

# PRISMES

ENSEIGNER LA DURABILITÉ ET SES PARADOXES :  
QUELS DÉFIS POUR L'ÉCOLE ?



NAOTO MATSUMURA,  
LE DERNIER HABITANT DE FUKUSHIMA

**GRANDS ENJEUX**

Peut-on encore croire au développement durable ? Dominique Bourg	7
Une idée qui ne va pas de soi Philippe Hertig	9
Le LirEDD, un nouveau laboratoire Philippe Hertig et François Gingins	10
Mais où l'EDD se cache-t-elle dans le PER ? Pierre Varcher	12
Quelle école dans une société en transition ? Daniel Curnier	16

**DÉFIS À L'ÉCOLE ET DANS LA FORMATION**

Recompositions disciplinaires : des chantiers de recherche, d'action et de transformation François Audigier	18
« Au milieu du Rubicon » : pour une histoire du présent Etienne Honoré	22
Obsolescence et non-finitude : l'argent le beurre et l'argent du beurre Maria Brûlé	25
Un regard critique sur la durabilité et son éducation Charles Vullioud	26

**MISES EN PRATIQUE ET RÉALISATIONS**

Des recommandations intégrées dans la formation des enseignants François Bourqui et François Gingins	28
Formateurs et enseignants du secondaire 1 collaborent Jean-Christophe Decker, pour l'équipe de recherche	32
Des éoliennes à Sainte-Croix ? Un débat lors d'un camp interdisciplinaire Alain Pache et Alain Melly	34
Pensée complexe et approche systémique : le plaidoyer d'une géographe Véronique Dreyfuss Pagano	38
Le jardin scolaire pour découvrir la complexité du monde Claude Zryd Centeligne	40
Quelle montagne ? Le projet AlpLab de l'ES Béthusy Ismaël Zosso	41
Aménagement d'un écoquartier : une approche interdisciplinaire au gymnase Marie-Hélène Weissen et Céline Tauxe	42

**AUTRES REGARDS**

GLOBE, une approche expérimentale pour chaque classe Henri Bossert	43
Une nouvelle fondation, pour vous servir Sabine Muster-Brüscheiler	44
La sortie hors de l'école : un outil dynamique Christophe Mohni	48
Le land art, une piste pour l'Éducation en vue du développement durable Jérôme Bichsel et Nicole Goetschi Danesi	52

**FORUM**

La démarche expérimentale : quelle pertinence pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences ? Saïd Khamlichi	56
ACTUALITÉS HEP	58
Valoriser la diversité en éducation : enjeux pour la recherche Serge Ramel, Luc Prud'homme et Valérie Angelucci	60
LES LIVRES ONT LA COTE	62
La bibliothèque scolaire : un outil pédagogique au service des apprentissages Véronique Avellan et Seema Ney	63
LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS	64
LA PAGE DES PRAFOS	66
DES SIÈCLES DE DÉBATS	67
ÉCOLE-MUSÉE	68
200° ANNIVERSAIRE DE L'INSTITUT POUR SOURDS	69
EN BREF	70
IMPRESSUM	71

## LE DERNIER HOMME DE FUKUSHIMA

En avril 2011, Antonio Pagnotta, photoreporter, entre dans la zone interdite de Fukushima. Il y retrouve un homme, dernier habitant d'une région désertée, Naoto Matsumura. Ce paysan de 51 ans a refusé de quitter la zone d'évacuation obligatoire de 20 km autour de la centrale nucléaire. S'il a fait le choix de continuer de vivre dans l'environnement immédiat de la centrale explosée, c'est pour dire non au lobby nucléaire, à la finance, à la bureaucratie, mais c'est aussi pour prendre soin des animaux abandonnés, des plantes et des tombes. Profondément ancré dans les philosophies ancestrales du Japon, Matsumura veille désormais sur un monde sans hommes, un monde d'après l'apocalypse et y reconstruit, jour après jour, le lien brisé entre l'humanité et la nature.

En demeurant volontairement au cœur d'un espace qui le condamne à mort à plus ou moins brève échéance, ce samouraï modeste et solitaire qui «pisse le césium, dort et mange dans la radioactivité» fait le choix sans concession de la liberté et de la dignité humaine. «Vivre ici et aider les animaux à survivre est ma façon de continuer le combat», dit-il simplement.

Antonio Pagnotta est revenu voir plusieurs fois Naoto Matsumura depuis leur première rencontre, bravant lui aussi les interdictions, les maux et les risques liés aux radiations. Ce printemps 2013, il signe un livre bouleversant, publié aux éditions Don Quichotte, *Le dernier homme de Fukushima*. Il y explore, dans sa nudité crue, la première grande tragédie nucléaire du XXI<sup>e</sup> siècle sur l'arrière-scène de laquelle se tient le dernier résistant, Naoto Matsumura.

Pour illustrer l'éducation au développement durable, c'est donc l'extraordinaire histoire de ce veilleur d'humanité que PRISMES a choisi de raconter au travers d'une sélection des photographies qu'Antonio Pagnotta a ramenées de ses visites à Naoto Matsumura entre 2011 et 2013. Des images impressionnantes qui nous parviennent d'un monde perdu dont un seul homme porte désormais la mémoire et l'espérance. Interpeller la durabilité prend un tout autre sens une fois que l'on a croisé le regard triste, déterminé et lumineux de Naoto Matsumura.

Barbara Fournier





NAOTO MATSUMURA, QUI COMME TOUS LES JAPONAIS RAFFOLE  
DES CHAMPIGNONS CUISINÉS, SE CONTENTE AUJOURD'HUI  
DE LES REGARDER ET DE HUMER LEURS PARFUMS.  
ILS CONCENTRENT LA RADIOACTIVITÉ DE FAÇON DANGEREUSE :  
ENTRE 3000 ET 400 000 BECQUERELS PAR KILO SELON LES VARIÉTÉS.

# LA DURABILITÉ EST MORTE, VIVE LA DURABILITÉ !

GUILLAUME VANHULST, RECTEUR DE LA HEP VAUD  
BARBARA FOURNIER, RESPONSABLE DE PUBLICATION



En 1992, au Sommet de la Terre, à Rio, le développement durable entre avec tambours et trompettes dans l'actualité médiatique internationale. Trois ans après la chute du mur de Berlin, c'est dans un monde qui semble avoir enfin dépassé ses fractures idéologiques qu'un industriel milliardaire suisse, Stephan Schmidheiny, publie, chez MIT Press, un best-seller intitulé: *Changing Course. A Global Business Perspective for Development and Environment*.

Les experts rédigent des milliers de recommandations, les politiciens signent des promesses d'accords, les agents marketing s'emparent du label, assez élastique pour qu'on y accroche à peu près n'importe quoi, et en font un nouvel argument de vente. N'a-t-on pas trouvé la panacée? Assurer tout à la fois la durabilité de la consommation et de la planète tout en répartissant mieux les richesses?

Vingt et un ans plus tard, hélas, le bilan n'est pas glorieux. Même si chacun s'accorde à peu près sur les défis globaux – lutte contre la pauvreté, accès à l'eau, sécurité alimentaire, changement climatique – les mises en application posent problème, encore compliquées par le fait que les inégalités, au lieu de se réduire, n'ont cessé de se creuser entre le Nord et le Sud, mais aussi au cœur même des pays les plus développés.

Cette impasse était pourtant prévisible. En effet, comment générer croissance et durabilité alors que l'humanité vit, depuis la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, dans l'ère radicalement singulière de la finitude? Plaidant pour la décroissance, le *Club de Rome* pose déjà cette question dérangeante en 1972, mais elle sera largement balayée par le discours positiviste du progrès, alimenté par le marché et la technoscience qui assoient la croyance selon laquelle l'innovation technologique palliera, entre autres, les déficiences des écosystèmes de plus en plus menacés qui assurent notre survie.

Dans ce contexte, l'éducation en vue du développement durable tiendrait de la gageure si l'on faisait l'erreur d'oublier que, comme le passé, le futur s'articule sur de grands récits qui structurent notre

pensée et notre action. Il ne s'agit donc pas, pour les enseignants, de reproduire une *doxa*, mais de reconnaître et d'analyser la construction culturelle attachée au développement durable qui se lit à travers le prisme d'une mythologie semblable à celle qu'on a longtemps attribuée à l'histoire.

Au chapitre de ses missions, la HEP doit donc doter les futurs enseignants d'outils de conceptualisation pour éviter l'aliénation consistant à se faire les alliés objectifs d'un système qui, sous les apparences du durable, ne véhicule que des intérêts immédiats.

Quatre ans avant le « prophète » Schmidheiny et le culte du global business érigé en sauveur de la planète, Jacques Ellul, qui avait si bien décrit la sacralisation opérée par transfert de l'environnement à la technique et la perte d'esprit critique qu'elle induisait, écrit ces lignes radicales: « Je voudrais rappeler une thèse qui est bien ancienne, mais qui est toujours oubliée et qu'il faut rénové sans cesse, c'est que l'organisation industrielle, comme la postindustrielle, comme la société technicienne ou informatisée, ne sont pas des systèmes destinés à produire ni des biens de consommation, ni du bien-être, ni une amélioration de la vie des gens, mais uniquement à produire du profit. Exclusivement. »<sup>1</sup>

A l'heure où les réponses globales aux défis globaux ne font qu'accélérer la fuite en avant, c'est désormais sur l'ampleur de la prise de conscience individuelle et sur le nombre croissant d'initiatives locales que repose l'espoir d'une vraie durabilité.

Ce constat ouvre des champs d'expérimentation inédits pour l'école, terrain d'apprentissage d'une pensée libre et ferment de l'identité citoyenne, par excellence. Au sein des HEP, le défi est aussi concret qu'exaltant. Au milieu du XXI<sup>e</sup> siècle, les étudiants que nous sommes en train de former enseigneront, en fin de carrière, à des élèves qui seront, avec leurs propres enfants, les passeurs du XXII<sup>e</sup> siècle...

*Le prix de n'importe quoi  
correspond à la somme de vie  
que vous échangez pour l'obtenir.*

HENRY DAVID THOREAU

<sup>1</sup> *Le bluff technologique* 1988; seconde édition 2004, Hachette, coll. Pluriel, p. 571.

# PEUT-ON ENCORE CROIRE AU DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

DOMINIQUE BOURG

Dominique Bourg brosse un tableau sombre de la quarantaine d'années écoulées depuis l'origine du développement durable, dont les objectifs déclarés ne sont pas atteints. Toutefois, le vaste mouvement suscité a permis entre autres l'émergence du concept de durabilité. De plus, les grandes conférences internationales ont suscité un débat et permis la participation du public.

Peut-on encore parler de développement durable ? La question paraîtra saugrenue à quelques lecteurs. Et pourtant les défenseurs du concept se font désormais plus rares. Lors du sommet de Rio+20, l'Organisation des Nations Unies elle-même n'a-t-elle pas préféré promouvoir la *Green Economy* ? Cette méfiance, voire cette désaffection, dispose de raisons solides. Avant de les exposer, je rappellerai succinctement la profondeur historique de cette notion. Je conclurai sur la part néanmoins positive du legs laissé par feu le développement durable.

On date en général la notion de développement durable de la publication en 1987 du rapport Brundtland, *Our Common Future*<sup>2</sup>. Un rapport qui conclut les travaux de la Commission mondiale pour l'environnement et le développement instituée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1983. L'expression même de *sustainable development*<sup>3</sup> apparaît toutefois plus tôt, en 1980, lors d'une conférence internationale conjointement organisée par l'Union internationale pour la conservation de la nature (UICN), le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) et le Fonds mondial pour la nature (WWF). Avant même l'apparition de cette expression, c'est le premier grand sommet international sur l'environnement, celui de Stockholm en juin 1972, qui a préfiguré la notion de développement durable avec ses trois piliers : social, écologique et économique. La conférence prônait en effet un développement « respectant simultanément les trois critères de la

finalité sociale, de la prudence écologique et de l'efficacité économique mesurée à l'aune sociale et non plus simplement à celle de la rentabilité microéconomique ».

*« Quarante années de tentative de conciliation du mode de développement occidental et de la préservation de l'environnement. »*

Nous sommes ainsi en un sens fondés à évaluer, deux décennies après le sommet de Rio de juin 1992, au moins vingt ans de développement durable. Nous pourrions dire vingt-cinq ans à compter du rapport Brundtland et, même, quarante années de tentatives de conciliation du mode de développement occidental et de la préservation de l'environnement, si l'on remonte à Stockholm.

## Un bilan sans appel eu égard aux objectifs déclarés du développement durable

Or le bilan de ces vingt à quarante années est sans appel eu égard aux objectifs déclarés du développement durable. Le développement durable, écrivent les auteurs du rapport Brundtland est le « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des

générations futures de répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de besoin, et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir »<sup>4</sup>. On peut tirer de cette définition canonique les deux objectifs cardinaux du développement durable : la réduction des inégalités quant à la répartition de la richesse sur terre ; la réduction des problèmes environnementaux globaux. Force est pourtant de constater que durant les trente dernières années les inégalités ont explosé à l'échelle de la planète, en dépit de l'arrachement à la misère de centaines de millions de Chinois et d'Indiens notamment. De 1971 à 2010, le nombre de pays très pauvres a doublé : il est passé de 25 à 49. Dans chaque région les écarts entre les riches et les pauvres, entre les zones métropolitaines et les zones déshéritées, se sont accrues.

*« Les principaux indicateurs environnementaux globaux sont tous au rouge. »*

En 2007, les 946 milliardaires de la planète cumulaient une fortune de 3500 milliards de dollars, alors que les revenus annuels des 2 milliards de Terriens les plus pauvres culminent approximativement à 1500 milliards. Les principaux indicateurs environnementaux globaux sont par ailleurs tous au rouge. Je ne relèverai ici que la menace la plus importante vers laquelle convergent différentes dégradations écologiques globales : la chute de nos capacités de production alimentaire à l'échelle mondiale. Le changement climatique, le taux d'artificialisation des terres émergées (plus de 43%), la probabilité d'un basculement général des écosystèmes, l'appauvrissement de la richesse génétique des plantes cultivées, la destruction continue des sols, l'acidification des océans, les tensions sur l'eau douce en maintes contrées, l'épuisement

des énergies fossiles conventionnelles, etc., obèrent et obéreront plus encore nos capacités de production alimentaire. Tel est le résultat effarant de décennies de développement durable.

### **Une notion ambiguë : soutenir une chose et sa contradiction**

Il est difficile dans ces conditions de ne pas revenir sur les malfaçons de la notion même de développement durable. Où le bât peut-il blesser ? La première faiblesse de cette notion n'est autre que son ambiguïté même. Rapidement, d'ailleurs, le développement durable a donné lieu à une double interprétation, celle de la durabilité forte par opposition à la durabilité faible. Selon la première la durabilité oblige à préserver certaines caractéristiques physiques de l'environnement : celles-ci doivent rester intactes, tels les services écosystémiques, la fertilité des sols, la biodiversité ou la stabilité du climat, ce qui n'est pas sans incidences sur le rythme d'exploitation de l'ensemble des ressources. Selon la seconde, il convient de préserver non pas le capital naturel, mais nos capacités productives ; ce qui suppose que nous puissions indéfiniment substituer au capital naturel que nous détruisons au gré de nos activités économiques du capital reproductible, à savoir des techniques et des artefacts.

*«Le développement durable a donné lieu à une double interprétation, celle de la durabilité forte par opposition à la durabilité faible.»*

Ces deux conceptions sont contradictoires : la négation de la possibilité de substituer du capital reproductible au capital naturel conduit à prescrire la conservation des caractéristiques physiques de l'environnement pour les générations futures. Autrement dit la notion de développement durable revient à soutenir une chose et sa contradiction. A quoi s'ajoute que le même développement durable signifie une chose et son absence : la durabilité faible n'est jamais que le fonctionnement ordinaire de l'économie moderne, laquelle a largement précédé l'invention du développement durable.

### **Impérialisme de la raison économique**

Force est encore de constater la naïveté de la doctrine des trois piliers. Elle présuppose l'existence d'une harmonie possible entre les dimensions sociale, écologique et économique. Or c'est faire peu de cas du caractère impérialiste de la raison économique. Il est dans sa nature même de traduire toutes les autres dimensions de l'existence dans les termes monétaires qui lui sont propres et de réduire ainsi toutes les modalités de jugement au seul payer/ne pas payer. On le voit clairement aujourd'hui avec l'extension universelle de l'analyse coûts/avantages et l'inscription de la nature dans le système des prix, inscription dangereuse compte tenu de l'agitation des prix caractéristique des marchés financiers. Il n'est aucune harmonie spontanée entre les trois piliers, seule une régulation publique forte peut contrer la raison économique.

La plus importante des malfaçons est la stratégie du découplage en quoi consistent pour l'essentiel le développement durable et les politiques publiques qui s'en réclament. L'idée est de découpler, grâce au progrès technique, la croissance du produit intérieur brut (PIB), objectif prioritaire du développement durable dans la lettre même du rapport Brundtland, des flux de matière et d'énergie sous-jacents. Là encore l'échec est patent, les flux en question n'ont cessé de croître. Par exemple durant les trois dernières décennies les émissions mondiales de CO<sub>2</sub> ont crû de 80 %. L'association progrès technique/marché conduit en réalité inmanquablement à cette augmentation. Seule l'association dudit progrès à un encadrement de la consommation pourrait déboucher sur un résultat contraire.

*«L'exacerbation de la raison économique, intrinsèquement moderne et dualiste, dénégatrice de toute altérité.»*

Enfin, coïncidence dramatique, l'essor du développement durable a été contemporain de l'avènement politique du néo-libéralisme et de son extension géographique. Pour toutes ces raisons, le développement durable était un concept mort-né.

Il contenait l'intuition d'un changement quant à nos relations à la nature, d'une sortie du dualisme moderne séparant radicalement nature et société. Mais il n'est pas parvenu à y apporter d'autre réponse qu'une exacerbation de la raison économique, intrinsèquement moderne et dualiste, dénégatrice de toute altérité.

### **Des apports très positifs malgré tout**

Il convient cependant de ne pas rejeter dans son intégralité le développement durable. Le vaste mouvement qu'il a suscité a néanmoins charrié des apports très positifs. A commencer d'ailleurs par le concept de durabilité lui-même et par la distinction fondamentale entre durabilités forte et faible. L'autre apport majeur est la genèse, au gré des grandes conférences internationales, des principes d'information et, plus encore, de participation du public aux processus décisionnels. Sans le développement durable, la démocratie participative et délibérative n'aurait pas exercé la même influence. Le troisième apport majeur est le principe de précaution, même si, paradoxalement, il n'est guère pertinent à l'échelle des dégradations environnementales globales. Il trouve plutôt son efficacité face à des difficultés plus directement gérables par le droit, car plus circonscrites, politiquement et économiquement.

---

Dominique Bourg est professeur ordinaire à l'Université de Lausanne, Institut de géographie et durabilité (IGD), Faculté des géosciences et de l'environnement (FGSE).

#### **Notes**

- 1 Traduction: l'économie verte (note de la rédaction)
- 2 Traduction: notre futur commun (note de la rédaction)
- 3 Traduction: développement durable (note de la rédaction)
- 4 Rapport Brundtland, *Notre avenir à tous*, 1987, p. 51

# UNE IDÉE QUI NE VA PAS DE SOI

PHILIPPE HERTIG

Dans les années 1990, l'idée de développement durable émerge progressivement pour devenir un horizon programmatique auquel se réfèrent d'abord les collectivités publiques, puis un nombre croissant d'institutions, d'entreprises et de citoyens. Invoqué tout à la fois comme un objectif politique, un principe d'action et un argument publicitaire, le développement durable est aussi l'objet de vives controverses scientifiques et politiques. Celles-ci renvoient à plusieurs champs de tensions qui touchent aux composantes mêmes du développement durable – le social, l'économie et l'environnement – et à leurs interactions.

Même si ses racines sont plus anciennes, le développement durable est défini pour la première fois dans le rapport Brundtland (1987) comme un projet politique décrivant les conditions d'un développement mondial qui articule des exigences liées à des enjeux fondamentaux, mais partiellement antagonistes: il s'agit d'assurer une production de richesses permettant de satisfaire les besoins de la population, tout en réduisant les inégalités sociales et en évitant de dégrader l'environnement. En insistant sur la notion de besoins et sur la nécessité de *limiter* l'impact environnemental du mode de vie actuel, les auteurs du rapport introduisent dans l'idée de développement durable une dimension éthique essentielle, celle de justice intra et intergénérationnelle. Le contexte dans lequel émerge le développement durable est celui où sont remises en cause certaines des certitudes socioéconomiques des Trente Glorieuses, où l'on prônait un modèle de développement économique fondé sur l'accroissement de la consommation.

## Du champ de tensions des rapports entre l'homme et la nature...

L'impact des activités humaines sur l'environnement a été peu discuté avant 1950. Pourtant la pensée écologique prend forme près d'un siècle plus tôt: la révolution industrielle a intensifié

l'exploitation des ressources naturelles et les premières pollutions se déclarent, ce qui conduit des scientifiques et des penseurs à prôner la nécessité de protéger l'environnement. Très vite cependant, des conceptions antagonistes des rapports entre l'homme et la nature se font jour: à une conception anthropocentrique, selon laquelle la nature est au service de l'homme et a donc une valeur d'usage, s'oppose une conception biocentrique, qui veut protéger la nature pour elle-même, en raison de sa valeur existentielle. Dans le contexte du développement durable, cette opposition reste vivace et se cristallise notamment dans l'antagonisme entre durabilité forte et durabilité faible (cf. D. Bourg pp. 7-8).

## ...à celui qui porte sur la notion de développement

Dans le champ de l'économie, c'est la notion même de *développement* qui est porteuse des principales controverses. Aux économistes qui font de la croissance la condition nécessaire du développement – la consommation étant vue comme le vecteur principal du bien-être – s'opposent ceux qui s'inquiètent de l'impact environnemental de la croissance et ceux qui dénoncent le creusement des inégalités, à l'échelle globale comme à l'échelle régionale ou locale. Le binôme développement/croissance est fortement remis en cause par

différents auteurs (Rist, Strahm), et certains prônent la décroissance (Georgescu-Roegen, La-touche).

Et c'est aussi dans l'opposition entre durabilités forte et faible que culminent les controverses économiques sur le développement durable.

## Le social, le grand oublié

Pour les auteurs du rapport Brundtland, la «durabilité sociale» est une nécessité pour assurer le lien social et elle impose de résoudre des problèmes brûlants: réduction des inégalités, lutte contre l'exclusion, accès aux ressources et à un cadre de vie de qualité, mise en place de la démocratie participative là où elle n'existe pas encore... Mais le constat est implacable: depuis les années 1990 – qui voient pourtant l'apparition de l'idée de développement durable – le triomphe du néolibéralisme a pour conséquence l'aggravation des inégalités et l'affaiblissement du lien social dans la majeure partie des pays du monde.

## Du développement durable à l'Education en vue du développement durable

Prenant appui sur des référentiels scientifiques disparates et controversés, le développement durable est un concept idéologique beaucoup plus que scientifique. Pourtant, le développement durable peut être vu comme une trame permettant de lire les grands problèmes de société actuels. Une éducation en vue du développement durable a dès lors sa place à l'école, à condition qu'elle soit conçue de manière que les élèves puissent réellement s'approprier des clés de compréhension du monde.

Philippe Hertig est professeur HEP et responsable de l'UER Didactiques des sciences humaines et sociales à la HEP Vaud; docteur en géosciences et environnement, il est géographe et didacticien de la géographie.

Une bibliographie est disponible sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

# LE LirEDD, UN NOUVEAU LABORATOIRE

PHILIPPE HERTIG ET FRANÇOIS GINGINS

A l'aune de l'histoire des hautes écoles, les HEP sont de très jeunes institutions. Leur vocation tertiaire se construit progressivement, un des moyens du processus de tertiarisation résidant dans l'effort qu'elles consentent pour la recherche. Parmi les outils dont elle se dote, la HEP Vaud a fait le choix de créer des laboratoires de recherche, s'inscrivant dans sa volonté de développer des pôles d'excellence scientifique.

Le Laboratoire international de recherche sur l'éducation en vue du développement durable (LirEDD), inauguré en mai 2013, est le troisième laboratoire ouvert dans notre institution, après le Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS, septembre 2010) et le Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALÉ, décembre 2011).

Dans le courant des années 2000, trois pôles universitaires de recherche sur l'éducation en vue du développement durable (ci-après EDD) émergent en Suisse. A l'Université de Zurich, l'équipe de la professeure Regula Kyburz-Graber prolonge les recherches en éducation à l'environnement par une approche socioécologique. A l'Université de Berne, le groupe interfacultaire de coordination pour l'écologie générale (IKAOe), dirigé par la professeure Ruth Kaufmann-Hayoz, contribue à clarifier les objets d'étude de l'EDD par une approche interdisciplinaire (par exemple biologie, sociologie et philosophie). A l'Université de Genève et en Romandie, l'équipe ERDESS<sup>1</sup> du professeur François Audigier mène des projets qui mettent l'accent sur les apports des sciences humaines et sociales à l'EDD.

D'abord concurrents, ces trois pôles évoluent vers une connaissance mutuelle pour dessiner une EDD ouverte aux courants germanophones, anglophones et francophones et contribuent avec les HEP à élaborer les fondements de l'intégration de l'EDD dans la formation des enseignants (cf. l'ar-

ticle de F. Gingins et F. Bourqui, pp. 28-29). A divers titres, plusieurs formateurs et chercheurs de la HEP Vaud ont participé aux travaux des équipes susmentionnées et ont voulu les poursuivre dans une voie originale en mettant sur pied le LirEDD. Aux équipes des trois pôles susmentionnés, il convient d'ajouter celle du Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (LDES) dirigé jusqu'en 2011 à Genève par le professeur André Giordan, qui a également produit des travaux importants sur l'éducation à l'environnement, sur l'EDD et sur l'élaboration du savoir par les apprenants.

*«L'introduction de l'Education en vue du développement durable dans les curriculums soulève en effet des questions qui sont loin d'être résolues.»*

Les questions de société appréhendées à travers la trame du développement durable sont par essence multidimensionnelles : elles relèvent d'enjeux sociaux, économiques, environnementaux, démographiques, scientifiques, techniques, culturels, éthiques, juridiques, politiques... La prise en compte effective de cette multidimensionalité est une condition de l'EDD, donc au cœur des préoccupations du LirEDD. Ce dernier a pour missions principales de conduire et de diffuser des travaux de recherche et de développement, d'accompagner des

projets dans des établissements scolaires, de veiller à la prise en compte de l'EDD dans l'ensemble des formations à la HEP et d'apporter et échanger des compétences aux niveaux national et international. Les travaux de recherche et de développement menés au sein du LirEDD portent sur quelques-uns des enjeux cruciaux de l'EDD. L'introduction de l'EDD dans les curriculums durant les années 2000, en réponse à des injonctions du monde politique, soulève en effet des questions qui sont loin d'être résolues. A titre d'exemples, on peut citer les rapports entre l'EDD et les disciplines scolaires constituées ou avec les autres «Education à...», les approches didactiques et méthodologiques, les supports d'enseignement, la formation des enseignants, ou encore l'évolution de l'acceptation de la notion de développement durable dans les débats scientifiques, politiques et sociaux.

A ce jour, les membres lausannois du LirEDD sont engagés dans deux projets de recherche. L'effort principal est consacré au projet intitulé *Education en vue du développement durable, disciplines scolaires et approches de la complexité: quels outils de pensée?*, projet appelé à se déployer sur plusieurs années (cf. l'article de J.-C. Decker, pp. 32-33). En outre, deux membres du LirEDD travaillent encore sur les données récoltées dans le cadre d'un important projet porté par l'ERDESS et qui fut financé par le FNS entre 2007 et 2012 (*Les contributions des disciplines de sciences sociales à l'éducation en vue du développement durable. Etude d'un cas: le débat en situation scolaire*). Le LirEDD étant appelé à développer ses activités, plusieurs collaborations avec des équipes de recherche sont envisagées, tant sur le plan suisse qu'à l'international, et pourraient être à l'origine de nouveaux projets de recherche.

