



Christine Künzli David
Franziska Bertschy
Gerhard de Haan
Michael Plesse



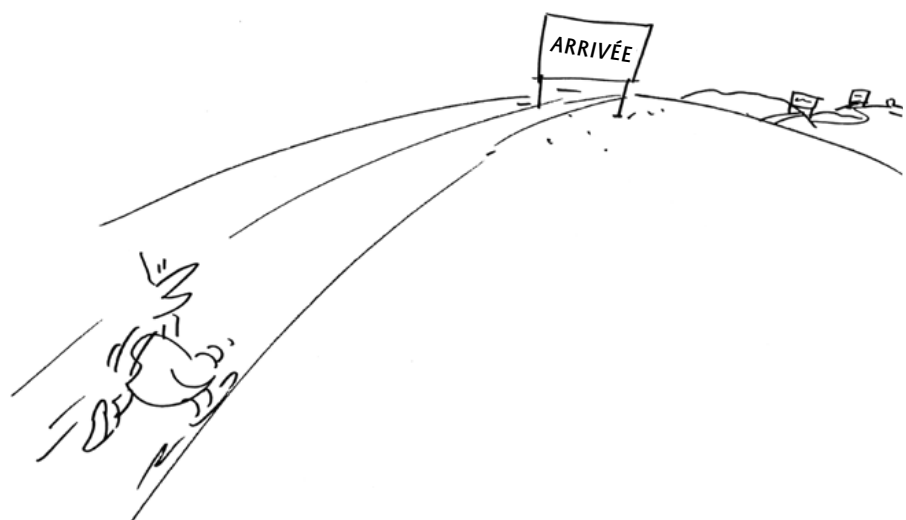
Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable

Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire

« Le plus grand défi de l'humanité pour le nouveau siècle est de prendre une idée qui paraît abstraite – le développement durable – et d'en faire une réalité pour toute la population du monde. »

(Kofi Annan, Secrétaire général des Nations Unies, 2001)

PENSÉE (ACTION) PROSPECTIVE



Préface et remerciements	2
--------------------------	---

Première partie	Bases de l'éducation en vue du développement durable	4
------------------------	-------------------------------------------------------------	----------

1.1	L'intérêt de l'éducation en vue du développement durable à l'école primaire	4
1.2	Objectifs d'apprentissage et compétences à acquérir	7
1.3	Concrétisation de l'éducation en vue du développement durable : thèmes et contenus	14
1.3.1	Point de départ : le questionnement – p. 14	
1.3.2	Confrontation du thème avec les critères de choix et d'orientation – p. 15	
1.4	Principes didactiques de l'éducation en vue du développement durable	18
1.4.1	Orientation selon les visions – p. 20	
1.4.2	Apprentissage systémique – p. 21	
1.4.3	Participation – p. 22	
1.4.4	Orientation sur l'action et la réflexion – p. 24	
1.4.5	Accessibilité – p. 25	
1.4.6	Combinaison de l'acquisition de connaissances factuelles avec des apprentissages personnels, sociaux et méthodologiques – p. 27	

Deuxième partie	Concrétisation de l'éducation en vue du développement durable : l'EDD appliquée au thème des jouets	28
------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

2.1	Vue d'ensemble de la séquence d'enseignement	28
2.2	Mise en œuvre de la séquence d'enseignement : aspects particuliers	33
2.2.1	Interconnexions – p. 33	
2.2.2	Réflexions – p. 35	
2.2.3	Conceptions de la justice – p. 36	
2.2.4	Visions – p. 38	
2.2.5	Décisions – p. 40	
2.2.6	Transfert – p. 41	

Troisième partie	Planification de l'enseignement relatif à l'EDD	42
-------------------------	--------------------------------------------------------	-----------

3.1	Planification de l'enseignement relatif à l'EDD : aspects spécifiques	43
3.1.1	Aspects spécifiques de l'analyse des conditions – p. 43	
3.1.2	Aspects spécifiques de l'analyse du contenu – p. 44	
3.1.3	Aspects spécifiques de la planification – p. 44	
3.1.4	Aspects spécifiques des objectifs généraux – p. 45	
3.2	Check-list pour la planification de l'enseignement relatif à l'EDD	46

Epilogue	49
----------	----

Références bibliographiques et liens	50
--------------------------------------	----

Glossaire	53
-----------	----

Préface et remerciements

« Il n'existe pas de vérité générale ni de recette toute faite. Il convient de mettre en évidence les perspectives de tous les acteurs afin d'en démontrer les interconnexions et les interdépendances. Sur cette base, nous pouvons ensuite nous projeter dans un avenir plus juste. Se sentir coresponsable de la construction d'un avenir juste, tel est l'objectif central de cette démarche. »

Nous citons ici les propos d'une enseignante recueillis au terme d'une séquence d'enseignement sur l'éducation en vue du développement durable (EDD).

Par la présente publication, nous souhaitons vous proposer des axes d'action et de réflexion sur la manière de structurer et de mettre en œuvre l'éducation en vue du développement durable dans l'enseignement primaire. Sur la base d'exemples concrets, nous présentons les éléments centraux d'une EDD et décrivons des méthodes permettant d'aborder de manière adéquate des thématiques complexes relatives à l'EDD avec des élèves du primaire. L'objectif du présent document est d'encourager les lectrices et les lecteurs à s'engager dans l'éducation en vue du développement durable et à en appliquer les principes dès l'école primaire. Pour obtenir des informations plus détaillées sur les bases de l'EDD, veuillez consulter les références bibliographiques.

Apprenons à construire l'avenir est le résultat d'une collaboration internationale entre des responsables du programme allemand *Transfer-21* et les responsables du projet suisse de recherche « éducation au développement durable dans le degré élémentaire » (BINEU), 2001–2007.

Programme *Transfer-21* :

Apprenons à construire l'avenir vient clôturer la série de documents pédagogiques consacrés à l'enseignement primaire réalisée dans le cadre du programme *Transfer-21*. Les discussions que nous avons menées avec Christine Künzli David et Franziska Bertschy, de Suisse, mais également avec d'autres collègues de l'étranger (Laurence Guérin, Harry Hendertink, Piet von der Ploeg, Sigrid Pirker, Robert Wells), ainsi que les débats qui ont eu lieu dans le cadre du groupe de travail « Ecole primaire » du programme *Transfer-21* nous ont amenés à formuler la question suivante pour conclure la série de brochures relatives à l'enseignement primaire¹ : quelles compétences doivent être acquises à l'école primaire dans le cadre de l'éducation en vue du développement durable ? Cette question englobe également les suivantes : quels principes didactiques appliquer ? Quels sont les thèmes appropriés ?

¹ Il s'agit des titres : *Zukunft gestalten lernen – (k)ein Thema für die Grundschule?*, *Zukunft gestalten lernen – (k)ein Thema für die Grundschule? Teil 2*, *Zukunft gestalten lernen – mein Thema für die Grundschule Teil 3*, *Zukunft gestalten lernen – ein Kaleidoskop guter Ideen Teil 4*, *Grundschulbox – Zukunft* (avec un livret d'accompagnement et une documentation sur la « Grundschulbox »).

