

Quelle école dans une société en transition écologique?

Les limites de la planète nous impose l'invention d'un nouveau modèle de société et l'institution scolaire a un rôle important à jouer dans cette transition. Mais vers quel système de valeurs et selon quelle organisation de la forme scolaire ?

Plan d'Etudes Romand et soutenabilité

On pourrait se poser la question de la pertinence d'une réflexion sur les finalités de l'école, alors que la mise en œuvre du Plan d'Etudes Romand (PER) dans les écoles vaudoises en est à ses débuts. Or, dans l'optique d'un bouleversement de l'organisation sociale conforme à la vision défendue par les partisans de la durabilité forte et de la transition écologique, celle-ci est nécessaire.

Le PER contient une timide proposition d'Éducation en vue du développement durable (EDD). Il s'appuie sur la « Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'École publique », qui cite comme l'une des missions de l'école la « promotion du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération » (CIIP, 2003).

Cette injonction politique se retrouve notamment dans les volets « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » et « Interdépendances (sociales, économiques, environnementales) » de l'axe « Formation générale » du PER. On peut assimiler ces volets à l'EDD, dont la finalité est, toujours selon le PER, avant tout « citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. Elle ne doit toutefois pas être vue comme finalité de tout apport scolaire. [...] Si certaines connaissances et éléments culturels peuvent effectivement être réinvestis dans des analyses en vue du développement durable, ils trouvent leur bien-fondé dans l'histoire scolaire et dans les exigences sociales et professionnelles ».

Les intentions semblent bonnes et l'essor timide de l'EDD une avancée néanmoins significative. Mais ajoutons à cette définition le caractère transversal de la « Formation générale » et l'absence de plages horaires dévolues à la réflexion interdisciplinaire et l'on comprend vite que cette évolution est loin de répondre au besoin de changement de trajectoire que requièrent les enjeux globaux, actuels et à venir¹. En effet, la vision du développement durable telle que présentée dans le PER est conforme à celle donnée par les organisations internationales, à savoir celle de la durabilité faible dont la capacité à répondre aux défis globaux est infirmée par les tendances des deux décennies qui nous séparent Sommet de la Terre de Rio en 1992. Le PER reprend explicitement le modèle des trois sphères qui se chevauchent (économie, social et environnement), traversées des deux axes temporel (générations passées, présentes et futures) et spatial (échelle allant du local au mondial et rapports Nord-Sud).

L'idée n'est pas ici d'entrer trop en détails sur les ambiguïtés liées au terme de développement durable², sur la pertinence de le conserver comme référence pour la prise de décision et d'action, ainsi que pour

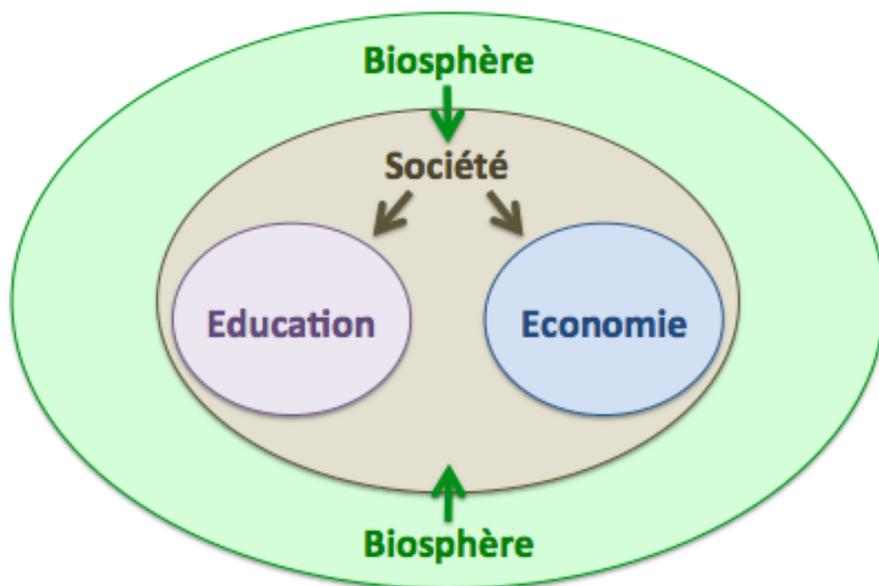
¹ La fin du pétrole bon marché (sur lequel repose largement l'économie mondialisée) et l'amplification du changement climatique sont des certitudes scientifiques. Couplés à la croissance démographique et à la destruction des écosystèmes, les modes actuels d'organisation sociale devront s'adapter à des contraintes croissantes (en premier lieu sur l'alimentation), ainsi qu'à la relocalisation et la réintégration des chaînes de production de biens et de services.

