

Olivier Meunier

Vers une didactique de l'éducation à l'interculturalité et au développement durable : approches internationales

Certains auteurs considèrent que l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) ne serait qu'une composante d'une éducation citoyenne. D'autres défendent l'idée qu'elle pourrait devenir un projet éducatif novateur si elle était reliée aux processus de transformations socioculturels et géopolitiques.

En France, ce n'est qu'au début des années 1990 que deux tendances s'affirment et deviennent prépondérantes : "l'éducation *pour* l'environnement" est considérée comme un moyen pour responsabiliser les acteurs sociaux afin qu'ils se transforment en écocitoyens pour que le développement soutenable de notre planète soit réalisable ; tandis que "l'éducation *par* l'environnement" considère que l'environnement est avant tout un moyen éducatif qui, par son intérêt et la richesse qu'il suscite, permet de travailler sur de nombreuses thématiques. Toujours en France, nous passons d'une éducation à l'environnement basée principalement sur l'environnement physique et naturel dans les années 1970-1980 à une éducation qui va s'intéresser davantage à l'homme et aux sociétés dans les années 1990. Le nom d'"éducation à l'environnement" devient alors réducteur tandis que les concepts de "citoyenneté" et de "développement durable" prennent de l'importance : il est progressivement remplacé par celui d'"éducation à l'environnement et au développement durable".

Au niveau international, dans la déclaration de Tbilissi (Programme international d'éducation relative à l'environnement de l'UNESCO) en 1978, l'éducation relative à l'environnement est déjà considérée comme la prise en compte de liens étroits entre économie, sociétés et environnement, l'adoption de perspectives locales et mondiales, la promotion de la solidarité internationale, etc. L'expression "développement durable" a pris une signification politique dans le rapport Brundtland commandé par les Nations Unies en 1987 : il est défini comme "un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs". Sa vulgarisation est devenue universelle lors de la conférence de Rio en 1992 et il s'est alors constitué comme un concept fédérateur ayant les capacités de stimuler les rapprochements et les échanges entre les différents acteurs de milieux différents (politiques, économiques, géographiques, thématiques, ...). Le développement durable s'est transformé en une valeur phare des sociétés occidentales ou occidentalisées, ce qui n'est pas le cas de la plupart des autres sociétés ou la "durabilité" est loin d'être une valeur première, même si celles-ci ont parfois servi d'exemple sur "l'harmonie" entre les groupes sociaux et leur environnement. Néanmoins, il est devenu le symbole de l'évolution des comportements vers un meilleur partage des ressources et davantage de justice sociale.

En Europe, la didactique et plus largement les méthodes pédagogiques habituellement employées dans l'EEDD sont généralement variées du fait que les enseignants ont tendance à revendiquer une liberté dans le choix de leur méthode d'enseignement, notamment dans les pays où les systèmes éducatifs sont décentralisés (Allemagne, Irlande, Pays-Bas, Royaume-Uni). La pédagogie active qui implique les élèves dans la formulation des problèmes et des solutions envisagées est un trait commun. Les méthodes d'apprentissage sont privilégiées aux méthodes d'enseignement : il est plutôt question d'apprendre à apprendre et de coopérer pour apprendre (Finlande, Danemark), mais aussi d'apprendre en agissant et en sortant de l'école (Suède). Un rôle important est attribué aux centres spécialisés en éducation à l'environnement (Belgique, Danemark, France, Portugal) et il existe parfois des clubs scolaires autour de thèmes d'étude locaux ou régionaux (Portugal). En Espagne, des ressources d'appui au système scolaire dans les communautés autonomes ont été créées et les actions engagées en dehors de l'école, sur les plans de la pédagogie et de la formation continue des formateurs, bénéficient d'une reconnaissance

institutionnelle. La maîtrise de savoir-faire et le développement de savoir-être et de savoir-agir ne sont néanmoins pas toujours pris en compte dans les approches pédagogiques.