Le document n'a pas la prétention de mettre un point final aux réflexions sur le thème. L'éducation en vue du développement durable à l'école primaire n'est mise en avant de manière systématique que depuis environ quatre ans dans le cadre du programme *Transfer-21*. Il y a quelques années encore nous nous interrogeons sur l'opportunité et la manière de mettre en œuvre l'EDD à l'école primaire. Les thématiques et les bases méthodologiques semblaient trop complexes pour que les connaissances acquises dans le cadre de l'EDD au degré secondaire puissent être appliquées au degré primaire. Mais les expériences positives réalisées ces dernières années nous ont convaincus du bien-fondé et de l'intérêt de l'EDD pour les élèves du primaire.

Le programme *Transfer-21* a été mené à bien dans environ 10 % des écoles primaires des Länder participants (à savoir : Basse-Saxe, Bavière, Berlin, Brandebourg, Brême, Hambourg, Hesse, Mecklembourg-Poméranie occidentale, Rhénanie-du-Nord-Westphalie, Rhénanie-Palatinat, Sarre, Saxe-Anhalt, Schleswig-Holstein et Thuringe). Une proportion considérable pour un projet, mais guère plus qu'un premier pas au regard de l'enjeu déterminant que représente l'EDD.

Projet de recherche BINEU :

Les séquences d'enseignement détaillées dans la présente brochure sont issues du projet de recherche *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis* (Education en vue du développement durable: conception didactique et mise en œuvre dans la pratique scolaire). Financé par le Fonds national suisse et la Haute école pédagogique de Berne, ce projet a été réalisé par le Centre interfacultaire pour l'écologie générale (IKAÖ) et l'Institut des sciences de l'éducation (département Psychologie pédagogique) de l'Université de Berne. La collaboration avec les responsables du programme *Transfer-21* de la commission allemande BLK et la publication de la présente brochure permettent de rendre accessibles aux personnes intéressées les bases théoriques développées, les séries de cours élaborées en collaboration avec des enseignant-e-s, ainsi que les expériences des enseignant-e-s dans le cadre de l'EDD.

Apprenons à construire l'avenir ne doit pas être considéré comme un recueil de recettes pédagogiques (un tel ouvrage ne saurait être conforme aux objectifs d'une éducation en vue du développement durable!), mais bien plus comme un support de réflexion sur sa propre démarche pédagogique et une base de travail proposant des démarches concrètes dans la perspective d'un enseignement axé sur le développement durable.

Nous tenons à remercier chaleureusement les élèves et les enseignant-e-s qui ont participé aux séquences d'enseignement sur l'EDD (en particulier Lotti Burkhalter, Regula Hänni, Catarina Jost, Rita Keusen, Daniela Morel, Ursula Schneeberger, Maria Schwendimann), les membres du groupe de travail «Ecole primaire» de *Transfer-21*, les Länder qui ont contribué à la promotion du programme *Transfer-21*, ainsi que les directrices et les directeurs des établissements participants, sans oublier les partenaires extrascolaires de Suisse et d'Allemagne. Nous espérons que cette lecture servira de ferment à la construction d'un avenir durable pour vos élèves.

Prof. Dr Christine Künzli David
(HEP de la FHNW)

Dr Franziska Bertschy
(IVP NMS, HEP Berne)

Prof. Dr Gerhard de Haan
(responsable du service
de coordination *Transfer-21*)

Dr Michael Plesse
(responsable du groupe de travail
«Ecole primaire», *Transfer-21*)

1.1 L'intérêt de l'éducation en vue du développement durable à l'école primaire

Au vu des exigences auxquelles sont soumis les élèves et le corps enseignant, il est légitime de s'interroger sur l'opportunité d'ajouter une dimension supplémentaire au système éducatif. Les enseignant-e-s ne sont-ils/elles pas déjà suffisamment sollicité-e-s par l'acquisition des connaissances de base en lecture, écriture et calcul ? La limite du raisonnable n'est-elle pas déjà largement atteinte dans le cadre du système éducatif actuel avec ses tests, ses activités sociales et toutes les autres matières qui font le quotidien d'une école ?

Malgré la multitude des exigences actuelles, la réponse à la question de savoir si l'EDD doit être proposée au degré primaire est clairement affirmative. Le but de l'enseignement scolaire est de transmettre les compétences qui permettront aux enfants de s'assurer un « avenir digne » dans une société viable. Or, la notion d'« avenir digne » est intrinsèquement liée à celle de développement durable et, partant, à la capacité des êtres humains à donner une orientation au développement de la société. Il est par ailleurs démontré que l'EDD participe à la transmission de compétences-clés (Künzli David 2007 ; Rode 2005) et à la mise en relation de différents domaines transversaux, favorisant ainsi le regroupement de thématiques importantes.

Les études qui dressent un sombre tableau de l'état actuel de la planète sont légion et les perspectives d'avenir ne sont guère plus réjouissantes : de nombreuses analyses internationales ont démontré que le changement climatique est vraisemblablement d'origine humaine. Les émissions de CO₂ générées par les centrales électriques alimentées au charbon, la déforestation par brûlis et les transports conduisent à des changements dramatiques du climat. La planète ne possède pas suffisamment de ressources pour permettre au monde entier de consommer autant que le font les pays européens, l'Amérique du Nord et l'Asie. Si tous les habitants de la planète consommaient autant de ressources que les populations des pays tels que l'Allemagne ou la Suisse, il faudrait quatre planètes pour subvenir aux besoins de tous. La liste des maux qui rongent notre planète est longue : les atteintes à la biodiversité, les inégalités sociales, le travail des enfants et le non-accès à l'éducation (en particulier pour les filles) dans les pays dits du tiers monde sont autant de preuves que le développement actuel ne saurait être durable. Pour que notre société puisse garantir à long terme la justice sociale et des conditions de vie décentes, nous devons revoir nos modes de développement économique, notre rapport à la nature et à ses ressources et prendre au sérieux les conséquences actuelles et futures de nos comportements. Car les modes dominants de production d'énergie, de fabrication et de distribution des biens et bon nombre des technologies que nous utilisons génèrent des risques et des dangers pour l'humanité et l'environnement. Il est par ailleurs

patent qu'à l'échelle mondiale, les conditions de travail, le traitement des personnes les plus démunies et l'organisation de la vie politique sont synonymes d'inégalité des chances et d'asymétries entre riches et pauvres, entre pays développés, pays en développement et pays du tiers monde.

A ce triste état des lieux et à ces sombres perspectives d'avenir, l'ONU oppose l'idée de la durabilité, basée sur une vision optimiste d'un avenir qu'elle considère comme accessible moyennant certaines transformations sociétales (Hauff 1987, XII et XIV s.). Au cœur de l'idée de la durabilité se trouve la question de l'avenir souhaité pour le monde et la société. Il ne s'agit pas pour autant de nier les problèmes liés au développement et à l'environnement, mais d'adopter un point de vue fondamentalement différent. Les recommandations d'action ne sont pas formulées sur la base d'un scénario catastrophe, mais dans la perspective d'un avenir juste. Le but visé est un développement « qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins » (Hauff 1987, p. 46). L'élément central de l'idée de la durabilité est le constat que les problèmes économiques, socioculturels et écologiques ne sont pas indépendants les uns des autres et que seule une prise en compte globale des problématiques peut permettre de trouver des solutions adaptées. Du point de vue socioculturel, on aspire à une égalité des chances et des droits pour tous, ainsi qu'à la possibilité de mener une vie épanouie. Dans la dimension économique, il s'agit de garantir le bien-être de tous et de l'accroître en vue de satisfaire les besoins existants. Enfin, dans la dimension écologique, l'objectif est de préserver les ressources naturelles afin que la vie sur terre puisse se perpétuer. En résumé, on vise une viabilité de nature écologique, socioculturelle et économique garantissant le maintien à long terme des conditions de vie, immatérielles et matérielles (CI-Rio, 1995). La concrétisation du développement durable doit en principe résulter d'un processus participatif, qui inclue le plus grand nombre de personnes ou de groupes de personnes.