Professeur à la HEP Vaud, Philippe Hertig est responsable de l'UER Didactiques des sciences humaines et sociales; il est également expert du présent numéro de Prismes. François Gingins est biologiste, enseignant et didacticien à la HEP Vaud.

#### Note

<sup>1</sup> Equipe de recherche en didactique et épistémologie des sciences sociales, créée et dirigée par le prof. François Audigier (Université de Genève).



LA CHIENNE DE NAOTO, AKI, A DONNÉ NAISSANCE À CINQ CHIOTS. LEUR DISPARITION MYSTÉRIEUSE, QUELQUE TEMPS PLUS TARD, LAISSERA LEUR MAÎTRE EN ÉTAT DE CHOC. «CES ANIMAUX, C'ÉTAIT MA FAMILLE. VEUT-ON ME VOIR QUITTER MA FERME ?» S'INTERROGE ALORS NAOTO.

# 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)<sup>1</sup>, 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<sup>e</sup> 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 émanicipatrice 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 Varner 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](http://www.hepl.ch)**

---

#### **Notes**

- <sup>1</sup> 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)





NAOTO MATSUMURA JOUE AVEC BOSS, L'UNE DES DEUX ATRUCHES QU'IL A SAUVÉES DANS LA VILLE D'OKUMA ET QUI VIVENT DÉSORMAIS DANS SA FERME, À TOMIOKA.

# QUELLE ÉCOLE DANS UNE SOCIÉTÉ EN TRANSITION?

DANIEL CURNIER

Les limites de la planète nous imposent 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?

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'études 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.

## Absence de plages horaires pour la réflexion interdisciplinaire

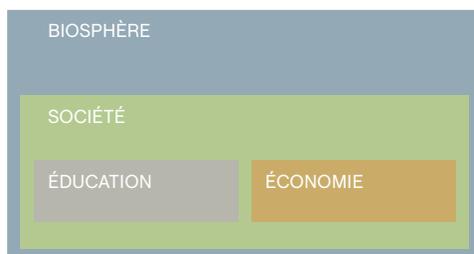
Le PER contient une timide proposition d'Éducation en vue du développement durable (EDD). Sans entrer dans les détails, relevons que la finalité qui lui est donnée est de contribuer «à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. Elle ne doit 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». Ajoutons à cela son caractère transversal 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 venir<sup>1</sup>.

Il s'agit donc d'interroger ici les fondements sur lesquels repose l'école vaudoise tels que définis par 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» et par 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 néolibérale du développement, l'éthique que cette vision véhicule et l'organisation sociale qu'elle implique<sup>2</sup>. Le célèbre schéma des trois sphères est alors réorganisé, par exemple en positionnant 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...) sont remplacées par des valeurs à portée sociale (bien commun, équité, bien-être...).



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'école et sur les valeurs qu'elle véhicule, à la fois dans ses textes de référence et dans son organisation. Le questionnement de l'égalité implicite entre croissance économique, développement, progrès, bien-être et bonheur est quasiment absent.

*«Définir la place est le rôle de l'école dans une société basée sur des liens sociaux revigorés.»*

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 homme-nature 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 société 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, l'école est chargée d'instruire les futurs citoyens, de leur transmettre des connaissances et des outils de pensée. Il convient donc également de s'interroger sur les «compétences» qui faciliteront une transformation de l'organisation sociale et la prise de décision dans un contexte complexe et incertain. Cela rejoint l'approche de Morin sur les «savoirs nécessaires à l'éducation du futur<sup>3</sup>».

Certains de ces outils de pensée, tels que penser la complexité, l'approche systémique ou la résolution de problèmes, sont déjà présents dans les pratiques enseignantes. 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 intégrés à la sphère scolaire. Cependant 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.

### Changer de croyances

Des idées forces de la durabilité forte, deux éléments me semblent essentiels, tant comme condition de réussite du projet de transition écologique 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, interprétation cartésienne de la cosmologie judéo-chrétienne et toile de fond de la théorie économique classique, puis néolibérale. 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 forêt ou encore du réaménagement des bâtiments est une piste à creuser. La forme scolaire actuelle pourrait alors se voir remise en question.

*« Peu de décisions et d'actions collectives semblent augurer d'un changement de trajectoire. »*

L'autre élément essentiel, ce sont les apports de la psychologie du changement. Alors que la prise de conscience de la nécessité d'un renouvellement du modèle de développement 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 Rio+20 en juin 2012 (« l'économie verte ») relève du *business as usual*, l'éducation ne peut s'économiser un débat de fond.

### Projets pilotes et expériences

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 participation. Si la Suisse semble pour l'instant à l'écart de cette mobilisation citoyenne, 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 même, les expériences menées dans d'autres contextes, comme l'inclusion du *Vivir bien* (bien-vivre) dans les écoles boliviennes et équatoriennes, ainsi que des propositions plus anciennes telles que la pédagogie nouvelle, la pédagogie institutionnelle ou la pédagogie de la nature doivent être analysées pour en extraire les éléments pertinents à une évolution de l'école répondant à des besoins nouveaux.

### Perspectives optimistes pour améliorer le bien-être de chacun

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 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*.

---

Daniel Curnier est titulaire d'un mastère en études du développement. Il a travaillé à la Direction du développement et de la coopération (DDC, DFAE) dans le domaine du réchauffement climatique. Il est actuellement assistant diplômé à la HEP Vaud et membre du LirEDD.

---

Un article plus complet, avec une bibliographie, est disponible sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

#### Notes

- 1 La fin du pétrole bon marché et le 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 ainsi qu'à la relocalisation et à la réintégration des chaînes de production de biens et de services.
- 2 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).
- 3 « 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).

# RECOMPOSITIONS DISCIPLINAIRES: DES CHANTIERS DE RECHERCHE, D'ACTION ET DE TRANSFORMATION

FRANÇOIS AUDIGIER

Dans la plupart des cas, les autorités scolaires ont décidé que l'Éducation au développement durable n'est pas une nouvelle discipline, mais doit irriguer l'ensemble des projets éducatifs. En mettant en avant l'étude de situations sociales qui ne sont pas disciplinaires par nature, cette éducation invite à reprendre à nouveaux frais les différents contenus des disciplines scolaires, leurs frontières et leurs relations. De nombreux savoirs venant d'une pluralité de disciplines et produits par une diversité d'acteurs sont nécessaires pour un projet qui a aussi une dimension nécessairement politique.

L'insistance mise aujourd'hui dans de nombreux plans d'étude sur l'introduction de nouveaux objets d'enseignement et de formation se traduit par l'ouverture de divers chantiers de recherches, d'actions et de transformations, qui non seulement portent sur les contenus et pratiques des disciplines scolaires qui sont l'ossature de l'organisation des savoirs à l'école, mais aussi sur leurs délimitations et leurs frontières. Le terme de recomposition disciplinaire s'impose peu à peu pour désigner ce travail. Parmi ces nouveaux objets, le plus souvent désignés sous forme d'«Éducation à...» ou rassemblés dans une «Formation générale» dans le Plan d'études romand (ci-après PER), les intentions et le statut généralement accordés à l'Éducation en vue du développement durable (ci-après EDD) font de celle-ci un cas emblématique pour examiner de manière approfondie les raisons et les intentions, le contenu et les conséquences de ce travail.

Dans cet article, je prends appui sur l'EDD pour présenter quelques réflexions et analyses concernant ce chantier en me limitant à la période de l'école obligatoire (4-16 ans pour le PER) et aux disciplines scolaires du monde social. Celles-ci sont

généralement au nombre de trois: l'histoire et la géographie, presque toujours présentes; la citoyenneté, dont le statut est plus instable, parfois une discipline scolaire clairement identifiée, toujours un projet d'éducation qui doit traverser l'ensemble de l'École. Je ne traite pas des débats et enjeux concernant le développement durable (ci-après DD) et l'EDD. Je renvoie le lecteur à la très abondante littérature qui existe sur ces deux objets<sup>1</sup> et l'invite à conserver à l'esprit ces débats et enjeux qui donnent tout leur sens à ce chantier de la recomposition disciplinaire.

## L'EDD n'est pas une nouvelle discipline

Dans la plupart des systèmes scolaires, les autorités ont choisi de ne pas faire de l'EDD une discipline nouvelle, avec un horaire, un curriculum, des modalités spécifiques d'évaluation. La perspective du développement durable doit irriguer l'ensemble du projet éducatif. Ainsi, l'EDD figure en bonne place dans la présentation générale du PER, puis aussi bien dans l'introduction des disciplines qui composent l'ensemble *Sciences*

*humaines* et sociales que dans la *Formation générale*. De plus, non seulement de nouveaux contenus de formation, de nouveaux savoirs et de nouvelles approches doivent être introduits avec l'EDD, mais les pratiques et dispositifs d'enseignement doivent être transformés, faisant plus de place à l'implication des élèves, à leur autonomie, à la construction de projets, etc. Dès lors, c'est un chantier à deux faces qui s'ouvre, celui des contenus d'enseignement et celui des dispositifs dans lesquels placer les élèves.

## Références et ressources à mobiliser

Ces orientations renouvellent la question des références et des ressources à mobiliser pour effectuer le choix des savoirs à enseigner et des dispositifs de travail; les uns et les autres doivent être légitimes et pertinents, légitimes quant à leur validité et à leur importance sociétale et éthique, pertinents sur un plan didactique. Il est partout recommandé de prendre pour point de départ des situations sociales dont les enjeux voire l'urgence en justifient l'étude. Celles-ci sont aussi bien des situations sociales dont les élèves n'ont pas une expérience directe - la déforestation en Amazonie, l'accès à l'eau, certaines ressources alimentaires, etc. - que des situations sociales où les élèves sont directement impliqués comme acteurs<sup>2</sup>. De plus, en matière d'EDD, comme pour toutes les disciplines du monde social, ces situations sont en nombre quasiment infini.

## Le schéma Brundtland complété: une grille d'analyse indispensable

La première référence qui s'impose pour identifier les situations sociales à étudier et les savoirs nécessaires à leur étude dans la perspective du DD est évidemment le schéma dit *schéma Brundtland*

(1987). Construit à l'origine à partir des trois sphères - économie, social et environnement - il a par la suite été complété avec les dimensions temporelle et spatiale puis politique et éthique. De fait, ce schéma complété expose une grille d'analyse recensant les catégories qu'il convient d'utiliser et de construire avec les élèves lors de l'étude de toute situation sociale. La combinaison de ces catégories est censée prendre en compte la complexité du DD. Quant aux situations sociales à étudier, elles doivent concerner soit des thèmes, questions, défis, problèmes... que nos sociétés se posent aujourd'hui et auxquels elles auront à faire face demain, soit des dispositifs favorables à la construction des compétences sociales requises dans cette *Education*, soit enfin une articulation entre ces deux exigences.

*«Prendre pour point de départ des situations sociales dont les enjeux voire l'urgence en justifient l'étude.»*

Les catégories Brundtland, pour les nommer ainsi, nous avertissent des différents champs d'activité humaine à prendre en compte, mais nous en disent très peu sur les concepts, les problématiques, les modèles d'analyse, etc., à utiliser pour conduire les études et les projets. Il faut alors chercher du côté des travaux académiques qui se sont emparés du DD. Certains d'entre eux sont demeurés dans un cadre disciplinaire établi. Ainsi, pour rester dans les catégories qui ont une correspondance scolaire, nombre de géographes étudient depuis longtemps des thèmes relatifs au DD tandis que le risque, les catastrophes, les relations entre la nature et les sociétés sont de plus en plus étudiés par des historiens. Toutefois, les recherches en matière de DD débordent très largement de ces deux disciplines. Les unes sont aussi restées dans les frontières académiques établies, comme l'économie, d'autres se sont développées en marge ou au croisement de plusieurs disciplines. A ces savoirs, il convient d'ajouter tous ceux qui sont produits par de nombreux acteurs au cours des multiples pratiques sociales liées au DD; ces savoirs ne sont pas nécessairement formalisés comme ceux produits dans les champs académiques, mais ils sont aussi des ressources indispensables pour l'EDD. On constate très simplement que les catégories du schéma Brundtland modifiées ne correspondent pas à des disci-

plines scolaires présentes dans l'enseignement obligatoire. Quant aux disciplines académiques, elles inscrivent leurs travaux dans les problématiques et points de vue qui leur sont propres. Chacune construit des savoirs partiels. Ainsi, aussi bien dans le champ académique que dans la société elle-même, l'étude de situations sociales du point de vue du DD et les solutions à apporter aux problèmes posés ne relèvent pas simplement de telle ou telle discipline. Ces solutions sont politiques, au sens où elles mettent en cause et en action les communautés de citoyens, les pouvoirs avec les rapports de forces, les attentes, les intérêts, les croyances... Leur étude requiert donc la combinaison de nombreux savoirs venant d'une pluralité de disciplines académiques, plus largement produits par une diversité d'acteurs.

*«L'étude de situations sociales du point de vue du développement durable et les solutions à apporter aux problèmes ne relèvent pas de telle ou telle discipline.»*

Pour construire l'EDD, nous devons donc faire place à ces différentes références dans les disciplines scolaires existantes. A examiner de plus près les trois disciplines qui étudient les sociétés présentes et passées, l'économie, le social et le politique sont présents en histoire, en géographie et en citoyenneté. La géographie y ajoute très habituellement l'environnement. Quant à l'éthique et aux valeurs, je rappelle simplement que tout énoncé sur une situation sociale l'est d'un «certain point de vue» qui porte en lui-même une évaluation de cette situation. Mais ces dimensions d'analyse sont d'une part inscrites dans les spécificités propres à chacune de ces disciplines, d'autre part elles ne sont guère explicitées comme telles, enfin leurs mises en relation sont peu travaillées, alors qu'elles sont nécessaires pour introduire les élèves à la pensée complexe. Elles se diffusent comme un outil de catégorisation du social qui s'impose de manière quasi naturelle par l'accumulation d'études de situations sociales diverses dans le temps et dans l'espace. Cela signifie notamment que les concepts, les catégories et modèles d'analyse et d'intelligibilité du monde social ne sont pas explicitement enseignés et construits. Il y a donc un appel à un travail de recomposition de ces disciplines.

## Recomposition interne à une discipline

L'EDD oriente ce travail vers deux directions complémentaires. La première relève d'une évolution interne de la discipline concernée. Par exemple, le programme de géographie de 5e en France (9e PER) est explicitement orienté par la perspective du développement durable. Il y a une évolution interne de la discipline pour répondre à la demande d'EDD. Si l'on peut qualifier de recomposition le travail lié à l'EDD, c'est parce que la mise en correspondance des dimensions du développement durable telles qu'elles sont exprimées dans le schéma Brundtland modifié, et de la discipline géographie va bien au-delà des évolutions qu'a connues cette discipline scolaire tout au long de son histoire.

## Abolir les frontières disciplinaires

La seconde direction élargit la première; elle porte à la fois sur les frontières entre les disciplines et sur les dispositifs de travail. Le nombre croissant de travaux académiques qui abolissent les frontières disciplinaires et se développent à la rencontre de plusieurs disciplines et construisent de nouveaux objets et de nouvelles approches offre des références inédites pour l'EDD et les disciplines scolaires qui la portent. Ces travaux académiques ainsi que de nombreuses pratiques sociales sont aussi des références pour élaborer et mettre en œuvre de nouveaux dispositifs de travail.

## Un projet politique

Enfin, l'exigence du DD pose de façon aiguë la question du politique, avec l'action et la décision, mais aussi les rapports de forces, les oppositions et les divergences. Nous quittons alors le strict terrain d'une prétendue neutralité scientifique et scolaire. Les débats sur et autour du DD illustrent clairement l'inanité de cette neutralité. En ce mois de mars 2013 au cours duquel est rédigé cet article, au-delà de tel ou tel événement singulier, dans nos pays occidentaux, mais aussi en Chine et ailleurs, les médias et les autorités politiques n'agissent que le terme de croissance. Celui de développement ne se présente pas comme une utile catégorie de pensée utile. Pour beaucoup, le DD

se réduit à un taux de croissance durable sans qu'en soient précisés et débattus le contenu et les conséquences.

*«La prise en compte de la finitude de la planète et de ses ressources reste éloignée des pouvoirs politiques et du débat public.»*

Or, quelles que soient les améliorations apportées à l'actuelle conception de cette croissance, la prise en compte de la finitude de la planète et de ses ressources reste aussi éloignée des pouvoirs politiques et du débat public que les exigences de justice. Le futur se réduit à un ensemble de contraintes de court terme, contraintes imposées à des communautés politiques mises en concurrence, voire en conflit, les unes avec les autres. Est-il possible de rendre aux individus et à leurs communautés politiques les capacités d'action, de décision et d'invention du futur qui sont au cœur de notre conception occidentale de la

démocratie? A quelles conditions? Il y a là un enjeu qui met immédiatement à l'épreuve la liberté des enseignants et leur déontologie, comme composante essentielle de l'EDD et des recompositions disciplinaires.

---

François Audigier est professeur honoraire à l'Université de Genève, faculté des sciences de l'éducation.

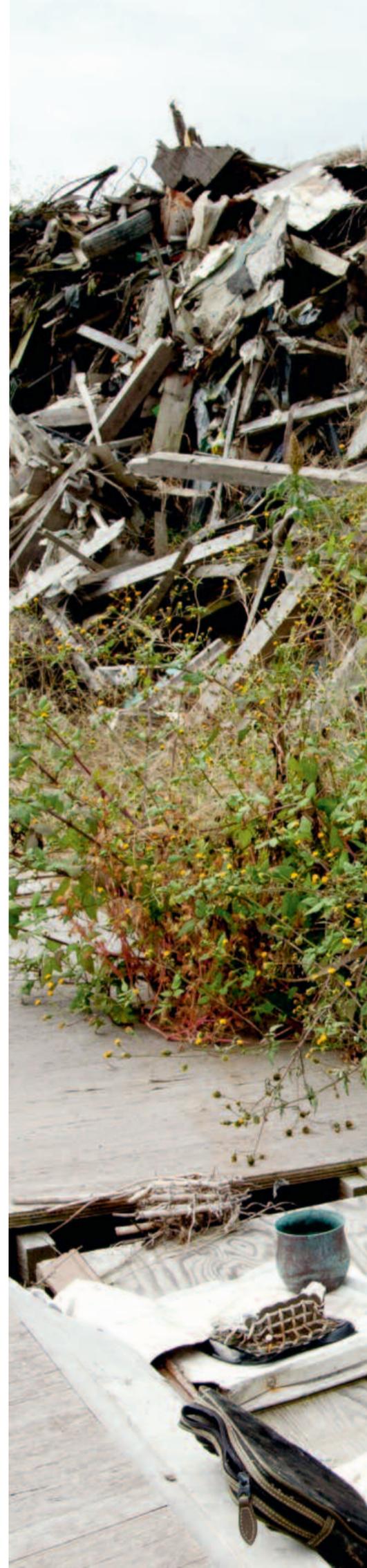
---

#### Notes

- 1 Au-delà des ouvrages spécialisés, le lecteur trouvera une synthèse dans Hertig (2011) pour le DD et dans Varcher (in Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011) pour l'EDD.
- 2 Ces distinctions sont délicates à formaliser. Quel que soit le dispositif de travail, y compris le cours magistral aujourd'hui décrié, il n'y a apprentissage et construction de savoirs que si les élèves sont actifs.

---

Indications bibliographiques sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)





NAOTO MATSUMURA SUR LE FRONT DE MER DE TOMIOKA, DEVANT LES RUINES DE LA MAISON D'UN DE SES AMIS, TOTALEMENT DÉTRUITE PAR LE TSUNAMI.

# «AU MILIEU DU RUBICON»: POUR UNE HISTOIRE DU PRÉSENT

ÉTIENNE HONORÉ

A n'en pas douter, les enseignants d'histoire ne se précipitent pas dans les bras de l'EDD<sup>1</sup>. Crainte? Dédain? Indifférence? Notre hypothèse est qu'elle les expose au défi de s'attaquer à la temporalité de l'actuel; c'est-à-dire non seulement à ce qui est présent au moment où l'on parle mais aussi à ce qui est en acte, qui est en train de se réaliser et qui produit des effets dont les conséquences ne sont pas encore perceptibles.

La formation historique que nous proposons et les attentes sociales qui la soutiennent favorisent la prise de distance critique vis-à-vis de la chaleur d'un présent qui ne s'est pas encore refroidi. En classe, nous expliquons qu'il est fondamental, pour bien comprendre, d'avoir un certain recul qui permettra de trier l'inutile de l'accessoire et de ne pas se laisser abuser par l'éphémère.

Cette méthode est, bien entendu, d'autant plus aisée si l'époque ou l'événement à embrasser sont terminés, si leur futur est achevé. Une trop grande proximité avec l'objet d'étude nous éloigne de la possibilité d'en faire le tour avec assurance et augmente le danger qu'idéologie et subjectivité prennent le dessus. Les passions encore à l'œuvre obscurcissent le regard clair de l'objectivité: laissons tout cela aux journalistes et aux politiciens...

## Entre deux rives

Le temps clos sied donc mieux aux enseignants d'histoire et pourtant programmes et manuels nous imposent, plus que souvent, un face-à-face avec l'actualité. La période contemporaine se prolonge toujours «jusqu'à nos jours» et les élèves doivent être aux prises avec le présent qui leur est le plus proche<sup>2</sup>. Ce poids de l'ultracontemporain n'est pas une spécificité récente de l'enseignement de l'histoire. Par exemple, concernant la Suisse dans la Seconde Guerre mondiale, le manuel Grandjean & Jeanrenaud propose en 1941 une compréhension du conflit en cours.

«Instruit par les événements récents, le peuple suisse demeure plus que jamais attaché à son indépendance, à sa neutralité, à ses libertés et à ses droits. Il est résolu à défendre sa patrie à tout prix. A l'intérieur du pays, il est décidé à maintenir la démocratie et le fédéralisme. L'existence même de la Suisse en dépend.»<sup>3</sup>

On pourrait conclure de cela que les enseignants d'histoire ne sont pas si frileux et qu'affronter la mitraille du présent ne les effraie pas, ils sont aguerris à ce feu roulant.

## Les régimes d'historicité

Ce serait oublier que passé, présent et futur ne sont pas des catégories qui s'appréhendent séparément les unes des autres et qui s'imposent d'elles-mêmes; elles sont construites par l'historien. Leurs différentes articulations dessineront un régime d'historicité spécifique<sup>4</sup>. Ainsi, dans l'exemple précédemment évoqué, c'est la modernité qui est au travail: l'expérience du passé est toute tendue vers un futur qui l'appelle et lui donne, seul, son sens. L'histoire s'écrit du futur vers le passé. L'immersion dans la radicale nouveauté de l'événement n'était pas l'objectif visé, il s'agissait plutôt de retisser un lien entre futur et présent qu'on aurait pu craindre trop distendu.

Dès lors, aborder une période à bout touchant avec notre actualité ne suffit pas pour estimer que les élèves sont en contact avec la spécificité d'un

présent imbibé d'incertitude, tel que l'EDD aimerait qu'ils soient capables de le concevoir.

*«Le danger que nous courons, si nous ne sommes pas attentifs, est de plonger dans cet autre régime d'historicité qu'est le présentisme.»*

D'un autre côté, cette prégnance du futur sur le présent ne se lit pas dans le choix des thématiques très actuelles des mémoires, des commémorations, de la patrimonialisation que nos programmes et manuels décident d'aborder. C'est le présent du passé qui est à l'œuvre, et le danger que nous courons, si nous ne sommes pas attentifs, est de plonger dans cet autre régime d'historicité qu'est le *présentisme*. Sans lendemains qui chantent et sans traditions qui rassurent nous nous soumettons à la domination d'un maintenant qui crée le passé et le futur dont il a besoin *hic et nunc*. En refusant de faire passer le passé, ce présent hégémonique étouffe, lui aussi, la part d'indétermination qu'il devrait dévoiler dans son mouvement vers le futur.

A ces compositions temporelles, on pourrait aussi ajouter celle de l'*historia magistra vitae* des anciens qu'une grande partie de nos élèves, et peut être leurs parents avec eux, perçoivent comme le credo de l'histoire à l'école: un recueil d'exemples édifiants dont l'instruction devrait conduire nos pensées et nos actions. Et, *in fine*, l'EDD, comme si cela ne suffisait pas, chercherait à installer un ultime et inédit régime d'historicité dans l'horizon des maîtres d'histoire: «La prise en compte, et si possible, en charge du futur, dans ses incertitudes mêmes, est toute leur [le principe de précaution et le principe de responsabilité] raison d'être [...] Du point de vue du rapport au temps, il s'agit à la fois d'un futur sans futurisme et d'un présent sans présentisme: de l'un à l'autre, les reliant en quelque façon, un héritage qu'il ne faut pas

«dégrader», car il dégraderait ceux qui transmettent et ceux reçoivent.» François Hartog<sup>5</sup>.

### L'histoire contemporaine dure trop longtemps

L'enseignement de l'histoire tient donc à bout de bras plusieurs agencements entre le passé, le présent et le futur. Si l'esprit critique qui s'y développe peut favoriser le dialogue avec ces différentes configurations, les programmes et manuels, par leur structure cumulative, ne favorisent pas une claire distinction dans le jeu de ces temporalités. Nous sommes engagés à traiter sur un même mode des aspects de l'histoire qui relèvent d'un passé achevé, de son usage public ou d'un présent en cours; le déroulement de la Première Guerre mondiale, les attentats du 11 septembre 2001, le débat autour du rapport Bergier apparaissent dans les manuels sous le même habillage méthodologique et discursif. Cette indistinction se confirme dans le découpage chronologique de notre cursus qui englobe, sous l'appellation d'«histoire contemporaine», la période qui débute avec la Révolution française et le fameux «jusqu'à nos jours»; c'est-à-dire que nous partageons le même temps que Danton et Robespierre.

*«Les programmes et manuels, par leur structure cumulative, ne favorisent pas une claire distinction dans le jeu de ces temporalités.»*

Pour s'engager dans la réflexion sur l'incertitude, les aléas et le risque, réflexion promue par l'EDD, il serait intéressant, dans le cadre d'une «histoire du temps présent», de marquer la différence entre «une histoire des morts» et «une histoire des vivants» nécessairement encore en devenir. Délestés de l'issue connue des combats, l'historien et ses vulgarisateurs gagneraient en agilité dans la considération des possibles et des dynamismes qu'une époque et qu'un événement, qui ne sont pas encore terminés, contiennent en puissance. La conclusion se déroband, le chemin s'élargit d'inabouti et attire l'attention sur la vivacité des changements en cours. De cette impuissance à clore le chapitre s'ouvrirait l'espace d'une éduca-

tion à la précaution historique. L'«histoire du temps présent» permettrait de travailler sciemment avec les élèves les limites qu'expose une proximité avec la période dans laquelle la compréhension se développe. Sa qualité première tiendrait dans le respect de l'incertitude liée aux propositions qu'elle construit, rendant vertu à un «nous ne savons pas encore» et dégageant l'histoire et son enseignement de certaines prétentions du rapport de cause à effet.