² Le développement durable est devenu dominant car sa définition est floue. La multiplicité des interprétations de la définition proposée par le rapport Bruntland et avalisée lors de la Conférence de Rio en 1992 a engendré d'un côté l'adhésion de tous et de l'autre sa récupération par le modèle dominant (et donc la reproduction du système capitaliste néo-libéral). Ce risque existe également avec le concept de transition écologique, comme en atteste par exemple la « Feuille de route pour la transition écologique » du gouvernement français de Jean-Marc Ayrault, issue de la Conférence environnementale de septembre 2012.

l'éducation des futurs citoyens, ni même sur les controverses entre chercheurs concernant la définition, les objectifs et les modalités de l'EDD. Il s'agit plutôt d'interroger les fondements sur lesquels repose l'école vaudoise tels que définis par la déclaration de la CIIP et le PER à la lumière de certaines critiques formulées par les tenants de la durabilité forte à l'encontre du développement durable promu par les organisations internationales, les élites économiques et les institutions politiques suisses (dont l'école).

Finalités, enjeux, valeurs

Le mouvement de transition écologique propose une rupture avec la vision néo-libérale du développement, l'éthique que cette vision véhicule et l'organisation sociale qu'elle implique³. Le célèbre schéma des trois sphères est alors réorganisé, par exemple selon la hiérarchie proposée par l'écodéveloppement d'Ignacy Sachs⁴. Celle-ci positionne l'économie comme une activité humaine parmi d'autres, incluse dans la sphère sociale, elle-même soumise aux contraintes environnementales. Plutôt qu'une finalité, l'économie est alors un moyen visant à remplir des buts sociaux, dans les limites imposées par la planète. Les valeurs principalement économiques (compétition, progrès matériel, etc.) sont alors remplacées par des valeurs à portée sociale (justice, bien commun, équité, bien-être etc.).



L'éducation et l'instruction répondent également à la définition d'activité humaine inscrite dans la société. On est alors en droit de s'interroger sur les fondements sur lesquels repose l'institution scolaire et sur les valeurs qu'elle véhicule, à la fois dans ses textes de références (législation, plans d'études, etc.) et dans son organisation (forme scolaire : découpages annuel, semestriel, hebdomadaire et journalier,

³ Le système de valeurs fondamentales qui sous-tend le modèle actuel est pointé par certains comme l'un des principaux obstacles à un changement nécessaire de trajectoire, obstacle qui pourrait mener à l'effondrement de notre civilisation (voir Diamond, 2006). Cela m'amène à proposer à l'institution scolaire l'intégration de certains concepts qui me paraissent indispensables à la compréhension des enjeux globaux actuels et à venir, tels que la Biosphère, l'anthropocène et la résilience. Ces concepts sont notamment utilisés en écologie globale, discipline réconciliant sciences humaines et sciences de la nature, qui étudie les milieux occupés par la vie dans leur globalité, en y intégrant l'homme et ses activités économiques comme force bio-géo-physique (Grinevald, 2007). Leur discussion dans le cadre de l'école, ainsi que celle des différents choix de trajectoire que leur prise en compte implique, me paraissent essentielle.

⁴ Ignacy Sachs a notamment été conseiller spécial du secrétaire Général de l'ONU et de Maurice Strong, secrétaire général des Conférences de Stockholm sur l'environnement humain (1972) et de Rio sur l'environnement et développement (1992). Dans les années 1970, il développe le concept d'écodéveloppement. Repris par les organisations onusiennes, il fut enterré au profit de celui de développement durable sur un coup de théâtre lors du Symposium de Cocoyoc en 1974, suite à un appel de dernière minute d'Henry Kissinger, alors Secrétaire d'Etat de Richard Nixon. (Diemer, 2012).

enseignement intra-muros, découpage disciplinaire, activités-types, etc.). Le questionnement de l'égalité implicite entre croissance économique, développement, progrès, bien-être et bonheur (laissant de côté les rapports humains, le développement personnel et les rapports homme-nature) est quasiment absent. Dans l'optique d'une transition écologique, le rôle de l'école est au minimum d'éclairer la contradiction qui existe entre la vision technocratique des liens société-nature (durabilité faible) et celle de la durabilité forte ; au mieux de se positionner en faveur de cette dernière et de transmettre les valeurs qu'elle soutient. Il s'agit alors de redéfinir la place et le rôle de l'école dans une nouvelle forme d'organisation sociale, basée sur des liens sociaux revigorés, une participation politique renforcée, une relocalisation des activités économiques et un rapport à la nature différent.