L'éducation joue un rôle important dans la mise en œuvre des principes du développement durable. Les objectifs poursuivis dans ce domaine sont, d'une part, de garantir l'accès à l'éducation pour tous et de transmettre les connaissances de base (lecture, écriture, calcul) comme condition préalable à la participation, et, d'autre part, de donner les moyens aux enfants et aux adolescent-e-s d'acquérir les compétences nécessaires à la concrétisation du développement durable, en tenant compte des exigences et des défis spécifiques contenus dans l'idée de la durabilité (cf. Di Giulio, Künzli 2006). La Conférence permanente des ministres de l'Éducation des Länder dans la République fédérale d'Allemagne et la Commission allemande pour l'UNESCO ont formulé en 2007 la recommandation suivante sur « l'EDD à l'école » : l'EDD « a pour but de donner aux élèves les possibilités de se doter d'un environnement écologiquement viable, économiquement performant et socialement équitable en tenant compte des aspects globaux, des principes démocratiques de base et de la diversité culturelle² » (p. 2).

L'éducation en vue du développement durable :

- n'est donc « pas uniquement axée sur la préservation de la nature ou encore la lutte contre les atteintes à l'environnement, mais également sur le développement et le changement ;
- ne se base pas seulement sur l'interdiction et le renoncement, mais également sur la créativité et l'action ;
- ne consiste pas à nourrir des peurs, mais ouvre de nouvelles perspectives ;
- ne se limite pas à l'écologie, mais intègre dans ses réflexions également des aspects économiques, politiques et même culturels ;

² Traduction libre

- ne se limite pas à la dimension locale, mais s'ouvre à l'échelle mondiale ;
- porte non seulement sur le comportement à adopter au quotidien, mais analyse également des faits et des développements sociétaux³.

Le programme BLK *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Education en vue du développement durable) a notamment élaboré et testé le concept relatif à l'acquisition de la « compétence créative ».

Un modèle de compétences comparable a été mis sur pied dans le cadre du projet de recherche *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis* (Education en vue du développement durable : conception didactique et mise en œuvre dans la pratique scolaire) et mis en œuvre en collaboration avec les enseignant-e-s d'école primaire sous la forme de séquences d'enseignement. Par « compétence créative », on entend la capacité à mettre en application les connaissances acquises sur le développement durable et à identifier les problèmes associés au développement non durable. Il s'agit dans un premier temps de tirer des conclusions d'analyses sur le développement écologique, économique et socioculturel de la société actuelle et future en tenant compte des nombreuses interdépendances, de prendre des décisions y relatives et de les appliquer à l'échelle sociale et politique. Pour que la compétence créative ait des chances de se concrétiser, il est essentiel que des premiers pas dans ce sens soient entrepris dès l'école primaire.

A première vue, ce défi peut sembler difficile à relever. Les élèves du primaire peuvent-ils et doivent-ils être confrontés à des questions de société telles que les pose l'EDD ? Rotthaus énonce le postulat que la notion d'espace scolaire protégé est largement dépassée. « Au contraire : les enfants sont confrontés très tôt aux problèmes (non résolus) des adultes (...). [Ils] sont soumis à une quantité de points de vue contradictoires, ce qui les oblige à prendre des décisions. Ils doivent être amenés à assumer plus tôt la responsabilité de choisir le point de vue qui leur paraît convenir et à en déduire le comportement approprié à adopter⁴. » Une étude réalisée par Sohr et al. indique en substance que le fait de dépendre aux enfants un monde parfait pouvait se révéler plutôt déstabilisant et freiner leur développement⁵. La question est moins de savoir si les enfants peuvent être confrontés à des situations problématiques mais plutôt de définir de quelle manière ces thématiques doivent être abordées et quelles options sont proposées aux élèves pour les traiter. Il serait clairement contreproductif que l'école se voie refuser la possibilité de thématiser des questions portant par exemple sur les injustices sociales alors qu'il s'agit précisément d'une institution libre de choisir ces thématiques de manière ciblée et de proposer des stratégies de résolution. Les exemples figurant dans cette brochure et dans d'autres publications sur l'école primaire montrent qu'il est tout à fait possible de relever le défi de l'EDD sans pour autant surmener les enfants.

³ Traduction libre d'une citation tirée de : Huber, 2001, p. 78.

⁴ Traduction libre d'une citation tirée de : Rotthaus, 2002, p. 36.

⁵ Cf. Sohr et al., 1998, p. 231.

UN BUT COMMUN



1.2 Objectifs d'apprentissage et compétences à acquérir

L'éducation en vue du développement durable a pour finalité de donner les moyens aux élèves de participer à la construction du processus de développement durable et de prendre des décisions complexes basées sur un raisonnement étayé. Les élèves doivent par ailleurs prendre conscience de l'importance du développement durable et de la coresponsabilité qu'assument l'ensemble des acteurs quant aux développements socioculturels, économiques et écologiques. Pour atteindre ces objectifs, les élèves doivent acquérir ce que l'on appelle la compétence créative, qui englobe différentes compétences partielles. Dans le cadre de l'enseignement, ces compétences partielles doivent se concrétiser en objectifs d'apprentissage définis en fonction du degré scolaire et du thème choisi. Des travaux théoriques ont été réalisés quant aux compétences que les élèves doivent avoir acquises au terme de leur scolarité obligatoire puis du niveau secondaire II. Ces écrits détaillent les compétences importantes de manière systématique (cf. de Haan 2008, Bertschy et al. 2007, Künzli David 2007). Nous ne disposons toutefois d'aucune base théorique quant au point de départ de cette démarche. En ce qui concerne les étapes intermédiaires à observer pour développer la compétence créative dans le cadre de l'enseignement préscolaire et primaire, il n'existe pas de description systématique des compétences à acquérir mais des premières réflexions et, en particulier, des exemples prometteurs de séquences d'enseignement mises en œuvre.

Dans ce chapitre, nous souhaitons partager avec vous ces réflexions ainsi que des méthodes concrètes de développement de ces compétences partielles au niveau primaire sur la base de l'exemple des pommes (pour les classes de 2^e et de 3^e). Par cet exemple, nous souhaitons vous présenter le concept de compétences de l'EDD et démontrer que l'éducation en vue du développement durable à l'école primaire n'est pas seulement faisable mais attrayante, y compris, et même avant tout, pour les enfants.

Le texte ci-dessous a été rédigé par des enfants de 2^e d'une école primaire suisse dans le cadre d'un travail en groupe réalisé lors d'une séquence d'enseignement sur l'EDD. Nous avons sélectionné ce texte en guise d'introduction afin de mettre en évidence le potentiel que recèle l'EDD à l'école primaire. Le tableau qui suit présente les objectifs d'apprentissage à atteindre dans le cadre de la séquence d'enseignement ainsi que les objectifs généraux et compétences partielles associés. Les objectifs d'apprentissage ont servi de base pour la rédaction du texte ci-dessous.

Le consommateur ou la consommatrice de pommes, l'agriculteur ou l'agricultrice et le pommier n'ont pas les mêmes intérêts.