### S'ouvrir au présent qui advient: un lieu fécond d'apprentissage

Réaliser une éducation au risque, non plus dans sa dimension environnementale ou technologique, mais méthodologique. La mise en perspective d'un événement proche, la révélation de son épaisseur historique, de son «inactualité», même si elles sont possibles pour l'historien, s'entourent d'un halo d'instabilité qui correspond aux difficultés auxquelles l'EDD et les questions sociales vives (QSV) s'efforcent de confronter les élèves. Nous sommes loin de la causalité mécanique et triomphante à laquelle nous les soumettons souvent et qui ne les prépare peut-être pas si bien aux vicissitudes d'un temps en train de se faire. L'ouverture consubstantielle à ce défi de prendre du recul par rapport à un présent qui advient, à oser le suspens, à assumer l'inachevé, à ne pas vouloir absolument avoir le dernier mot, pour expérimentale qu'elle soit, est un lieu fécond d'apprentissage. Pas uniquement celui de savoirs objectifs et solidifiés, bien évidemment indispensables, mais interrogation sur un mode de présence à notre actualité<sup>6</sup>, dialectique entre empathie et distance, entre aléas et certain, entre possible et advenu; comme la participation à une forme d'éthique du changement.

Etienne Honoré est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à la HEP Vaud et enseignant au Gymnase de Nyon.

#### Notes

- 1 F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger, P. Haeberli et l'équipe ERDESS (2011), *Ouvertures et prolongements*, pp. 224-225, cahier n° 130; F. Audigier (2011), *Eduquer au développement durable pour penser l'avenir*.
- 2 Plan d'études vaudois (PEV), 2006; Plan d'études romand (PER), 2013.
- 3 H. Grandjean & H. Jeanrenaud (1941). *Histoire de la Suisse II*. Lausanne, Genève, Neuchâtel, Vevey, Montreux, Berne, Bâle: Librairie Payot.
- 4 Hartog, F. (2012; 2003 1<sup>re</sup> édition). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, pp. 261, 263.
- 5 Op. cit.
- 6 Faute de place, nous n'abordons pas la question difficile, et pourtant essentielle, de la périodisation de cette «histoire du temps présent». Choisir un axe méthodologique en optant pour une durée évolutive liée à l'existence de témoins vivants ou préférer un axe chronologique qui privilégierait la détermination d'une rupture majeure du XX<sup>e</sup> siècle comme point de départ; mais laquelle? A ce sujet voir Rousso, H. (2012). *La dernière catastrophe. L'histoire, le présent, le contemporain*. Paris: Gallimard.



DANS LA CAMPAGNE DE TOMIOKA, DE GRANDES ARAIGNÉES, LONGUES DE 10 CM, ONT ENVAHI LES BÂTIMENTS. POUR SE DÉPLACER, IL FAUT OUVRIR SON CHEMIN AVEC UN BÂTON POUR DÉTRUIRE LES NOMBREUSES TOILES QUI FONT OBSTACLE.

# OBSOLESCENCE ET NON-FINITUDE: L'ARGENT, LE BEURRE ET L'ARGENT DU BEURRE

MARIA BRÛLÉ

« Dans la philosophie grecque, fini et infini forment un couple; ils rendent compte de deux aspects du réel. »<sup>1</sup> Nous allons ici opposer et associer obsolescence programmée et non-finitude, en les reliant par un autre concept, largement introduit dans les nouveaux plans d'études romands: le développement durable.

La notion d'obsolescence, « dépréciation d'un équipement avant son usure matérielle » (Larousse) a pris toute sa signification actuelle avec l'adjonction de « programmée » par les industriels. En clair, beaucoup l'ont appris à leurs dépens, la durée de vie des objets est déterminée et circonscrite dès leur conception. Leur mémoire électronique, le moment venu, les rendra inutilisables. Ce concept, emprunté à la philosophie par les économistes, est responsable au mieux de votre dernière panne d'ordinateur, au pire de la surconsommation globale. Il est aussi à la base des excellents chiffres de croissance, ainsi que des bénéfices respectables de l'industrie électronique (2012: Samsung + 89% au bénéfice ou Apple + 27,34% au chiffre d'affaires).

A la fin des années 1960, les travaux du Club de Rome, groupe de réflexion (*think tank*) international composé d'économistes, de hauts fonctionnaires et de scientifiques, sont consacrés à l'évaluation des limites d'une croissance continue<sup>2</sup>, une question d'actualité dans le contexte du développement économique fulgurant des Trente Glorieuses. Le concept de développement durable apparaît plus tard, avec le *Rapport Brundtland* (1987). Depuis, ce concept a été largement associé à l'écologie. Encore aujourd'hui, peu connaissent les autres aspects touchés par le développement durable, à l'intersection des trois grands domaines que sont le social, l'économique et l'environnemental. Question légitime: quels aspects se trouvent péjorés par la croissance à outrance? Réponse évi-

dente: tous! Selon l'OCDE<sup>3</sup>, les conséquences les plus graves surviendraient dans quatre domaines: le changement climatique, la biodiversité, l'eau et les conséquences de la pollution sur la santé.

« *La non-finitude représenterait un modèle commercial durable.* »

Pour Jean-Pierre Kazemi<sup>4</sup>, spécialiste des usages numériques, la non-finitude est une réponse au *double bind*<sup>5</sup> que nous subissons dans ces temps sombres de ralentissement économique. En effet, les messages alarmistes sur le plan de l'environnement, accompagnés du mot d'ordre « Consommez moins », cohabitent avec l'injonction « Consommez », tout aussi alarmiste sur le plan de l'économie. La non-finitude représenterait ainsi un modèle commercial durable, puisqu'il consisterait en la production et commercialisation d'objets durables et évolutifs.

**Réaliser les mêmes bénéfices en ne produisant que des mises à jour**

Faisons une rapide mise en commun des trois concepts! L'obsolescence programmée, source de croissance économique, est à la base de problèmes graves sur le plan du développement durable. Il

faut la remplacer par une nouvelle idée: la non-finitude. Cette dernière concilie l'intérêt économique et la conservation des ressources naturelles, puisqu'un objet devient *adaptable* et *upgradable* à souhait. La voilà, la solution miracle! La conclusion coule de source: si les entreprises arrivent à réaliser les mêmes bénéfices en ne produisant que des *mises à jour*, la voie du développement durable économique est toute tracée. Mais *quid* des places de travail dans la production? Il semble aujourd'hui difficile d'envisager une croissance, source d'emploi et de revenus, coexistant avec les égards à apporter au développement durable dans sa globalité. Le discours traditionnel qui niait la possibilité de croissance économique à travers le développement d'énergies renouvelables est aujourd'hui remis en question: les entreprises du secteur prévoient une croissance d'au moins 10% par an jusqu'en 2020. Espérons que la non-finitude industrielle sera plus qu'un argument de vente, plus que de la poudre aux yeux du consommateur attentif...

« L'économie n'est pas morale, la morale n'est pas rentable! »<sup>6</sup> Et si on prouvait le contraire! En tant qu'enseignants, nous devons éclairer les élèves sur les problématiques actuelles de l'économie, mais aussi sur celles de la planète et de la société; nous devons les éveiller à la consommation responsable et réfléchie. Le choix cornélien est de consommer plus pour relancer nos économies déficientes ou de consommer mieux! Faire le choix, donc, pour nous, et aider nos élèves à le faire pour eux. Et quelle est la science des choix? L'économie...

Maria Brulé est, à la HEP Vaud, chargée d'enseignement de la didactique des sciences économiques.

#### Notes

- 1 www.universalis.fr
- 2 The limits to growth. 1972 – rapport Meadows, Club de Rome.
- 3 OECD (2012), Perspectives de l'environnement de l'OCDE à l'horizon 2050: Les conséquences de l'inaction, OECD Publishing.
- 4 www.rts.ch/la-1ere/programmes/les-temps-modernes
- 5 Double contrainte ou injonction paradoxale.
- 6 André COMTE SPONVILLE, philosophe. 28 mars 2000 – Synthèse des débats à Management School Bordeaux.

# UN REGARD CRITIQUE SUR LA DURABILITÉ ET SON ÉDUCATION

CHARLES VULLIOUD

Le concept de développement durable comme la proposition d'éducation qui lui est souvent associée ont-ils une place dans le monde de l'école, de la formation des enseignants? A ce concept flou, issu d'influences multiples, le regard critique apporte ici un questionnement, des propositions et la référence aux valeurs qui lient l'individu à son environnement et à la nature.

Pourquoi ce titre? En tant que formateur d'enseignants, je m'interroge sur la place prise par ces notions dans les médias et les plans d'études, comme si elles étaient la solution miracle pour résoudre tous les problèmes de notre société. En effet, celle-ci est envahie par ce concept omniprésent, et sa promotion. Mais le développement est-il ou peut-il être durable? Cette question me laisse songeur... On en parle depuis environ vingt ans, tentant de le mettre en place concrètement dans notre quotidien. Acheter du *vert* ou des *clean tech* rend-il les habitants de la planète plus heureux, l'environnement en meilleure santé, nos ressources suffisantes pour le futur? Les réponses sont négatives. Comment envisager un développement, souvent synonyme de croissance, dans un monde fini? De plus, l'accès à un monde meilleur doit-il être mondialisé dans l'immense diversité culturelle de notre planète? Pourquoi imposer une vision dualiste (nature/culture, société/environnement) aux peuples de la Terre ayant d'autres références? Et pourquoi une éthique du futur? Simplement pour éviter de s'occuper du présent...

## Le développement durable: un concept flou

Mon observation de l'environnement et de son évolution me montre le *développement durable* comme un concept flou, alors que mes lectures me le font découvrir plein de nuances et de dérives qui devraient interpeller chaque citoyen.

Michel Puech illustre la faillite de sa mise en place par les institutions de pouvoir et nous dit que le véritable acteur des nouvelles valeurs écologiques, sociales et économiques est l'individu lui-même, prenant en charge son existence et remettant en question son rapport au monde. Signalons les mouvements de lutte contre la marchandisation du monde et le bafouage de la démocratie. Relevons aussi la naissance de groupes alternatifs animés de capacités créatrices et utopiques, les mouvements de décroissance (Latouche), de simplicité volontaire (Rabhi, Bourg, Roch), de transition (Hopkins), d'écodéveloppement caractérisé par la symbiose entre la société et la nature (Sachs), du *Vivir bien* d'Amérique du Sud (Sauvé) qui priorisent des valeurs différentes. S'ajoutent des initiatives issues de la population civile comme les Associations (AMAP), les Services d'échange local (SEL), les écoles et garderies alternatives, qui elles contribuent au bien-être de leurs acteurs.

«*Le monde de l'éducation est aussi victime de la mondialisation.*»

Pourquoi imposer aux systèmes éducatifs l'Education en vue du développement durable sans consulter les enseignants, qui souvent n'en ont que très peu d'idées? Comme d'autres, je pense que le monde de l'éducation est aussi victime de la mondialisation, de ses pouvoirs politico-économiques mus par les idées de progrès et de

croissance. Je me demande si ces deux notions sont vraiment liées au développement naturel de nos élèves et si elles représentent l'idéal pour sortir les jeunes de leur mal-être.

## Sensibiliser les enfants par des liens affectifs avec la nature

Après ces remarques et au vu des réalités de la classe, je pense qu'il faudrait éviter de réduire l'Education en vue du développement durable à quelques écogestes (tri des déchets, fermeture du robinet lors du brossage des dents...) et à des préoccupations d'adultes. En revanche, sensibilisons les enfants en créant des liens affectifs avec leur environnement et la nature, en amenant un questionnement adéquat. Voilà déjà de gros défis. N'oublions pas qu'un des buts essentiels de cette éducation est de développer l'esprit critique! Une autre ambition à réaliser dès le plus jeune âge: par de véritables séquences d'enseignement-apprentissage, ainsi que par un climat de classe agréable, faisons découvrir et partager des valeurs fondamentales comme le respect de l'autre et de l'environnement, la solidarité, la responsabilité...

## Découvrir son rapport au monde: un objet de formation

Quelle formation donner à de futurs enseignants? Par diverses démarches pédagogiques (enquêtes, visites, lectures), il me semble essentiel que chaque étudiant découvre son rapport au monde afin de devenir lui-même et non un *mouton du système*. Cette formation, bien que facultative, a hélas été supprimée. La remplacera-t-on seulement par des bribes disséminées dans de grands cours? Domage, l'avenir des enfants mérite mieux!

Charles Vulliod est professeur formateur HEP Vaud en didactique des sciences.

Bibliographie sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)



DANS LE CIMETIÈRE DU TEMPLE OHJI DE TOMIOKA, NAOTO CAJOLE TORA. IL APORTE AUSSI DE LA NOURRITURE AUX CHATS ERRANTS ET CONTINUE DE S'OCCUPER DES TOMBES.

# DES RECOMMANDATIONS INTÉGRÉES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

FRANÇOIS BOURQUI  
FRANÇOIS GINGINS

Le cadre de la Décennie pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) des Nations Unies a été l'occasion d'adopter en Suisse un plan de mesures afin de promouvoir cette éducation. L'une de ces mesures prévoit l'intégration dans la formation initiale et continue des enseignants.

Pour mettre en œuvre cette mesure, la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) a mis en place un consortium, constitué de formateurs actifs dans ce domaine au sein des hautes écoles pédagogiques. La responsabilité de ce consortium a été assurée conjointement par la HEP Zurich et la HEP Fribourg.

## Travailler en consortium, créer une base de définitions

En préalable à ces recommandations, le consortium a dressé un état des lieux des prestations dans ce domaine dans les HEP de Suisse. Cet inventaire montre un paysage très hétérogène pour ce qui concerne cette éducation dans la formation des enseignants. C'est dans la formation pour le niveau préscolaire et primaire qu'il en est le plus souvent fait mention. Au secondaire 1 et 2, cette formation est peu représentée ou abordée souvent par des thématiques traitées ponctuellement et en lien avec des questions environnementales. Cette phase du travail en consortium a permis aux acteurs dans ce domaine de confronter leurs représentations, dans la richesse des différentes cultures de notre pays, et de créer ainsi, par les rencontres en équipe d'experts, une base de définitions sur laquelle fonder les futures mesures à prendre pour introduire et/ou renforcer l'Education en vue du développement durable dans la formation initiale et continue des enseignants et à la recherche y relative<sup>1</sup>.

## L'éducation en vue du développement durable: une nécessité citoyenne

Cette éducation doit, par la formation qu'elle dispense, permettre aux enfants, aux jeunes et aux adultes d'acquérir les compétences pour comprendre de manière critique le monde dans lequel ils vivent, de trouver leur place dans la société, de gagner en autonomie pour endosser les responsabilités des enjeux sociétaux complexes de notre temps, en résumé de devenir les coconstructeurs d'une société viable, équitable et durable. Cette nécessité citoyenne de s'impliquer dans des actions novatrices et créatives suppose aussi une capacité de discernement éthique, donc une réflexion sur les valeurs. L'aspect prospectif de l'EDD permet de développer de véritables «visions» pour l'avenir et représente une opportunité pédagogique exceptionnelle pour outiller les apprenants, en vue de concevoir des futurs possibles. En définitive, il s'agit, dépassant la satisfaction d'égoïsmes individuels, d'acquérir des capacités pour travailler ensemble à la construction et à la mise en œuvre de développements sociétaux, de les éclairer de diverses perspectives, de les projeter vers le futur et de les soumettre à une réflexion critique<sup>2</sup>.

## Recommandations pour la formation des enseignants en huit mesures

Les huit mesures préconisées par le consortium représentent un socle structurel pour la mise en

œuvre de cette éducation dans la formation des enseignants et, par là même, de renforcer «en aval» cet enseignement à l'école obligatoire. Cet article présentera uniquement la mesure numéro 3, à savoir l'Education en vue du développement durable dans les cursus de formation des enseignants. Il n'en demeure pas moins que l'ensemble des mesures forme un tout indissociable et vaut ainsi par sa cohérence (voir sur le site HEP le schéma à ce sujet). Les mesures concernant la mission de recherche et développement, l'Education en vue du développement durable dans la formation continue, les missions des HEP, la tâche dévolue aux étudiants, la gestion durable des HEP, l'évaluation et la formation d'un groupe d'experts national ne seront pas développées dans cet article.

## Des cours d'introduction et des approfondissements en quatre temps didactiques

Les HEP sont encouragées à offrir aux étudiants, de manière intégrée dans leur cursus de formation, des cours d'introduction à cette éducation avec des approfondissements dans le cadre d'une pratique accompagnée. Ces savoirs sont validés par des crédits ECTS (European credits transfer system). Le parcours de formation des étudiants et des enseignants ainsi que la transposition de l'Education en vue du développement durable dans les pratiques professionnelles en classe, aussi bien en formation initiale que continue, pourraient reposer sur quatre temps didactiques<sup>3</sup>.

### 1. Offrir l'occasion d'aborder l'idée régulatrice<sup>4</sup> de la durabilité et les champs d'action sélectionnés sous l'angle du développement durable.

Les enseignants se confronteront aux situations suivantes:

- Explorer des champs d'action (p. ex. alimentation) de manière exemplaire dans leurs

- composantes économiques, écologiques et socioculturelles. En s'appuyant sur des connaissances stabilisées, ces champs d'action seront analysés dans une perspective de durabilité.
- Cerner et évaluer des actions et décisions pertinentes quant à leurs conséquences écologiques, socioculturelles et économiques, en lien avec des réalités locales et globales, pour le présent et l'avenir.
  - Apprendre à connaître les points de vue spécifiques aux acteurs et les points de vue sociétaux, ainsi qu'identifier les conflits d'intérêts dans un champ d'action.
  - Appliquer le principe moral qui relie l'idée du développement durable aux conséquences de décisions d'actions concrètes.

## 2. Se confronter aux missions de l'éducation dans le contexte d'un développement durable et au rôle de l'enseignant en particulier au regard des questions éthiques et normatives.

La mission de l'école est la construction de compétences spécifiques qui permettent de participer à la création de processus du développement durable. Cette tâche exigeante nécessite un questionnement sur le rôle de l'enseignant, surtout dans le contexte de problèmes éthiques et normatifs. Ce rôle est caractérisé par une posture réflexive et critique.

Les enseignants se confronteront aux situations suivantes :

- Eclairer le sens de l'éducation et les conséquences en regard des missions éducatives dans le contexte du développement durable.
- Comprendre la mission éducative comme une aptitude à participer à la création de processus du développement durable.
- Prendre en considération des situations d'enseignement permettant la confrontation de l'enseignant et des élèves à des questions éthiques et normatives.

## 3. Offrir l'occasion de se confronter aux exigences didactiques en matière de mise en œuvre d'une Education en vue du développement durable à l'école obligatoire.

Les enseignants seront confrontés aux situations suivantes.

- Apprendre à connaître les exigences didactiques de la réalisation de l'Education en vue du développement durable.

- Déceler les différences des options didactiques et se forger son propre avis.
- Prendre conscience de ses habitudes de planification et les tester à l'aune des exigences de l'Education en vue du développement durable.
- Relier des exemples de pratiques aux exigences didactiques (séquences d'enseignement, instruments, matériaux, images).

## 4. Offrir l'occasion de mise en application d'une séquence d'enseignement personnelle et accompagnée.

Les enseignants seront confrontés aux situations suivantes.

- Dans le meilleur des cas, réalisation d'une séquence d'enseignement en classe (dans sa propre classe ou en stage). Dans l'autre cas, intégrer une séquence dans une planification (planification des séquences d'apprentissage, développement ou optimisation des moyens d'enseignement).
- En échange avec un formateur, réfléchir à son processus d'apprentissage et l'évaluer.

Les différentes disciplines pourraient toutes contribuer à la formation à cette éducation. Une conception transversale des modules est alors indispensable.

## Un projet finalisé à mettre en œuvre dans les HEP

Le projet national de la COHEP est une première base de collaboration qui a abouti à poser des lignes directrices communes pour ancrer l'Education en vue du développement durable dans la formation initiale et continue des enseignants. Après d'intenses discussions, les convergences de vues et les collaborations consensuelles ont permis de dégager un socle de principes admis officiellement. Il donne une caution précieuse au développement de cette éducation dans nos institutions de formation. Les recherches et développements ont le vent en poupe et y trouvent un soutien<sup>5</sup>.

En revanche, l'évolution des concepts éducatifs et des pratiques professionnelles liée à l'introduction de l'Education en vue du développement durable va certainement prendre un certain temps, plus

particulièrement en lien avec la mise en œuvre concrète au quotidien dans les classes. Mais la création de l'Agence nationale Education 21 et celle d'un futur groupe d'experts de la COHEP en tant que plateforme d'expertise de la formation sont des atouts qui viennent renforcer la mise en réseau des acteurs aux niveaux suisse et international. On peut, à la fin de cet article, imaginer que des institutions de formation, hautes écoles pédagogiques ou universités, fonctionneront bientôt selon une gestion globale durable de type Agenda 21, un modèle de campus pour un développement durable, renforçant ainsi la cohérence éducative entre structure et contenu de la formation. Utopique et possible !

---

François Bourqui est chargé de cours pour la formation générale et l'EDD à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg. Depuis 2010, il est chef du projet de la COHEP, en codirection avec Stefan Baumann et Anita Schneider, de la HEP Zurich, pour l'introduction de l'EDD dans la formation des enseignants en Suisse.

---

François Gingins est enseignant de biologie au gymnase et didacticien de la biologie. Il a participé, dans le cadre d'HarmoS, à la conduite du consortium «sciences naturelles». Il entretient un rapport étroit avec l'éducation à l'environnement.

---

Bibliographie, références et schéma sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

### Notes

- 1 [www.education21.ch](http://www.education21.ch), onglet campus (consulté le 13.02.2013)
- 2 Künzli, Bertschi, Buchs, in Baumann et al. 2013, à paraître.
- 3 Bertschi et Künzli, in Baumann et al. 2013, à paraître.
- 4 Idée régulatrice: le développement durable, dans le sens des Nations Unies, doit être compris dans un sens dynamique et décrit un «processus de transformation permanent...» (Hauff, 1987, in Pache A. et al. éditeurs). La durabilité décrit donc une idée régulatrice plutôt qu'un but, ou alors un but auquel il faut continuellement travailler et régulièrement renégocier.
- 5 <http://www.educ-envir.ch/hep/recherche> (consulté le 13.02.2013)



AU CŒUR DE LA ZONE INTERDITE, NAOTO MATSUMURA NOURRIT LES ANIMAUX SURVIVANTS. IL A NOTAMMENT SAUVÉ 70 VACHES D'UNE AGONIE CERTAINE. LES VEUX QUI SONT NÉS DANS SA FERME DEPUIS LA CATASTROPHE NE PRÉSENTENT PAS DE MUTATION APPARENTE.



# FORMATEURS ET ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE 1 COLLABORENT

JEAN-CHRISTOPHE DECKER, POUR L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Dans le cadre du Laboratoire international de recherche sur l'éducation en vue du développement durable (LirEDD), Jean-Christophe Decker raconte les étapes d'une mise en œuvre par un projet de recherche rassemblant des formateurs chercheurs et des enseignants, qui sont ainsi devenus partenaires : une recherche collaborative et l'ouverture de perspectives prometteuses pour l'enseignement et la formation.

Le développement durable est aujourd'hui devenu un thème largement exposé, discuté et étudié dans nos sociétés. L'école, de son côté, n'est pas en reste ; on voit apparaître depuis les années 1970 une volonté de sensibiliser les élèves aux problèmes écologiques, à la gestion des déchets ou encore à la responsabilisation citoyenne en matière de ressources. Plus récemment, l'Éducation en vue du développement durable fait son entrée « officielle » dans les programmes scolaires, elle est mentionnée à plusieurs reprises dans le Plan d'études romand (PER). Citons, par exemple, les brochures de la « formation générale » des trois cycles et les descriptifs des objectifs d'apprentissage du domaine des mathématiques et des sciences de la nature (MSN15, 25 et 35).

*« L'équipe de recherche a pour but de créer, de réaliser et d'évaluer des approches didactiques axées sur la résolution de problématiques complexes en classe. »*

Si la volonté des dirigeants et des acteurs de la formation est largement avérée, l'éducation au développement durable reste problématique quant à son application dans les classes. En effet le développement durable est un concept très large, faisant appel à un ensemble de notions imbriquées les unes dans les autres et formant un sys-

tème complexe. Les domaines qu'il touche sont sociaux, écologiques et économiques, donc, scolairement parlant, à cheval sur plusieurs disciplines bien établies (notamment dans l'enseignement secondaire).

Il reste donc à trouver et développer des stratégies d'enseignement adaptées tant aux petits qu'aux grands élèves pour aborder en classe les problématiques complexes du développement durable. Cela pose deux questions centrales : qu'est-ce que la complexité et comment sensibiliser les élèves à la résolution de problèmes complexes ? Au sein du Laboratoire international de recherche sur l'éducation en vue du développement durable (LirEDD), une équipe de chercheurs et d'enseignants volontaires ont commencé un travail ayant pour but d'aborder ces questions et de dégager des esquisses de réponses.

## Les objectifs de la recherche

Dans le projet de recherche échafaudé à l'origine par François Gingins et Philippe Hertig (2012), nous pouvons lire l'argumentaire suivant : « Actuellement, la complexité des enjeux de société implique que les futurs citoyens que sont les élèves s'approprient des outils de pensée de type systémique, leur permettant d'appréhender les interactions entre les multiples facteurs en jeu, d'élaborer des

scénarios prospectifs et d'évaluer la portée des décisions à prendre. À l'école, cela suppose que ces thèmes soient abordés en combinant les apports de plusieurs disciplines ; ce regard croisé étant l'une des clés d'intelligibilité du monde. »

La recherche présentée ici vise donc l'exploration de processus d'enseignement/apprentissage favorisant le développement de la pensée systémique chez des élèves du niveau secondaire 1. Dans le cadre d'une éducation au développement durable, l'équipe de recherche a pour but de créer, de réaliser et d'évaluer des approches didactiques axées sur la résolution de problématiques complexes en classe. Ce travail sera effectué tout d'abord au sein d'une discipline scolaire, puis, dans un second temps, dans une perspective interdisciplinaire. Mené en collaboration étroite avec des enseignants partenaires, notre projet devrait déboucher sur des actions concrètes en termes de formation initiale et continue des enseignants et, nous l'espérons, servir de base à la création de moyens d'enseignement.

## Une recherche-développement en lien avec le terrain

Le démarrage du projet et la prise de données ont débuté en 2012-2013 pour trois années scolaires ; nous sommes donc actuellement au tout début du processus. Pour le démarrage du travail, huit enseignants volontaires (enseignants partenaires) du secondaire 1 et sept didacticiens chercheurs de la HEP Vaud ont été réunis. Ils sont issus de diverses disciplines scolaires telles que la citoyenneté, l'économie, la géographie, l'histoire, les sciences de la nature et les activités créatrices et manuelles. La recherche a été amorcée par deux séances plénières ayant pour buts de :

- récolter les préconceptions des enseignants à propos de la notion de complexité ;

- récolter les préconceptions des enseignants à propos des outils de pensée permettant d'aborder la complexité avec ses élèves;
- construire en coopération une vision commune de la complexité;
- présenter et discuter les séquences d'enseignement conçues par chaque participant.

Les huit projets de séquences sont maintenant aboutis et nous pouvons dès lors dire qu'ils sont très diversifiés et prometteurs. Les sujets proposés par les enseignants partenaires abordent des thèmes comme :

- l'impact biologique des espèces néophytes sur un écosystème;
- l'étude des flux alimentaires mondiaux;
- l'étude des inégalités Nord-Sud;
- la gestion des déchets du point de vue environnemental et citoyen;
- le papier;
- l'étude de l'émergence de l'hégémonie du concept de progrès en histoire;
- l'étude de la désinformation à propos d'un sujet scientifique.

Pendant cette année scolaire, les enseignants partenaires mettront en œuvre leur séquence dans le cadre de leur discipline. L'année prochaine, nous désirons former des équipes de deux enseignants dans le but de tester l'apport interdisciplinaire à ce type de séquence. La récolte des données expérimentales est organisée en trois étapes :

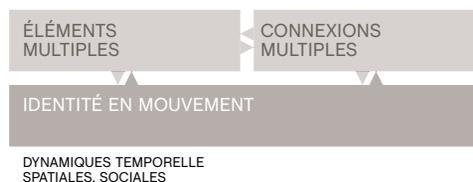
- l'enseignant est interviewé lorsque sa préparation de séquence est terminée, avant la phase d'enseignement;
- au sein de la séquence, une période choisie en collaboration en classe est filmée;
- enfin, des interviews de l'enseignant et de quelques élèves seront effectuées après la fin de la séquence d'enseignement.