Si la méthode de résolution de problème (identification de la situation problème, inventaire des facteurs pouvant interagir, formulation d'hypothèses, mise en place de démarches d'investigation, analyse des informations recueillies, propositions de solutions alternatives) apparaît comme la plus adéquate pour l'EEDD, les plus fréquemment utilisées sont les suivantes :

- la méthode expositive de type cours magistral qui vise à transmettre un ensemble de connaissances structurées (cette méthode n'est pas adaptée aux jeunes élèves) ;
- la méthode interrogative ou de redécouverte qui semble la plus couramment utilisée : par un jeu de questions/réponses, l'enseignant conduit les élèves à la redécouverte de savoirs (le savoir est donc structuré en dehors de l'élève) ;
- La méthode sensible (approches sensorielle, ludique, jeu de rôle) relève plutôt de la maternelle et des premières classes du primaire (utilisée surtout pour développer le respect de la nature et clarifier les valeurs) ;
- La méthode scientifique utilise le raisonnement analogique et la méthode hypothético-déductive : elle est pratiquée pour faciliter la compréhension des concepts de base ou pour étudier des problèmes d'environnement comme la pollution (les facteurs socio-économiques ou culturels sont souvent occultés) ;
- La méthode de projet est généralement la méthode privilégiée pour atteindre les objectifs de l'éducation à l'environnement : elle peut être limitée à des actions ponctuelles et ciblées ou s'inscrire dans des partenariats nécessitant une coordination entre eux ;
- Enfin, nous retrouvons la méthode d'éducation aux valeurs, comme la clarification des valeurs sous-jacentes aux décisions environnementales et celles qui vont favoriser différentes possibilités de choix environnementaux (plutôt pour les élèves du secondaire).

L'EEDD aurait pour objectif de reconstruire le réseau de liens d'appartenance et de responsabilités entre les acteurs sociaux, les groupes socioculturels et les territoires et relèverait en cela de l'éducation fondamentale. Intégrée formellement aux curriculums de l'enseignement primaire et secondaire, elle s'est constituée ou devrait se constituer comme une approche transversale redonnant du sens aux apprentissages scolaires, comme un pôle d'interaction entre connaissances scolaires et extrascolaires.

Peut-on parler de didactique de l'EEDD, alors que cet enseignement se voudrait pluri et transdisciplinaire, qu'il dépend des contextes socioculturels et territoriaux singuliers et de leurs relations avec l'espace-monde et la multiréférencialité qu'il sous-tend ? La didactique concernerait les relations entre les processus d'enseignement (transmission) et d'apprentissage (appropriation) des connaissances, dans le cadre d'une discipline : qu'en est-il des enseignements transdisciplinaires comme l'environnement et le développement durable ? Selon A. Giordan, il faudrait partir des représentations de l'élève, mais ne pas y rester. D'après J.-P. Astolfi et M. Develay, la didactique devrait prendre de compte les singularités des contextes d'apprentissage, mais qu'en est-il des singularités socioculturelles et donc des différentes catégories de représentations qui en découlent ? Si ce sont principalement les difficultés d'appropriation qui sont intrinsèques aux savoirs qui intéresseraient la didactique, qu'en est-il de la motivation de l'élève (et du plaisir qui est sous-jacent et non de la souffrance...), de son intérêt (avant de parler d'effort), du sujet (avant de parler d'obstacle), de sa cosmogonie et de ses valeurs (avant de parler de normes) ? D'autres considèrent la didactique comme la composante technique de l'acte pédagogique : l'élève est alors considéré comme « un apprenant cognitif qui fonctionne, dont il faut gérer les stratégies d'apprentissage, pour lui faire produire des performances selon des objectifs opérationnels, révélateurs de capacités, que l'on doit évaluer dans le cadre de grilles... tout cela pour une meilleure adaptation du plus grand nombre à la société technicienne ».

Dans notre didactique de l'éducation à l'interculturalité et au développement durable, nous n'avons pas l'intention de nous limiter à la composante technique de l'acte pédagogique. La rigueur méthodologique dans l'enseignement est certes importante, mais c'est également le cas des dimensions philosophique et

éthique de l'éducation, du respect des singularités des élèves et de la prise en compte de leur sensibilité au monde qui les entoure.

En prenant en compte les individualités et les représentations multiples qu'elles dégagent selon leurs trajectoires, leurs milieux socioculturels, les formes d'éducation familiale ou périscolaire, nous levons le voile sur la complexité et la multiréférencialité qui préexistent à l'acte pédagogique. Le développement durable pouvant prendre de multiples significations selon les situations socioculturelles et l'histoire des différents territoires qui composent l'espace-monde, ne pourrait-il pas également favoriser la reconnaissance de cette diversité à l'intérieur même d'une classe ? La reconnaissance et le respect des différences socioculturelles et le respect de l'environnement dans le cadre du développement durable sont intimement liés.