Je suis un **pommier**. Sur ma cime, il y a toujours de la place pour des animaux. Plus il y a d'animaux, moins je m'ennuie. Si des animaux nuisibles s'installent, les utiles doivent aussi pouvoir venir sur moi. Je n'aime pas qu'on vaporise des produits sur ma cime. Cela peut avoir des conséquences graves. Les hommes peuvent se réjouir que de nombreux animaux vivent sur moi.

Je suis un **consommateur de pommes**. Je veux acheter de belles pommes juteuses, des pommes sans tâches brunes. Je veux acheter des pommes sans trous de vers. Je veux acheter des pommes qui ne soient pas trop chères. Je veux acheter des pommes suisses.


Je suis une **agricultrice**. Mon pommier doit produire de belles pommes. Je veux pouvoir vendre beaucoup de pommes. Je dois gagner de l'argent. Les pommes qui ont des trous de vers ne se vendent pas bien. Les pommes qui ont des tâches brunes ne se vendent pas bien. J'aimerais utiliser moins de produits toxiques.

Nous cherchons une **solution** qui soit bonne pour tout le monde. L'agriculteur plante beaucoup de pommiers. Il décide de ne pas greffer un arbre de son verger. Cet arbre produit des pommes sauvages pour les insectes. L'agriculteur pulvérise les autres pommiers avec des produits biologiques. L'agriculteur collecte de l'argent pour une installation de protection. Les personnes qui le souhaitent peuvent faire des dons. L'installation de protection consiste en une caméra et une alarme. Quand la caméra détecte un animal nuisible, l'alarme émet un petit bruit. L'animal nuisible disparaît. Il peut vivre sur le pommier qui n'a pas été greffé.





Les présentes explications relatives aux objectifs d'une EDD se basent sur deux modèles de compétences présentant des similitudes mais également des différences. Le premier modèle de compétences a été élaboré par Bertschy et al. (2007), l'autre modèle de compétences et de compétences partielles par de Haan (2008). Dans le tableau ci-dessous, nous avons essayé de proposer un condensé des deux modèles. Plus d'informations sur :
www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/index.html
www.transfer-21.de/daten/texte/grundschule_veraendern.pdf

Objectifs d'apprentissage concrets pour la séquence d'enseignement sur le thème des pommes pour les classes de 2 ^e et de 3 ^e	Compétences partielles à développer	Compétences à développer dans la perspective du développement durable
<p>Les élèves comprennent que les décisions locales relatives à la consommation de pommes peuvent avoir des répercussions locales, mais également mondiales.</p>	<p>Ils savent faire la différence entre des développements au niveau local, à l'échelon national et à l'échelle planétaire, et reconnaissent les interdépendances existant entre ces différents niveaux.</p>	<p>Compétences partielles associées</p> <p>Les élèves sont capables de porter un regard critique sur l'idée de durabilité en tant que but de l'évolution de la société ainsi que sur d'autres conceptions relatives au développement de la société.</p>
<p>Les élèves peuvent justifier leur propre conception de la justice en rapport avec la répartition des bénéfices tirés du commerce de pommes.</p> <p>Les élèves sont conscients que tous les êtres humains jouissent du même droit de mener une vie accomplie, dans laquelle les besoins essentiels sont satisfaits.</p>	<p>Ils sont capables de débattre de différentes conceptions de la justice et de la légitimité de différents besoins.</p>	<p>Leur perception du monde dépasse le contexte local et ils sont en mesure d'adopter une perspective globale lors des prises de décisions.</p> <p>Compétence partielle II : S'ouvrir au monde Compétence partielle VI : Etre juste et solidaire</p>
<p>Les élèves comprennent que les différents modes de production des pommes et les différentes filières commerciales ont des répercussions (locales et mondiales) écologiques, économiques et socioculturelles différentes.</p>	<p>Ils connaissent les mécanismes écologiques, économiques et socioculturels intervenant aux niveaux local, national et planétaire, ainsi que les interdépendances qui s'exercent entre eux.</p>	<p>Les élèves sont capables d'évaluer leur propre vision et celle des autres, ainsi que les tendances actuelles dans la perspective d'un développement durable. Ils sont capables d'identifier les problèmes transversaux du développement non durable et d'en comprendre les répercussions.</p>
<p>Les élèves connaissent différents pays d'origine et différents modes de transport des pommes commercialisées en Suisse. Ils savent pourquoi des pommes sont importées de l'étranger et connaissent les répercussions positives et négatives de la consommation de pommes étrangères et de pommes suisses sur les différents groupes d'acteurs et sur la nature.</p>	<p>Ils connaissent les causes et les conséquences de tendances actuelles dans le développement de la société et peuvent débattre des avantages et des inconvénients qui en résultent pour différents groupes d'acteurs, pour l'environnement naturel, de même que pour la société dans son ensemble.</p>	<p>Compétence partielle I : Développer la pensée prospective Compétence partielle VII : S'interroger sur les modes de vie et les modèles de société</p>



Objectifs d'apprentissage concrets pour la séquence d'enseignement sur le thème des pommes pour les classes de 2 ^e et de 3 ^e	Compétences partielles à développer	Compétences à développer dans la perspective du développement durable
<p>Les élèves connaissent les intérêts de différents acteurs eu égard à la consommation, à la production (p. ex. pommiers haute-tige ou pommiers basse-tige) et au commerce de pommes. Ils savent qu'il n'existe pas de recette miracle avantageuse sur tous les plans (écologique, économique et socioculturel) et pour tous les groupes d'acteurs.</p> <p>Les élèves sont en mesure de décrire les différents intérêts qui sont en jeu dans la production et le commerce de pommes et de mettre en évidence les possibles conflits d'intérêt.</p> 	<p>Ils sont en mesure de reconnaître les convergences et les divergences d'objectifs dans et entre les dimensions ayant une importance pour l'idée de la durabilité, de même qu'entre l'intérêt public et les intérêts de certains acteurs en particulier.</p>	<p>Compétences partielles associées</p> <p>(suite) Les élèves sont capables d'évaluer leur propre vision et celle des autres, ainsi que les tendances actuelles dans la perspective d'un développement durable. Ils sont capables d'identifier les problèmes transversaux du développement non durable et d'en comprendre les répercussions.</p> <p>Compétence partielle I : Développer la pensée prospective Compétence partielle VII : S'interroger sur les modes de vie et les modèles de société</p>
<p>Les élèves sont conscients que les décisions prises dans le domaine de la production de pommes ont également des répercussions secondaires (parfois indésirables).</p>	<p>Ils sont capables d'estimer et d'évaluer les conséquences écologiques, économiques et socioculturelles de décisions et de comportements à l'échelle locale et planétaire, ainsi que pour les générations futures.</p>	
<p>Les élèves comprennent qu'il est nécessaire de tenir compte des perspectives de différents groupes d'acteurs pour parvenir à des décisions justes en ce qui concerne la production, le commerce et la consommation de pommes.</p>	<p>Ils comprennent pourquoi les connaissances doivent se constituer à partir de différents domaines spécialisés et de perspectives de divers acteurs pour parvenir à des décisions fondées du point de vue du développement durable.</p>	<p>Les élèves sont capables de prendre des décisions étayées qui répondent aux exigences du développement durable dans des conditions d'incertitude, de contradiction et de connaissance partielle.</p> <p>Compétence partielle I : Développer la pensée prospective</p>

