

Mais où l'EDD se cache-t-elle dans le PER ?

Pierre Varcher

Pour tenter de savoir où l'EDD se cache dans le PER, deux stratégies, issues de deux points de vue différents, sont possibles :

- chercher à repérer des éléments relevant de l'EDD qui, tels des pointes d'iceberg, émergeraient de la grande masse des stratégies d'apprentissage, indications pédagogiques, attentes, concepts, capacités et notions qui constituent le PER ;
- vérifier que chaque donnée du PER, à quelque échelle que ce soit, participe bien de l'EDD, le PER étant considéré comme complètement immergé dans l'EDD, celle-ci consistant alors en une direction donnée au projet éducatif romand.

Poser la question de savoir où et comment l'EDD apparaît dans le PER permet assurément de situer le problème : l'EDD peut-elle se targuer d'avoir trouvé une place dans le PER qui lui assure sa légitimité ou le PER peut-il se prévaloir de s'inscrire dans le cadre de l'EDD ? Et si oui, qu'entend-on par EDD ?

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 l'EDD qui lui donne une finalité quasi révolutionnaire et exige une transformation en profondeur des systèmes scolaires. L'EDD 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). Dans une telle perspective, à l'école, « *l'EDD ne doit pas être une nouvelle discipline, mais une orientation thématique et didactique pour toutes les disciplines. Cette orientation influence autant l'école que le système scolaire dans sa globalité.* » (FED & FEE, 2009).

Les deux lectures possibles du PER

Ces deux stratégies reposent donc sur deux postures différentes et deux lectures possibles du PER pour trouver où l'EDD se terre.

La lecture pointilliste montre une conception éclatée du DD et de l'EDD.

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'EDD qui figurent ici ou là. Ainsi, on postule généralement qu'il est possible de débusquer l'EDD dans le PER du côté de la « Formation Générale » et plus précisément dans la thématique « Interdépendances (sociales, économiques et environnementales) » ainsi que dans trois champs disciplinaires (même si ce n'est pas toujours explicite), les sciences sociales, les sciences de la nature et l'économie familiale.

Le plus souvent, ces éléments consistent en une insertion d'un thème comme l'initiation à une approche de l'écologie (« *Etude de l'impact de modifications d'un écosystème (...), mise en évidence de l'aspect systémique des situations traitées* », MSN 38 3^e cycle, p. 54) ou en la

transmission d'une injonction qui n'est pas remise en question. Ainsi la préservation de la biodiversité est-elle présentée comme une « *nécessité* » qui doit « *orienter le traitement* » de l'objectif d'apprentissage consistant à « *analyser l'organisation du vivant et en tirer les conséquences pour la pérennité de la vie* » (MSN 38, Cycle 3, p. 53). Parfois, on peut pointer des attentes fondamentales qui peuvent être catégorisées « EDD », comme « *à la fin du cycle, l'élève différencie et trie les déchets domestiques* » et « *applique des gestes favorisant l'économie des ressources* » (les indications pédagogiques précisant dans ce dernier cas qu'il s'agit de « *développer des écogestes* » (Economie familiale, CM 36, cycle 3. pp 79-80).

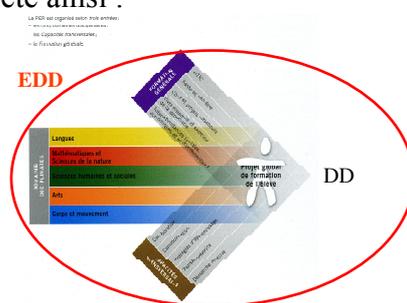
Le développement durable apparaît aussi, mais dans une perspective différente, en géographie où il est cité comme un horizon programmatique qui oriente la réflexion sur l'avenir, tant au sujet des risques naturels, que des migrations ou encore du « vivre en ville » : « *Veiller à ce que l'élève imagine des pistes pour un accès équitable à l'habitat sans discrimination et en intégrant un développement durable* » (SHS 31-33. cycle 3, p. 77). De même en éducation familiale, le PER invite enseignants et élèves à « *se référer aux aspects écologiques, économiques et sociaux des critères [qui influencent le choix d'un produit] (gestion des ressources, énergie grise, provenance, modes et influences, publicité,...)* » (Economie Familiale, CM 37, cycle 3, p. 81). 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 enseignant-e-s ni sur leur liberté pédagogique* ». Au mieux, elles « *précisent le sens et les intentions pédagogiques de certains éléments décrits dans la progression des apprentissages* » (Présentation générale, Cycle 3, p. 34).

