

L'éducation au développement durable, une affaire de pédagogies

Arnaud Diemer, Francine Pellaud, Céline Montéro, Marianne Claveau
UBP - ESPE Clermont Auvergne, HEP Fribourg, ACTE - OR2D

Au sein d'une école qui fonctionne, depuis Jules Ferry, sur un modèle essentiellement frontal issu d'une vision de l'apprendre inspirée du 17^e et du 18^e siècle par John Locke et Condillac, aborder des questions complexes d'actualités, dont les connaissances ne sont pas toujours stabilisées et pour lesquelles les réponses se situent souvent dans une vision prospective, est un enjeu de taille. Si la pédagogie active, à travers ses précurseurs, tels que Freinet, Ferrière, Montessori et encore bien d'autres, a apporté des éléments essentiels pour que l'élève soit mis au centre des apprentissages, il faut reconnaître que ces pratiques restent encore marginales et, surtout, l'apanage des petits degrés. Quitté l'école primaire, l'enseignement redevient essentiellement *ex cathedra*, axé sur la mémorisation des savoirs. Dans un tel contexte, il est utile de se rappeler que la didactique peut apporter des pistes intéressantes pour comprendre pourquoi certaines pédagogies répondent mieux aux spécificités d'une EDD.

La communication que nous proposons, entend montrer comment, à travers des pédagogies particulières, il est possible de développer, chez l'élève, des compétences propres à la compréhension du développement durable. Nous avons retenu ici quatre formes pédagogiques utilisées dans un projet d'éducation au développement durable (IFADEM) dans cinq pays africains (Bénin, Burkina-Faso, Niger, RDC, Togo): la pédagogie critique, la pédagogie par projet, l'exploration du milieu de vie et la pleine conscience.

La pédagogie critique met l'accent sur le développement d'un élève futur citoyen, capable de prendre des décisions de manière autonome, sans céder à la pression du groupe et d'agir en conséquence. Si nous nous référons à l'environnement didactique de Giordan (1998), elle cherche avant tout à développer la confiance en soi, notamment à travers la capacité à se confronter aux autres. Cette confrontation nécessite également la capacité à mobiliser son savoir à bon escient. Cette mobilisation va, d'une part, participer à l'ancrage des données et, d'autre part, à créer des liens entre les différentes connaissances. La pédagogie par projet mise, au départ, sur le fait que la finalité concrète des actions entreprises en classe va participer à faire émerger un intérêt pour la problématique abordée, du plaisir et surtout donner du sens aux apprentissages qui vont être entrepris. De ce fait, l'élève a toutes les chances de se sentir concerné, interpellé, questionner et va développer ainsi une attitude favorable à l'apprendre, notamment par la capacité à « se lâcher » pour permettre la transformation de ses conceptions. La mise en œuvre de l'inter, voire de la transdisciplinarité participe à la compréhension de la structure, des processus et de l'intérêt de chaque discipline et donne une ouverture tout à fait favorable à la compréhension de ce qu'implique une approche systémique et complexe. L'exploration du milieu de vie procède par étapes, celles-ci amenant

progressivement les élèves à mieux comprendre les interactions qui existent entre les différents acteurs en œuvre dans toute situation de la vie courante. Cette prise de conscience cherche à déstabiliser légèrement les élèves afin de les rendre capables de remettre en question leurs conceptions. Procédant par étapes très différenciées quant aux outils pédagogiques utilisés, cette approche offre des aides à penser diversifiées, extrêmement favorables à la création de liens entre les différents savoirs. Enfin, elle vise le développement de la pensée prospective et critique.

La pleine conscience se différencie des trois premières approches par des objectifs qui se situent essentiellement dans le développement d'attitudes et de savoir-être. La capacité à écouter, à accorder du crédit à l'autre, à collaborer sont des éléments essentiels pour une EDD, qui se retrouvent notamment dans le développement d'une confiance en soi, mais également d'une confiance dans les autres –le groupe classe-, dans l'enseignant et dans la situation d'enseignement. Ce sentiment, s'il parvient à se développer, participe au « lâcher prise » nécessaire à l'apprendre et peut s'étendre, grâce au sentiment de bien-être que peut procurer la progression harmonieuse de l'être au sein d'un groupe, à cette recherche non matérialiste d'un « toujours mieux » qui s'oppose au « toujours plus » consumériste.

Bibliographie

- DIEMER A., MARQUAT C. (2014), *Education au développement durable*, De Boeck.
- GIORDAN, A. DE VECCHI, G. (1987) *Les origines du savoir*, éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
- GIORDAN, A. (1998) *Apprendre !* éd. Belin, Paris
- GIORDAN, A. PELLAUD, F. EASTES, R-E (2004) Des modèles pour comprendre l'apprendre: de l'empirisme au modèle allostérique in *Gymnasium Helveticum*, mai 2004
- PELLAUD, F. GIORDAN, A. (2008) *Comment enseigner les sciences*, éd. Delagrave, Paris
- PELLAUD, F. (2000) Thèse de doctorat *L'utilisation des conceptions du public lors de la diffusion d'un concept complexe, celui de développement durable, dans le cadre d'un projet en muséologie*. Université de Genève
- PELLAUD, F. (2011) *Pour une éducation au développement durable*, éd. Quae, Paris
- PELLAUD, F. (2013) PELLAUD, F. ROLLE, L. GREMAUD, B. BOURQUI, F. (2012) L'éducation en vue d'un développement durable : enjeux, objectifs et pistes pratiques interdisciplinaires in *Revue interdisciplinaire de didactique*, Québec.
- PIAGET, J. (1998) *De la pédagogie*, éd. Odile Jacob, Paris
- SCHNEUWLY, B. BRONCKART, J-P. (1985) *Vygotsky aujourd'hui*, éd. Dela chaux et Niestlé, Neuchâtel