Outils de pensée

Parallèlement à sa mission éducative (savoir-être), l'école est chargée d'instruire les futurs citoyens, de leur transmettre des connaissances et des outils de pensées (savoirs et savoir-faire). Ils convient donc également de s'interroger sur les « compétences » qui faciliteront une transformation de l'organisation sociale et la prise de décisions dans un contexte incertain, dans le but de « former des êtres humains à affronter un avenir complexe qui sera différent du présent (Hertig, Ph. & Varcher, P., 2004, p. 31) ». Cela rejoint l'approche d'Edgar Morin sur les « savoirs nécessaires à l'éducation du futur ». « Se préparer à notre monde incertain est le contraire de se résigner en un scepticisme généralisé. C'est s'efforcer à bien penser, c'est nous rendre apte à élaborer et pratiquer des stratégies. C'est enfin effectuer en toute conscience nos paris (Morin, E., 1999, p. 67) ».

Certains de ces outils de pensée, tels que penser la complexité, les questions socialement vives, l'approche systémique ou la résolution de problèmes, sont déjà présents dans les pratiques enseignantes et dans les préoccupations des chercheurs en didactiques des sciences naturelles et humaines. D'autres, comme la pensée collective, la pensée alternative ou la pensée transformative (Wals, 2012) font l'objet de recherches, mais sont encore loin d'être intégrées à la sphère scolaire. Mais l'intégration aux curriculums de l'ensemble de ces outils de pensée pose évidemment la question du conflit de priorité avec les savoirs « traditionnels », et donc de la recomposition disciplinaire, ainsi que celle de la forme scolaire.

Changer de croyances

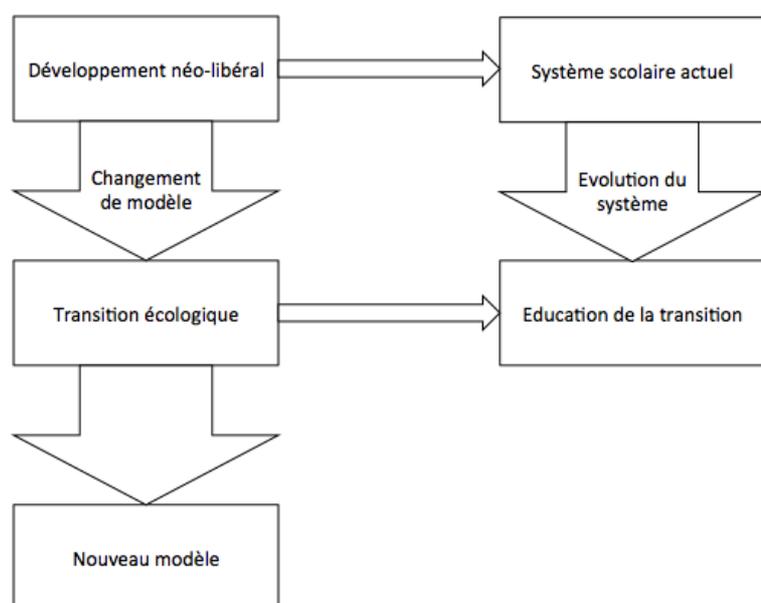
Des idées-forces de la transition écologique, deux éléments me semblent essentiels, tant comme condition de réussite du projet de transition, que comme fondements d'un système éducatif servant de catalyseur. D'une part, le rapport à la nature, qui doit s'extraire du corset de la séparation entre l'homme et son environnement naturel, vision héritée de l'interprétation post-cartésienne de la cosmologie judéo-chrétienne et dressée comme toile de fond de la théorie économique classique, puis néo-libérale. Dans le cadre de l'école, en plus des connaissances disciplinaires et du questionnement philosophique, l'expérience de la nature au travers de jardins scolaires, de fermes pédagogiques, de camps à la montagne, de cours en forêts ou encore du réaménagement des bâtiments, est une piste à creuser. La forme scolaire actuelle pourrait alors se voir remise en question.