Ces phases de récolte de données sont actuellement en cours et il s'agira d'en faire l'analyse détaillée.

### Bilan provisoire

Il est maintenant trop tôt pour faire un bilan des résultats obtenus, mais nous pouvons dès lors dire que les premières séances d'échanges ont permis d'approcher la notion de complexité (voir figure)

et de générer des séquences d'enseignement en lien avec l'Education en vue du développement durable pour le niveau secondaire 1 et répondant aux attentes du Plan d'études romand.



Une approche de la notion de complexité abordée lors des rencontres entre chercheurs et enseignants partenaires. Composés de multiples éléments en interaction les uns avec les autres, un objet complexe varie continuellement sans que nous puissions en prévoir facilement l'évolution.

### Déterminer des contenus scolaires bien adaptés aux problématiques de l'EDD

Nous espérons que le fait de suivre ces enseignements tout au long des processus de conception et de réalisation en classe fournisse des informations riches à la fois du point de vue théorique et pratique. Nos résultats devraient apporter des informations précieuses sur les apports de ce type d'enseignement dans la formation des élèves; nous pensons également pouvoir déterminer quelques contenus scolaires (disciplinaires et interdisciplinaires) particulièrement bien adaptés pour aborder des problématiques complexes de l'Education en vue du développement durable, dans le cadre de l'enseignement au niveau secondaire 1. Par ailleurs, ce type de démarche est très formatif pour les enseignants partenaires ainsi que pour les didacticiens chercheurs, car il permet un retour critique et positif sur des séquences d'enseignement. Ces occasions d'analyse de pratiques, peu fréquentes dans notre métier, sont un moyen efficace d'ouvrir certains horizons et d'enrichir les pratiques de l'enseignement.

*«Ce type de démarche est très formatif pour les enseignants partenaires ainsi que pour les didacticiens chercheurs.»*

Nous espérons que les retombées de cette recherche apporteront des avancées dans le cadre théorique des didactiques disciplinaires, dans le

cadre des cours de formation initiale à la HEP Vaud ou encore, plus simplement, puissent servir de base à la réalisation de moyens d'enseignement dans le domaine de l'EDD. Nous sommes conscients que l'école n'est pas le lieu d'une éducation à une doctrine et tel n'est pas son but. Le concept de développement durable n'est «scolairement» pas une fin en soi, mais nous espérons pouvoir créer des ressources pédagogiques en développant des compétences transversales chez les élèves. C'est pourquoi nous attendons de découvrir avec impatience comment les enseignants partenaires mobiliseront leurs savoir-faire et les premiers résultats de notre recherche pour créer des séquences d'Education en vue du développement durable de façon interdisciplinaire.

Jean-Christophe Decker est professeur formateur en didactique de la biologie à la HEP Vaud et enseignant au Gymnase de Beaulieu.

## PROJET INTERDISCIPLINAIRE AU GYMNASSE DE BEAULIEU, LAUSANNE

**Le thème des écoquartiers fait l'objet de séquences d'enseignement en géographie depuis plusieurs années au Gymnase de Beaulieu.**

La complexité du sujet permet une approche systémique, compétence importante à entraîner avec les étudiants. Cette fin d'année scolaire 2012-2013, huit enseignants de géographie, de biologie et de physique prépareront un master plan pour le quartier en friche de Malley. Les travaux interdisciplinaires porteront sur le développement durable, la gestion des espaces, la mixité, la mobilité, les énergies renouvelables, la biodiversité et la qualité de l'environnement. Les six classes qui participent présenteront leurs travaux lors d'une table ronde finale, sous le regard critique d'urbanistes.

Philippe Maendly, p.maendly@gmail.com  
François Gingins, francois.gingins@hepl.ch

# DES ÉOLIENNES À SAINTE-CROIX? UN DÉBAT LORS D'UN CAMP INTERDISCIPLINAIRE

ALAIN PACHE ET ALAIN MELLY

L'éducation en vue du développement durable constitue une nouveauté du Plan d'études romand. Contrairement à ce que d'aucuns pensent, cet enseignement n'a pas pour objectif d'instrumentaliser les générations futures et de se limiter à prôner des gestes écocitoyens. Il vise la construction de savoirs, de valeurs, de modes de raisonnement, d'attitudes permettant de penser et de se penser dans le monde d'aujourd'hui et de demain.

Adopter un tel point de vue rend nécessaires le «détour disciplinaire» (Audigier, Fink, Freudiger & Haeblerli, 2011) et la mise en relation des apports disciplinaires dans le cadre de problématiques qui les transcendent (Vergnolle Mainar, 2011). Par détour disciplinaire, nous postulons que seules les disciplines académiques mettent à distance le sens commun, en offrant des outils et des démarches spécifiques. Mais les préjugés ne sont pas évacués. En effet, la pensée sociale – la manière dont chacun pense le monde et les sociétés – reste un «mixte» de sens commun et de pensée scientifique. Autre aspect fondamental, les problématiques de nos sociétés sont complexes et ne se résolvent ni par le sens commun ni par l'apport des disciplines prises isolément; il faut synthétiser et articuler afin d'offrir des pistes de compréhension et d'actions<sup>1</sup>.

L'avenir énergétique ne dépend pas que des sciences de l'environnement ou des technosciences. Faire appel aux sciences humaines, à l'histoire, à la géographie, à l'économie ou encore aux sciences politiques permet de proposer un modèle aux multiples dimensions: les trois piliers du développement durable de Brundtland – social, environnement et économie – et également l'éthique, le politique, le culturel, le religieux... Sur le plan didactique, les démarches mises en œuvre à l'école devraient reposer sur des enquêtes combinant les

regards. Or, pour enquêter, il faut du temps et de la continuité dans l'action, mise à mal par le découpage disciplinaire. Le camp interdisciplinaire se présente dès lors comme une occasion rêvée pour concrétiser un tel projet didactique.

## Vingt et un élèves sur le Balcon du Jura

Du 7 au 11 février 2011, aux Replans, près de Sainte-Croix, vingt et un élèves de 3<sup>e</sup> année d'Yverdon ont réalisé diverses activités sur le thème *Faut-il des éoliennes à Sainte-Croix?* et la problématique de leur implantation. Le profil des formateurs présents a privilégié les contributions de la géographie et l'éducation physique et sportive (EPS)<sup>2</sup>. La question retenue est particulièrement vive sur le Balcon du Jura. La population a repoussé, en 1999, un crédit d'étude pour un parc éolien. Ensuite, divers mouvements citoyens se sont créés pour faire entendre leur voix. Mais, la Confédération souhaitant développer les énergies renouvelables, le canton de Vaud a élaboré un plan d'affectation que certains interprètent comme une ingérence communale. Ainsi, fin 2010, la polémique bat son plein dès que le projet est présenté: éoliennes mal localisées, impacts négatifs sur la santé et sur le paysage, nuisances sonores jusqu'à un kilomètre. Le permis de construire, demandé par l'entreprise

*Romande Energie*, permettrait d'ériger sept éoliennes, pour 50 millions de francs, et produire 24 millions de kilowattheures par année, soit la consommation de 7000 ménages. Parallèlement le plan d'affectation cantonal est mis à l'enquête<sup>3</sup>. Or cette période de consultation s'achève durant la semaine qui précède le camp!

## Des étudiants d'abord sceptiques, puis enthousiastes

Dix-huit étudiants de la HEP Vaud ont préparé ce camp, entre septembre et décembre 2010. D'abord sceptiques, ils ne maîtrisaient pas bien le dossier des éoliennes et ils pensaient que des élèves de 3<sup>e</sup> primaire ne pouvaient pas prendre position dans un débat public. Pourtant, au cours du travail de préparation sur le terrain, ils réalisèrent progressivement qu'une telle controverse pouvait être construite avec les élèves, susciter leur curiosité et déboucher sur des apprentissages inédits. Ils s'impliquèrent dès lors avec enthousiasme dans le projet, structurant leur démarche en quatre phases: l'élément déclencheur, la problématisation, l'enquête et le réinvestissement des savoirs<sup>4</sup>:

- dans un premier temps, des images ont été classées en trois catégories: l'énergie du corps, l'énergie du quotidien et les sources d'énergie. Puis un photomontage a permis aux élèves de réaliser l'impact de l'image ainsi que sa double fonction performative et injonctive;
- la problématisation s'est concrétisée par la fabrication d'un modèle réduit d'éolienne et l'identification des conditions nécessaires à son bon fonctionnement. Les tests ont montré que certains lieux sont plus propices que d'autres;
- l'enquête s'est déroulée en deux temps: l'interview de quelques acteurs locaux afin de connaître leur point de vue et leurs arguments, ensuite un travail sur le futur site du Mont-des-Cerfs pour localiser l'emplacement des

éoliennes et prendre conscience de leur longueur (139 mètres en bout de pale) et du diamètre des mâts (7 mètres). La distance aux habitations a pu être estimée, puis calculée à l'aide de la carte;

- puis un débat a été enregistré. Différents arguments ont été mobilisés : respect du point de vue des riverains, risque sanitaire, nuisances sonores, impact sur la faune locale et sur le paysage, nuisances liées à la construction et à l'entretien, faible apport d'énergie;
- enfin, plusieurs élèves ont eu l'occasion de répondre aux questions d'une journaliste du quotidien La Région Nord vaudois, dont l'article a été publié le dernier jour du camp.

### La place de l'Education physique et sportive dans le projet

La part de l'éducation physique a porté principalement sur les déplacements à l'aide de raquettes à neige, que les élèves n'avaient jamais utilisées. Les apprentissages ont porté sur la connaissance des nouveaux engins et l'habileté motrice pour les maîtriser. Le jeudi après-midi a été consacré à une excursion de huit kilomètres au Mont-des-Cerfs, sur l'emplacement des éoliennes. Les élèves se sont également initiés à l'utilisation de la carte lors d'une course d'orientation avec des postes ludiques. La météo a exigé des modifications : par chance, le soleil a brillé toute la semaine, mais sans neige au rendez-vous les raquettes n'ont pas pu être utilisées. Pour s'adapter à ces conditions particulières pour la saison, les déplacements ont été effectués à pied et les activités avec la carte ont pu être approfondies.

Lors de la planification, les étudiants ont imaginé travailler sur le thème de l'énergie et entamer, pendant le camp, une réflexion sur toutes les formes d'énergie. En lien avec l'Education physique et sportive, il a été envisagé de s'intéresser à l'énergie accumulée et produite par le corps. Quelques pistes ont été proposées, telles que la création de chaleur en bougeant ou la production de lumière à l'aide d'une lampe de poche à dynamo. Les étudiants évoquent aussi l'effort musculaire produisant cette énergie et l'apport énergétique, amenant des réflexions liées au poids corporel. Mais ils ont suivi une autre piste, celle des éoliennes.

### Le développement de compétences variées

Lors du bilan, tous les acteurs ont souligné le sérieux du travail réalisé, l'enthousiasme partagé et la qualité des apprentissages construits par les élèves. Les étudiants ont été intéressés d'aborder une question socialement vive et d'envisager une démarche d'Education au développement durable qui vise l'action, objet d'une construction progressive et raisonnée tout au long de la semaine. Les élèves ont pressenti leur rôle de futurs citoyens en donnant leur avis sur le projet de parc éolien. Ils ont développé des compétences cognitives en comprenant le fonctionnement d'une éolienne, le pouvoir d'une image ou encore l'émergence d'un conflit d'acteurs, mais aussi éthiques, en identifiant les valeurs en jeu, et sociales, par l'interaction avec autrui dans le cadre de l'enquête, du débat ou de l'entretien avec la journaliste.

Nous avons par ailleurs constaté que le détour disciplinaire n'était pas superflu, en prenant distance avec des énoncés de sens commun du type « Il suffit de placer des éoliennes ». Les élèves ont ressenti la complexité des prises de décisions et des actions qui concernent l'aménagement du territoire. Enfin, notre démarche nous a permis de questionner les relations entre les deux disciplines travaillées, imaginées plus ou moins équilibrées. Nous avons constaté que les choix effectués ont créé un léger déséquilibre entre la géographie, structure du projet, et l'Education physique et sportive, un peu en décalage par rapport à la problématique étudiée. En cherchant à tendre vers l'interdisciplinarité, nous avons ainsi plutôt réalisé un projet pluridisciplinaire. De quoi ouvrir encore de belles pistes de réflexion !

---

Alain Pache, professeur formateur à la HEP Vaud, est didacticien de la géographie et de l'environnement.

Alain Melly est professeur formateur à la HEP Vaud, dans l'UER Didactiques de l'éducation physique et sportive.

---

**Documents, article complet et références bibliographiques sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)**

- 1 Qualifié par le didacticien Fourez d'«îlot interdisciplinaire de rationalité» (2002).
- 2 D'autres disciplines auraient pu être intégrées, avec le risque de multiplier les objectifs et de créer la confusion chez les jeunes élèves.
- 3 Finalement six éoliennes ont été acceptées lors du vote consultatif de février 2012.
- 4 L'élément déclencheur et la problématisation se sont déroulés le mardi, l'enquête le mercredi et le jeudi matin, le réinvestissement des savoirs le jeudi après-midi. Sur la structuration des démarches en sciences humaines et sociales, voir Hertig (2009).





NAOTO MATSUMURA, SURNOMMÉ PARFOIS *LE DERNIER HOMME DEBOUT*  
DEVANT LA LIGNE D'HORIZON D'OÙ EST VENU, SANS PRÉVENIR, LE TSUNAMI  
DU 11 MARS 2011.

# PENSÉE COMPLEXE ET APPROCHE SYSTÉMIQUE: LE PLAIDOYER D'UNE GÉOGRAPHE

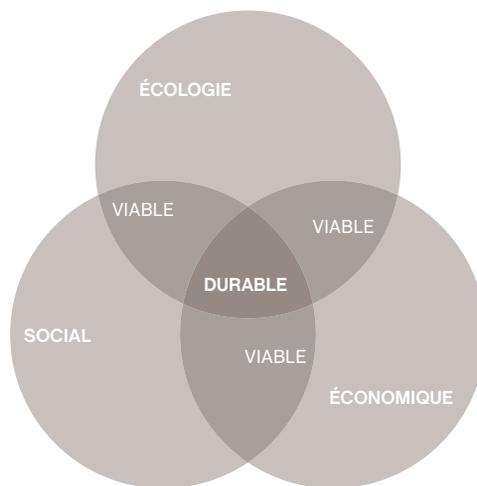
VÉRONIQUE DREYFUSS PAGANO

«Puisque ces mystères nous échappent, tentons d'en dévoiler l'organisation.» En reformulant la phrase de Jean Cocteau, Véronique Dreyfuss Pagano pose des jalons nécessaires à sa réflexion. Elle insiste sur le principe d'organisation et le fonctionnement en systèmes évolutifs, constatant que la géographie est au cœur de la problématique.

Avec l'Education au développement durable, on est entre pléonasme filé et tautologie, car instruire est un projet de développement durable, censé permettre la promotion et le maintien de la démocratie. Les termes *développement durable* constituent aussi un pléonasme; il s'agit de la traduction discutable de *sustainable development* du rapport Brundtland (1987), soit littéralement *développement soutenable*, ce qui paraît plus approprié.

«Je constate que pour la majorité des médias, des élèves, des gens en général, le développement durable se résume trop souvent à l'aspect environnemental et écologique.»

Géographe, enseignant les fondamentaux du développement durable aux gymnasiens et à de futurs ingénieurs, je constate que pour la majorité des médias, des élèves, des gens en général, le développement durable se résume trop souvent à l'aspect environnemental et écologique. Cela est réducteur et erroné. En effet, dès le rapport Brundtland et la diffusion de cette notion, le besoin d'une représentation graphique en ensembles et sous-ensembles s'est fait sentir pour décrire les trois piliers du développement durable.



Ce schéma, en plus des ensembles et des sous-ensembles, inclut également la notion d'interfaces, d'intersections et présuppose des relations multiples. Pour réfléchir, il faut connaître et comprendre les paramètres et les concepts contenus à l'intérieur de chacun des ensembles, mettre en évidence les interactions, hiérarchiser les informations, décoder les logiques causes-conséquences internes à chaque champ et entre champs. Or, selon les fausses idées reçues, le développement durable obéirait aux lois «logiques» de la pensée linéaire, déterministe, voire positiviste, proche de la pensée cartésienne, avec l'illusion corollaire que, s'il se limitait au seul aspect

environnemental, le développement durable se consacrerait à l'application de méthodes à caractère pseudo-scientifique, quantifiables, ce qui est déjà une grossière erreur. En effet, et cela est pernicieux, la pensée logique, le raisonnement linéaire sont plus accessibles, rassurants, que la pensée complexe et les approches systémiques. Le problème est que la réalité est hypercomplexe, voire chaotique, et les notions actuelles de *mondialisation* et de *globalisation* compliquent encore la chose.

«Tenter d'analyser le monde à diverses échelles temporelles et spatiales.»

Cela implique que l'on va non seulement devoir tenter d'analyser le monde à diverses échelles temporelles – référence à l'adjectif *durable* –, mais aussi et simultanément à diverses échelles spatiales. Le temps se subdivise du simultané jusqu'au très long terme : à l'échelle géologique, on doit considérer la Terre bien au-delà du seul référentiel humain, le court terme se référant plutôt à la durée d'un mandat politique, soit quatre ou cinq ans. On en connaît d'ailleurs les dérives, dénoncées et synonymes d'incurie. Ensuite il faut coupler les échelles temporelles aux échelles spatiales. Cela va du local au régional, au national, puis à l'international, au continental, au mondial et, souvent oublié, au spatial pollué par des débris satellitaires. Jusque-là, le pédagogue peut se contenter d'une description explicative des diverses notions, et l'élève le suit sans difficulté. Cela se corse en revanche lorsqu'il s'agit de concevoir des cours qui traitent de problématiques développement durable.

J'en viens au cœur du problème : à mon avis, sans la représentation en systèmes, il n'est pas possible d'enseigner le développement durable. En effet,

dans l'approche systémique, le principe d'organisation, structurée en éléments répartis en divers niveaux hiérarchiques et fonctionnant ou non en interrelations, est fondamental. Or c'est la définition des types et qualités de ces interrelations qui permet de caractériser puis d'analyser les fonctionnements du système étudié. J'écris *les* fonctionnements à dessein, puisqu'un système est souvent composé de sous-systèmes et de réseaux et que, de plus, il varie de façon évolutive, positive ou négative. Se dégagent ici deux éléments fondamentaux propres aux systèmes: les structures et leurs fonctionnements. Ce second aspect permet par exemple de montrer les processus de décision, d'identifier les acteurs des réseaux, les mécanismes d'influence, les intérêts divergents au sein du système. Il est soumis à des influences extérieures changeantes qui le modifient en permanence. Un système vivant échange des informations, de l'énergie avec ses sous-systèmes et avec le milieu ambiant. Il s'autorégule plus ou moins bien, varie entre équilibre et déséquilibre. Si cela cesse, c'est qu'il est pétrifié, donc mort. Les normes, doctrines ou autres principes ne suffisent donc plus pour en parler.

«Sortir du discours fataliste  
ambiant qui décourage  
tant nos élèves.»

Mais c'est précisément là que réside l'un des avantages considérables de l'approche systémique: n'étant pas figée dans l'immobilisme, elle permet de sortir du discours fataliste ambiant qui décourage tant nos élèves, comme individus et comme citoyens. Par la formulation d'hypothèses, le questionnement créatif, puis par la représentation graphique commentée d'un schéma systémique, ils parviennent à voir où et comment il leur serait possible de modifier le système considéré.

### Complexe ou compliqué?

Pour la mise en systèmes, il faut admettre les raisonnements complexes et faire apparaître réseaux de relations, boucles de rétroaction, flux, limites, enchevêtrements de processus. Il est nécessaire d'introduire la différence entre ce qui est *compliqué*, parce que constitué de nombreux éléments comme les montres à grande complication,

multifactoriel, et ce qui est *complexe* et fait apparaître l'aléatoire, les créations ou disparitions d'éléments en fonctionnement. Evidemment, plus le système a un haut niveau de complication, propre au développement durable, et plus il aura un potentiel de complexité élevé. Il offrira aussi plus de possibilités créatives. On est loin du «tout ou rien», du «ou bien ou bien» qui restreignent la réflexion et les solutions envisageables. Lorsqu'on initie les élèves à admettre que l'incertitude, la variabilité, sont une des richesses du système, cela leur donne du pouvoir: une marge de manœuvre. De spectateurs passifs, parfois désespérés par les constats de désastres, ils deviennent acteurs potentiels; ils envisagent de modifier cette réalité négative, ce qui est l'un de nos objectifs. Il faut intégrer des notions précises pour ne pas sombrer dans la confusion conceptuelle, en *hiérarchisant l'information*. Amener les élèves à accepter cette complexité peu rassurante, introduire méthodes et concepts pour démêler les fils enchevêtrés d'une problématique implique que leurs enseignants aient reçu la formation adéquate afin de dépasser la seule vision écologique, certes nécessaire, mais non suffisante.

### Se représenter la réalité dans sa globalité et en simultanéité pour la rendre intelligible

La géographie actuelle est au cœur du sujet. En effet, le géographe est accoutumé à l'approche systémique, aux études synchroniques et diachroniques, inductives et déductives et aux diverses échelles. Sinon, comment réfléchir? Il faut pouvoir se représenter la réalité dans sa globalité et en simultanéité pour la rendre intelligible. La géographie permet de traiter de façon explicative, et pas seulement descriptive, des problématiques de développement durable. Elle permet de montrer des réalisations positives concrètes qui tiennent compte des contraintes propres au développement durable, de dénoncer par l'analyse, les mystifications, les dysfonctionnements. Exemple concret: les usines de dessalement, souvent présentées comme «la» solution pour les pays arides situés en bord de mer. Le géographe en explique tous les tenants et aboutissants: énergie grise, impacts littoraux, énergie de fonctionnement, avantages économiques, effets sur le tourisme et l'agriculture; et tout ce que l'on ne voit pas: rejets

continus d'eaux concentrées en sel, effets sur l'écosystème et conséquences pour les marins pêcheurs, éventuelle dépendance à l'ingénierie de pays industrialisés, emplois ouvriers et leur organisation, répartition inégale de cette eau à des fins touristiques dans des hôtels propriétés de groupes internationaux, au détriment des habitants, lesquels y bénéficient par ailleurs d'emplois... Il est primordial d'ouvrir à nos élèves des perspectives nouvelles de pensée, de leur montrer aussi qu'il y a pour leur génération des possibilités, emplois, responsabilités à prendre dans des projets différents, que cela implique d'être imaginatifs et *informés en profondeur*. Pour ce faire, la formation des enseignants à cet enseignement spécifique sera décisive. Pour moi, l'éducation au DD ne doit pas se résumer à un alibi cosmétique de saupoudrage aléatoire par opportunisme de mode. Le remède serait pire que le mal: il est difficile de déconstruire des pensées préconçues ou trop simplifiées, surtout si c'est l'institution scolaire qui les a elle-même dispensées. Néanmoins, il est encourageant de constater que l'école vaudoise s'en préoccupe en nous offrant cette tribune!

---

Véronique Dreyfuss Pagano enseigne le français, la géographie et le développement durable au Gymnase de Nyon. Elle est également chargée de cours à la Haute Ecole d'ingénierie et de gestion du canton de Vaud (HEIG VD) et praticienne formatrice pour la HEP Vaud.

---

# LE JARDIN SCOLAIRE POUR DÉCOUVRIR LA COMPLEXITÉ DU MONDE

CLAUDE ZRYD CENTELIGHE

«L'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 du monde.»<sup>1</sup> Elle prend place dans les classes en intégrant l'éducation à la citoyenneté et les sciences humaines et sociales.

Parmi les différents outils pour mettre en œuvre l'Education en vue du développement durable, le jardin a un avantage important: la participation active des élèves. Inscrit dans les objectifs du Plan d'études romand, le jardin scolaire permet une approche transversale et il développe aussi bien des savoir-être, des savoir-faire que de nombreuses connaissances. Le jardin scolaire est un outil modulable qui varie en fonction de l'âge des élèves, du niveau de la classe et de son environnement. De plus, il peut être établi à proximité de l'école, sur quelques mètres carrés de la cour, même bétonnée: une structure carrée, en bois, posée à même le sol suffit. Cet espace d'observation proche donne l'occasion de sortir sans longs déplacements pour observer et explorer le terrain. Il permet aussi, comme le recommande le PER, de cultiver et d'élever «tout ce qui est sous la main des élèves» pour découvrir le cycle de vie.

*«Le jardin scolaire est un outil modulable qui varie en fonction de l'âge des élèves, du niveau de la classe et de son environnement.»*

La pratique du jardin scolaire permet aux enfants de travailler plusieurs domaines. En mathématiques et en sciences de la nature, l'élève peut mesurer des surfaces, compter des graines, apprendre en manipulant le dénombrement, la sériation, le repérage dans le plan et dans l'espace. Il observe des phénomènes naturels, il élabore des hy-

pothèses, il se situe dans l'espace et dans le temps, au contact des saisons qui passent. Par l'observation régulière du sol, des différentes plantes qui poussent et des petites bêtes qui habitent le jardin, l'enfant approche la systémique par l'étude des liens entre chaîne alimentaire, symbiose ou parasitisme. Au fil de l'année, il découvre la notion d'équilibre dynamique d'un écosystème. En langues, les élèves doivent comprendre les informations sur les paquets de graines ou exercer l'écrit par la tenue d'un journal ou d'une lettre d'invitation aux parents pour goûter les produits des récoltes. En sciences humaines et formation générale, de nombreuses compétences citoyennes et valeurs sont travaillées et partagées de manière implicite (respect, coopération, solidarité, responsabilité...); elles permettent de développer un vivre ensemble agréable et nécessaire à la réussite du jardin scolaire. Finalement le travail de groupe constitue un merveilleux apprentissage pour la compréhension des règles, le respect de soi et de l'autre.

*«Ce petit morceau de terre qui vit simplement permet à l'élève de découvrir la complexité du monde qui l'entoure.»*

Les sujets de réflexion sont nombreux: le respect de l'environnement, les liens entre l'environnement et le quotidien des enfants, la réalité agroéconomique. L'élève découvre rapidement la cohérence

de ses actions: sans arrosage, rien ne pousse! Ainsi, le croisement des disciplines apporte des éléments de réponses aux questions environnementales, sociales et économiques favorisant une approche systémique du développement durable. Par la mise en place d'un jardin scolaire, l'élève est amené à développer son esprit critique, il s'initie à la pratique du débat et il exerce ses responsabilités dans les rapports à son environnement, à son alimentation et à ses pratiques de consommateur. Sur le plan social, cet outil permet une excellente intégration de chaque individu, ainsi que des parents et des membres de la famille qui peuvent être impliqués dans le projet par des travaux de mise en place ou des repas communautaires. Ce petit bout de terre qui fleurit, qui nourrit, qui émerveille, qui gèle, qui sèche parfois, ce petit morceau de terre qui vit simplement permet à l'élève de découvrir la complexité du monde qui l'entoure. Et maintenant au travail, comme Candide le suggère: «Il faut cultiver notre jardin»!...

Claude Zryd Centeligne est enseignante à l'Etablissement primaire de la Sallaz et jardinière diplômée.

#### Note

<sup>1</sup> Plan d'études romand, présentation générale, p 21. CIIP 2010.

