

MAIS OÙ L'EDD SE CACHE-T-ELLE DANS LE PER ?

PIERRE VARCHER

Entre l'éducation à la citoyenneté et l'insertion dans les disciplines (sciences de la nature, sciences sociales, économie familiale), l'éducation en vue du développement durable (EDD) jalonne les sentiers du plan d'études romand (PER) : le parcours qui lui est proposé est parfois sinueux et les destinations peu claires. Cette éducation a droit à une meilleure reconnaissance et à une intégration plus marquée sur le plan des apprentissages et de leur progression dans la scolarité, comme sur le plan des valeurs que pourra mettre en œuvre l'élève, futur citoyen.

Pour tenter de savoir où l'éducation en vue du développement durable se cache dans le PER, deux stratégies, issues de deux points de vue différents, sont possibles :

- chercher à repérer des éléments qui, telles des pointes d'iceberg, émergeraient de la grande masse des stratégies d'apprentissage, indications pédagogiques, attentes, concepts, capacités et notions qui constituent le plan d'études ;
- vérifier que chaque donnée du plan d'études, à quelque échelle que ce soit, participe bien de l'éducation en vue du développement durable, le plan d'études y étant considéré comme complètement immergé.

La première stratégie repose principalement sur un point de vue qui considère le développement durable comme un objet d'enseignement. Celui-ci relève alors soit de disciplines bien précises, géographie et biologie principalement, soit d'une formation transversale qui cherche à dépasser les clivages disciplinaires.

La deuxième stratégie repose sur une conception de cette éducation qui lui donne une finalité quasi révolutionnaire et exige une transformation en profondeur des systèmes scolaires. Elle est alors considérée comme « un défi d'engager tous les

systèmes d'éducation, du préscolaire au tertiaire, à apprendre et à éduquer à trouver une voie pour échapper à la trajectoire actuelle qui conduit à un futur insoutenable » (Hopkins, 2008). Comme le relève en 2009 la Fondation éducation et développement (FED) et la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE)¹, dans une telle perspective, à l'école « l'éducation en vue du développement durable ne doit pas être une nouvelle discipline, mais une orientation thématique et didactique pour toutes les disciplines. Cette orientation influence autant l'école que le système scolaire dans sa globalité. »

Les deux lectures possibles du PER

La lecture pointilliste montre une conception éclatée du développement durable et de l'éducation en vue du développement durable

La première posture conduit à effectuer une lecture pointilliste et, au mieux, systémique du plan d'études. Il s'agit de pointer des éléments semblant relever d'éducation en vue du développement durable qui figurent ici ou là. Ainsi, on postule généralement qu'il est possible de les débusquer du côté de la *Formation générale* et plus précisément dans la thématique *Interdépendances* (sociales, économiques et environnementales), ainsi que

dans les trois champs disciplinaires (même si ce n'est pas toujours explicite) que sont les sciences sociales, les sciences de la nature et l'économie familiale.

Le plus souvent, ces éléments consistent en l'insertion d'un thème. Parfois, on peut pointer des attentes fondamentales qui peuvent être catégorisées *éducation en vue du développement durable*, ou, comme en géographie, le développement durable est cité comme un horizon programmatique qui oriente la réflexion sur l'avenir, par exemple à propos du *vivre en ville* : « Veiller à ce que l'élève imagine des pistes pour un accès équitable à l'habitat sans discrimination et en intégrant un développement durable » (Sciences humaines et sociales 31-33, cycle 3, p. 77). Il est toutefois intéressant de noter que ces références explicites ou non au développement durable se trouvent très souvent dans les *intentions pédagogiques* et non dans la définition des objectifs d'apprentissage proprement dits. Or les indications de cette rubrique « n'ont aucun caractère contraignant » et « n'empiètent aucunement sur l'action des enseignants ni sur leur liberté pédagogique » (Présentation générale, cycle 3, p. 34).