Objectifs d'apprentissage concrets pour la séquence d'enseignement sur le thème des pommes pour les classes de 2 ^e et de 3 ^e	Compétences partielles à développer	Compétences à développer dans la perspective du développement durable
<p>Les élèves ont conscience que le pommier fait vivre différents groupes de personnes et d'êtres vivants, sachant que leurs intérêts ne sont pas tous convergents. Ils savent qu'une « bonne » pomme ne présente pas les mêmes caractéristiques selon la perspective adoptée et admettent que les connaissances évoluent et que des erreurs peuvent être commises.</p>	<p>Ils reconnaissent et acceptent que la vérité et les connaissances ont un caractère conditionnel, qu'elles évoluent dans le temps et en fonction des matières. Ils sont conscients que l'homme cherche inévitablement à réduire la complexité du monde et adopte par conséquent des perspectives différentes.</p>	<p><i>(suite)</i> Les élèves sont capables de prendre des décisions étayées qui répondent aux exigences du développement durable dans des conditions d'incertitude, de contradiction et de connaissance partielle.</p>
		<p>Compétences partielles associées</p> <p>Compétence partielle I : Développer la pensée prospective</p>
<p>Les élèves comprennent qu'ils portent un regard et un jugement sur le monde basés sur leur propre perspective (p. ex. ce qui est important pour eux lorsqu'ils achètent une pomme). Ils sont prêts à confronter cette perspective avec celle des autres et à la remettre en question.</p>	<p>Ils sont en mesure d'estimer l'étendue de leur savoir et sont prêts à confronter leur perspective avec celle des autres et à la remettre en question.</p>	
<p>Concernant la thématique des pommes, les élèves connaissent les principaux éléments pouvant être influencés par des décisions humaines (p. ex. modes et voies de transport, types de cultures, méthodes de culture et de protection).</p>	<p>Ils sont en mesure de faire la différence entre des processus naturels et des aspects du développement durable pouvant être influencés par l'action individuelle ou conjointe de certains acteurs, ou encore par l'intermédiaire de tiers.</p>	<p>Les élèves sont capables d'évaluer et de formuler l'influence directe ou indirecte qu'ils peuvent eux-mêmes avoir sur certains développements.</p>
		<p>Compétence partielle V : Planifier et agir</p>

Objectifs d'apprentissage concrets pour la séquence d'enseignement sur le thème des pommes pour les classes de 2 ^e et de 3 ^e	Compétences partielles à développer	Compétences à développer dans la perspective du développement durable
<p>Les élèves ont conscience que, en tant que consommateurs de pommes, ils sont acteurs du développement durable ou non durable et que leurs choix de consommation ont des implications sur différents acteurs.</p> 	<p>Ils connaissent les moyens adéquats dont disposent les individus et les collectivités pour orienter le développement de la société vers la durabilité.</p> 	<p>(suite) Les élèves sont capables d'évaluer et de formuler l'influence directe ou indirecte qu'ils peuvent eux-mêmes avoir sur certains développements.</p> <p>Compétences partielles associées</p> <p>Compétence partielle V : Planifier et agir</p> 
<p>Les élèves sont à même de porter un regard critique sur leurs propres souhaits et leurs propres intérêts en ce qui concerne la consommation de denrées alimentaires.</p> <p>Les élèves peuvent décrire et évaluer l'influence qu'ils ont en tant que consommateurs de pommes sur la production des pommes, c'est-à-dire qu'ils peuvent émettre des hypothèses quant aux répercussions de leur propre comportement et celui de leur environnement proche (foyer, école, région) dans le domaine de la production et du commerce de pommes.</p>	<p>Ils sont en mesure de déterminer où et comment ils peuvent eux-mêmes contribuer au développement de la société dans le sens de la durabilité. Ils sont capables d'évaluer l'effet de cette influence afin d'être en mesure de décider s'il est opportun d'agir en conséquence.</p>	
<p>Les élèves sont capables d'élargir leurs connaissances en interrogeant de manière ciblée des spécialistes (p. ex. agriculteurs biologiques, grossistes) et des consommateurs. Ils sont en mesure d'engager une réflexion sur les informations obtenues et d'adapter leurs choix de consommation en conséquence.</p>	<p>Ils savent faire des recherches ciblées, dans divers domaines spécialisés, pour trouver des informations pertinentes par rapport à différents aspects du développement durable.</p>	<p>Les élèves sont capables de s'informer de manière ciblée sur différents domaines du développement durable et d'utiliser efficacement les informations obtenues pour prendre des décisions allant dans le sens du développement durable.</p> <p>Compétence partielle III : Travailler de manière interdisciplinaire</p>

Objectifs d'apprentissage concrets pour la séquence d'enseignement sur le thème des pommes pour les classes de 2 ^e et de 3 ^e	Compétences partielles à développer	Compétences à développer dans la perspective du développement durable
<p>A partir de leur propre représentation de l'avenir et de celle d'un camarade de classe, les élèves sont capables de développer une représentation commune de l'avenir sur la consommation et la production de pommes.</p>	<p>Ils sont capables de formuler les hypothèses qui influencent leur représentation personnelle de l'avenir de la société ainsi que d'identifier et de nommer les similitudes et les différences entre leur conception et celle des autres ; ils sont en mesure de remettre en question leurs propres représentations.</p>	<p>Compétences partielles associées</p> <p>Les élèves sont capables de développer avec d'autres des visions en relation avec le développement durable et d'en concevoir les étapes de mise en œuvre.</p>
<p>Dans le cadre de leurs représentations de l'avenir, les élèves sont capables de différencier leurs propres intérêts de ceux de divers groupes d'acteurs quant à la production, au commerce et à la consommation de pommes. Ils peuvent apprécier si leur conception de l'avenir privilégie l'intérêt général ou celui de certains groupes d'acteurs.</p>	<p>En évaluant des visions d'avenir, ils sont en mesure de faire la différence entre l'intérêt général et leurs propres désirs ou intérêts et les intérêts particuliers des autres.</p>	<p>Compétence partielle IV : Comprendre et coopérer Compétence partielle V : Planifier et agir Compétence partielle VII : S'interroger sur les modes de vie et les modèles de société</p>
<p>Les élèves connaissent différentes manières de prendre des décisions en groupe et sont prêts à accepter une décision prise en groupe.</p>	<p>Ils sont prêts à accepter des décisions prises dans l'intérêt général, même lorsqu'elles vont à l'encontre de leurs propres intérêts et objectifs.</p>	<p>Les élèves sont en mesure de débattre avec d'autres de décisions concernant le développement durable.</p> <p>Compétence partielle IV : Comprendre et coopérer</p>



Objectifs d'apprentissage concrets pour la séquence d'enseignement sur le thème des pommes pour les classes de 2 ^e et de 3 ^e	Compétences partielles à développer	Compétences à développer dans la perspective du développement durable
<p>Les élèves sont en mesure de rechercher des solutions win-win pour les producteurs de pommes, les consommateurs et les êtres vivants non humains présents sur le pommier.</p> 	<p>Ils connaissent les stratégies et les processus permettant de bien gérer des conflits d'objectifs et d'intérêts.</p>	<p>Compétences partielles associées</p> <p>(suite) Les élèves sont en mesure de débattre avec d'autres de décisions concernant le développement durable.</p> <p>Compétence partielle IV : Comprendre et coopérer</p>
<p>Les élèves connaissent les avantages et les inconvénients des vergers haute-tige et des vergers basse-tige. Ils peuvent décider de ce qu'ils achèteraient et argumenter leur choix vis-à-vis du groupe.</p>	<p>Dans le cadre de processus de discussion, ils sont aptes et prêts à justifier et à défendre de manière constructive leur propre opinion, même lorsqu'elle diffère de celle des autres.</p>	
		
