

Éduquer à la durabilité: de quoi parle-t-on?

L'éducation en vue d'un développement durable (EDD) a émergé dans le système éducatif romand dans le cadre de la Décennie EDD promulguée par l'UNESCO (2005-2014). La conception de l'EDD a depuis évolué et continue d'être discutée, en fonction de l'évolution du discours scientifique et des pratiques en classe. Cet article présente un aperçu et un regard possible sur ce que peut être cette «éducation à...», qui prend aujourd'hui parfois d'autres noms, comme «éduquer à la durabilité». Il cherche d'une part à clarifier la distinction entre développement durable et durabilité, d'autre part à faire ressortir les caractéristiques d'une éducation à la durabilité.

Du développement durable à la durabilité

L'éducation est considérée comme une contribution importante au processus de développement durable. Ce concept, représenté par trois cercles (société, environnement, économie), est aujourd'hui fortement critiqué: le postulat qui le sous-tend est que la croissance économique continue est compatible avec le respect des limites écologiques de la planète et la satisfaction des besoins de base de l'ensemble de la population mondiale¹, maintenant et dans le futur, ce qui ne semble pas réaliste. Il est aujourd'hui en effet attesté que l'équilibre actuel du système Terre, favorable au déploiement des activités humaines, dépend du respect d'une série de limites planétaires en partie déjà dépassées, ou en voie de l'être comme dans le cas du climat (Steffen et al., 2004). C'est ainsi qu'a émergé le concept d'Anthropocène, qui pose le fait que les activités humaines ont un impact comparable à un changement d'ère géologique sur les grands systèmes biogéochimiques de la planète (Crutzen & Stoermer, 2000).

Cette modification de notre milieu impose une transition de nos sociétés modernes vers un nouveau modèle d'organisation politique et de fonctionnement économique (Curnier 2017). En d'autres termes, si les sociétés humaines souhaitent préserver l'équilibre qui les a vues fleurir, nos modèles socio-économiques doivent se transformer de manière à tenir compte de ces limites planétaires tout en subvenant aux besoins fondamentaux de toutes et tous dans une optique de justice sociale, terreau de la paix sociale. C'est sur la base de ces considérations que l'économiste Kate Raworth² a développé un modèle spécifique – dit du donut – qui souligne l'impératif de maintenir un «espace sûr et juste pour l'humanité», délimité par un «plafond écologique» et un «plancher social». Ces limites

sont considérées non négociables, l'économie devant s'y adapter.

Pour se démarquer de la conception sous-jacente au développement durable et tenir compte de l'impossibilité de rester dans le statu quo actuel si l'on souhaite maintenir cet espace sûr et juste pour l'humanité, le terme «durabilité», qui fait référence au champ d'étude interdisciplinaire de la durabilité, est actuellement préféré. Lorsque ce modèle est pris en compte pour orienter l'éducation, l'on parle d'«éducation à la durabilité» (ED), terme retenu par certains cantons, et utilisé dans la suite de cet article.

Quelles sont les caractéristiques d'une ED?

L'ED a pour finalité de rendre les élèves capables de participer de manière autonome au processus sociopolitique orienté à la durabilité. Cela implique d'être en mesure d'identifier les enjeux de durabilité actuels en comprenant ce qui a mené à cette situation, d'imaginer un futur viable ainsi que des pistes pour y parvenir, et de contribuer à la mise en place des conditions qui favoriseront la concrétisation de ce futur. Cette finalité, ambitieuse et résolument citoyenne, est à envisager dans une logique de progression et de complémentarité entre les disciplines scolaires, avec la possibilité de travailler de manière inter- voire transdisciplinaire³, dans les murs et hors les murs.

¹ D'après le site École vaudoise durable: <https://www.ecolevaudoise-durable.ch/>

² Voir sous <https://www.kateraworth.com/doughnut/> (en anglais) ou sous <https://www.unil.ch/centre-durabilite/fr/home/menuinst/presentation/concepts.html> (en français)

³ Interdisciplinaire: des savoirs de plusieurs disciplines contribuent à cerner une problématique; transdisciplinaire: plusieurs types de savoirs (académique et d'expérience, ou vernaculaire, par exemple) sont combinés pour cerner une problématique.