Si dans les programmes ou dans leur mise en application, "l'éducation à l'environnement" pouvait parfois occulter l'homme et les sociétés dans leur grande diversité, "l'éducation à l'environnement vers le développement durable" devrait leur donner une place de premier plan. En effet, l'enjeu de la réalisation et l'aboutissement du concept de développement durable est d'importance : l'homme a pour devoir de sauvegarder la nature, non qu'il soit nécessaire de sauvegarder la nature en soi, mais que désormais le bien-être à court terme et la survie de l'espèce humaine à long terme en dépendent. Le caractère limité et fragile de l'environnement naturel implique une reconsidération des rapports complexes entre systèmes écologiques et sociaux. Le concept d'interculturalité nous permet de relier ces différences tout en les reconnaissant ; il nous donne accès également à la transversalité du niveau micro au niveau macro et réciproquement.

Pour former les jeunes à l'éducation à l'interculturalité et au développement durable, de nouvelles méthodologies d'enseignement pour les maîtres et d'apprentissage pour les élèves ne seraient-elles pas nécessaires ? Quelles approches didactiques ou plus largement pédagogiques de l'éducation interculturelle et au développement durable pouvons-nous proposer ? Comment les inviter à construire une appartenance solidaire planétaire sans pour autant oublier les besoins de s'identifier à des territoires d'appartenance locale ?

Cette didactique devrait permettre d'acquérir des connaissances et des procédures de raisonnement rendant l'élève mieux apte à comprendre le monde qui l'entoure aux différentes échelles et à agir en confiance. Cela impliquerait que l'élève, habitant dans un espace localisé, soit en mesure de comprendre les autres, d'identifier leurs problèmes et d'afficher une solidarité à leur égard en tant que citoyen du monde.

Comment transmettre ce savoir aux élèves qui doivent le reformuler en pratiques citoyennes faites de savoir-faire, savoir-être et savoir participer ?

Cette didactique devrait tout d'abord identifier les idées erronées ou dépassées des élèves afin d'éviter la légitimation de ces idées non pertinentes. Ensuite, il conviendrait de les substituer par des images issues des connaissances scientifiques (sciences humaines comprises). Enfin, l'élève à travers la phase de l'apprentissage affectif et comportemental devrait assimiler des connaissances qu'il pourrait mettre en pratique, prôner des valeurs et des attitudes. Il s'agirait de donner la possibilité aux élèves de pouvoir expliquer des concepts et de formuler leur argumentation en s'appuyant dessus.

Une approche didactique qui interculturalise les représentations devrait privilégier le débat, les divergences d'opinion. Les idées qui surgissent lors de confrontations de diverses approches individuelles sont un moteur à la construction de la connaissance. Dans le cadre d'une éducation au développement durable, le travail en groupe serait à privilégier dans les processus d'acquisition et d'appropriation des connaissances.

L'élève est un être déterminé, vivant dans un environnement localisé, qui a des expériences et des représentations propres. Il serait intéressant de le comprendre, de suivre sa démarche et son comportement en sachant que tout apprentissage, surtout quand il concerne les valeurs, mêle dynamiques sociale, individuelle, intellectuelle et cognitive. L'analyse de toute problématique des connaissances suivant une approche interculturelle permettrait de faire ressortir les diversités d'opinions, d'appréciations, de valeurs

et de comportements. Elle mettrait en évidence les éléments moteurs de concordance et de discontinuité, les éléments unificateurs qui demandent à être valorisés.

Tout ceci supposerait la prise en compte des représentations spatiales, car à chaque territoire, se greffe une identité culturelle de plus en plus plurielle, des mœurs et coutumes qui conduisent à voir les autres d'une certaine manière. Ce que les acteurs sociaux disent et ce qu'ils répètent, les jugements qu'ils portent ne signifient pas que leurs propos soient vrais, à la fois équitables, justes et fondés positivement ; ce sont simplement des constructions de la réalité élaborées par les acteurs ; elles deviennent vraies parce qu'elles se transforment en pratiques. Ces pratiques et ces représentations culturelles, sociales, politiques, écologiques, économiques, etc., seraient à comprendre, à territorialiser et à interculturaliser. Cela supposerait la reconnaissance des rôles qu'ont les cultures populaires et familiales (au sens large) dans la construction du savoir et des pratiques sociales : il est en effet plus facile de s'appuyer sur ce que l'on sait déjà pour assimiler d'autres connaissances.