# QUELLE MONTAGNE ? LE PROJET ALPLAB DE L'ES BÉTHUSY

ISMAËL ZOSSO

Le temps est magnifique. Alors que les minutes s'égrènent lentement, le regard d'un élève franchit la fenêtre et s'envole vers les cimes qui lui font signe. Qui font signe à son enseignant, qui se prend aussi à rêver de ces grands espaces blancs. Mais travail oblige, il se replonge sur l'ouvrage. La Montagne se dresse en effet majestueuse et fascinante, face à notre collègue. Un proverbe chinois dit que ce que nous connaissons le moins bien est la paume de notre main. C'est pour le faire mentir qu'est né le projet interdisciplinaire AlpLab.

C'est en dressant divers constats de notre enseignement qu'est né ce projet.

- La vision du développement durable qu'ont nos élèves est essentiellement liée aux écogestes.
- La notion de développement durable est liée aux changements climatiques. La vision des élèves est généralement dématérialisée et confuse. C'est loin, le pôle Nord...
- L'aspect social ou politique lié à ces changements est tendanciellement absent de l'esprit de nos élèves.
- Enfin, l'approche en classe de ces questions demeure très cloisonnée. Elles sont étudiées séparément en classe de sciences, de géographie ou d'histoire, trop souvent présentées par la nécessité de déterminer une causalité linéaire.

## Un besoin de terrain

Ce constat et le proverbe chinois nous ont amenés à nous tourner vers les Alpes. Elles sont un objet d'étude porteur d'une grande complexité et d'une richesse qui nous obligent à l'aborder de façon interdisciplinaire, tant les enjeux soulevés par le développement de cet espace sont interdépendants. De plus, elles portent une force symbolique et culturelle qui construit la vision du monde de nos élèves. Nous voulons «réveiller» des

élèves, les sortir de leurs représentations de citadins en découvrant les Alpes *in situ* et en rencontrant des habitants qui travaillent à, pour ou de la montagne. Auprès d'eux, ils confrontent leur vision idéalisée avec celle des personnes qui y vivent. Et cela pour qu'ils se demandent finalement de quelles montagnes nous avons besoin aujourd'hui.

Concrètement, des élèves de 8<sup>e</sup> année réalisent sur le terrain une enquête relative au développement de l'arc alpin. Chaque année durant cinq ans, un groupe sera d'abord initié par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants au développement durable. Puis ces élèves partiront cinq jours réaliser une traversée alpine, de cabane en cabane. Accompagnés de guides, ils rencontreront des experts de diverses disciplines et des habitants qui leur feront découvrir les multiples aspects de la montagne.

L'objectif principal d'AlpLab est de fournir aux élèves des outils pour non seulement découvrir ce qu'est réellement le développement durable, mais encore devenir les passeurs de leurs découvertes. C'est pourquoi ils sont associés à la gestion du projet tant au niveau des contenus que de la forme. Ensuite, durant leur neuvième année, ils iront présenter à d'autres classes leurs expériences, leurs découvertes et le matériel qu'ils auront confectionné. Le pari est pris que

des élèves qui impliquent leurs pairs dans une réflexion et un travail ludique sur leur présent et leur avenir commun les aideront à trouver des réponses à leurs questions.

## Du Gothard au Maroc

Au chapitre de la complexité de l'Education en vue du développement durable figure évidemment la notion d'interdépendance, temporelle et spatiale. Pour affronter cette question avec sens, nous avons décidé de mettre nos élèves en relation avec une école du sud du Maroc avec laquelle ils vont entretenir une correspondance. Les uns et les autres se transmettront leurs représentations de leurs propres montagnes, leurs us et coutumes, leurs ressources...

## Luan / versant HEP

Plus près du lac, certains étudiants de la HEP Vaud partagent la même vision onirique des montagnes qui les narguent lors d'interminables journées d'étude en position assise. Le projet AlpLab s'est décliné au semestre d'automne sous la forme d'un séminaire interdisciplinaire. Les étudiants sont partis sur le terrain, à Luan, et ont produit un support multimédia destiné aux élèves du primaire pour les préparer à développer un regard interdisciplinaire sur les montagnes avant ou durant une sortie. De cette expérience est né le projet d'une base de données et de moyens pour les enseignants qui veulent pratiquer l'Education en vue du développement durable sur le terrain montagneux.

AlpLab est un projet ouvert, prêt à accueillir de nouvelles collaborations et à se lancer de nouveaux défis. Pour rejoindre la cordée, allez sur le site [www.alplab.ch](http://www.alplab.ch)!

Ismaël Zosso est enseignant à l'établissement secondaire de Béthusy et chargé d'enseignement de la didactique de l'histoire à la HEP Vaud. Contact: [zosso@manaro.ch](mailto:zosso@manaro.ch)

# AMÉNAGEMENT D'UN ÉCOQUARTIER: UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE AU GYMNASÉ

MARIE-HÉLÈNE WEISSEN ET CÉLINE TAUXE

L'élaboration d'un outil pédagogique commun sur le thème «Développement durable et écoquartiers», destiné aux élèves des gymnases, est le résultat d'une approche interdisciplinaire (géographie et biologie) menée en 2011-2012 dans le cadre de notre mémoire professionnel à la HEP Vaud. Notre collaboration a permis des réflexions et des réalisations concrètes s'insérant dans les finalités de l'Education en vue du développement durable.

Notre outil pédagogique contient deux phases principales: une analyse territoriale et une planification urbaine, dans une démarche participative en classe et sur le terrain. Les élèves réfléchissent à l'aménagement durable d'un quartier avec un esprit critique. Ils acquièrent ainsi des compétences pour mesurer l'impact de leurs décisions sur l'équilibre entre les aspects économiques, environnementaux et sociaux, enjeux de la théorie du développement durable.

## Les écoquartiers pour réfléchir au concept de développement durable

Les écoquartiers, projets d'aménagements urbains récents, regroupent en théorie les trois dimensions du développement durable. Toutes réflexions et actions en vue de leur planification devraient être considérées de manière interdisciplinaire par différents acteurs, publics ou privés, qui agissent à plusieurs échelles du territoire.

Ainsi, les interrelations qui sont effectuées entre les trois pôles mettent en avant les objectifs d'une société dorénavant consciente des nombreux problèmes résultant pour la plupart de l'augmentation de l'industrialisation, de l'urbanisation et de la consommation.

## Le travail sur le terrain pour se confronter au concret

La thématique des écoquartiers est abordée par les élèves au travers d'un travail de terrain réalisé sur un secteur urbain à proximité de leur gymnase. Cette approche encourage leurs réflexions individuelles et communes autour du concept de développement durable à l'échelle du quartier, impliquant une confrontation des représentations initiales avec la réalité du terrain.

*«Des indicateurs de durabilité qui développent des savoirs disciplinaires.»*

L'analyse territoriale est effectuée par groupes à l'aide d'indicateurs de durabilité qui développent des savoirs disciplinaires spécifiques: aspects économiques, aspects sociaux; bâti et utilisation du sol; bien-être, santé et sécurité; biodiversité et espaces verts; énergies; gestion de l'eau; gestion des déchets; mobilité. Pour la recherche d'informations caractéristiques des aménagements urbains, les élèves localisent et photographient les infrastructures, interrogent diverses personnes (habitants, commerçants, ouvriers...) ou se renseignent auprès de la commune. Ces démarches favorisent leur capacité d'observation et les questionnent sur le monde qui les entoure. Les

méthodes d'enquête pratiquées par les élèves nourrissent ainsi un projet de planification urbaine durable qu'ils vont ensuite défendre et à travers lequel apparaît toute la complexité du sujet.

## La participation active à un colloque pour collaborer entre gymnases

Les travaux d'analyse territoriale et de planification urbaine peuvent être mis en valeur par l'organisation d'un colloque regroupant les élèves de plusieurs gymnases, ainsi que des professionnels tels que des urbanistes ou des architectes. Un colloque comporte des présentations, des discussions ou des débats favorisant l'apparition d'échanges enrichissants entre les participants. Cette méthode participative fait partie de l'éducation en vue du développement durable car elle encourage les élèves à proposer des améliorations, à exprimer leur point de vue, à devenir des citoyens responsables de leurs opinions. De plus, elle incite chaque participant à prendre conscience qu'il existe plusieurs manières de concevoir un quartier durable par les interventions d'élèves ou de professionnels ayant travaillé sur d'autres secteurs que le leur. En effet, les propositions d'aménagement dépendent non seulement des caractéristiques spécifiques à un lieu, mais également des décisions prises par différents acteurs du territoire pour l'améliorer durablement. Si cette démarche participative ne permet pas de trouver une solution unique aux problèmes urbains, elle encourage des réflexions communes sur les défis mondiaux à affronter de manière constructive à petite comme à grande échelle.

Marie-Hélène Weissen et Céline Tauxe sont respectivement enseignantes de géographie et de biologie au gymnase. Après leur mémoire professionnel, elles ont également rédigé un *Guide de l'enseignant – Séquence didactique d'écologie urbaine au gymnase: aménagement d'un écoquartier*, en cours de publication à la Fondation éducation21.

Version complète de cet article et tableau de la séquence didactique sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

# GLOBE, UNE APPROCHE EXPÉRIMENTALE POUR CHAQUE CLASSE

HENRI BOSSERT



Comment intégrer la complexité du monde aux différents degrés de la scolarité? Le programme GLOBE<sup>1</sup> répond à une nouvelle vision et contribue efficacement à l'enseignement des sciences expérimentales.

L'émergence d'une prise de conscience des impacts négatifs de notre civilisation industrielle sur l'environnement remonte à une cinquantaine d'années et engendrait alors les premiers mouvements de protection de la nature. Depuis une vingtaine d'années toutefois, devant les signes évidents du réchauffement climatique, on observe l'émergence de nouvelles formes d'actions, centrées sur l'adoption de modes de vie et de consommation responsables comme la mobilité douce, le tri des déchets, les économies d'énergie et le commerce de proximité. Avec l'intégration des volets économiques et sociaux, les trois piliers du développement durable étaient posés; le concept de protection de l'environnement avait mué. L'action prit la forme d'une éducation au développement durable (EDD).

## En temps et lieu sur toute la planète

Derrière les thèmes touchés par le développement durable, les disciplines scientifiques s'occupent des mécanismes fondamentaux agissant sur les grands équilibres planétaires. Sujets du programme GLOBE, les phénomènes atmosphériques, les cycles climatiques, hydrologiques, géologiques et biologiques constituent un ensemble de systèmes dynamiques et interdépendants, le «système Terre». GLOBE soutient le développement de compétences disciplinaires fortes en biologie, chimie, physique avec l'apport transversal des mathématiques et de la géographie. L'étude et la compréhension de ces différents phénomènes et de leurs interactions mènent à la découverte progressive des facteurs qui maintiennent ou

perturbent les grands équilibres naturels. Observer, mesurer, proposer et vérifier des hypothèses, développer et communiquer ses conclusions constituent les activités fondamentales de toute démarche scientifique. Avec GLOBE, les observations sont axées sur deux facteurs déterminants, le temps et le lieu.

*«Révéler la nature des cycles naturels d'après les caractéristiques spécifiques au lieu d'étude.»*

Sur le terrain, les observations seront conduites sur une durée prédéfinie (jour, mois, semestre, année) afin de révéler la nature des cycles naturels d'après les caractéristiques spécifiques au lieu d'étude (latitude, longitude, altitude). Le programme GLOBE compte actuellement plus de 26 000 écoles participantes et rassemble près de 100 millions de mesures dans un système d'information géographique (SIG) accessible gratuitement par internet et disposant de puissants outils graphiques pour une visualisation aisée des données. Cette mise en réseau des informations permet le passage à l'échelle de la planète afin d'appréhender les phénomènes dans leur extension globale.

## A chaque classe son projet, depuis quinze ans!

En classe, GLOBE entre dans le cadre de la pédagogie d'apprentissage par projet. Les activités scientifiques thématiques sont spécialement

développées pour être appliquées directement sur le terrain, à proximité de l'école. Les modules de difficulté progressive sont adaptés à tous les degrés de la scolarité obligatoire et du gymnase, en accord avec les exigences des plans d'études PER et HarmoS. Ainsi, chaque classe dispose de tous les moyens nécessaires pour développer son propre projet de recherche, sur une durée et sur le thème de son choix!

Dans notre pays, des projets très variés ont déjà été réalisés avec succès dans de nombreux domaines. Ainsi, l'école primaire de Tägerwilen (TG) a réalisé pendant plus de dix ans une série de mesures de la température de l'air. Elles permettent de révéler les fluctuations annuelles de température et servent de référence pour étudier les réactions de la végétation face aux variations climatiques (projet PhaenoNet). En Valais, les mesures des élèves de Martigny ont permis de mettre en lumière les relations entre la fonte des neiges et les crues de la Dranse sur plus de quatre ans. Au Gymnase de Beaulieu, les élèves procèdent régulièrement à l'échantillonnage des populations de larves d'insectes aquatiques des rivières lausannoises, afin d'en évaluer le degré de pollution.

Par leur approche objective, en prise directe avec les phénomènes naturels, les sciences expérimentales occupent une place de choix dans le champ de l'EDD; elles y apportent une perspective pénétrante sur les phénomènes complexes et cachés qui agissent dans l'environnement. Ces conditions facilitent l'appropriation des savoirs et soutiennent l'adoption de comportements de consommateurs et d'utilisateurs responsables de l'environnement.

Henri Bossert, chimiste de formation, est le responsable *ad interim* de GLOBE Suisse. [www.globe-swiss.ch](http://www.globe-swiss.ch)

<sup>1</sup> *Global Learning and Observations to Benefit the Environment*, créé en 1994, regroupe 20'000 classes dans 109 pays.

# UNE NOUVELLE FONDATION, POUR VOUS SERVIR

SABINE MUSTER-BRÜSCHWEILER



La Fondation éducation21 est le nouveau Centre national de compétence en Education en vue du développement durable de la Confédération, des cantons et de la société civile. Il a vu le jour le 1<sup>er</sup> janvier 2013 à la suite de la fusion de la Fondation éducation et développement et de la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement.

La Fondation éducation21 s'est fixé pour objectif d'apporter un soutien efficace et de proximité aux enseignants et aux formateurs, ainsi qu'aux autres acteurs de l'école engagés dans la mise en place de démarches d'Education en vue du développement durable à l'école.

Cette éducation n'est pas une nouvelle discipline, c'est une approche différente: c'est poser sur son nez une autre paire de lunettes, celle qui ouvre un champ de vision sur le monde et notre société, sur le rôle des ressources naturelles ainsi que de l'équité entre les régions et les générations. L'enseignant porte sur ses élèves un autre regard et leur permet de développer des compétences pour faire face de manière confiante et responsable aux enjeux actuels et futurs. Cette éducation fait partie intégrante du nouveau Plan d'études romand, notamment au chapitre «Formation générale». De nombreux enseignants sont curieux et motivés de la mettre en œuvre, à condition qu'on leur en donne les moyens. Cet appel a été entendu par la nouvelle Fondation éducation21, qui souhaite être un centre de conseil afin de mettre à la disposition des enseignants des outils qui leur facilitent la tâche.

## Et l'éducation à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté dans tout ça ?

L'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté mondiale, champs de compétences des deux anciennes fondations mentionnées sont toujours constitué des piliers de l'éducation en vue du développement durable. Avec la santé,

l'économie, l'éducation citoyenne et d'autres thématiques, elles vont demeurer des portes d'entrée et des amorces importantes pour l'enseignement.

## Quelle est l'offre d'éducation21 à l'intention des enseignants ?

C'est en forgeant que l'on devient forgeron. éducation21 veut inciter et soutenir les démarches d'Education en vue du développement durable à l'école et permettre aux enseignants d'avancer à leur rythme dans cette direction. Pour la réalisation d'activités de ce type – séquence ponctuelle dans une classe, projet d'établissement sur une ou plusieurs semaines, voire plusieurs années – l'enseignant peut solliciter un soutien financier, méthodologique et documentaire. Dossiers pédagogiques, séquences d'enseignement clés en main, films et documents thématiques ou didactiques évalués, conseils, cours de formation continue, journées pratiques d'échanges d'expériences font partie des offres qu'éducation21 propose aux enseignants.

## Quelle est l'offre d'éducation21 à l'intention des formateurs d'enseignants ?

Dans la continuité des activités déjà développées par les fondations, éducation21 poursuit son étroite collaboration avec les institutions de formation des enseignants. Elle entend consolider la structure existante de réseautage afin d'offrir aux formateurs des espaces d'échange d'expériences,

de collaboration et de formation continue. Quant au monitoring des données, les cantons et les HEP voient dans la création de la nouvelle fondation une belle occasion de centraliser la compilation et la redistribution des informations. Celles-ci concernent les nouveaux développements en matière d'Education en vue du développement durable, les projets réalisés en Suisse et au-delà des frontières via les réseaux, les manifestations et la plateforme électronique education21.ch. Les institutions de formation des enseignants peuvent également solliciter un soutien au niveau du développement et de l'enseignement de modules touchant cette éducation ou à l'occasion de la mise en place de formations continues à la carte pour leurs formateurs.

## Quels enfants laisserons-nous à notre unique Terre ?

Et, donc, quel est l'essentiel à leur faire acquérir pour demain ? L'Education en vue du développement durable ne remet pas tout en cause, ne réinvente pas tout, mais propose une orientation différente tout en construisant sur les pratiques existantes. Il n'est pas nécessaire d'avoir un gros budget ou de faire des heures supplémentaires. Il faut plutôt de la créativité et de la volonté pour s'ouvrir à une démarche différente. En Suisse, quatre jeunes sur cinq se disent moyennement, voire fortement inquiets de l'état du monde dans vingt ans, et 72% souhaitent qu'on leur transmette à l'école davantage de compétences en matière de développement durable<sup>1</sup>. En France, en Autriche et en Allemagne, les sondages révèlent des chiffres similaires. L'intérêt des élèves pour leur environnement proche et lointain constitue le point de départ de la démarche pédagogique. De plus, des méthodes actives et participatives rendent cette éducation vivante et motivante pour les élèves comme pour les enseignants.

Comme le disait Francine Pellaud<sup>2</sup>: «En tant qu'enseignants, nous ne devons pas oublier que

nous avons dans nos classes les futurs entrepreneurs, directeurs de multinationales ou élus politiques, dont le pouvoir décisionnel s'ajoute à ceux de consommateur et d'électeur. Notre devoir est de favoriser le développement de leur potentiel créatif et innovant, de leur esprit critique et constructif, en même temps que nous devons leur permettre de réfléchir à leurs propres valeurs et à celles qui vont porter leurs

décisions.» Ou, comme le constate une enseignante à propos de la réalisation de son projet: «L'Education en vue du développement durable devrait faire partie de l'enseignement en général. En tant qu'idée, cette éducation est quelque chose d'important pour la vie.»

Sabine Muster-Brüschweiler est chargée de projet à éducation21.

## DES RESSOURCES EN UN SEUL LIEU SUR WWW.EDUCATION21.CH

Réunir ce qui se fait de bien dans ce domaine, apporter une structure à l'offre infinie de prestations disponibles pour l'enseignement et proposer un portail attractif et diversifié aux acteurs du terrain, tels sont les objectifs principaux du site d'éducation21.



(2012). *Acheter, jeter, recycler – le défi mondial des déchets*. Alliance Sud et Boabab

Ce DVD réunit neuf films qui éclairent différents aspects de la thématique des déchets et du recyclage et traitent de l'attitude peu responsable que nous avons face à des biens de la vie courante comme la nourriture, les vêtements ou l'électronique. Ils rencontrent des personnes qui assurent leur survie en récoltant des déchets et présentent diverses initiatives visant à recycler des matériaux au rebut. Ces films amènent les élèves à envisager le comportement des consommateurs comme la cause de divers problèmes de portée mondiale et les incitent à réfléchir aux possibilités d'éviter les déchets. Renseignements sur le film et le dossier pédagogique sur: [www.filmeeinewelt.ch](http://www.filmeeinewelt.ch)



Demarcy D., (2012). *Démarrer l'éducation au développement durable*. Amiens: SCÉRÉN-CNDP-CRDP, Collection Repères pour agir.

L'ouvrage souhaite «conforter les pratiques existantes et convaincre les hésitants des richesses d'une démarche EDD»: le pari est réussi! Autant la partie théorique/méthodologique que la partie pratique suscitent curiosité et envie de reproduire. Relevés météo, jardinage avec des non-voyants, développement durable chez nos voisins anglais, diversité en classe ou en forêt. La palette est variée en sujets, comme en temps investi. Les contenus sont rédigés par des enseignants, avec une touche «proche du terrain». Autres points positifs: les activités en lien avec le quotidien de l'élève, les méthodes variées et actives, l'interdisciplinarité, la compatibilité avec le Plan d'études romand (objectifs et démarches) et l'excellent chapitre sur les supports écrits avec références EDD commentées. Seul bémol: un manque de structure et d'illustrations. Mais il vaut la peine de passer ce cap!



Bancon, E. & Cambianca, J.-F. (2010). Salutations du monde. In *Jeux pour habiter autrement la planète avec les 8-11 ans*. Paris: Les Presses d'Ile-de-France.

Ce jeu permet à des élèves de 8 à 11 ans de découvrir des manières de se saluer dans différentes cultures du monde. Le jeu dure 25 minutes et peut être fait avec 10 à 25 enfants.

Matériel: 18 cartes de jeu, une par participant, téléchargeables sur <http://www.presses-idf.fr/Jeux-pour-habiter-autrement-la>

1 Les jeunes et le développement durable, enquête ISOPUBLIC, FEE 2011.

2 Cf article de *Résonances*, N° 9, juin 2012.



NAOTO MATSUMURA SE TIENT DEBOUT SUR LES BALLOTS DE FOIN DESTINÉS À NOURRIR LES VACHES SURVIVANTES. LES BALLOTS SONT ENTREPOSÉS LE LONG DE LA ROUTE, PRÈS DE SA FERME, UNE ROUTE OÙ NE PASSENT PLUS QUE LES ANIMAUX...



# LA SORTIE HORS DE L'ÉCOLE: UN OUTIL DYNAMIQUE

CHRISTOPHE MOHNI

SILVIVA est une fondation à but non lucratif qui s'engage pour l'apprentissage dans et avec la nature sur tout le territoire suisse. Elle propose des offres de base pour les écoles et les institutions, des formations continues et des journées d'échange. L'activité hors de l'école est présentée ici dans son lien avec l'éducation en vue du développement durable.

L'Education en vue du développement durable est riche de nombreux concepts et définitions. En Suisse comme à l'étranger, elle a fait l'objet de multiples recherches et alimente les débats depuis longtemps. En Romandie, l'école a introduit la notion du développement durable dans le Plan d'études romand, avec de nombreuses propositions de mises en pratique. Cependant, l'Education en vue du développement durable reste un domaine vaste et complexe, qui touche à de nombreuses disciplines et qui peut devenir très concret. Il suffit de partir du principe de *l'ouverture au monde*: sortir, partir à la découverte de son environnement pour le comprendre et l'observer.

## Sortir pour découvrir, observer et agir

L'Education en vue du développement durable et l'éducation à l'environnement<sup>1</sup> mettent en évidence l'importance de s'ouvrir sur le monde qui nous entoure, ou «faire exister le monde» (Meirieu, 2001). Les élèves doivent avoir un contact avec la réalité, avec la vie de leur quartier et de leur communauté. Lucie Sauvé (2012) parle du développement de la relation à notre «maison de vie» partagée. Elle souligne que la première étape d'une éducation relative à l'environnement est celle de la redécouverte de son propre milieu de vie. Ouvrir l'école sur le monde permet aux élèves de comprendre qu'ils peuvent agir, sans être des victimes. Philippe Meirieu (2001) évoque le «monde-objet», qui ne nous laisse que peu de liberté face au «monde-projet» où nous sommes acteurs. Nous pouvons

agir en citoyens sur notre environnement. Enfin, sortir c'est rencontrer l'autre et privilégier une approche communautaire, apprendre avec les gens à résoudre des problèmes environnementaux.

L'une des composantes importantes de l'Education en vue du développement durable est que tout projet devrait proposer une action concrète. Nous savons depuis longtemps qu'il ne coule pas de source que la prise de conscience des problèmes environnementaux, sociétaux et économiques conduise à des changements et des transformations de son comportement et de son environnement (Marleau, 2009). Certes, certains projets au sein même de l'école sont très concrets, par exemple établir le bilan de consommation d'énergie et mettre en place des mesures d'économies.

*« Cette pédagogie promeut des expériences positives dans la nature, prérequis incontournable pour tenter de limiter sa destruction. »*

Mais alors, pourquoi sortir? Sortir hors des murs de l'école permet de se confronter à la réalité de notre environnement, de notre «maison de vie», de prendre part à notre environnement, de «faire exister le monde». Sortir offre la possibilité de mettre en place des actions variées qui touchent à de nombreuses thématiques et concernent divers acteurs: exécuter des travaux forestiers, aider les personnes âgées à faire

leurs courses, promouvoir la consommation locale en récoltant et vendant sur le marché des légumes du jardin de l'école. Sortir, c'est aussi quitter le cadre habituel de l'école pour découvrir, observer et vivre d'autres réalités et d'autres enjeux.

## La pédagogie de la nature au service de l'Education en vue du développement durable

Il est intéressant de sortir partout où l'école peut être mise en relation avec la société, dans sa ville comme en forêt. Tous les endroits permettant de s'ouvrir sur le monde sont intéressants pour une éducation qui vise la compréhension de son milieu de vie et la rencontre de ses différents acteurs. Parmi tous les milieux possibles, la nature est particulièrement adaptée. Premièrement, la biosphère est la source de notre vie. Sans une biosphère en bon état, pas de société et de système économique fiable.

*« Après une sortie sur la thématique du bois en tant que ressource naturelle renouvelable, pourquoi ne pas visiter une centrale nucléaire. »*

Deuxièmement, elle permet de pratiquer une pédagogie active de la nature, éveillant l'intérêt et l'amour pour tout ce qui vit. Ce type de pédagogie permet de poser les bases nécessaires au développement d'une relation intense avec le monde du vivant. Sa finalité est la rencontre globale avec le milieu naturel: l'expérimentation par tous les sens, par le jeu, l'émerveillement, la découverte de sa complexité et de ses mécanismes. Cette pédagogie promeut des expériences positives dans la nature, prérequis incontournable pour tenter de limiter sa destruction (Kalf, 2001). Connaître et expérimenter la nature permet de mieux la comprendre et

ainsi de découvrir sa complexité et son fonctionnement, ce qui débouche sur des questions plus abstraites comme les notions de cycle, d'interconnexion et de complexité. En revanche, la pédagogie de la nature n'est pas un instrument politique qui souhaite imposer des intérêts particuliers (OFEV, 2012).

Ainsi, après une sortie sur la thématique du bois en tant que ressource naturelle renouvelable, pourquoi ne pas visiter une centrale nucléaire et lancer alors le débat? La pédagogie de la nature est une composante essentielle, mais pas exclusive, de l'Education en vue du développement durable: même si elle n'en couvre pas tous les aspects, elle contribue fortement à son succès et reste un outil précieux à son service.

Troisièmement, cette éducation dans la nature favorise également le développement sain des enfants (Wauquiez, 2008, pp. 40-50), offre la possibilité de pratiquer un apprentissage intégral (tête, cœur, main) et est propice au développement des sens. Le dernier point est particulièrement important: «Aujourd'hui, les fonctions sensorielles de l'être humain sont atrophiées et cette tendance continue de s'accroître. L'approche sensorielle est une condition importante du développement du pouvoir de perception d'une personne, à la base de son développement cognitif et en lien avec son univers affectif» (Sauvé, 2001, p. 87).

Enfin, la nature est spécialement adaptée à des projets axés sur l'action, par la pratique de nombreuses activités ayant un effet direct et visible sur son environnement: pose de nichoirs, travaux forestiers, entretien de haies, construction de murs en pierres sèches...