Dans le meilleur des cas, une lecture plus systémique du plan d'études est encouragée par des liens à établir avec un même objet ou apprentissage cité dans un autre domaine. Ainsi, il est possible de tisser un réseau entre des apprentissages disciplinaires et ceux visés par les formations générales relatives à l'environnement et aux interdépendances. On pourrait donc en conclure qu'un socle solide unit toutes ces contributions éparses, mais une lecture plus attentive de *Préservation de l'environnement et interdépendances* (Formation générale, pp. 36-37) montre une approche épistémologique du développement durable plutôt confuse : celui-ci y apparaît tantôt comme un outil d'analyse de situations sociales, tantôt comme un sous-thème (il est cité comme un des enjeux environnementaux) et aussi comme une finalité. Dès lors, il est difficile d'en déduire le type d'éducation en vue du développement durable qui est préconisé :

étude de l'objet développement durable? étude d'objets épars relevant des défis du développement durable? apprentissage d'une méthode de pensée? apprentissage de petits gestes?

Une telle lecture aboutit incontestablement à des visions éclatées du développement durable et de l'éducation en vue du développement durable.

Une lecture fondée sur la pensée complexe montre un projet d'éducation en vue du développement durable inabouti

La logique de l'ensemble du PER est déclinée dans une brochure qui doit être celle que les utilisateurs lisent le moins, intitulée *Présentation générale*. C'est là que sont dévoilées les finalités du projet éducatif. Or, c'est en tête de ces finalités qu'on trouve le développement durable et l'éducation en vue du développement durable: «Enjeux majeurs du XXI^e siècle, les problématiques liées au développement durable impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques. Une éducation en vue du développement durable poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle: elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. L'éducation en vue du développement durable teinte l'ensemble du projet de formation.» Le PER a donc pour finalité première de former à la citoyenneté dans une perspective de soutenabilité. Et cette intention, qui doit «teinter l'ensemble du projet», devrait donc trouver une concrétisation tant dans les domaines disciplinaires, la formation générale que dans les capacités transversales.

«Dans le PER, la citoyenneté en vue d'un développement durable est au centre des finalités. Mais ces intentions ne se retrouvent pas au niveau des apprentissages et de leur progression.»

Or, nous avons vu que, même dans la *Formation générale* (pp. 36-37), l'éducation en vue du développement durable perd de sa cohérence par les

diverses conceptions du développement durable qui s'y juxtaposent. De plus, on ne trouve nulle trace de cet horizon programmatique pour justifier le choix des capacités transversales. Et le constat devient vraiment affligeant lorsqu'on voit que cette éducation est le plus souvent absente des domaines disciplinaires.

Une intention générale claire, mais un projet inabouti

Dans le plan d'études, l'intention générale est donc claire: la citoyenneté en vue d'un développement durable est au centre des finalités. Mais le projet est inabouti, au sens où ces intentions ne se retrouvent pratiquement pas au niveau des apprentissages et de leur progression.

Deux points importants à relever à titre d'hypothèse

De même que nous n'en avons pas effectué une lecture exhaustive, nous n'allons pas ici développer l'analyse pour essayer de comprendre pourquoi l'éducation en vue du développement durable est insérée à doses éparses dans le PER et pourquoi elle n'oriente pas l'ensemble du plan d'études alors que cette intention est explicite dans l'introduction. Il est quand même important de soulever deux points, au moins à titre d'hypothèse.

Une genèse compliquée

Le Plan d'études cadre pour la Suisse romande (PECARO) et le Plan d'études romand ont été élaborés dans une perspective qui se réclamait de la participation d'acteurs divers et provenant de tous les cantons concernés. Dès lors, il a fallu mettre sur pied une «stratégie de construction conceptuelle progressive» (Marc et al., 2007, p. 20) qui, notons-le bien, ne pouvait pas s'appuyer sur une idée d'éducation en vue du développement durable très stabilisée: celle-ci émerge surtout avec l'entrée dans la décennie de cette éducation qui ne débute qu'en 2005, alors que la phase rédactionnelle du PECARO a été bouclée en 2003. On voit bien que la formation générale est orientée encore sur des divisions issues des «éducations à...»: éducation à la santé, à l'environnement, à la citoyenneté, au développement, etc. De plus,

le travail en groupes de disciplines sans référence d'ensemble précise explique très certainement pourquoi on ne constate quasiment pas de «percolation» de l'éducation en vue du développement durable au niveau des disciplines.