Cinq axes autour desquels articuler son enseignement peuvent être dégagés des projets en cours, tant dans les classes que les recherches. Ces axes sont complémentaires et peuvent s'aborder simultanément.

1. *Recréer un lien au monde*: Réapprendre à apprécier et porter l'attention sur des choses simples dont il vaut la peine de prendre soin et porter le regard des problèmes aux pistes possibles. Reconnecter les élèves au monde physique, à sa beauté et à ses limites, ainsi qu'à un sens du collectif enrichissant. Leur permettre d'exprimer leur perspective et donner l'envie de se poser des questions. Cultiver la joie de créer et d'amener une pierre à l'édifice. Les approches sensorielles - dans les arts ou un travail avec le corps - mais aussi dans d'autres disciplines, les moments d'émerveillement en extérieur ou les expériences fédératrices vécues dans un élan collectif lors de la mise en place d'un projet dans n'importe quelle discipline sont donc essentielles à l'ED, sans y être spécifiques, et transversales aux axes suivants.
2. *Comprendre le monde et son évolution*: Favoriser la construction d'un savoir sur les enjeux socio-environnementaux actuels, en mettant en lumière leurs complexités, les interactions qui s'y jouent, ainsi que les modèles socio-économiques sous-jacents et les valeurs en jeu. Rendre visibles les questions qui se posent en termes d'impact sur l'équilibre de la planète et donc des sociétés qu'elle abrite, ainsi que les dynamiques qui ont mené à la situation actuelle. Étudier le changement, c'est-à-dire comment ces dynamiques se sont mises en place, les rapports de force en présence, et le(s) rôle(s) que divers-es acteur-trices de la société, dont les citoyen-nes, y ont joué, au sein des instances politiques ou au-delà. Les domaines des sciences humaines et sociales et des sciences de la nature permettent facilement d'aborder ces éléments, qui peuvent aussi servir de base lors d'un travail en langues, en maths ou en arts par exemple.
3. *Questionner le monde, ses cadres de référence et notre façon d'y vivre*: Remettre en perspective notre place et notre attitude dans le monde, en questionnant par exemple le rapport humain-nature, le rapport entre humains, ou notre propre rapport au monde dans un contexte de limites planétaires. Reconsidérer la dualité homme-nature en débattant de ses liens avec la logique de surexploitation actuelle des ressources, ou la place de notre espèce parmi les autres, comme lors de la pandémie récente. Mettre en perspective ses envies et son rôle de citoyen-ne, réfléchir au lien entre biens privés et biens communs à différentes échelles, débattre de ce que peut impliquer la prise en compte de la justice sociale dans un contexte de crise environnementale, ou mener une discussion sur la dématérialisation du bonheur. Mettre la focale sur la question des valeurs et des cadres de références, qui jouent ici

un rôle central et sont à expliciter et à remettre en discussion dans un contexte de durabilité. Cela peut par exemple se faire par des ateliers philosophiques, des lectures présentant la vision du monde d'autres cultures, d'une mise en perspective historique présentant l'évolution des cadres de référence sociétaux au cours du temps ou d'une activité en extérieur permettant d'expérimenter d'autres façons de percevoir son environnement (voir p.ex. Lausset & Zosso, 2021).