Cette didactique de l'éducation au développement durable devrait permettre à l'élève de toucher du doigt les réalités de notre monde : il faudrait donc commencer par enseigner ce qui fait partie de l'environnement quotidien de l'élève, ce dernier devant apprendre à se l'approprier, à l'assimiler et à le comprendre de façon active ; mais aussi lui enseigner ce qui le concerne directement en tant que citoyen d'aujourd'hui et de demain. Le but serait de rendre les élèves des acteurs capables de contribuer par leurs pratiques citoyennes et conscientes à l'édification d'un espace socialement souhaitable, économiquement et écologiquement durable. Il s'agirait donc d'une forme d'apprentissage permanent de la vie en société qui permettrait de valoriser l'image de soi, de développer la curiosité et la sensibilité environnementale et interculturelle. Cette démarche mettrait donc les élèves et les enseignants en position de recherche et devrait aboutir à une recherche-action et amener les élèves à devenir de véritables acteurs de la construction et du développement durable de leur territoire.

Les élèves pourraient apprendre à se mettre en situation d'acteurs à travers des jeux de simulation qui leur permettraient de devenir des protagonistes, ceux par qui se réalisent le changement. Les enseignants devraient se contenter de guider l'apprentissage à travers une réflexion qui permette d'approfondir le problème, de renforcer les comportements et d'envisager de nouvelles actions. Chacun apprendrait, confierait ses représentations, discuterait, proposerait, interviendrait et participerait à la construction du savoir final. L'enseignant amènerait ses élèves à travailler sur leurs représentations et celles des autres.

Il serait nécessaire que la construction du savoir passe non pas par un enseignant transmetteur d'une vérité toute faite et indiscutable, mais par des apprentissages au cours desquels l'élève forgerait sa personnalité en faisant face à des situations-problèmes, afin non pas de croire pour obéir, mais de comprendre pour agir.

Les aptitudes didactiques de l'éducation au développement durable devraient permettre à l'enseignant d'offrir à ses élèves, sous une présentation adaptée à leur âge, la possibilité de s'entraîner à un questionnement simple sur le développement durable, le respect de l'environnement et l'interculturalité. Ainsi, en partant du local ou du territoire d'appartenance et de ses problèmes spécifiques, il serait plus aisé par la suite de le relier aux autres espaces socioculturels dans une perspective comparatiste et interculturelle, et enfin à l'espace-monde où le développement durable prendrait vraiment sens.

En replaçant les pratiques scolaires dans leur contexte social et culturel, la didactique des sciences humaines ou des sciences dites "dures" pourrait encore mieux appréhender les difficultés des situations d'apprentissage. De nouveaux champs d'apprentissage apparaissent, comme l'éducation à la santé, l'éducation interculturelle, l'éducation environnementale. Ce sont à la fois des approches globales et contextualisées. Les pratiques didactiques en EEDD pourraient prendre en compte le fait que l'environnement est global, systémique, complexe et multidimensionnel ; il existe dans un temps et une période donnée tout en incluant le passé et le futur ; il reste dynamique car en relation avec un système sensible. Les pratiques d'EEDD nécessitent un apprentissage pluridisciplinaire, holistique et systémique, une participation active des élèves, une approche expérimentale et de résolution de problème, ouverte sur l'extérieur, une pédagogie de projet, un partenariat, etc. Elle excluent par conséquent les approches didactiques monodisciplinaires classiques.

Par ailleurs, l'éducation à l'environnement a peu de sens si elle n'inclut pas une éducation à l'autre. Le travail sur la sensibilité ne devrait pas être écarté. Ce qui donne du sens sur les choses et les événements, c'est notre sensibilité au monde qui nous entoure et les interactions qui en résultent, certes au niveau du biologique et du social, mais également dans notre rapport au symbolique. L'espace relève de l'existentiel et donc de l'identité : la prise en compte de l'exploration des représentations, des images et des symboles nous permettrait d'accéder à une pédagogie de l'imaginaire et donc une écoute sensible du milieu.

L'un des principaux moyens d'accéder au développement durable passe par l'EEDD dont les objectifs pourraient être de participer à la formation d'acteurs sociaux éveillés au monde, acceptant les différences et capables de construire dans l'échange ; de les aider à acquérir de nouvelles attitudes de respect par rapport à eux, à leur environnement et aux autres sociétés ; de développer une méthodologie leur permettant d'observer, de comprendre, de penser, d'imaginer et d'agir avec lucidité, responsabilité, créativité et esprit critique ; de leur faire connaître sans *a priori* les concepts et les problèmes de l'environnement et du développement durable afin d'être en mesure de soutenir des actions ou d'agir tout en les articulant avec les objectifs méthodologiques et comportementaux.