Un projet politique nécessitant des compromis

Même s'il s'agit d'une *doxa* (ensemble d'opinions) molle, le développement durable n'en reste pas moins un projet politique qui est attaqué à la fois par les conservateurs adeptes du *business as usual* (les affaires sont les affaires) et par des courants progressistes préoccupés par les défis environnementaux qui le considèrent comme une inefficace réforme de surface du capitalisme.

En Suisse, ce sont assurément les conservateurs qui sont le plus opposés à un plan d'études «teinté» d'éducation au développement durable, puisque non seulement ils n'adhèrent pas aux conceptions du développement durable, mais qu'en plus ils estiment que l'école n'a pas à s'occuper d'éducation, fût-elle citoyenne.

Par ailleurs, toute conception humaniste et émancipatrice de l'éducation entre en conflit avec la perspective économiste qui s'est imposée partout avec le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et les standards, comme ceux d'HarmoS. Dans celle-ci, le savoir est découpé en unités évaluables, mesurables, et les préoccupations d'ensemble portent davantage sur les compétences pouvant garantir la compétitivité de la main-d'œuvre que sur les compétences citoyennes. De plus, en Suisse romande, le retour à une conception méritocratique de la transmission/acquisition des savoirs est devenu puissant politiquement. Or les valeurs de cette conception sont, sur bien des points, aux antipodes de celles de l'éducation en vue du développement durable qui prône l'élévation générale des savoirs sans sélection précoce, dans la perspective d'une participation citoyenne collective à la résolution des défis posés à nos sociétés.

Dans ce contexte, faire valoir un projet politique aux contours flous et susceptible d'attiser les oppositions était tâche risquée. Dès lors, le choix de présentation du PER n'est pas anodin: la division en 3 coffrets (un par cycle) juxtaposant chacun 5 brochures ne donne pas à voir une conception

d'ensemble forte et permet toutes les interprétations. L'éducation en vue du développement durable a été volontairement noyée.

Pour infléchir les systèmes éducatifs romands

Certains partisans d'une éducation en vue du développement durable se saisissent des éléments épars pour justifier leurs pratiques de classe et, au mieux, leurs projets d'établissement. Mais œuvrer ainsi revient à accepter de laisser l'éducation en vue du développement durable dans la marginalité et contribue à ce qu'elle soit réservée aux enseignants militants. Du coup, sur le plan général, ce sera le triomphe d'une approche de l'éducation économiste et méritocratique fondée sur une lecture pointilliste du plan d'études s'attachant à diviser les savoirs en petites unités.

«En agissant à tous les niveaux – classe, établissement, mise en œuvre du PER – les partisans d'une école citoyenne pourront infléchir les systèmes éducatifs romands.»

D'autres, mais de moins en moins nombreux, s'échinent à faire comprendre les enjeux d'une reconfiguration des objectifs d'apprentissage et des pratiques en classe dans une perspective citoyenne en vue du développement durable. Mais le courant général contraire risque bien de les emporter. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), ne vient-

elle pas du reste d'enlever l'éducation en vue du développement durable de ses axes de développement 2008-2014 ?

Alors que faire ? C'est en agissant à tous les niveaux, dans leur classe, leur établissement et au niveau de la mise en œuvre du PER que les partisans d'une école citoyenne pourront avoir une chance d'infléchir les systèmes éducatifs romands. C'est une affaire de militance. Pour l'instant, au niveau de la mise en œuvre du plan d'études, l'important est surtout d'être vigilant et d'agir sur la lecture du PER que font les concepteurs des moyens d'enseignement et sur la question sensible de l'adoption ou non d'épreuves communes romandes en plus de l'évaluation prévue dès 2015 des standards HarmoS. Car l'éducation en vue du développement durable est aussi une question d'évaluation...

Pierre Varcher est membre du «Monitoring and Evaluation Expert Group» pour la décennie de l'EDD, Unesco (MEEG). Il est également l'expert externe de ce *Prismes* 18.

Bibliographie et article plus détaillé sur www.hepl.ch

Notes

¹ Ces deux fondations ont fusionné au 1er janvier 2013 pour constituer le nouveau Centre national de compétence en Education en vue d'un développement durable, *éducation 21*. Voir l'article pp. 44-45. (note de la rédaction)