4. *Réimaginer le monde et penser le changement*: Évaluer comment les tendances actuelles pourraient évoluer et apprendre à se projeter dans un futur tenant compte des limites planétaires et du principe de justice intra- et intergénérationnelle⁴. Aborder des exemples d'actions en cours pour infléchir ou composer avec ces tendances, et mettre en lumière les capacités des sociétés humaines à se renouveler, mais aussi les raisons de leur inertie. Développer des scénarios en identifiant différents types de changements possibles⁵ et prendre conscience qu'il s'agit là de choix de société. Recréer des récits collectifs pouvant donner envie et distinguer ce qui est souhaitable, probable et possible. Identifier les leviers du changement, et le rôle que chacun-e peut y jouer, tant au niveau individuel que collectif. Cela peut se faire par exemple par un travail par le biais de la science-fiction ou de fresques du futur, ou d'un travail simplifié autour de la modélisation mathématique.
5. *Agir au sein du monde et participer à sa transformation*: Permettre aux élèves d'exercer leur pouvoir d'agir citoyen, en leur laissant l'occasion de faire des propositions, de les mettre en perspective avec le cadre de référence de la durabilité, de négocier et de prendre des décisions étayées au sein de processus complexes et incertains, ainsi que de collaborer pour concrétiser un projet jugé pertinent (ou imaginer comment il pourrait être concrétisé s'il ne peut l'être). Offrir un cadre sécurisé pour participer à la renégociation de certaines valeurs sociétales en prenant la classe, voire l'école, comme terrain d'expérimentation, et permettre aux élèves de faire l'expérience d'être acteurs et actrices du changement, aussi modeste soit-il. Cela peut se faire au sein de conseils de classes, de projets de classe ou d'établissements, ou par le biais de la pédagogie de projet ou de mises en situation dans diverses disciplines, comme la construction d'une maquette d'éco-quartier en géographie.

⁴ Au sein d'une même génération et entre les générations

⁵ Sterling (2011) distingue par exemple trois types de changements: conformatif (on fait la même chose en mieux, p.ex. une voiture qui consomme moins d'essence), réformatif (on fait la même chose autrement, p.ex. une voiture électrique) et transformatif (on pense et on fait autrement, p.ex. remettre en question le modèle de la voiture individuelle et notre besoin de mobilité).

Conclusion

Loin d'une leçon de morale, d'une action de sensibilisation anxiogène ou de l'implémentation d'un écogeste ponctuel, ces différents éléments nécessitent un travail sur un temps long et sont constitutifs de l'ED dès lors qu'ils s'orientent à la durabilité. Mettre en place un conseil de classe ou travailler la pensée critique n'est en effet pas de l'ED en soi, mais sont des sortes de prérequis qu'il est possible de mobiliser par la suite autour d'une problématique de durabilité. Pour pratiquer une ED, il s'agit donc d'une part de proposer un travail autour d'un thème traité sous l'angle de la durabilité (le changement climatique et son impact sur la santé publique p.ex.), d'autre part d'opter pour des approches pédagogiques qui facilitent l'exercice d'une série de compétences pour la durabilité (voir à ce sujet le schéma récapitulatif proposé en ligne, par le QR-Code ci-contre). Le tout se pratique dans des contextes d'apprentissages favorables, idéalement dans une optique d'approche institutionnelle globale. Celle-ci implique d'une part une cohérence entre le fonctionnement de l'école et les enseignements dispensés, d'autre part la possibilité d'utiliser l'école, le quartier ou un coin

de forêt comme terrain d'expérimentation pour exercer l'implication des jeunes, qui contribuent par là à faire évoluer leur lieu de vie. Le tout forme ainsi un écosystème de formation qui peut regrouper aussi des acteurs et actrices de la société civile, et aide nos jeunes à apprendre à aborder les défis auxquels nous devons déjà faire face.



Bibliographie

- Paul Josef Crutzen & Eugene F. Stoermer, *The Anthropocene, Global Change, NewsLetter*, n° 41, pp.17-18
- Curnier, D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne.
- Lausselet, N. & Zosso, I. (2021). *Prêter son attention au monde. L'école dehors: vers une pédagogie du rapport au monde* - Educateur, 10/2021
- Steffen, W., Sanderson, A., Tyson, P., Jäger, J., Matson, P., Moore, B., Oldfield, F., Richardson, K., Schellnhuber, H.J., Turner, B.L., Wasson, R. (2005). *Global change and the earth system - a planet under pressure*. Springer: New York

DOSSIER

Contexte d'apprentissage

L'usage du matériel/des moyens de déplacements pour mon cours/mon camp est-il en cohérence avec la durabilité? Les lieux d'apprentissages dans lesquels je travaille, dedans ou dehors, favorisent-ils l'exercice de compétences pour la durabilité et le développement d'un rapport au monde qui donne envie de s'impliquer de manière autonome au processus sociopolitique orienté à la durabilité? (approche institutionnelle globale)

Contenus d'enseignement

Est-ce que mon cours traite d'un thème permettant d'aborder un enjeu socio-environnemental en tenant compte des limites planétaires et des besoins humains fondamentaux? Permet-il de reconnaître quelques causes de la non-durabilité et d'imaginer des alternatives? Amène-t-il des exemples de mesures positives prises, ici et ailleurs, en mettant en lumière les facteurs qui ont permis leur réussite?