### La classe s'occupe de sa forêt

Dans le cadre du projet *L'univers du forestier*, la Fondation SILVIVA met en relation les acteurs du monde forestier avec l'école. Une classe reçoit du garde forestier de sa région une parcelle de jeune forêt. Ensemble, ils se chargeront durant un à trois ans du développement de leur forêt. Les élèves accompagneront le forestier dans son travail et ils découvriront en grandeur nature la forêt et son exploitation. En côtoyant régulièrement *leur* forêt sur une longue durée, ils apprendront ce que signifie

une exploitation durable. Ce projet hors des murs de l'école, à la rencontre de l'environnement qui l'entoure, peut servir de point de départ à un travail diversifié et permettre d'aborder de nombreux sujets en lien avec l'Education en vue du développement durable<sup>2</sup> par un passage très concret à l'action. En soignant de leurs propres mains une jeune forêt, les élèves contribuent à la production de bois, une matière première durable et locale. Comme Marie-Eve Marleau (2009) le met en évidence, les liens jouant un rôle dans le mécanisme qui mène de la prise de conscience à l'action, ou inversement, sont multiples et complexes. A partir de là, il semble alors intéressant de diversifier les concepts pédagogiques pour diversifier les effets. Complétons alors le travail essentiel réalisé en classe par des sorties dans de nombreux lieux intéressants hors les murs de l'école. La nature offre des avantages indéniables: elle est présente presque partout, elle permet facilement la réalisation de projets concrets débouchant sur des actions. Enfin, elle offre un lieu de travail propice à une approche sensorielle, à un apprentissage intégral et à la promotion de la santé, trois points importants lorsque l'on parle de sensibilisation et d'éducation au développement durable.

---

Christophe Mohni est le coordinateur pour la Suisse romande de la Fondation SILVIVA.

---

#### Références bibliographiques sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

- 1 L'environnement est compris ici au sens large, comme le monde qui nous entoure avec tous ses acteurs et ses composants.
- 2 Voir notamment le dossier «forêt» développé par la FEE en collaboration avec SILVIVA et disponible sur internet. Il présente de nombreux liens entre le PER et la thématique de la forêt.



DANS LA GARE DE TOMIOKA, LES HERBES FOLLES ONT ENVAHI LES VOIES FERRÉES. NAOTO MATSUMURA N'A PAS PERDU SON HUMOUR: IL APPELLE LE CONDUCTEUR D'UN TRAIN INVISIBLE QUI N'ARRIVERA PLUS JAMAIS.



# LE LAND ART, UNE PISTE POUR L'ÉDUCATION EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

JÉRÔME BICHSEL  
ET NICOLE GOETSCHI DANESI

Le *land art* peut être considéré comme une méthode créative née de l'interaction avec l'environnement. Les artistes développent de nouvelles pratiques artistiques. S'imprégner d'un lieu en prenant le temps de le découvrir avant d'envisager une action et ses conséquences: une démarche indispensable à tout projet de développement durable.

**Si la pédagogie fut à l'origine une mise en rapport du sens et du développement pédestre dans les jardins d'Akados, si le rapprochement lent permet l'enchaînement du sens des éléments du monde traversé, les hautes vitesses télescopent les significations au point de les dissoudre comme la lumière fait des couleurs.**

Paul Virilio

A la suite des peintres impressionnistes sortis de leurs ateliers pour se confronter au paysage en tant que motif, dans les années soixante, des artistes ont à nouveau délaissé l'atelier pour créer *in situ*, influencés, entre autres, par une prise de conscience écologique. Contrairement à leurs prédécesseurs, ils ne reproduisent plus le paysage mais l'utilisent comme média. Le paysage véhicule des préoccupations écologiques en regard des transformations que le développement industriel lui impose. Même si la plupart de ces artistes ne produisent pas un discours critique explicite vis-à-vis de la société, ils se confrontent à un environnement et développent de nouvelles pratiques artistiques. Les œuvres prennent la forme de sculptures monumentales ou d'installations éphémères en lien direct avec l'environnement. Elles sont immortalisées sous de multiples formes photographiques en minimisant l'habileté personnelle au profit de l'idée et du concept. A la fin des années soixante, la nécessité de se préoccuper des conséquences des actions humaines sur l'environnement est aussi relayée par une meilleure connaissance des sociétés dites primitives dans

leur rapport respectueux avec la nature. La volonté de prendre de la distance avec le modèle proposé par la société occidentale se fait aussi sentir.

## Quelques exemples en Amérique et en Europe

Robert Smithson utilise les mêmes moyens que l'industrie minière, en les détournant, pour produire *Spiral Jetty* sur les berges du Grand Lac Salé; Michael Heizer réalise son *Double Negative* dans la Mormon Mesa, qui relie sa démarche aux spécificités du site choisi. Les deux inscrivent leurs projets artistiques dans une logique interventionniste et durable propre aux Américains. En Europe, d'autres artistes réalisent des projets éphémères. En 1967, Richard Long réalise *A Line Made by Walking* en marchant en ligne droite et en revenant sur ses pas assez de fois pour que la ligne soit apparente. Puis il prend une photographie qu'il légende de manière descriptive; ce projet initial résume toutes les marches futures ponctuées de sculptures provisoires qu'il réalisera à travers le

monde. Il s'inspire des nomades et considère le paysage comme une feuille blanche qu'il parcourt et ponctue de marques aux formes géométriques simples, réalisées avec les matériaux du lieu: lignes, cercles, spirales de pierre, de boue ou de sable. Andy Goldsworthy, plus sédentaire, réalise à son tour des œuvres éphémères avec les matériaux trouvés sur place. Depuis lors, de nouvelles générations d'artistes ont pris le relais.

«C'est l'humanité qu'il faut sauver, car elle a besoin de s'auto-entretenir sur le plan du rêve, de la poésie, de l'espérance et l'Art est là pour ça. Sa fonction première est de poser des questions, le regard de l'artiste permet de dévoiler quelque chose que personne n'avait vu. L'artiste bouscule, il est toujours subversif.» Gilles Clément

## Des enjeux de l'artiste aux domaines d'apprentissage de l'enseignant

Dans la spirale de tournesols (*cf. ci-contre*) le temps apparaît comme un enjeu majeur. Par ses gestes, l'artiste nous révèle l'éphémère. Son parcours s'inscrit dans l'ordre des choses, entre le culturel et le naturel. Il se plaît à imaginer l'homme qui passe et qui raconte le monde à celui qui reste. C'est un nomade qui témoigne de l'existence de l'univers qui l'a engendré et qu'il veut trop souvent modeler à sa guise. «Mon art me contraint régulièrement à porter un regard neuf sur ce qui m'entoure: de ce point de vue, je découvre l'enfant qui est en moi.» (Andy Goldsworthy)

## Pistes pour des apprentissages

Le *land art* peut être considéré comme une méthode créative née de l'interaction avec l'environnement, mais il peut également être perçu comme une approche globale du développement de la

personnalité du petit enfant à l'adulte. Nous y retrouvons des domaines d'apprentissage qui incluent des aptitudes cognitives et motrices, sociales et esthétiques, qui se construisent par une pratique directe sur un site naturel. L'enseignant propose aux élèves des investigations créatives : il suggère différentes pistes à prospecter, répertorie des gestes, présente des références et fixe des objectifs. Ainsi, il leur permet de vivre des expériences intenses dans la nature, sans utiliser de matériaux artificiels et sans laisser de traces durables.

Le travail du pédagogue est de faire apparaître les capacités d'intuition de l'élève en observant son environnement qu'il soit naturel ou construit. Dans un premier temps, il va percevoir et saisir les particularités du lieu puis proposer de se concentrer sur l'essentiel : nommer les matériaux à disposition et recenser les spécificités de l'environnement. De cette observation sensible naît l'intervention. Il crée des contrastes par des formes géométriques ou des lignes qui rehaussent l'impact des réalisations dans la nature. Il indique des directions, délimite une forme, aligne des éléments, dégage des dégradés progressifs de forme et de couleur. Il travaille avec la transparence, la lumière ou l'ombre, change d'échelle. Tous ces gestes libèrent la créativité. Mais le *land art* ne peut pas être réduit à un instrument pédagogique. Il est d'abord un mode d'expression artistique.

Pour l'artiste ou l'enseignant, enfant ou adulte, seul ou en groupe, les particularismes d'un lieu ne sont pressentis qu'en prenant le temps de le découvrir et de s'en imprégner avant d'envisager une action et ses conséquences. Ce temps est indispensable à la sensibilisation à tout projet de développement durable digne de ce nom.

---

Jérôme Bichsel est enseignant en arts visuels (AVI), praticien formateur et artiste.

---

Nicole Goetschi Danesi est professeure formatrice en arts visuels et fait partie de l'Unité d'enseignement « Didactiques de l'art et de la technologie » à la HEP Vaud.

---

## PRATIQUE ARTISTIQUE ET ÉDUCATION

**Jérôme Bichsel explore la pratique artistique dans un cadre naturel. Par sa confrontation à l'espace extérieur, il va expérimenter ses potentiels et ses limites physiques. Son geste lui permet de se connecter avec son intériorité, mais aussi avec son environnement.**

Le projet que j'ai envie d'évoquer est une performance/installation dans un parc de Genève. J'ai réalisé une spirale de tournesols à tous les stades de développement précédant la floraison. La mise en place de l'installation était réalisée par étapes successives afin de donner le temps de découvrir le projet. Le nombre de tournesols correspondait au nombre de jours d'exposition. La spirale était orientée d'est en ouest en partant du centre. Sa taille permettait de marcher à l'intérieur et elle fonctionnait comme un parcours initiatique. Elle créait un microcosme de biodiversité en constante évolution. Le démontage s'est déroulé aussi par étapes se terminant par la distribution de boîtes remplies de graines aux habitants des balcons donnant sur le parc en guise de remerciements pour cet été d'échanges. Le projet questionnait le passage du temps dans la nature et la transmission par l'expérience vécue. La forme de la spirale est la forme du développement, très présente dans la nature et, par extension, chez les êtres humains.

J'ai poursuivi mon chemin en transmettant mon expérience et ma passion pour l'art aux élèves. Ainsi, j'ai organisé des camps artistiques dans le Jura sur le thème et avec le média de la terre. Les participants ont réalisé des installations éphémères dans le paysage, comme des maquettes de lieux utopiques. Plus tard, j'ai initié des animations données aux classes primaires sur le thème générique du *land art* en lien avec les Amérindiens ou la préhistoire. Chaque activité était conçue pour rendre les enfants conscients de la portée de leurs actions sur leur environnement direct et de la nécessité de minimiser l'empreinte écologique d'une semaine passée en autosuffisance en réalisant des projets artistiques biodégradables.

Par la suite, j'ai réalisé de nombreuses animations artistiques avec des classes de cycle initial et primaire. On utilisait des pierres en lien avec le travail de Richard Long, des feuilles, de la neige et des fleurs faisant écho aux projets d'Andy Goldsworthy, des bois morts déplacés et disposés en forme de nid pour les créations de Nils Udo ou encore la terre aux multiples couleurs pour réaliser des frottages sur papier et constituer une collection colorée des lieux environnants à la manière d'Herman de Vries.

Toutes ces animations ont fait l'objet d'expositions dans les écoles concernées, sensibilisant les autorités, les parents et les enfants au caractère éphémère et écologique du *land art*. Mes dernières expériences réalisées avec mes collègues d'arts visuels avec des adolescents ont permis de mettre en évidence des compétences de coopération et d'entraide en vue de projets plus imposants.

Jérôme Bichsel





*NOUS DEVRIONS TOUS POSSÉDER L'INTUITION ET COMPRENDRE  
QUE NOUS SOMMES UNE HUMBLE PARTIE DE CE DÉLICAT TISSU DE RELATIONS  
QUE L'ON APPELLE LA VIE, ET AU GRAND JAMAIS SON EXPLOITEUR NI SON  
DESTRUCTEUR.*

*NAOTO MATSUMURA, IN LE DERNIER HOMME DE FUKUSHIMA, ANTONIO PAGNOTTA,  
ÉDITIONS DON QUICHOTTE, 2013*

# LA DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE : QUELLE PERTINENCE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES SCIENCES ?

SAÏD KHAMLI

Les expériences en salle de sciences jouissent d'un grand prestige. Leurs vertus formatrices semblent aller de soi. Un regard du côté des réalités du travail scientifique, de l'épistémologie et de la psychologie cognitive invite à questionner ce consensus.

La démarche expérimentale (*ci-après DE*) est considérée par de nombreux acteurs de l'école comme une démarche constitutive de l'enseignement des sciences, un trait distinctif qui particularise ce dernier et lui donne son assise identitaire. Elle est également vue comme le vecteur par excellence de tout apprentissage scientifique. Cette valorisation de l'expérimental se traduit par une consécration au niveau des textes institutionnels et des plans d'études, une logistique conséquente (salles spéciales, dédoublement des classes, matériel...) ou des programmes spécifiques de formation initiale et continue pour les maîtres de sciences. Des arguments de différents registres ont conduit à ériger la DE comme un canon de l'enseignement et de l'apprentissage scientifiques et à lui conférer ce rôle central dans nos classes.

## Un succès remis en questions

Il y a d'abord cette vision qui considère que l'enseignement scientifique doit refléter la science comme elle se pratique, celle-ci étant comprise comme un organon d'étapes logiques : observation, hypothèse, expérience, résultats, interprétation, conclusion (OHERIC).

Dans cette acception, il est important de proposer aux élèves des activités leur permettant de se

familiariser avec ce mode d'investigation et de se muer ainsi en *chercheurs en herbe*. Ce mimétisme à l'échelle individuelle doit s'étendre à l'ensemble de la classe qui s'organise en une *communauté scientifique*. Des thèses psychopédagogiques sont également appelées pour soutenir que l'acquisition des concepts scientifiques est favorisée par la participation des élèves à des activités expérimentales. On reconnaît ici les influences des méthodes dites « actives » s'appuyant sur une certaine lecture de l'œuvre piagétienne.

« *L'ensemble de la classe s'organise en une communauté scientifique.* »

Par ailleurs, la DE permettrait d'atteindre une multitude d'objectifs : cognitifs (acquérir des notions scientifiques), affectifs (susciter la motivation et l'intérêt des élèves), méthodologiques ou épistémologiques (initier les élèves aux démarches utilisées par les scientifiques), sociaux (coopération, communication, argumentation), techniques (développer un savoir-faire expérimental)... A travers la DE, l'élève cultive également des qualités d'esprit supposées être caractéristiques des scientifiques : curiosité, raisonnement logique, sens de l'observation, objectivité ou persévérance. Des développements conjugués dans plusieurs domaines

(sciences, épistémologie, théories de la cognition) vont mettre en question le statut de l'observation, de l'expérimentation et de la théorie en sciences et, partant, en pédagogie. L'avènement de nouvelles œuvres scientifiques (relativité d'Einstein, physique quantique...) va ouvrir des champs d'investigation inédits où l'expérimentation s'inscrit de moins en moins dans une causalité linéaire, déterministe et centrée sur le contrôle de variables pour se tourner vers des approches de type probabiliste et statistique faisant largement appel aux modélisations des données et des situations. L'essor des technologies de l'information et de la communication va conduire à l'apparition de nouveaux faits et matériaux, sous forme de bases de données ou de réalités « virtuelles », lesquels se substituent à la manipulation d'objets concrets et détachent l'observation de la perception sensorielle.

## La théorie et le scientifique

Les travaux en épistémologie vont permettre de construire une nouvelle représentation de la rationalité scientifique qui se distancie des visions empiristes ayant imprégné la philosophie des sciences pendant des siècles. Ils établissent que les observations sont amplement déterminées par les construits théoriques, que ce nous voyons est influencé par ce que nous savons et que les théories scientifiques ont un rôle central en ce qu'elles façonnent la conception et l'interprétation de l'expérience. Celle-ci, loin de s'inscrire dans une méthodologie désincarnée (OHERIC), s'enracine dans un contexte spécifique de manipulation, de rhétorique, de modélisation, de représentation. La pratique scientifique est ainsi vue comme un système complexe d'interactions entre le donné, l'évident, d'une part, et les modèles théoriques, d'autre part.

Parallèlement, des analyses sociologiques ont permis de mettre en lumière l'importance des enjeux sociaux, financiers, éthiques qui traversent la communauté scientifique. Celle-ci, loin des visions naïves, se présente comme une organisation sociale qui peut être impitoyable avec des codes stricts, une hiérarchie écrasante, des jeux de pouvoir farouches... Il devenait ainsi clair que l'enseignement des sciences se devait de renouveler ses fondements épistémologiques. L'image de la science qu'il véhicule – le point de départ de l'activité scientifique est l'observation, le rôle de l'expérience est central, il existe un profil type du scientifique, observateur attentif, curieux, détaché, objectif – est jugée pour le moins tronquée et éloignée des réalités du travail des scientifiques.

### Manipuler des objets ou des idées ?

Sur le plan psychopédagogique, la vision qui valorise l'action de l'apprenant et conçoit la DE comme un ressort incontournable pour celle-ci est relativisée. L'action ne peut avoir ni la même portée ni les mêmes objectifs selon qu'il s'agit des catégories relevant du sens commun ou des concepts scientifiques.

*« Manipuler des objets ne suffit pas pour opérer des changements conceptuels. »*

On comprend ainsi que manipuler des objets ne suffit pas pour opérer des changements conceptuels et l'on insiste sur la nécessité pour les élèves de réaliser une « rupture épistémologique ». En effet, on découvre que ces derniers abordent les activités qui leur sont proposées à travers un filtre : les représentations, celles-ci s'avérant très récalcitrantes aux effets de l'enseignement. Le registre empirique étroit dans lequel s'enferme le plus souvent la DE paraît ainsi incapable de prendre en charge les problématiques de l'enseignement des sciences. Le postulat sur lequel il repose, « Le concret est limpide », est tout simplement infondé. Ce qui est supposé être transparent pour les élèves ne l'est pas forcément. On oublie en effet que les instruments de mesure sont des instruments sur mesure et qu'ils correspondent à des théories incarnées. Les élèves entretiennent alors le même rapport d'extériorité et

de déficit de sens avec les appareils qu'ils manipulent et les mesures qu'ils réalisent.

Le parallélisme imaginé ou souhaité entre élève et chercheur est jugé de moins en moins pertinent. L'expérimentation ne peut pas relever du même registre dans un contexte d'apprentissage des sciences et dans un contexte de recherche scientifique. Le chercheur construit en effet ses propres questions et problématiques de recherche alors que l'apprentissage, même s'il se déploie dans un environnement constructiviste ou dans une pédagogie de la découverte, part du déjà construit et du déjà découvert. Par ailleurs, on s'interroge sur l'efficacité de la DE au niveau des acquisitions des élèves. En effet, il est reporté fréquemment que ces derniers tirent rarement avantage, en termes conceptuels, des expériences conduites en classe. La mise en correspondance de la logistique investie dans les salles de sciences avec la qualité des apprentissages soulève des interrogations pressantes.

### Perspectives plurielles

Les critiques précédentes autour la DE ne doivent pas être comprises comme un appel à son bannissement de nos salles de sciences. La DE a et aura toujours une place importante dans notre enseignement. Ce n'est pas l'usage des expériences qui est visé.

*« Une vigilance accrue vis-à-vis des perspectives didactique et épistémologique. »*

Il s'agit plutôt de plaider pour une vigilance accrue vis-à-vis des perspectives didactique et épistémologique qui sont convoquées à chaque fois que l'on fait appel à la DE, ceci afin que les choix arrêtés soient arrimés à des postures explicitées, conscientisées et assumées. Evidemment, il n'est pas question d'appréhender l'épistémologie ou la didactique dans une visée normative ou qu'un dogme (constructivisme) remplace un autre (empirisme). Il convient au contraire d'encourager une diversification pédagogique où les élèves sont familiarisés avec différentes sortes d'investigation, incluant l'expérimentation, mais pas limitées à celle-ci, et où l'enseignant, en écho au contexte spécifique de sa classe, privilégie l'approche qui stimule

le mieux le questionnement de ses élèves. A défaut, les risques d'appauvrir notre enseignement et de promouvoir des distorsions au niveau de la caractérisation du travail scientifique nous guettent. Les développements actuels du PER (Plan d'études romand), en consacrant des pans entiers aux objectifs de représentation et de modélisation accentuant l'importance des dimensions langagières (formalisme mathématique, schémas, graphes, symboles, tableaux...) dans l'apprentissage des sciences, en promouvant une pluralité des démarches d'exploration, ouvrent des voies prometteuses. Investissons-les...

---

Saïd Khamlichi est enseignant de mathématiques et sciences de la nature à l'Etablissement primaire et secondaire de Chavannes-près-Renens et de Saint-Sulpice. Il est praticien formateur pour la HEP Vaud.

---

# QUOI DE NEUF À LA HEP?

## LE PLAN D'INTENTIONS 2012-2017 EST NÉ ANOUK ZBINDEN

Le Comité de direction de la HEP Vaud a publié, en décembre 2012, son plan d'intentions pour les cinq années à venir.

Le tout premier plan d'intentions de la HEP Vaud a vu le jour. Il présente les dix grandes orientations stratégiques de l'institution pour la période d'activité courant jusqu'en 2017. Ce document, élaboré par le Comité de direction avec la collaboration de toutes les unités de la HEP, a été soumis au

Conseil HEP pour préavis. Il sert désormais de base à la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) pour l'élaboration du plan stratégique pluriannuel, à l'attention des autorités cantonales. Sa version papier est disponible sur demande: [communication@hepl.ch](mailto:communication@hepl.ch)



## QUAND LES MOTS ENTRENT EN SCÈNE PROPOS RECUEILLIS PAR BARBARA FOURNIER

*Mots en scène* est un ouvrage collectif qui réunit des formateurs de la HEP Vaud et des praticiens formateurs. Il sort de presse chez l'Harmattan, dans la collection «enfance et langages». Au cœur de ce livre, cinq expériences didactiques en classes primaires et secondaires pour faire de l'acquisition du vocabulaire: un processus vivant, interactif et motivant. Rencontre avec l'un des quatre auteurs, le professeur formateur José Ticon.

**José Ticon, dites-nous quelques mots sur la genèse de ce livre...**

Cet ouvrage collectif est le fruit d'une belle collaboration entre praticiens formateurs de différents cycles, formateurs HEP de l'UER «Didactique du français» et l'UER «Médias et TIC» qui ont travaillé dans un esprit et une perspective de laboratoire. A l'origine, tout démarre avec le colloque *Enseignement/apprentissage du lexique* qui se tient à l'Université Stendhal à Grenoble, en 2003, et qui ouvre un nouveau champ de recherche axé sur l'enseignement raisonné et systématique du lexique.

**Vous décrivez dans ce livre 5 expériences. Quelle est leur caractéristique principale?**

Ces expériences ouvrent des perspectives pour allier recherche en didactique et recherche fondamentale. Il était important pour nous de faire dialoguer des constats concrets, obtenus dans la durée par une observation et une interprétation des difficultés et des progrès des élèves avec des analyses de leur développement cognitif.

***Mots en scène* propose une autre appréhension du vocabulaire que celle des «tristes listes» qui furent longtemps en usage, et qui le sont parfois**

**aujourd'hui encore. Avec quels résultats?**

Ah ces fameuses listes! L'un des problèmes récurrents qu'elles posent est la difficulté pour l'élève de s'approprier des nouveaux mots hors contexte. Or, pour qu'ils se mettent à vivre, ces mots, il faut que les élèves les rencontrent! De nombreux chemins et démarches sont possibles, avec à la clef des résultats concluants. Ce que ces expériences ont montré, c'est que l'on peut résoudre les difficultés des élèves aux prises avec le vocabulaire. L'essentiel est de développer la capacité de comprendre des élèves, de stimuler l'intérêt des élèves. Ces expériences ont mis en exergue l'importance d'un changement du rapport pédagogique.

**Concrètement, pouvez-vous nous en donner un exemple?**

Au cycle primaire, un des auteurs de *Mots en scène* a demandé aux enfants de sa classe de confectonner des petits plats qui ont été mangés en classe, ce qui a permis d'en parler, de les décrire, de les comparer et de faire entrer dans l'échange tout une panoplie de mots attachés au goût. Le vocabulaire n'est dès lors plus une discipline sèche et fastidieuse, mais s'intègre dans une activité collective qui fait sens.

En ce qui me concerne, j'ai eu recours au média radio pour faire découvrir le vocabulaire des médias à mes élèves. L'objectif visé était de recourir à un éventail de 400 à 500 nouveaux mots. Ce projet a permis aux élèves d'acquérir un large vocabulaire tout en rédigeant et en écoutant des chroniques radio. Il s'est construit dans une ambiance chaleureuse. Un véritable esprit de groupe régnait autour du studio mobile. Chacun s'est investi dans le projet, a mis la main à la pâte pour réaliser l'émission, y compris sur le plan informatique. Les élèves ont acquis du vocabulaire en plus, mais aussi plus de confiance en eux. Les parents sont venus assister à l'émission et je me souviens de la réaction d'un de mes élèves à qui je demandais ce qu'il avait préféré dans cette expérience et qui m'a fait cette réponse, qui en dit long: «ce qui m'a plu, c'est que quand je parlais, on m'écoutait.»

Pour lire d'autres articles sur les publications de la HEP Vaud, consultez la rubrique «Actu HEP» de notre site web: [www.help.ch](http://www.help.ch).

## LE PROGRAMME PEERS SE PRÉSENTE EN QUELQUES PAGES ANOUK ZBINDEN

L'Unité Communication vient de publier une brochure de présentation du programme PEERS. En quelques pages, ce dépliant résume les objectifs et les grands axes de cette initiative innovante proposée aux étudiants et aux enseignants-chercheurs et en rappelle également le concept: élaborer un projet pédagogique international alternant les phases en présentiel et à distance, avec des pairs qui vivent de l'autre côté du monde.

**LA FIN DU MONDE, UN LIVRE PLURIEL SUR UNE HISTOIRE SANS FIN**

PROPOS RECUEILLIS PAR BARBARA FOURNIER

*La fin du monde*, illustrée par un détail de la *Grande Vague de Kanagawa* du maître Hokusai, est un livre à lire de toute urgence. Retour sur un phénomène qui hante l'esprit humain depuis la nuit des temps mais qui aujourd'hui prend de nouvelles formes sous la pression environnementale. Entretien avec Nicole Durisch Gauthier et Philippe Hertig.

Début 2012, vous organisez un cours conjoint HEP-UNIL sur la catastrophe et la fin du monde, troisième cours mis sur pied par l'UER «Didactiques des sciences humaines et sociales» et la Faculté de théologie et de sciences des religions, après «Darwin et le créationnisme» et «Rites funéraires». Résultat augmenté de ce cours sur la fin du monde, le livre collectif que vous publiez chez Labor et Fides est, pourrait-on dire, dans l'air du temps ?

**Nicole Durisch Gauthier:** Le temps est en effet une de nos sources de réflexion, c'est pourquoi nous avons choisi de nous pencher d'abord sur les différentes temporalités de la «catastrophe». Alors que les fléaux mythologiques nous projettent souvent au temps des origines, parfois dans un futur lointain, aujourd'hui, la catastrophe est perçue comme imminente et pèse sur les choix qu'il faudra faire demain. Pourquoi et comment ? Ce sont les questions, entre autres, que pose ce livre.

**Philippe Hertig:** Pour comprendre ce phénomène de fin du monde, il nous a paru important de l'étudier à la lumière de plusieurs disciplines qui en offrent des lectures théologiques, scientifiques ou culturelles. Le livre, en partant du «prétexte» de 2012, cerne les différents visages de la catastrophe et met en évidence le fait qu'il s'agit d'un construit social et culturel. Il évoque les grands récits de catastrophes et les mythes de fin du monde, s'intéresse aux réponses religieuses et culturelles que suscitent les catastrophes, s'arrête sur la question de l'impact environnemental des activités humaines et sur la gestion des risques dans une ère où les enjeux environnementaux influencent fortement l'imaginaire collectif et ses représentations de l'avenir du monde. Enfin, plusieurs chapitres de l'ouvrage sont consacrés aux récits d'Apocalypse et de fin du monde dans les arts.