<p>Les élèves sont prêts à écouter les arguments de leurs camarades sur des décisions concrètes d'achat et à les confronter à leurs propres arguments.</p>	<p>Ils sont prêts à examiner les arguments des autres sans idées préconçues, à les confronter à leur opinion et à réviser leurs arguments.</p>	

Avions

Gestion de l'eau

Qualité de vie

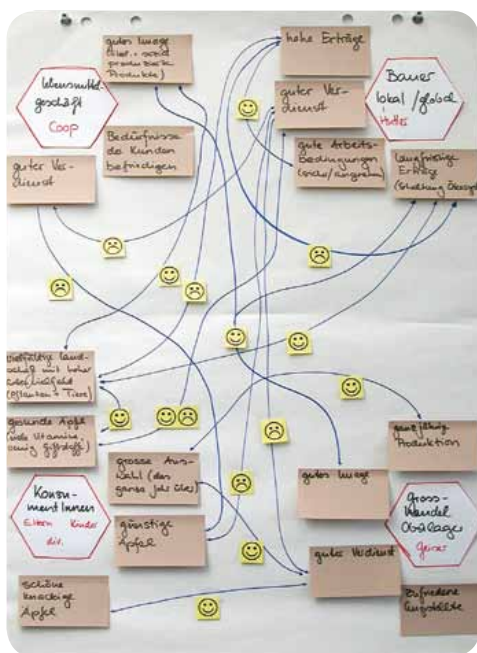
Grenouille

Chocolat

Jouet

1.3 Concrétisation de l'éducation en vue du développement durable : thèmes et contenus

Quels thèmes choisir pour atteindre les objectifs d'apprentissage d'une EDD ? Quels sont les contenus les plus adaptés ? Il existe de nombreuses possibilités quant aux thèmes à aborder, mais le choix ne doit en aucun cas être laissé au hasard. Tous les thèmes et les contenus ne présentent pas le même potentiel quant aux objectifs d'apprentissage d'une EDD.



1.3.1 Point de départ : le questionnement

Le contenu d'enseignement doit être en rapport avec des activités et des intérêts humains importants pour le développement durable (p.ex. consommation, santé, mobilité) et entretenir une relation directe avec le quotidien des élèves. Dans un premier temps, il s'agit de choisir un thème permettant d'initier un questionnement ayant trait à une activité ou à un intérêt humain.

Travaux préparatoires sur le thème des pommes : confrontation avec les acteurs, leurs intérêts et les nombreuses interdépendances qui entrent en ligne de compte.



Exemples de thèmes et questions :

- Thème des pommes / activité humaine : alimentation

Qu'est-ce qu'une « bonne » pomme ? Une pomme d'Afrique du Sud ou de Suisse ? Une pomme d'un pommier haute-tige ou d'un pommier basse-tige ?

- Thème des ours, des loups, des castors, etc. / intérêts humains : zones d'habitation sûres, préservation de la biodiversité

Les ours, les loups, les castors, etc. doivent-ils être réintroduits ?

- Thème qualité de vie / activités humaines : habitat, travail, culture

Fait-il bon vivre dans la ville X ? Quels sont les critères déterminants ? Dans l'optique du développement durable, est-il préférable de vivre en ville ou à la campagne ?

Dans un deuxième temps, le thème choisi doit être confronté avec différents critères de choix et d'orientation.

1.3.2 Confrontation du thème avec les critères de choix et d'orientation

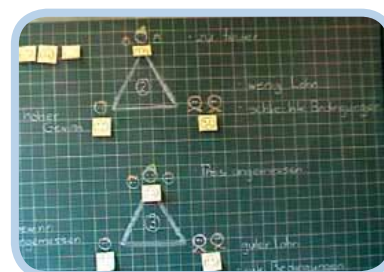
L'adéquation du thème des pommes avec les objectifs de l'EDD est examinée à l'aune des critères de choix et d'orientation suivants.

Critères de choix et d'orientation du contenu d'enseignement :

– Dimensions locale et mondiale

Le contenu permet-il de faire apparaître un rapport entre des événements et des processus locaux et mondiaux ?

Les dimensions locale et mondiale ainsi que leurs relations peuvent être mises en exergue dans le cadre du thème des pommes : on consomme des pommes du pays et des pommes importées, leurs conditions de production et de transport diffèrent, les comportements de consommation peuvent avoir une influence sur la quantité de pommes importées.



– Evolution du domaine d'intervention sur le long terme

Le contenu permet-il de mettre en avant le potentiel de changement d'un domaine d'intervention en fonction de l'évolution des besoins ? Le contenu permet-il de thématiser les conséquences de décisions prises dans le passé ou dans le présent sur les générations futures ? Qui décide ? Peut-on envisager différentes perspectives d'avenir ?

Changements : p. ex. les cultures extensives d'arbres fruitiers ainsi que les cultures basse-tige remplacent de plus en plus les cultures haute-tige ; des pommes sont commercialisées toute l'année. Parallèlement, on remarque une tendance à la consommation de produits (semi-)finis et d'anciennes variétés, etc.

Conséquences : il est par exemple possible de thématiser les conséquences des changements décrits ci-dessus sur les générations futures.

Deux élèves représentent de manière schématique différentes voies de transport pour la commercialisation de pommes du pays et de pommes importées. Les conséquences sont ensuite discutées en classe.



Visions de l'avenir débattues en société : p. ex. préserver la biodiversité (préservation des arbres haute-tige et de leur fonction de biotope), réduire les émissions de CO₂ (renchérir le transport de pommes d'importation ou limiter les quantités importées), garantir aux agriculteurs des moyens de subsistance (agriculteurs nationaux et agriculteurs de pays en développement). Différentes représentations de l'avenir sont envisageables sur la base des scénarios mentionnés.

– *Dimensions socioculturelle, économique et écologique*

Le contenu permet-il d'évoquer les trois dimensions d'un développement durable en rapport avec les intérêts de la société tout entière et ceux, opposés et convergents, des différents acteurs concernés ? Des convergences et des conflits d'objectifs peuvent être constatés dans et entre les trois dimensions et les intérêts de la société dans son ensemble. La séquence d'enseignement doit mettre en exergue les intérêts convergents et divergents des différents acteurs et les confronter avec les intérêts de la société tout entière.

Convergences et conflits d'objectifs: il est par exemple dans l'intérêt du commerce de détail et du consommateur de vendre/acheter des pommes bon marché et d'aspect engageant. Ces intérêts peuvent être en contradiction avec ceux du producteur. L'objectif du producteur de pommes est de tirer un bon revenu de sa récolte tout en préservant dans certains cas le biotope du pommier ou du pré-verger et sa biodiversité. Le producteur peut répondre aux attentes des commerçants de détail et des consommateurs en intensifiant les méthodes de culture (p. ex. en optant pour des arbres basse-tige et l'utilisation d'insecticides), ce qui peut toutefois avoir des conséquences négatives sur le biotope du pommier ou du pré-verger. Il est par ailleurs possible d'envisager que l'intérêt du producteur à préserver l'équilibre naturel du biotope coïncide avec celui des consommateurs. Les intérêts de la société dans son ensemble et ceux des acteurs mentionnés peuvent également être convergents ou divergents.

– *Référence à un vaste champ de connaissances différenciées*

La thématique et ses différents aspects doivent pouvoir se référer à un vaste champ de connaissances différenciées et scientifiquement étayées. Les résultats de recherches récentes doivent être pris en compte. Ces connaissances doivent ressortir du matériel d'enseignement.