Dans le meilleur des cas, une lecture plus systémique du PER est encouragée par des liens à établir avec un même objet ou apprentissage cité dans un autre domaine. Ainsi, la plupart des liens dont on peut penser qu'ils relèvent de l'EDD tissent 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 éparées, mais une lecture plus attentive des FG 36-37 (préservation de l'environnement et interdépendances) montre une approche épistémologique du DD 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, dans les visées prioritaires, comme une finalité : « *prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable* ». (FG, cycle 3, p. 57). Dès lors, il est difficile d'en déduire le type d'EDD qui est préconisé : étude de l'objet DD ? étude d'objets éparés relevant des défis du DD ? apprentissage d'une méthode de pensée ? apprentissage de petits gestes ? Une telle lecture aboutit incontestablement sur des visions éclatées du DD et de l'EDD.

Une lecture fondée sur la pensée complexe montre un projet d'EDD inabouti.

L'appui sur une conception de l'EDD qui la considère comme une volonté de transformation en profondeur des systèmes scolaires et le recours à un des éléments de la pensée complexe, le principe que Morin appelle « *hologrammique* », permettent d'effectuer une autre lecture du PER. Certes, comme dans la lecture précédente, tous les éléments cités dans le PER font partie de l'ensemble, mais il s'agit de chercher si la logique de l'ensemble se retrouve dans chaque partie.

La logique de l'ensemble du PER est déclinée dans une brochure qui doit être celle que les utilisateurs lisent le moins, celle intitulée « *Présentation générale* ». C'est là que sont présentées les finalités du projet éducatif mis en place par le PER. Or, c'est en tête de ces finalités qu'on y trouve le DD et l'EDD : « *Enjeux majeurs du vingt-et-unième 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 Education en vue du développement durable (EDD) 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'EDD teinte l'ensemble du projet de formation* ». (p. 21). 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 dans les trois dimensions des apprentissages, les domaines disciplinaires, la formation générale et les capacités transversales. De fait, le fameux schéma organisateur du PER (p. 25) devrait être complété ainsi :



Or, nous avons vu que même dans la FG 36-37, l'EDD perd de sa cohérence par les diverses conceptions du DD qui s'y juxtaposent. De plus, nulle trace de cet horizon programmatique pour justifier le choix des capacités transversales, même si celles-ci sont tout à fait compatibles avec le projet de l'EDD, notamment celle intitulée « pensée créatrice » qui vise bien une capacité à se projeter dans l'inconnu et le futur. Mais la démarche réflexive aurait pu viser la construction d'une pensée critique davantage ancrée sur des valeurs à expliciter et, surtout, il manque une capacité fondamentale dans le cadre de l'EDD, celle d'apprendre à poser des problèmes.

Le constat devient vraiment affligeant lorsqu'on examine où se trouve l'EDD dans les domaines disciplinaires. Même les sciences de la nature au cycle 3 ne font pas allusion au DD alors que la FG 36-37 leur accorde un rôle central. Finalement, seule l'économie familiale (en partie seulement et en mettant néanmoins trop souvent l'accent sur l'acquisition des petits écogestes) et les sciences sociales ont comme intention de s'inscrire dans l'horizon programmatique du DD. L'affaire se gâte toutefois lorsque se déclinent les progressions et les attentes fondamentales qui sont rédigées à la manière de standards qui risquent bien de faire oublier le cadre dans lequel elles s'inscrivent et les compétences générales qu'elles doivent contribuer à construire.

Dans le PER, l'intention générale est donc claire : la citoyenneté en vue d'un DD 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.