**Vous soulignez la distinction importante à faire entre «la fin du monde» et «la fin d'un monde».**

**Cela suppose-t-il que la notion de finitude porte en elle sa dose d'espoir ?**

**NDG:** Oui. En réalité, quand on analyse en profondeur les récits de «fin du monde», on voit qu'il s'agit presque toujours d'étapes transitoires, de fins partielles. Il ne s'agit pas d'une fin absolue, mais d'un grand bouleversement qui, même s'il est terrible, laisse des survivants et la possibilité d'un «nouveau monde». La finitude du monde exprime plutôt la conscience thématique de la fragilité de la création, une subtile oscillation entre crainte et espoir.

**PH:** La fragilité de notre planète a pris un caractère d'évidence plus concret à partir du moment où l'homme a pu regarder la Terre depuis l'espace. Cette vision excentrée a davantage interpellé la notion de responsabilité dans un monde désormais «fini», où l'activité humaine a des impacts mesurables sur l'environnement. Ce constat conduit à questionner les rapports entre nature et culture.

**En fait, la fin du monde, à travers les âges, ne demeure-t-elle pas toujours liée, plus ou moins clairement, au résultat d'une «faute» commise par les hommes ?**

**NDG:** De nombreuses sociétés, mais cela me paraît particulièrement vrai en Occident, cherchent à désigner un coupable à la catastrophe «naturelle». Cette dernière revêt alors souvent un caractère punitif. Hier, elle était la marque de la colère divine, aujourd'hui elle illustre un autre versant de cette même peur, à savoir que les humains, à force d'enfreindre les limites et de surexploiter la terre qui les nourrit et qui les porte, n'ailent à leur perte.

**PH:** Sous l'effet de la médiatisation, les récits de «fin du monde» ont pris, eux aussi, une ampleur universelle, raison pour laquelle la référence aux Mayas, par exemple pour ce 21 décembre, est un repère facilement assimilable aux quatre coins du monde. Mais la conviction de la catastrophe imminente, si liée à notre époque, mérite aussi d'être

observée à l'aune de l'évolution des courants scientifiques contemporains qui, sur la base de l'étude des catastrophes qui se sont effectivement produites, ont développé de nouveaux savoirs en matière de prévision, de prévention et de protection. Les récits de la catastrophe ont alors une fonction concrète, celle de comprendre, corriger et anticiper les erreurs déjà commises pour empêcher que ne survienne la future catastrophe.

**Alors, après l'avoir étudiée sous toutes ses coutures, cette fin du monde est-elle concevable pour vous autrement que comme un récit ?**

**PH:** Oui, puisque l'on sait que dans quelques milliards d'années, la «fin de vie» de notre soleil impliquera la fin du système solaire, mais cette fin de notre univers proche se situe dans une temporalité inimaginable pour les humains que nous sommes.

**NDG:** Je pense qu'il est important d'envisager la finitude, même si elle demeure très abstraite, que ce soit à l'échelle de l'individu ou d'une civilisation.

**LUX AETERNA** JULIEN LALOUX

Se rassembler autour du Requiem de Mozart, c'est éprouver une force vivifiante que seuls certains chefs-d'œuvre procurent. L'Ensemble vocal Arpège, le Chœur HEP, l'ensemble Musica Poetica et leur chef, Julien Laloux, désirent révéler la part de lumière que porte en elle cette œuvre inachevée. Pour l'entourer, deux œuvres de Joseph Haydn complètent le programme: le *Salve Regina* pour soprano, chœur et cordes et le *Libera me*, pour chœur et cordes. Elles rappellent que Haydn exerçait son art avant la naissance et après la mort de Mozart. Grâce à un cheminement spirituel intérieur, Mozart livre un message ultime et universel, résolument tourné vers une lumineuse espérance. A (re)découvrir comme un hymne à la clarté.

2 octobre 2013 à la cathédrale de Lausanne.

Réservations: [www.arpege.ch](http://www.arpege.ch)

Billetterie: Hug Musique, Grand-Pont 4



# VALORISER LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION: ENJEUX POUR LA RECHERCHE

SERGE RAMEL, LUC PRUD'HOMME ET VALÉRIE ANGIUCCI

Le mouvement en faveur d'une école inclusive, de par son ampleur et ses implications pour l'enseignant, réclame des avancées scientifiques afin qu'une pratique inclusive devienne accessible pour les professionnels de l'enseignement, composant avec une hétérogénéité croissante des élèves et des intervenants. Dans ce contexte, le LISIS a vu le jour en 2010 comme soutien aux enseignants face aux multiples défis associés à la diversité.

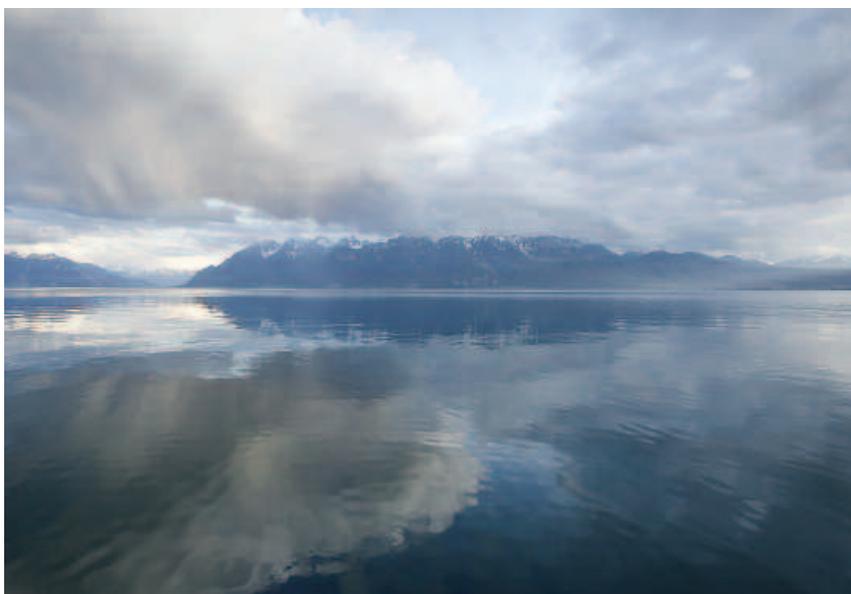
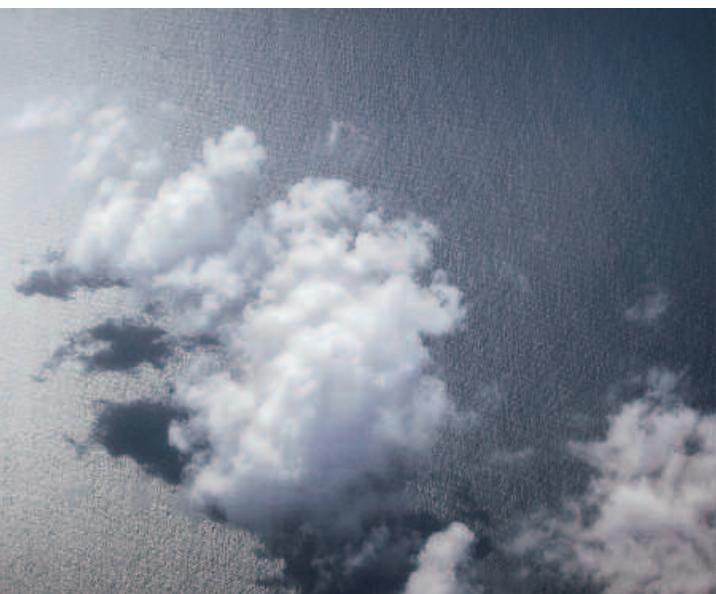
Dans le cadre de ses activités scientifiques, le LISIS a organisé sa première biennale, du 22 au 26 octobre 2012 à la HEP Vaud. Elle a réuni 28 chercheurs venant de Suisse, du Canada, d'Italie et d'Espagne. Principalement pensée et conçue comme un espace de travail pour les chercheurs

du laboratoire, cette rencontre – en grande partie subventionnée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique – s'est voulue également un moment d'échange plus ouvert, comme en témoigne une matinée de conférences publiques. Alternant communications scientifiques et ses-

sions de travail en symposium, cet événement a visé à la fois le partage d'expertises sur la problématique de l'inclusion scolaire et l'identification de thématiques de recherche pour des projets communs. L'objectif prioritaire de ce rendez-vous scientifique était la constitution d'équipes de recherche autour d'objets fédérateurs. Cette biennale a également été l'occasion pour plusieurs membres du LISIS de partager sous la forme de communications scientifiques les avancées de leurs travaux de recherche.

## Trois conférences et des symposiums

Membres du laboratoire, Alain Goussot (Université de Bologne), Lise Gremion (HEP BEJUNE) et Nadia Rousseau (Université du Québec à Trois-Rivières, UQTR) ont partagé leur vision de l'inclusion sco-



laire avec un large public et alimenté la réflexion des participants à la biennale. Les symposiums de travail et les communications scientifiques ont permis de dresser un premier inventaire des travaux de recherche menés par les membres du laboratoire. C'est sur la base des réflexions menées lors de ces séances que les équipes de recherche ont pu être constituées.

### De nouvelles équipes et un comité scientifique

Le principal objectif de l'atelier était la constitution d'équipes de recherche. Elles se sont formées au travers de conférences, d'échanges structurés, de présentations de recherches et de projets en cours. Les objets de recherche partagés ont été mieux ciblés et des alliances concrétisées: elles ont débouché sur la création de dix nouvelles équipes de recherche ([www.lisis.ch](http://www.lisis.ch)).

De plus, lors de l'assemblée générale clôturant la rencontre, le premier conseil scientifique du laboratoire a été nommé, composé de membres issus de la HEP Vaud, ainsi que d'universités canadiennes, italienne et espagnole. La prochaine biennale du LISIS aura lieu en octobre 2014 à Trois-

Rivières, mais nous pouvons mentionner d'autres rendez-vous:

- le 2<sup>e</sup> Colloque international «De l'intégration à l'inclusion scolaire: regards croisés sur les défis actuels de l'école» a eu lieu du 8 au 10 avril 2013 à Bienne (Suisse). Il était coorganisé par la HEP BEJUNE et la HEP Vaud, en collaboration avec le LISIS, l'Université de Sherbrooke et l'UQTR;
- un colloque dans le cadre du 81<sup>e</sup> congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), organisé par le LISIS et intitulé «La formation à l'enseignement face au phénomène de la diversité: exploration de la recherche et de l'innovation en formation initiale», aura lieu les 9 et 10 mai 2013 à l'Université Laval (Canada, QC).

### Le dialogue pour faire progresser l'inclusion scolaire

La biennale 2012 du LISIS a contribué au dialogue et à la pratique scientifique non seulement par-delà les frontières, mais aussi entre les cultures. Les résultats de cette première biennale ont rejoint, voire dépassé, les attentes des chercheurs réguliers ou associés du laboratoire. Par les tra-

voux de confrontation des expertises, l'analyse des dissemblances ou des ressemblances et l'identification des enjeux réclamant une collaboration internationale, les participants ont pu poser les bases d'une collaboration au service de la recherche en inclusion scolaire dans une perspective reliant les contextes locaux, régionaux et internationaux.

---

Serge Ramel est professeur formateur et codirecteur du LISIS à la HEP Vaud.

---

Luc Prud'homme est professeur régulier et codirecteur du LISIS à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

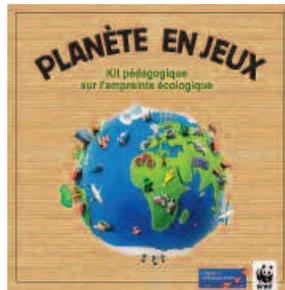
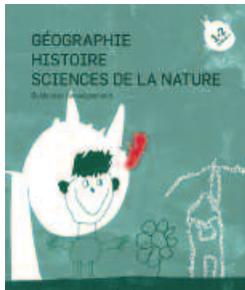
---

Valérie Angelucci est collaboratrice scientifique au LISIS, à la HEP Vaud.

---

# UN MONDE VIVANT : SE FORMER, TRANSMETTRE ET JOUER

Les bibliothécaires de la HEP ont sélectionné à votre intention quatre publications pour approfondir la réflexion sur la thématique de *Prismes* 18.



*La Revue durable*. Fribourg: CERIN.

Ce périodique trimestriel franco-suisse aborde les questions de l'écologie et du développement durable. Il propose des solutions pertinentes pour vivre en respectant l'avenir de la planète, tout en amenant les lecteurs à revoir leurs comportements au quotidien. Dans chaque numéro figure un dossier thématique. En ce mois d'avril 2013, le dossier se penche sur l'écologie et la morale. La bibliothèque de la HEP Vaud est abonnée à ce périodique et possède tous les numéros.

Cote 50(05) REV

Affolter, C. (Dir.) (2004). *Intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans la formation des enseignants en Suisse*. Neuchâtel: Fondation Suisse d'Education pour l'Environnement / Zofingen: Stiftung Umweltbildung Schweiz.

Les contenus et les méthodes d'une éducation à l'environnement se sont résolument tournés vers le développement durable, dans les nouveaux plans d'études suisses. Les mesures recommandées dans cet ouvrage explicitent les principaux paramètres nécessaires à la mise en place d'un tel projet. Le principe de responsabilité complète cette approche et fait de cette formation une contribution importante à une éducation citoyenne. Ce document s'adresse aux planificateurs et aux formateurs des filières d'études proposées par les Hautes écoles pédagogiques suisses.

Cote 504: 37 INT

Ramillon, S., Larpin, D., & Fierz, S. (2012). *Géographie, histoire, sciences de la nature: guide pour l'enseignement*. Neuchâtel: CIIP.

Ce moyen d'enseignement, richement illustré, est destiné aux enseignants des classes de 1<sup>re</sup> et

2<sup>e</sup> année Harmos. Il propose des situations d'apprentissage variées qui permettent de choisir des activités telles que l'école, la famille, la diversité du vivant, en suivant les orientations définies par le PER. Les activités proposées, développées dans le CD-ROM d'accompagnement, donnent aux jeunes élèves la possibilité d'expérimenter et d'observer le monde qui les entoure et les aident à le penser autrement.

Cote 504(072) RAM

Guinot, H. & Luzeiro, N. (Coord.). (2009). *Planète en jeux: kit pédagogique sur l'empreinte écologique*. Paris: Ligue de l'enseignement; WWF.

Ce jeu éducatif a été conçu pour sensibiliser les enfants de 8 à 12 ans à l'empreinte écologique. Des questions portant sur l'alimentation, les transports, l'énergie, les vacances et l'habitat leur permettent de réfléchir à leurs habitudes de consommation, dans un esprit de collaboration et non de compétition. Cet outil pédagogique très complet, comprenant un plateau de jeu, un dossier, un CD-ROM et des jetons en forme d'animaux et de traces de pas, promet de bons moments ludiques et instructifs.

Cote 504(072) PLA

# LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE : UN OUTIL PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

VÉRONIQUE AVELLAN ET SEEMA NEY

Soutien à l'enseignement, la bibliothèque scolaire participe au projet global de formation de l'élève par la mise en œuvre d'une politique documentaire et d'un programme d'animations pédagogiques en adéquation avec les missions de l'école.

En 2007, la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) a produit des *Normes et recommandations pour les bibliothèques scolaires*, dont le but était la mise en qualité des bibliothèques délivrant des prestations aux classes vaudoises. Cette démarche visait la professionnalisation des bibliothécaires et la création d'une formation spécifique. Elle a également favorisé la mise en réseau des bibliothèques scolaires, ainsi que l'instauration de commissions de bibliothèque dans les établissements. Ce « projet bibliothèques scolaires » s'insérait déjà dans les objectifs du plan d'études.

## Plan d'études romand et bibliothèques scolaires

Le plan d'études romand (PER) préconise, dans ses conditions-cadres matérielles et organisationnelles, d'« offrir l'accès à une bibliothèque fournie en publications adaptées, variées et multiculturelles » (PER, *Langues*, Cycle 1, p. 13). L'une des finalités du domaine *Langues* est la construction de références culturelles, notamment par la découverte et l'appréciation de productions littéraires diverses. L'accès à la littérature constitue l'un des axes de ce domaine. Il importe par conséquent de favoriser chez les élèves le goût de la lecture, par des activités diverses en classe et dans les bibliothèques. Les activités en bibliothèque permettent également de travailler certains objectifs du domaine *Formation générale*, notamment

les Médias, images, technologies de l'information et de la communication (MITIC), par la recherche et l'utilisation adéquate de ressources numériques.

La politique documentaire – constitution et gestion du fonds documentaire de la bibliothèque – ainsi que les prestations, particulièrement les animations, développées en bibliothèque scolaire aident ainsi à atteindre les objectifs du PER.

## Animation pédagogique

Intégrée dans l'établissement, la bibliothèque offre un appui pour les enseignants. Elle a notamment pour mission de mettre en œuvre, pour les élèves, des animations pédagogiques. Celles-ci les initient au fonctionnement d'une bibliothèque, à la recherche méthodologique et à la découverte littéraire. Elles visent la promotion de la lecture au moyen de supports imprimés ou numériques.

« La collaboration entre enseignants et bibliothécaires est essentielle à l'optimisation du potentiel des services de la bibliothèque. »<sup>1</sup> Cette collaboration porte sur le projet de l'enseignant et sur le projet pédagogique de la bibliothèque, notamment pour la définition des animations et des prestations en regard du plan d'études. Elle favorise le développement des stratégies d'apprentissage relatives à la recherche et l'utilisation des ressources informationnelles numériques. Pour permettre la collaboration entre professionnels et l'intégration

de la bibliothèque au sein de l'établissement, une commission de bibliothèque est instituée. Elle est composée d'un membre du conseil de direction, d'enseignants et du ou de la bibliothécaire.

## Harmonisation des prestations et coordination

Tous les établissements devront bénéficier à terme d'animations dispensées par des bibliothécaires. C'est pourquoi la DGEO met en œuvre un plan de développement et d'harmonisation des activités en bibliothèque. La Bibliothèque cantonale et universitaire de Lausanne (BCUL) a été mandatée pour créer une structure de coordination, dont une des missions sera de veiller à la réalisation et à la qualité des prestations.

Véronique Avellan est directrice adjointe à la BCUL, responsable de la coordination des bibliothèques scolaires.

Seema Ney est collaboratrice pédagogique à la DGEO.

### Notes

- <sup>1</sup> International Federation of Library Associations. *Normes IFLA/UNESCO pour les bibliothèques scolaires*. 2004.

# QUEL DISPOSITIF DE COACHING INTERNE DANS UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ?

Voilà quatre ans, un dispositif d'accompagnement d'enseignants est lancé à l'Établissement secondaire Isabelle-de-Montolieu, à Lausanne. Coaches internes, directeur et chef de projet en exposent les éléments clés, de la mise en place aux premiers bilans et aux perspectives.

## TÉMOIGNAGE ET BILAN PROVISoire D'UNE EXPÉRIENCE À LAUSANNE

PATRICK GROUX ET OLIVIER MACK

Sous l'impulsion de Luc Schlaeppli, directeur, et sous la houlette d'Eric Gubelmann, chef de projet et coach indépendant, l'équipe – Abdellah Fadouache, Patrick Groux, Olivier Mack et, récemment, Aline Scuderi – s'est attelée à l'élaboration du dispositif.

La première étape consistait à réfléchir aux moteurs et aux freins inhérents à la mise en œuvre. Elle a permis d'identifier l'absolue nécessité de prendre en compte nos représentations du concept de « coaching » et elle a débouché sur une définition commune: « L'accompagnement consiste à aller avec une personne dans la définition et la réalisation d'objectifs professionnels. Dans le cadre d'une relation respectueuse et dynamique, la personne coachée atteindra ses objectifs fixés et recherchera ses solutions par diverses démarches tout en développant une autonomie par rapport à son accompagnateur. »<sup>1</sup>

Le positionnement de l'accompagnant n'est donc pas celui d'un expert de la personne ou de la situation professionnelle de l'accompagné; il

permet à l'enseignant de prendre du recul et d'éliminer ses préoccupations avant d'envisager d'éventuelles solutions, qui émergent souvent lors de la problématisation (cf. schéma).

Le groupe a ensuite élaboré une *charte* constituant le code déontologique de son activité, avant de rédiger une *convention*, dynamique et évolutive, dont les buts sont:

- légitimer le bien-fondé du dispositif;
- clarifier les objectifs de l'accompagnement;
- poser les conditions de fonctionnement, sans effet de triangulation entre direction, accompagnant et accompagné, en insistant sur la fonction d'encadrement de la hiérarchie et celle d'accompagnement des coaches internes;
- expliciter les attitudes et les démarches:

posture non hiérarchique basée sur l'empathie et le non-jugement, contrat centré sur la demande, outils empruntés à l'approche systémique, à la communication non violente, à l'analyse transactionnelle ou à la sociodynamique;

- définir le compte-rendu et l'évaluation du travail des accompagnants auprès de la direction: le bilan annuel est constitué de statistiques garantissant l'anonymat des personnes accompagnées, auxquelles s'ajoutent l'interprétation des données chiffrées ainsi que les retours personnel et collectif de l'équipe de coaches.

Tout ce travail se serait avéré inutile sans une communication appropriée adressée aux divers acteurs, ainsi que la création de synergies avec le décanat – entrevues régulières liées à l'analyse des demandes implicites d'enseignants auprès des doyens – et avec d'autres intervenants susceptibles d'accompagner le personnel enseignant.

## Des contrats qui ont évolués vers une analyse des ressentis

La mise en œuvre du dispositif a profité d'un facteur indispensable au processus de maturation du groupe et de ses réflexions: le temps. Susceptible de présenter son concept en novembre 2009 déjà, l'équipe a obtenu un délai afin de présenter à la conférence des maîtres une version plus aboutie en avril 2010. Plus de trois ans après le démarrage à Isabelle-de-Montolieu, nous affirmons que le temps a également favorisé la transformation des représentations des enseignants envers l'accompagnement et notre rôle de coaches:



d'abord demandes d'expertises et de « recettes », les contrats ont évolué en direction d'une véritable analyse des ressentis et des besoins des personnes accompagnées.

D'autres signes sont révélateurs du changement de culture dans l'établissement, marqué par une ouverture et une confiance croissantes: l'évolution du nombre de « clients » (8 en 2009-2010, 14 en 2010-2011 et 24 en 2011-2012) et du nombre d'entretiens durant l'année (de 49 à 56, puis 95), le fait que les personnes accompagnées soient à la fois des enseignants expérimentés et nouveaux, ainsi que la diversification des situations de départ traitées: gestion de classe, communication entre collègues ou avec la direction, harcèlement moral, bilans professionnels, prévention du burn-out ou réinsertion après, accompagnement de projets.

En toute objectivité et humilité, nous concluons que la qualité du travail accompli et l'effet du bouche à oreille, ainsi que notre posture permanente d'accompagnant qui prête son oreille bienveillante en tout temps et en tout lieu, sans jugements de valeur ni conseils, sont à l'origine de cette évolution et de la confiance des personnes qui s'adressent à nous. Cependant nous ne taisons pas les difficultés vécues par la constitution de l'équipe, qui a connu quelques remous et réajustements à la fois douloureux et bénéfiques pour l'évolution du projet; nous en rencontrons toujours au niveau de la direction ou du corps enseignant, pour qui les attentes sont encore parfois de l'ordre de l'expertise, du mentorat ou du tutorat.

Conscients du risque d'essoufflement ou de routine qui guette tout projet après quelques années, l'équipe se tourne résolument vers l'avenir en recherchant une nouvelle supervision et en lançant la réflexion autour d'un dispositif d'accompagnement destiné aux élèves adolescents de l'établissement. Elle continue à sonder le pouls des collègues et de la direction en tant qu'observateurs privilégiés, les soubresauts du système et les changements que ses acteurs vivent au quotidien.

---

Patrick Groux est enseignant généraliste, chargé d'enseignement à la HEP, praticien formateur et coach interne à l'ES Isabelle-de-Montolieu. patrick.groux@vd.educa.net2.ch

Olivier Mack est chargé d'enseignement à la HEP et coach interne à l'ES Isabelle-de-Montolieu. olivier.mack@vd.educa.net2.ch

1 Définition inspirée d'un texte de Denis Jaccard, coach et formateur.

### ACCOMPAGNER L'INSTITUTION SCOLAIRE LUC SCHLAEPI

**En 2009, j'entrais dans la vie de l'Etablissement secondaire Isabelle-de-Montolieu en qualité de directeur. Après un temps d'observation, j'ai confié à trois enseignants formés au coaching et à un responsable de projet la mise sur pied d'un dispositif de coaching à l'interne pour les enseignants. Cette ressource est une réponse pour accompagner ceux qui en ressentent le besoin sur le parcours exigeant du métier d'enseignant.**

L'origine du projet ne peut être dissociée d'une posture liée à mon parcours professionnel et à mes formations: accompagner l'institution scolaire, en observant une réalité, en questionnant les besoins et en permettant aux acteurs qui incarnent cette institution d'y donner le meilleur d'eux-mêmes, dans un climat de sécurité, de respect mutuel, tout en pouvant reconnaître les difficultés du quotidien pour mieux les dépasser. Déléguer à un groupe d'enseignants la mise en place, c'est quitter comme directeur la posture de coach, une rupture nécessaire pour traiter au mieux la dimension de responsable des ressources humaines, tout en conservant certains outils de l'accompagnement dans ma fonction.

Après trois ans, le nombre de demandes – je n'ai comme directeur qu'une statistique annuelle et

les thématiques rencontrées – m'amène à croire que ce dispositif répond à un réel besoin. Il faudrait donner la parole aux « clients », aux enseignants, car je ne peux répondre à leur place pour les aspects qualitatifs de l'accompagnement, même si j'affirme que la prestation proposée repose sur un long processus de réflexion, mûri par une équipe de professionnels hautement qualifiés et en questionnement permanent. Vraiment cet outil fait sens à mes yeux dans l'établissement scolaire, un outil parmi d'autres à la disposition des enseignants pour leur permettre, s'ils le souhaitent, de faire un bout de chemin selon leurs demandes dans la belle mais parfois difficile complexité des dimensions scolaires, humaines et sociétales.

---

Luc Schlaeppli est directeur de l'ES Isabelle-de-Montolieu.

### UNE STRATÉGIE DU « CHEMIN FAISANT » ÉRIC GUBELMANN

**Etre responsable d'un projet d'implantation de l'accompagnement d'enseignants était fort motivant. Mon expérience se limitant à mon contexte local fut garante d'une conduite protéiforme, souple, sans prise de tête.**

Face à l'équipe, il me fallait mobiliser à bon escient diverses postures: animateur, superviseur, formateur, expert, puis coach-collègue. La convocation de ces postures et le travail continu d'équilibrage ont permis une conduite accompagnante: tenir compte des compétences de chacun, des besoins de l'équipe, les intégrer dans le processus d'implantation. J'avais à cœur de créer un espace collaboratif, disponible pour l'équipe et la direction, inexistant pour le corps enseignant. Dès le début, j'ai agi « sur le départ » avec une conduite de processus responsabilisante: ne rien faire que l'autre ne puisse faire. Mon objectif prioritaire était que mes collègues coaches s'approprient ces postures.

Quelques idées directrices ressortent de cette expérience:

- bien comprendre ce projet comme un changement profond de culture d'établissement;

- penser ce changement par ceux qui ont le pouvoir ultime de la réussite, les enseignants;
- la proximité, la visibilité des accompagnants, l'intégration des spécificités de l'établissement et de l'existant signifient partir du particulier, du modeste;
- ce changement interroge notre rapport à notre professionnalité, sur la nature des relations cultivées par l'ensemble des acteurs de l'école, équipes de direction comprises.

La confiance entre tous les intervenants en termes de légitimité, de délégation et d'autonomie fut l'aspect le plus marquant de cette aventure.