L'autre élément essentiel, ce sont les apports de la psychologie du changement et leur prise en compte dans l'enseignement. Alors que la prise de conscience de la nécessité d'un renouvellement du modèle de développement, renforcée par la crise économique de 2008, n'a jamais été aussi forte, peu de décisions et d'actions collectives semblent augurer d'un changement de trajectoire. La distinction entre changement « conformatif » (*doing things better*), « reformatif » (*doing better things*) et « transformatif » (*seeing things differently*) propose une typologie permettant de mesurer la distance entre le paradigme actuel (conformatif) et celui prôné par les partisans de la durabilité forte (transformatif) (Sterling, 2011). Alors que la dernière déclinaison du développement durable adoptée lors du sommet de la Terre de Rio+20 en

juin 2012 (« l'économie verte ») relève du *business as usual*, l'éducation ne peut s'économiser un débat de fond.

Avant-postes

Cette approche, certaines écoles du Royaume-Uni sont en train de la mettre en place sous la forme de projets pilotes ancrés dans les communautés locales. Cette initiative s'inscrit dans le mouvement global des « Villes en transition », basé sur le plaisir et la participation⁵. Si la Suisse semble pour l'instant à l'écart de cette mobilisation citoyenne (probablement en raison des faibles impacts qu'y a la crise économique), garder un œil sur cette approche innovante ne peut qu'enrichir la réflexion sur les modalités possibles d'une école vaudoise faisant face aux changements structurels qui viendront tôt ou tard. De mêmes, les expériences menées dans d'autres contextes (telle que l'inclusion du *Vivir bien* (« Bien-vivre ») dans les écoles boliviennes et équatoriennes), ainsi que des propositions plus anciennes telle que la pédagogie nouvelle de Decroly et Dewey, la pédagogie institutionnelle de Freinet ou la pédagogie de la nature proposée, par exemple, par la Fondation Silviva, doivent être analysées pour en extraire les éléments pertinents à une évolution de l'école répondant à des besoins nouveaux.



Perspectives

La redéfinition des priorités en faveur de l'humain dans le respect des équilibres écologiques et la construction d'une société solidaire et « verte » (plutôt qu'une « économie verte » qui favorise l'individualisme), seront des préoccupations à prendre en compte dans l'élaboration des nouvelles missions de l'école. Loin de tout catastrophisme et des peurs d'un « retour à l'âge de pierre », les initiatives de transition s'inscrivent dans une perspective optimiste basée sur le plaisir que procurent la

⁵ La ville de Totnes a vu naître en 2006 la première « Ville en transition » (<http://www.transitiontowntotnes.org/about/>, consulté le 24 janvier 2013), un mouvement citoyen qui s'est ensuite rapidement étendu à de nombreuses autres localités du pays et du monde. En juin 2012, le réseau « Transition Network » avait recensé plus de milles initiatives de transition dans 34 pays (<http://www.transitionnetwork.org/initiatives>, consulté le 24 janvier 2013). Le réseau a récemment mis en place un partenariat avec des écoles britanniques de divers niveaux, dans le but de développer un nouveau modèle pédagogique ancré dans la communauté locale et visant à former des citoyens apte à vivre de façon soutenable (<http://www.transitionnetwork.org/support/education/schools-transition>, consulté le 24 janvier 2013).

participation à des actions collectives visant le bien commun et l'invention d'un mode de vie et d'organisation sociale améliorant le bien-être de chacun. Et l'école a bien évidemment son rôle à jouer dans cette redéfinition du mot progrès.

Bibliographie

- Diamond, J. (2006). *Effondrement : comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. Paris: Gallimard.
- Diemer, A. (2012). *Développement durable plutôt qu'écodéveloppement : nouveau gadget idéologique de l'Occident ?*. Communication présentée lors du colloque « Les représentations Nord-Sud du développement durable », Université Blaise Pascal - IUFM Auvergne, Chamalières.
- Grinevald, J. (2007). *La biosphère de l'anthropocène : climat et pétrole, la double menace : repères transdisciplinaires (1824-2007)*. Chêne-Bourg/Genève: Georg.
- Hertig, P. & Varcher, P. (2004). Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire. In Martin, H. (Ed.), *Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse* (Vol. 7, pp. 19-38). Berne: Groupe de travail Didactique de la Géographie (GDGg).
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Sachs, I. (1997). *L'écodéveloppement : stratégies pour le XXIe siècle*. Paris: Syros.
- Sauvé, L. (2012). *Entre développement durable et Vivir Bien : quels fondements pour une éducation écocitoyenne ?* Communication présentée lors du colloque « Les représentations Nord-Sud du développement durable », Université Blaise Pascal - IUFM Auvergne, Chamalières.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 2010-11 (5), 17-33.
- Wals, A. E. J. (2012). *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.