Dans le cas du thème des pommes, il s'agit par exemple des connaissances relatives aux avantages et aux inconvénients des arbres basse-tige et des arbres haute-tige, de la lutte contre les nuisibles et de leurs conséquences diverses ou encore des connaissances sur le stockage et la conservation des pommes.

Autres critères d'orientation du contenu de l'enseignement :

– *Analyse des conséquences*

Thématiser les conséquences majeures et les répercussions secondaires (indésirables) de décisions ou de comportements.

Conséquences majeures et répercussions secondaires: la pulvérisation des arbres a par exemple pour conséquence d'améliorer la qualité des pommes proposées dans le commerce. Par contre, l'utilisation d'insecticide a une influence négative sur la biodiversité. Le remplacement des cultures haute-tige par des cultures basse-tige et la pulvérisation des pommiers permet de récolter de plus belles pommes à moindre coût, mais le producteur s'expose au risque de perdre des clients. A certaines périodes de l'année, des pommes sont importées de pays lointains, bien souvent de pays à bas revenus, afin que les consommateurs puissent s'en procurer toute l'année à relativement bas prix. Le part des pommes importées augmente, étant donné que le transport des fruits à tout moment de l'année est devenu une évidence. Parallèlement, les méthodes de réfrigération pour la conservation des pommes locales ne cessent de s'améliorer.



– Signification pour le présent et l'avenir

Présenter clairement aux apprenant-e-s la signification du présent et de l'avenir. Etablir des liens avec l'environnement dans lequel ils et elles vivent.

Signification pour le présent : en tant que consommateurs et consommatrices de pommes, les élèves ont également une influence sur les choix de consommation de leurs parents. Le choix des pommes a une influence sur les conditions de production et de transport des fruits.

Signification pour l'avenir : une fois adultes, les élèves seront responsables de leur comportement de consommation, avec les conséquences diverses que cela impliquera.

– Exemplification et transfert

Au travers d'exemples choisis, les élèves peuvent acquérir des connaissances fondamentales et engranger des expériences. Les connaissances fondamentales doivent être suscitées et développées de manière explicite à partir du particulier puis transposées dans d'autres situations. Le contenu de l'enseignement peut ainsi permettre de jeter des ponts avec les processus d'apprentissage suivants. Il ne doit pas être laissé à la seule sagacité des élèves de dégager les aspects de la thématique qui peuvent également jouer un rôle fondamental dans d'autres contenus. Les enseignant-e-s ne peuvent pas partir du principe qu'un élève saura transposer de lui-même une compréhension ou un résultat dans une autre situation. Ces transpositions exigent d'importants efforts de réflexion pour les apprenant-e-s. Les différentes thématiques doivent donc être systématiquement abordées selon une méthode rigoureuse.

Dans le cadre d'une séquence d'enseignement sur les pommes, il est possible de thématiser des mécanismes fondamentaux tels que la transformation des écosystèmes ou les différents modes de transport de marchandises. Il est également envisageable de confronter différentes conceptions de la justice. Les pommes sont par ailleurs un bien de consommation parmi d'autres : le transfert des connaissances peut être pratiqué avec l'exemple du chocolat, des vêtements, etc.

Aspects thématiques récurrents :

Pour chaque contenu d'enseignement (ours, pommes, etc.), certains des aspects suivants doivent être abordés, dans leurs dimensions plus ou moins complexes : changement climatique, ressources naturelles (p.ex. biodiversité, eau, matières premières), technologie, production, commerce et distribution, consommation, conceptions de la justice, comportement responsable, santé, mondialisation.



Le transfert des connaissances a été pratiqué avec l'exemple du lapin en chocolat : les enfants ont évoqué les différents acteurs intervenant sur toute la chaîne et mis en évidence leurs interdépendances.



1.4 Principes didactiques de l'éducation en vue du développement durable

Quel rapport les principes didactiques énoncés ci-après (de manière concise, dans un premier temps, puis de manière détaillée) entretiennent-ils avec la finalité de l'EDD, à savoir l'acquisition de la compétence créative ?

Les principes didactiques ont pour fonction de donner une direction à l'enseignement. Ils servent de boussole aux enseignant-e-s dans le cadre de la planification et de la réalisation d'une séquence d'enseignement basée sur l'EDD. L'orientation sur certains principes didactiques choisis est donc centrale pour le développement de la compétence créative. Les principes didactiques généraux et spécifiques suivants ont été définis :

Principes didactiques spécifiques d'une EDD :

Les principes didactiques spécifiques sont des principes caractéristiques de l'éducation en vue du développement durable.

- Orientation selon les visions : l'enseignement s'articule autour d'une esquisse du développement souhaité de la société et non autour d'un scénario catastrophe.
- Apprentissage systémique : les réalités locales et mondiales, les dimensions environnementale, économique et socioculturelle, le présent et l'avenir sont mis en relation de manière explicite et guidée.
- Participation : les élèves participent à certaines décisions qui les concernent à titre individuel ou collectif. Ils assument les conséquences de ces décisions.

Principes didactiques généraux d'une EDD :

Les principes didactiques généraux sont des principes qui jouent également un rôle dans d'autres domaines que l'EDD. Parmi ceux-là, nous avons sélectionné les plus pertinents pour l'EDD, dont certains sont particulièrement exigeants.

- Orientation sur l'action et la réflexion : l'enseignement consiste en une succession d'exercices pratiques sur la thématique choisie puis en une réflexion finale. Les élèves approfondissent ainsi leurs connaissances.
- Accessibilité : les enfants abordent des thématiques complexes de manière accessible.
- Combinaison de l'acquisition de connaissances factuelles avec des apprentissages sur le plan personnel, social et méthodologique : les objectifs d'apprentissage sociaux, personnels ou méthodologiques sont poursuivis en parallèle avec le contenu d'enseignement et non dans le cadre de séquences d'enseignement distinctes.

Dans la perspective de l'EDD, les principes susmentionnés ne peuvent atteindre leur visée que s'ils sont appliqués de manière combinée. On ne peut donc parler d'EDD que si les principes didactiques spécifiques et généraux servent de vecteurs de développement des compétences et des compétences partielles définies (cf. check-list pp. 46 ss.).

« Les principes didactiques me servent désormais de fil conducteur quand je prépare mes cours. »



« Les élèves tirent déjà des conclusions élaborées des thèmes que nous abordons. Ils comprennent qu'il existe plusieurs opinions et plusieurs décisions possibles. »

« Depuis que je me suis lancée dans l'éducation en vue du développement durable, j'ose de plus en plus aborder des thématiques complexes. »

« L'apprentissage systémique, l'orientation selon les visions et la participation m'ont aidée à changer ma manière d'enseigner. A long terme, mon but est d'orienter systématiquement mon enseignement sur ces objectifs. »

« Les principes didactiques mettent des mots sur des schémas de pensée que je ne m'étais pas formulé. Je suis désormais conscient de bon nombre de principes d'enseignement, si bien que je les mets sciemment en pratique dans une perspective pédagogique et didactique. »

Le « roi des pommes » aide les enfants à envisager l'avenir tel qu'ils le souhaitent.

1.4.1 Orientation selon les visions

L'enseignement s'articule autour d'une vision du développement souhaité de la société et non autour d'un scénario catastrophe.