---

Eric Gubelmann est coach interne-externe et formateur dans le domaine de l'accompagnement.  
Contact: egubelmann@coaching-services.ch

# ANALYSER SA PRATIQUE D'ENTRETIEN: UNE EXPÉRIENCE POSITIVE DE LA VIDÉO

ANNICK BONARD

Praticienne formatrice (PraFo) en enseignement spécialisé, l'auteure explicite et commente les entretiens filmés qu'elle a conduits avec des étudiants. Elle constate que la vidéo contribue à l'amélioration de ses propres pratiques.

Mes étudiants, déjà titulaires de classes, se forment en trois ans à l'enseignement spécialisé. Nous pratiquons du coenseignement régulièrement durant l'année scolaire. A chaque fois, nous reprenons notre expérience commune sous forme d'entretiens. Ces moments d'échange permettent de trouver des solutions pour nos élèves en difficulté et, pour l'étudiant, d'acquérir des outils adéquats et de se former une identité. Dans le cadre de ma formation de PraFo, je désirais perfectionner ma technique d'entretien. J'ai choisi la vidéo comme outil d'analyse. Pas toujours simple: d'abord il faut du matériel, et puis cela implique qu'on se voie fonctionner, avec nos qualités et nos défauts... Ça touche à l'estime de soi. La vidéo est un excellent outil d'autoréflexion et d'analyse de pratique. Elle permet d'explorer les pistes pour s'améliorer, but de mon travail. Selon la théorie de la fenêtre de Johari (cf. schéma) et grâce à la vidéo, j'ai diminué la zone II, l'aire aveugle, au bénéfice de la zone I, l'aire d'activité libre (Baudon, 2004).

GROUPE	SOI	
	CONNU DE SOI	INCONNU DE SOI
CONNU DES AUTRES	ZONE I AIRE ACTIVITÉ LIBRE	ZONE II AIRE AVEUGLE
INCONNU DES AUTRES	ZONE III AIRE SECRÈTE	ZONE IV AIRE ACTIVITÉ INCONNUE

Mes entretiens ont été filmés en octobre puis en mars. En octobre, j'avais des manques ou des choses à améliorer. J'ai poursuivi mes échanges en ayant en tête deux ou trois points à travailler. Puis en mars, une analyse basique: j'ai progressé entre les deux vidéos, heureusement! On peut tirer des enseignements de chaque vidéo, et ça serait utile de filmer régulièrement les entretiens pour se voir fonctionner. Après chaque vidéo, j'ai bénéficié du regard de Bernard André, formateur HEP, qui a repris avec moi mon analyse.

## Réflexions tirées de mon observation des vidéos

Laisser le temps, les silences, ne pas avoir peur de prendre des notes... Le PraFo essaie d'amener l'étudiant à réfléchir sur sa pratique et à l'explicitier. Donc, s'il y a des moments de pause dans l'entretien, ça n'est pas grave. Mireille Cifali (1994) dit que du silence naît la parole et qu'il est important de laisser des moments de silence dans l'entretien pour que la personne se centre sur elle-même, qu'elle entende ce qui résonne en elle. J'avais l'impression que mon étudiante attendait et que je devais remplir cet espace. Mais en fait c'était bénéfique pour elle, car cela lui laissait le temps de penser.

Dans la première vidéo, j'explicitais rapidement, je partageais ma pratique, sans laisser le temps à mon étudiante de construire sa propre réflexion à partir de ses observations en classe. Comme le dit O. Perrenoud (2006), «le formateur de terrain

devrait éviter de donner au stagiaire sa paire de lunettes en lui imposant une seule façon de voir et de faire». Donc j'ai appris à poser des questions sur ce que l'étudiante avait observé, ce qui avait bien marché ou comment elle aurait pu faire autrement. C'est ce que j'ai constaté dans la deuxième vidéo, j'ai basculé de l'autre côté. Mais en fait, ce qu'il faut c'est trouver le juste milieu entre les deux. En tant que PraFo, on peut aussi donner des conseils, des outils, et ne pas toujours questionner.

Avec l'une de mes étudiantes, j'ai oublié ma position: nous avons échangé sur nos pratiques comme entre collègues. C'est possible de le faire, mais au risque de fausser les rôles respectifs. Le mien est d'aider mon étudiante à se forger son identité professionnelle. D'abord poser un cadre à l'entretien – sujet, durée –, puis mener cet entretien – reformulation, tâches, résumé. Ainsi, l'entretien ne devient pas un lieu pour parler des élèves, mais pour construire une attitude de praticien réflexif.

Ce projet m'a permis d'améliorer mes compétences de PraFo. En premier, dans la communication avec le stagiaire, dans la conduite des entretiens, dans l'analyse des actes du stagiaire. Voir l'entretien en vidéo permet de faire des arrêts sur image pour observer la façon de traiter un sujet et ce que ça a suscité chez l'étudiant. Ensuite, cet exercice m'a permis de développer mes aptitudes de PraFo et ma réflexion sur ma pratique. La vidéo tourne notre regard sur nous-même et elle est plus objective que notre ressenti. Enfin, ce projet m'a permis d'être plus humble dans la fonction de PraFo, qui se transforme avec chaque étudiant.

Annick Bonard est enseignante spécialisée au CMP Châtelard, à Lausanne, et praticienne formatrice en enseignement spécialisé pour la HEP Vaud.

Une bibliographie est disponible sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

# L'ÉCOLE D'AUJOURD'HUI S'ENGAGE AUTREMENT QUE CELLE D'HIER!

YVONNE COOK

L'éducation en vue développement durable, définie par l'UNESCO, consiste à intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage les thèmes clés, comme les changements climatiques, la prévention des catastrophes, la biodiversité, la réduction de la pauvreté ou la consommation durable. Pourtant, la mise en pratique dans les écoles est ancienne et naturelle!

En 1806, date de la première loi scolaire du canton de Vaud, les matériaux de l'écolier étaient si précieux, si rares et si chers, que les livres étaient recouverts d'une toile cousue pour les préserver de l'usure, de la saleté. Les cahiers étaient confectionnés de quelques feuilles blanches, souvent en chiffon, écrits serrés, datés et signés à la fin de chaque chapitre, texte ou solution mathématique. Certains étaient reliés en livre pour en prolonger la durabilité. Chaque document, qu'il fût livre ou cahier, était considéré comme porteur de sens et de savoir. Il se transmettait entre pairs. Au sein des familles, le livre avait un statut important. C'était un objet de culture et de connaissance, une ouverture au monde, une ascension sociale. Son accès était réservé aux êtres instruits, capables d'en comprendre le sens, d'en communiquer le contenu.

*«Un livre, il fallait l'acheter  
ou le gagner par l'intensité  
de l'effort.»*

Pour l'obtenir, il fallait l'acheter ou le gagner par l'intensité de l'effort. Son coût était élevé. Les objets collectés au sein de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire (FVPS)<sup>1</sup> illustrent ce propos. Les cahiers proviennent tous d'écoliers âgés de 13 ans et plus. Les livres indiquent le nom des propriétaires, ainsi que leurs années d'emploi, souvent durant trente à quarante ans. En 2013, date d'entrée en vigueur de la LEO, les écoliers vaudois

n'auront plus l'obligation de «fourrer» leurs cahiers. Aujourd'hui, l'usage des cahiers se fait rare, ceux-ci sont remplacés par des feuilles volantes à profusion; la consommation du papier est abondante. L'écrit de l'élève vient compléter un texte lacunaire, dont le sens n'a pas explicitement de relation directe avec l'apprentissage visé. Le livre est utilisé comme support par l'enseignant et les élèves, son statut est secondaire. L'accès à la culture, au savoir, à l'ouverture au monde ou sur le monde passe avant tout par le web. Livres et cahiers sont des accessoires quelconques, même si les matériaux nécessaires à leur édition restent précieux et appartiennent à la réflexion de l'éducation au développement durable. Comment apprendre que, pour faire un cahier, il faut du bois, des joncs ou de la chiffon, du temps et de l'effort, des machines et de l'argent pour transformer en papier, puis en cahier, en livre ou en feuille volante la matière brute extraite de l'environnement naturel, si lentement renouvelé? En 1806, les programmes ne parlaient pas d'éducation au développement durable, car chaque citoyen le pratiquait, alors qu'en 2013 cette éducation appartient au plan d'études, puisqu'elle semble s'être absente du quotidien du citoyen occidental.

Ancienne professeure Ecole normale et HEP, Yvonne Cook est présidente de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire et présidente suisse de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire.

#### Notes

<sup>1</sup> Fondation vaudoise du patrimoine scolaire, chemin de la Colline 40, 1400 Yverdon-les-Bains, tél. 024/426.68.09 courriel cookyvonne@sunrise.ch

# ÉCOLE-MUSÉE: UN PARTENARIAT ENTRE L'ÉCOLE ET LES INSTITUTIONS CULTURELLES VAUDOISES

MYRIAM VALET

Le partenariat entre l'école et les institutions culturelles, représenté par la structure Ecole-Musée, rattachée au Service des affaires culturelles du canton de Vaud depuis 2005, a pour objectif de favoriser l'accès à la culture pour les élèves de tous les niveaux scolaires et en adéquation avec les plans d'études.

Depuis 1991 et initialement sous l'impulsion de Catherine Mercier, enseignante d'histoire, et Antoinette Pitteloud, enseignante d'arts visuels, Ecole-Musée édite des dossiers pédagogiques destinés aux enseignants et consacrés à l'offre culturelle des musées vaudois et des institutions patrimoniales du canton.

## Pourquoi et pour qui organiser une sortie culturelle ?

Les institutions culturelles permettent la transmission du rapport à la culture. Abordées pour leurs fonctions sociales et pédagogiques, elles s'intègrent dans une démarche préexistante et permettent l'exploitation, souvent pluridisciplinaire, d'une thématique ainsi que l'apprentissage des comportements appropriés dans une institution culturelle par des visiteurs peu habitués à se rendre au musée, au théâtre ou à l'opéra.

La visite d'une institution culturelle encourage la socialisation et l'acculturation des élèves, enrichit leur quotidien et répond aux objectifs pédagogiques du programme scolaire. En organisant une visite et en lui donnant un sens, l'enseignant est le médiateur privilégié entre les élèves et l'institution culturelle. Plus la pratique de visites est régulière, plus l'enseignant semble être à même de prendre en considération la dimension culturelle du musée. La formation des enseignants aux usages des institutions culturelles et à la lecture

des expositions représente l'un des moyens les plus sûrs pour les rendre autonomes face aux musées, lieux de savoirs, de connaissances et de transmission. Il importe que les enseignants aient à disposition les outils nécessaires pour faciliter une sortie culturelle et s'appropriier ces lieux riches en ressources.

## Trois motifs pédagogiques

Selon trois motifs pédagogiques, une visite culturelle peut être une visite de «sensibilisation», une visite de «structuration» et une visite d'«investigation». Ces motifs sont définis par le moment d'insertion de la visite ou représentent des moments différents d'une même visite découpée en plusieurs phases. La visite «sensibilisation» est programmée très tôt dans la séquence didactique. L'objectif principal est la découverte de la nouveauté; il vise à créer une accroche sur le thème étudié. La visite de «structuration» est en revanche organisée en fin de séquence et permet de clore l'étude d'une thématique abordée en classe.

## Dossier pédagogique Ecole-Musée

Les dossiers pédagogiques Ecole-Musée proposent une visite «investigation», située au cœur même de la séquence. Elle apparaît dans la partie *pendant* des dossiers. Elle constitue le temps fort, celui qui conditionne l'ensemble des

différentes étapes de l'étude de la thématique concernée. «L'objectif peut varier du simple recueil de données prélevées dans l'exposition, au traitement et à la mise en relation de ces données, voire même à la réalisation de documents de synthèse participant à la structuration des connaissances en jeu» (Triquet, 2000, p. 102). La thématique de chaque dossier est précédemment abordée en classe. Cette étape se réfère à la partie *avant* des dossiers où des pistes de réflexion sont proposées. Des pistes d'approfondissement sont suggérées et figurent dans la partie *après*.

## Des ressources pour les enseignants

Les dossiers pédagogiques Ecole-Musée sont gratuitement mis à la disposition des enseignants dans diverses bibliothèques et sont téléchargeables sur le site internet de la Bibliothèque cantonale et universitaire de la Riponne. Depuis 2009, ces dossiers bénéficient de l'expertise et de la validation pédagogique d'un collaborateur de la formation continue de la HEP Vaud durant toute l'étape de leur conception. Prêts à l'emploi, ils proposent des thématiques diverses en lien avec le patrimoine vaudois: les châteaux vaudois, la danse contemporaine, l'immigration, les Archives cantonales, le Musée du Léman, la Collection de l'art brut, et bien d'autres encore. Dans la rubrique *agenda culturécole* de la newsletter d'Ecole-Musée, une sélection d'offres culturelles est annoncée pour le public scolaire.

Le site internet [www.ecole-musee.vd.ch](http://www.ecole-musee.vd.ch) propose également de nombreuses ressources en termes d'éducation et de médiation culturelles pour les enseignants et les professionnels de la culture.

Myriam Valet est coordinatrice d'Ecole-Musée.  
ecole-musee@vd.ch 021 316 07 54

Bibliographie et références sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

# VAUD: L'ÉDUCATION DES SOURDS, DE PESTALOZZI À NOS JOURS, DE L'INSTITUTIONNALISATION À L'INCLUSION

JEAN-JACQUES ALLISSON

Le 1<sup>er</sup> juillet 1813 s'ouvrait à Yverdon le premier institut pour enfants sourds-muets de Suisse. Actuellement, ces jeunes sont accueillis dans les classes régulières. L'auteur retrace deux siècles d'évolutions dans la prise en charge de ce handicap.

Il a fallu attendre le XVIII<sup>e</sup> siècle pour que la surditité ne soit plus associée à une absence de raison et qu'un enseignement public dans des instituts spécialisés se répande en Europe grâce à des méthodes de communication telles que la dactylographie, ou la langue des signes, et en développant l'oralisme et l'écrit. On retient surtout le nom de l'abbé de L'Épée et son institut créé en 1770 à Paris. A Yverdon, Pestalozzi, innovateur pédagogique, accueille des enfants sourds dans son Institut des garçons, secondé dès 1809 par Johann Konrad Naef. Quatre ans plus tard, ce dernier ouvre son propre établissement, le premier de Suisse; après sa mort subite en 1832, sa veuve Charlotte en reprend la direction. Son fils Charles lui succède en 1847 et donne une impulsion avec l'oralisme, en complément de la langue des signes. A la suite de sa démission, en 1869, pour d'autres fonctions publiques, on ne trouve pas de locaux adéquats à Yverdon; l'institut s'installe dès lors à Moudon. L'école, achetée par le Canton en 1894, deviendra officielle en 1926. Durant cette période, on applique les recommandations du congrès de Milan, en 1880, promouvant la méthode orale et proscrivant la langue des signes.

Avec la création de l'assurance invalidité (AI) en 1960, l'enseignement spécialisé bénéficie d'une reconnaissance fédérale et d'un subventionnement. En 1986, pour répondre au désir des parents de ne plus placer leurs enfants en internat, l'école s'installe à Lausanne, mieux située pour

une scolarisation externalisée. Les avancées technologiques, telles que les appareils auditifs externes et le LPC (langage parlé complété, code manuel pour améliorer la lecture labiale), ont permis à certains enfants sourds de suivre leur scolarité en classe régulière. Grâce aux progrès fulgurants de l'électronique, on peut maintenant implanter des électrodes qui stimulent les terminaisons nerveuses de la cochlée, rendant possible une audition partielle. L'enfant sourd implanté, pour exercer son écoute, doit bénéficier d'un bain sonore parmi ses camarades entendants. Ces inclusions dans l'école publique entraînent la fermeture en 2010 de l'Ecole cantonale pour enfants sourds (ECES).

## Des évolutions qui ont suivi les progrès techniques

Parallèlement à cette (r)évolution des prestations, des dispositions ont été prises afin d'en garantir l'offre aux enfants handicapés. Un cadre constitutionnel et légal constitue dorénavant une solide protection, générée par la nouvelle répartition des tâches entre Confédération et cantons, ces derniers prenant entièrement en charge l'enseignement spécialisé: ajout à l'article 62 de la *Constitution fédérale* (2005); *loi sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (2002); *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*

(2009), permettant une terminologie et des standards de qualité uniformes pour les prestations, ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels.

L'éducation des enfants sourds a connu des évolutions directement liées aux progrès techniques qui ont permis l'inclusion scolaire. Ainsi, après deux siècles, si l'école cantonale pour enfants sourds a disparu, les prestations ont été mises en œuvre dans un autre environnement, celui des classes régulières qui accueillent des enfants déficients auditifs. Cette inclusion va favoriser leur intégration dans leur future vie d'adulte.

---

Jean-Jacques Allisson est l'ancien chef du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) du canton de Vaud. Il préside le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, à Yverdon, dont il est membre du comité scientifique.

---

## EN BREF!

### UNE VALISE DIDACTIQUE À TESTER: «EAUX SOUTERRAINES, KARST ET GROTTES»

LAURA SCAPUSO, RESPONSABLE PROMOTION À L'ISSKA

L'Institut suisse de spéléologie et de karstologie, ISSKA ([www.isska.ch](http://www.isska.ch)), à la Chaux-de-Fonds, permet de mieux connaître le mystère des grottes, ainsi que les régions calcaires. Aux écoles, il propose, outre des conférences et des formations, un ensemble de deux valises prêtes à l'emploi.

Un coup d'œil sous la surface ouvrira aux élèves un monde fascinant. Comment se forment les plus de 8'000 grottes suisses? comment l'eau coule-t-elle sous terre? quelle sorte de roche trouvons-nous dans notre pays? qu'est-ce que le karst? que font les spéléologues? quels sont les animaux qui vivent dans les grottes? Vous pourrez répondre à ces questions et à beaucoup d'autres grâce à des

expériences, des jeux, des échantillons de pierres, des images en diaporama, des supports de cours, et bien plus encore. Tout ce matériel se trouve dans la valise didactique «Eaux souterraines, karst et grottes».

Grâce à cette valise, les élèves dès 10 ans comme leurs enseignants découvrent de manière simple et ludique un monde passionnant. Il est possible

d'expérimenter la formation des stalactites, la dissolution des roches ou encore l'écoulement des eaux souterraines.



### DANIELLE ZAY. L'ÉDUCATION INCLUSIVE: UNE RÉPONSE À L'ÉCHEC SCOLAIRE?!

Après une recherche commanditée par la Commission européenne, Danielle Zay, professeure émérite à l'Université de Lille, documente ses conclusions sur l'éducation inclusive, à appliquer à tous. Meticuleuse, pointue, parfois virulente ou désabusée, elle présente des statistiques, des évaluations, des analyses et des comparatifs représentatifs de différentes cultures ou politiques éducatives en France et dans neuf autres pays européens.

Pour l'auteure, l'inclusion est un concept complexe à étudier dans toutes ses ramifications scolaires, sociales ou économiques. Impossible en effet d'échapper au conflit entre justice égalitaire et performances; cependant des pistes sont à explorer, comme les voies professionnelles connues dans nos contrées. Les écueils dans l'orientation, la formation des enseignants et le financement ne sont pas éludés.

L'éducation inclusive des élèves «décrocheurs», nés de l'immigration ou habitant des zones défavorisées peut répondre positivement à la violence si elle est fondée sur le «raisonnement interculturel». C'est par le dialogue entre tous les intervenants et l'appropriation par les apprenants que sont posées les bases d'une éducation démocratique à la citoyenneté. Et qui d'autre que l'enseignant, transmetteur de connaissance, dans le délicat rôle de passeur et de médiateur?

A signaler que chaque chapitre du livre a ses propres références des auteurs et textes cités, autant de portes à ouvrir pour poursuivre le chemin.

Une conférence de Danielle Zay est disponible sous [http://www.dailymotion.com/video/xukh62\\_danielle-zay-l-ecole-de-l-inclusion\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xukh62_danielle-zay-l-ecole-de-l-inclusion_school)

#### Note

1 Paris: L'Harmattan. 2012. (280 p., ISBN: 978-2-296-96672-7)



### 8<sup>e</sup> CONGRÈS SUISSE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE 2013

Qualité de vie... vie de qualité? Questions et enjeux pour les personnes en situation de handicap. Ce congrès est organisé par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS et SZH) et aura lieu à l'Université Tobler de Berne les 28, 29 et 30 août 2013.

Le concept multidimensionnel de qualité de vie est souvent associé au bien-être, à la santé et à la satisfaction de vie mais échappe encore à toute définition consensuelle. Il est devenu incontournable de définir ce concept dans de nombreux domaines, dont celui de la pédagogie spécialisée. Or, appréhender le handicap sous l'angle de la qualité de vie amène un certain nombre d'interrogations: pourquoi une vie avec une déficience est-elle a priori perçue comme négative? Qu'est-ce qu'une vie de qualité pour une personne en situation de handicap? Les enjeux sont nombreux tout au long de l'existence, par exemple le diagnostic préimplantatoire, le choix d'une scolarisation inclusive ou séparative ou le développement d'instruments favorisant la participation.

Renseignements sur <http://www.csp.ch/congres>

## PRISMES

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue semestrielle, abonnez-vous par courrier ou par mail.

- 1 Transitions
- 2 L'art à l'école
- 3 Jalons pour une éthique
- 4 Favoriser les apprentissages
- 5 Partenariats
- 6 Sciences et mathématiques à l'école
- 7 La pédagogie au fil de l'histoire
- 8 Apprivoiser... aimer les langues
- 9 Epuisement et ressourcement
- 10 Savoirs, pratiques et apprentissages
- 11 Questions sociales vives
- 12 Neurosciences et pédagogie
- 13 Intégration et inclusion à l'école
- 14 Le métier d'enseignant... une profession ?
- 15 Créativité: de l'espace pour une pensée libre
- 16 La culture vers des horizons nouveaux
- 17 Diversité à l'école
- 18 Enseigner la durabilité et ses paradoxes: quels défis pour l'école ?

Les numéros 2 et 13 sont épuisés: version PDF sur [www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

## PROCHAIN NUMÉRO

Le dix-neuvième numéro de *Prismes* aura pour thème *Apprentissages et mouvements* et paraîtra en novembre 2013. Le délai rédactionnel est fixé au 30 juin 2013. Toute proposition de contribution est la bienvenue!

## CAFÉ PÉDAGOGIQUE

### Vernissage de *Prismes* 18

### *Enseigner la durabilité et ses paradoxes: quels défis pour l'école ?*

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange entre les auteurs et les lecteurs, qui sont cordialement invités au prochain café pédagogique qui se déroulera le

**mercredi 25 septembre 2013**

**19 h 30 à 21 h 30**

HEP Vaud, av. de Cour 33, Lausanne  
(salle indiquée sur les écrans).

## INTERNET

Retrouvez notre publication sur:  
[www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

## CONTACTS

Vous souhaitez réagir ou proposer un article, adressez-vous à la rédaction: [prismes@hepl.ch](mailto:prismes@hepl.ch)

## IMPRESSUM

### Editeur responsable

Le comité de direction de la HEP Vaud

### Responsable de publication

Barbara Fournier

### Rédactrice responsable

Régine Clottu

### Rédacteurs

Alain Chaubert, Nicolas Christin, Jean-Louis Paley

### Experts pour le dossier du numéro

Phillipe Hertig, professeur HEP  
Pierre Varcher, membre du «Monitoring and Evaluation Expert Group» pour la décennie de l'EDD, Unesco (MEEG).

### Coordonnées

Rédaction de Prismes  
HEP Vaud  
Av. des Bains 21  
CH-1014 LAUSANNE  
Tél.: +41 (0)21 316 09 31  
[prismes@hepl.ch](mailto:prismes@hepl.ch)  
[www.hepl.ch/prismes](http://www.hepl.ch/prismes)

### Correcteur

Olivier Bloesch

### Maquette, réalisation et photolithographie

atelier k, Lausanne, [www.atelierk.org](http://www.atelierk.org)

### Crédits photos

Reportage: *Le dernier homme de Fukushima*,  
©Antonio Pagnotta/agence Cosmos, Paris

Pages 60 et 61

©Yves Junod

### Impression

PCL Presses Centrales SA, Renens

### Tirage

5500 exemplaires



ÉDITORIAL. GUILLAUME VANHULST ET BARBARA FOURNIER / PEUT-ON ENCORE CROIRE AU DÉVELOPPEMENT DURABLE? DOMINIQUE BOURG / UNE IDÉE QUI NE VA PAS DE SOI PHILIPPE HERTIG / LE LIREDD, UN NOUVEAU LABORATOIRE PHILIPPE HERTIG ET FRANÇOIS GINGINS / MAIS OÙ L'EDD SE CACHE-T-ELLE DANS LE PER? PIERRE VARCHER / QUELLE ÉCOLE DANS UNE SOCIÉTÉ EN TRANSITION? DANIEL CURNIER / RECOMPOSITIONS DISCIPLINAIRES: DES CHANTIERS DE RECHERCHE, D'ACTION ET DE TRANSFORMATION FRANÇOIS AUDIGIER / «AU MILIEU DU RUBICON»: POUR UNE HISTOIRE DU PRÉSENT ÉTIENNE HONORÉ / OBSOLESCENCE ET NON-FINITUDE: L'ARGENT LE BEURRE ET L'ARGENT DU BEURRE MARIA BRÛLÉ / UN REGARD CRITIQUE SUR LA DURABILITÉ ET SON ÉDUCATION CHARLES VULLILOUD / DES RECOMMANDATIONS INTÉGRÉES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS FRANÇOIS BOURQUI ET FRANÇOIS GINGINS / FORMATEURS ET ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE 1 COLLABORENT JEAN-CHRISTOPHE DECKER / DES ÉOLIENNES À SAINTE-CROIX? UN DÉBAT LORS D'UN CAMP INTERDISCIPLINAIRE ALAIN PACHE ET ALAIN MELLY / PENSÉE COMPLEXE ET APPROCHE SYSTÉMIQUE: LE PLAIDOYER D'UNE GÉOGRAPHE VÉRONIQUE DREYFUSS PAGANO / LE JARDIN SCOLAIRE POUR DÉCOUVRIR LA COMPLEXITÉ DU MONDE CLAUDE ZRYD CENTELIGHE / QUELLE MONTAGNE? LE PROJET ALPLAB DE L'ES BÉTHUSY ISMAËL ZOSSO / AMÉNAGEMENT D'UN ÉCOQUARTIER: UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE AU GYMNASIE MARIE-HÉLÈNE WEÏSSEN ET CÉLINE TAUXE / GLOBE, UNE APPROCHE EXPÉRIMENTALE POUR CHAQUE CLASSE HENRI BOSSERT / UNE NOUVELLE FONDATION, POUR VOUS SERVIR SABINE MUSTER-BRÜSCHWEILER / LA SORTIE HORS DE L'ÉCOLE: UN OUTIL DYNAMIQUE CHRISTOPHE MOHNI / LE LAND ART, UNE PISTE POUR L'ÉDUCATION EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE JÉRÔME BICHSEL ET NICOLE GOETSCHI DANESI / LA DÉMARCHÉ EXPÉRIMENTALE: QUELLE PERTINENCE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES SCIENCES? SAÏD KHAMLICHY / VALORISER LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION: ENJEUX POUR LA RECHERCHE SERGE RAMEL, LUC PRUD'HOMME ET VALÉRIE ANGELUCCI / LA BIBLIOTHÈQUE SCOLAIRE: UN OUTIL PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES VÉRONIQUE AVELLAN ET SEEMA NEY / LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS / LA PAGE DES PRAFOS / DES SIÈCLES DE DÉBATS / ÉCOLE-MUSÉE / 200<sup>e</sup> ANNIVERSAIRE DE L'INSTITUT POUR SOURDS / LA SOURCE AUX IDÉES