Pourquoi deux lectures possibles du PER ?

De même que nous n'avons pas effectué une lecture exhaustive du PER, nous n'allons pas ici développer l'analyse pour essayer de comprendre pourquoi l'EDD est insérée à doses éparées dans le PER et pourquoi elle n'oriente pas l'ensemble du plan d'études alors que cette intention est explicite dans l'introduction. La place nous manque pour détailler une telle analyse¹, mais il est quand même important de soulever deux points, au moins à titre d'hypothèse :

a) une chronogenèse compliquée

PECARO et le PER ont été élaborés dans une perspective qui se réclamait de la participation d'acteurs divers et provenant de tous les cantons concernés, « *une approche pragmatique et ambitieuse* » (Marc et al., 2007, p. 11) impliquant pour PECARO plus de 300 personnes. Dès lors, il a fallu mettre sur pied une « *stratégie de construction conceptuelle progressive* » (id., p. 20) qui, notons-le bien, ne pouvait pas s'appuyer sur une idée d'EDD très stabilisée : celle-ci émerge surtout avec l'entrée dans la Décennie de l'EDD qui ne débute qu'en 2005, alors que la phase rédactionnelle du PECARO a été bouclée en 2003. Certes, des milieux influents comme la FED et la FEE ont cherché à faire entrer la conception de l'EDD dans le plan cadre par le biais des procédures de consultation, mais on voit bien que la FG est orientée encore sur des divisions issues des « *éducations à* » : éducation à la santé, à l'environnement, à la citoyenneté, au développement, etc. Mais globalement, la construction du PECARO puis du PER ont baigné dans une perspective humaniste et plutôt émancipatrice de l'éducation. Ceci n'est guère étonnant, car il s'agissait à ce moment-là des courants de pensée dominants tant en sciences de l'éducation que chez les enseignants qui se sont engagés dans ce genre de réflexion et chez les anciens enseignants devenus responsables. Donc le PER est proche idéologiquement de l'EDD et pourrait facilement s'y fondre, sauf que les réflexes de conservation des approches disciplinaires ont finalement pris le dessus. Le travail en groupes de disciplines sans référence d'ensemble précise explique très certainement pourquoi on ne constate quasiment pas de « *percolation* »² de l'EDD au niveau des disciplines (à une ou deux exceptions près) qui n'ont dès lors pas du tout été « *teintées* » par l'intention générale de les inscrire dans une perspective d'EDD.

b) le DD et l'EDD : un projet politique nécessitant des compromis.

Même s'il s'agit d'une doxa molle, traversée par des courants de pensée pouvant s'opposer avec véhémence (notamment entre tenants d'une version forte du DD et ceux préconisant une version faible), le DD n'en reste pas moins un projet politique. Celui-ci est attaqué à la fois par les conservateurs adeptes du « *business as usual* » qui n'y voient que des atteintes à la liberté du marché et par des courants progressistes préoccupés par les défis environnementaux (éco-socialisme, décroissance, bien vivre, ..) et les partisans de l'écologie profonde qui le considèrent comme une inefficace réforme de surface du capitalisme. Dans cette dernière optique, l'EDD a pu même être considérée comme « *une invasion barbare à l'histoire trouble* » (Sauvé, 2011).

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

Il a donc été délicat, dans un climat propice au lancement de référendums, d'exposer de manière très explicite les finalités du PER.

¹ Pour les défis que doit affronter l'EDD de manière générale, voir Varcher, P. (2011).

² Cf. Varcher, 2008.

De plus, sur un plan plus général, toute conception humaniste / émancipatrice de l'éducation entre de plus en plus en conflit avec la perspective économiste qui s'est imposée partout avec 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 ou le maintien d'une élite que sur les compétences citoyennes. En Suisse romande, c'est surtout dans les cantons de Genève et de Vaud que le retour à une conception méritocratique de la transmission/acquisition des savoirs est devenue puissante politiquement. Or, les valeurs de cette conception sont, sur bien des points, aux antipodes de celles de l'EDD qui prône l'élévation générale des savoirs 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 risquée³. 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'EDD a été volontairement noyée. Du reste, la déclaration de politique générale des chefs des départements cantonaux de l'instruction publique qui chapeaute le PECARO n'a, elle non plus, pas fait « l'objet d'un débat politique élargi. (...) Vu le climat actuellement houleux dans certains cantons romands sur le plan du discours sur l'éducation, les responsables ont préféré éviter de jeter de l'huile sur le feu » (Marc et al., 2007, p. 16).