Approches pédagogiques

Est-ce que mon cours mobilise une «pédagogie puissante»: active, collaborative et participative; orientées à la construction d'un savoir collectif autour de pistes de solution qui répondent aux enjeux de durabilité; permettant l'exercice de l'action, en lien avec la société; favorisant une attention au monde et un travail avec les sens et le sensible complémentaire au cognitif; ouvrant sur l'interdisciplinarité et la prise en compte de savoirs vernaculaires, par ex. du monde professionnel.
P.ex. pédagogie du projet, *outdoor education*, pédagogie expérimentielle, démarche d'enquête ...

D'après Nolet, 2016; Tilbury, 2012, Wals, 2011

Compétences

Est-ce que mes cours permettent de travailler les compétences utiles pour la durabilité? En d'autres termes, permettent-ils, par le contenu d'enseignement amené et l'approche pédagogique mobilisée, de travailler quelques-unes des compétences ci-dessous?

- La pensée complexe (par ex. reconnaître les composantes des systèmes complexes et leurs interdépendances, identifier les liens possibles entre une action et diverses conséquences envisageables, et donc l'incertitude relative à l'évolution de ces systèmes...)
- La pensée critique (par ex. identifier et questionner les manières de faire et de penser à l'origine de la non-durabilité, développer une réflexion fondée et autonome afin de pouvoir prendre position de manière étayée et constructive au sein d'enjeux de durabilité complexes...)
- L'analyse des valeurs et intérêts en jeu (par ex. reconnaître les valeurs et les paradigmes sous-jacents à nos actions et à celles de nos sociétés, être capable de changer de perspective et de négocier en cas de conflits de valeur et d'intérêts divergents...)
- La pensée créative (par ex. être capable de penser hors du cadre et de mobiliser l'imagination pour envisager d'autres possibles et concevoir des alternatives ainsi que des pistes de solution inédites et innovantes...)
- L'anticipation (par ex. évaluer différents scénarios pour le futur, faire le lien au présent en distinguant le souhaitable, le probable et le possible, identifier des pistes pour soutenir la concrétisation d'un futur vivable en tenant compte du principe de précaution, et savoir planifier leur mise en œuvre...)
- La responsabilité et l'empathie envers soi-même, les autres et l'environnement (par ex. développer son attention à ses propres réactions, et à l'autre – y compris non humain, s'inscrire dans un réseau de liens, réfléchir à sa motivation, son rôle et sa manière d'interagir au sein des processus de durabilité au niveau local ou au-delà...)
- La participation à l'évolution de notre société vers une meilleure prise en compte de la durabilité (par ex. savoir débattre et communiquer un point de vue, être en mesure de fédérer de manière inclusive et de prendre des décisions collectivement, savoir décider dans l'incertitude et mobiliser les autres compétences ci-dessus pour résoudre des problèmes...)

D'après UNESCO 2017; Vare & al 2019; Millican, R. 2022

Nolet, V. (2016). *Educating for sustainability : principles and practices for teachers*. Routledge.

Millican, R. (2022). A rounder sense of purpose : competences for educators in search of transformation. In: P. Vare, Lausselet, N. & Rieckmann, M. (dir.). *Competences in education for sustainable development : critical perspectives* (pp. 35-44). Springer.

Tilbury, D (2011). *Education for sustainable development: an expert review of processes and learning*. UNESCO.

UNESCO (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. UNESCO

Vare, P., Arro, G., De Hammer, A., Del Gobbo, G., De Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltram, C., Kangur, M., Meyer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M. et Zachariou, A. (2019). *Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: lessons learned*. *Sustainability*, 11(7) 1890, 1-21.

Wals, A. (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*. UNESCO. <https://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/fulltext/246667> consulté le 07.07.2022.