Quelle lecture du PER privilégier ?

Les partisans d'une éducation en vue du développement durable semblent être partagés entre deux options :

Certains se réfugient dans les interstices laissés ouverts par le PER ou se saisissent des éléments épars ici ou là pour justifier leurs pratiques de classe et, au mieux, leurs projets d'établissement. Mais œuvrer ainsi, revient à accepter de laisser l'EDD, et aussi tout le courant prônant une éducation citoyenne émancipatrice, dans la marginalité et contribuer à ce qu'elle soit réservée aux enseignants militants. Du coup, sur le plan général, ce sera le triomphe une approche de l'éducation utilitariste et méritocratique fondée sur une lecture pointilliste du PER s'attachant à diviser les savoirs en petites unités.

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 DD. Mais le courant général contraire risque bien de les emporter. La CDIP ne vient-elle pas du reste d'enlever l'EDD de ses priorités (axes de développement 2008-2014 revus en 2012) ?

Alors que faire ? Le Conseiller d'Etat genevois en charge de l'instruction publique, Charles Beer a rappelé récemment l'épisode de Little Rock en introduction des Rencontres romandes EDD consacrées à « la consommation, une affaire d'école » (12 septembre 2012) : c'est par l'action, par la démonstration du bien fondé de celle-ci que les neufs étudiants de Little Rock ont réussi à ébranler tout le système de la ségrégation raciale dans les écoles de l'Arkansas. De même, c'est en agissant à tous les niveaux, dans leur classe, leur établissement et au

³ De plus, « relevons pour la petite histoire, que dans le projet initial, les termes d'éducation au développement durable figuraient tels quels dans la formation générale [en lieu et place d'interdépendances]. Celle-ci figurait d'ailleurs en première position, montrant clairement le rôle fédérateur que devaient jouer ses thèmes, tous transversaux aux disciplines. » (Pellaud, (2011), p. 149)

niveau de la mise en œuvre du PER que les partisans d'une école citoyenne et militante en faveur de l'EDD 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 PER, 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 Harnos. Car l'EDD est aussi une question d'évaluation...

Bibliographie :

Hopkins, C. (2008). Politiques for mainstreaming ESD in teacher education, in *Teachers matter !*. Paris : Publication de l'UNESCO éditée à l'occasion du World Teacher's Day, 5 octobre 2008, pp 86-93.

FED & FEE (Fondation Education et Développement et Fondation suisse pour l'Environnement). (2009). Apprendre à construire l'avenir, in *Education en vue du développement durable. Agir pour l'avenir*, Dossier national trilingue, Educateur, mai 2009.

Marc, V., Maradan, O. & Emery, A. (2007). *Développement curriculaire et démarche participative. L'exemple du plan cadre de Suisse romande (PECARO)*. Genève : Bureau International de l'Education et UNESCO, Monographies Innodata, n° 16.

Pellaud, F., (2011), *Pour une éducation au développement durable*. Vedrsailles : Editions Quae.

Sauvé, L. (2011). La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare. In Bader, B. & Sauvé, L. (dir.), *Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Laval : Presses Universitaires.

Varcher, P. (2008). Quels apports spécifiques de l'enseignement-apprentissage de la géographie scolaire à une éducation en vue du développement durable ? *Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Nantes : IUFM des Pays de la Loire, 8 et 9 décembre 2008 [CD-ROM].

Varcher, P. (2011). L'éducation en vue du développement durable : une filiation à assumer, des défis à affronter. In : Audigier, F. et al. (éd.), 2011, *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*, Genève : Cahiers de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, n° 130, pp 25-46.