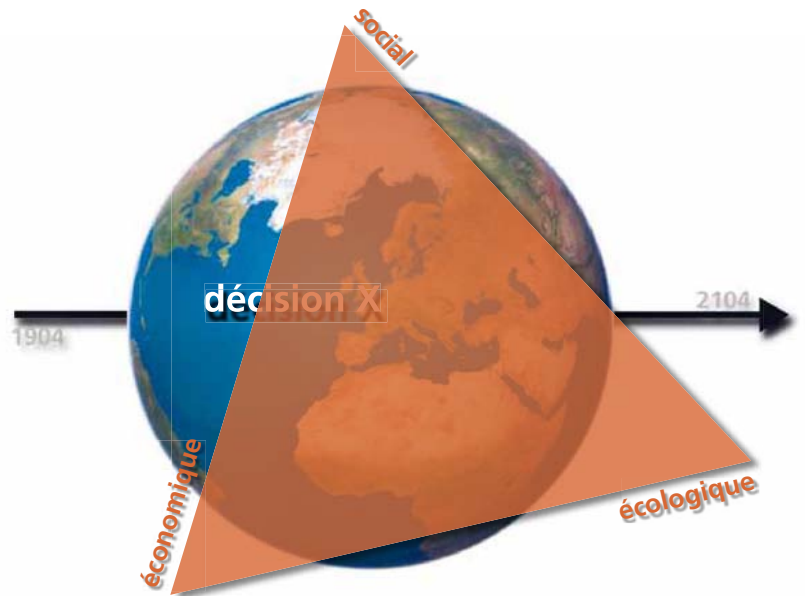
La question centrale qu'il convient de se poser dans le cadre d'une réflexion sur le développement durable est la suivante : à quel avenir du monde et de la société aspirons-nous ? La durabilité est donc un concept optimiste : il s'agit de développer une vision relative à l'avenir de la société, dans laquelle les êtres humains pourraient s'épanouir. Ce postulat optimiste doit également servir de base à l'éducation en vue du développement durable. Les enfants peuvent ainsi envisager un avenir positif, qui ne repose ni sur les problèmes actuels de la société, ni sur des scénarios catastrophe.

Il ne s'agit plus de dresser un état des lieux des problèmes actuels avant de s'interroger sur la manière de les résoudre. Pour autant, ces problèmes ne doivent pas être occultés. Bien au contraire : la formulation de visions permet de se confronter aux difficultés que rencontre la société actuelle, mais également au potentiel qu'elle recèle. La thématisation des problèmes s'effectue, dans ce sens, pour d'autres raisons et avec un but différent : les élèves sont confrontés à leurs propres visions de l'avenir concernant des thématiques spécifiques et doivent se situer par rapport aux visions des autres ; ils doivent mettre en question la praticabilité de ces visions et s'interroger sur leur adéquation avec les objectifs de société formulés. Le développement de visions est toutefois souvent entravé par certains schémas de pensée sous-jacents et préétablis : nous nous faisons une certaine représentation du monde et interprétons tout élément nouveau à l'aune de cette perspective subjective. Cette tendance conduit à considérer tout ce qui n'est pas conforme au cadre comme insensé ou impossible. Des idées et des propositions originales sont ainsi balayées et des solutions pertinentes écartées. Pour que les visions d'un avenir souhaité ne se heurtent pas à des idées préconçues, il est souvent utile d'appliquer des méthodes destinées à stimuler la créativité et la pensée novatrice (p. ex. techniques de développement de la créativité).

« Depuis une semaine et demie, nous travaillons sur les visions. C'est phénoménal ! J'étais loin de penser qu'on pourrait atteindre de tels résultats. Il a fallu un peu de courage pour se lancer. Mais, en fait, j'étais plutôt en retrait et ce sont les enfants qui ont fait le travail. Génial ! »

Exercices créatifs sur la base du tableau de René Magritte représentant une pomme géante.





1.4.2 Apprentissage systémique

Les réalités locales et mondiales, les dimensions environnementale, économique et socioculturelle, le présent et l'avenir sont mis en relation de manière explicite et guidée.

L'apprentissage dans le cadre de l'EDD s'inscrit dans différentes perspectives, reliées les unes aux autres. Le contenu d'enseignement est donc considéré sous différents angles (celui des acteurs impliqués ou des spécialistes) qu'il s'agit de mettre en relation les uns avec les autres. Le but n'est pas de transmettre des connaissances factuelles isolées, mais de promouvoir la pensée systémique, condition préalable au développement d'opinions étayées dans l'optique du développement durable.

L'enseignement peut s'engager sur des actions, des décisions ou des visions, dont on dégage ensuite les conséquences principales et secondaires, souhaitées ou non. Cet examen des conséquences s'effectue sous les angles suivants :



Mise en relation du présent et de l'avenir : qu'implique notre décision pour les générations présentes et futures ?

Mise en relation des dimensions écologique, économique et socioculturelle : notre décision est-elle en accord avec les systèmes de valeurs économiques, écologiques et socioculturelles ? Où voit-on se dessiner des intérêts divergents et des intérêts convergents ?

Mise en relation des réalités locales et mondiales : qu'implique notre décision pour les êtres humains dans mon entourage et dans d'autres pays et pour l'intérêt général ?

Les liens entre les différentes perspectives (celles des acteurs impliqués ou des spécialistes) doivent être explicites et examinés de manière guidée dans le cadre de l'enseignement. Le déroulement de l'enseignement doit permettre aux élèves d'établir des liens à l'aide de supports ciblés. On ne peut pas partir du principe que les apprenant-e-s sauront d'eux-mêmes mettre en relation des connaissances de différents domaines ou des points de vue de différents acteurs.



Les interactions entre les différents « habitants » du pré-verger ont été matérialisées par des fils.

Les apprenant-e-s doivent prendre conscience de leur propre point de vue sur la thématique tout en étant confrontés à d'autres perspectives. Cette confrontation conduit toutefois inévitablement à un ébranlement de la position personnelle. C'est pourquoi il est important de trouver un équilibre entre la confirmation de ses propres certitudes et leur remise en question.

« Ce qui est remarquable à mon sens dans l'éducation en vue du développement durable, c'est que les élèves développent un esprit de synthèse et qu'ils se rendent compte que leur comportement peut avoir des conséquences sur l'environnement et sur autrui. »

1.4.3 Participation

Les élèves participent à certaines décisions qui les concernent à titre individuel ou collectif. Ils assument les conséquences de ces décisions.

La participation de l'ensemble des personnes ou des groupes impliqués au développement de la société est l'un des piliers de l'idée de la durabilité. Les enfants et les adolescents doivent être amenés à participer activement aux processus sociétaux. A cette fin, ils doivent acquérir les compétences nécessaires au travers d'expériences participatives réflexives. Rappelons à ce sujet qu'il ne suffit pas de réaliser des expériences participatives dans le cadre scolaire pour que la participation aux processus sociétaux aille de soi. Toutefois, la classe constitue un espace protégé dans le cadre duquel la participation peut être exercée. Il est important d'établir en collaboration avec les enfants des structures, des règles, des attentes et des devoirs contraignants qui engagent la responsabilité des élèves.



« Si on les écoute et qu'on les prend au sérieux, les enfants ont l'impression d'avoir quelque chose à dire. Nous menons plus de discussions "sérieuses" et ils sont davantage responsabilisés vis-à-vis de la résolution des conflits. »

Dans le cadre de la planification et de la réalisation de l'enseignement, il convient de se poser la question suivante: dans quelle mesure et de quelle manière est-il judicieux de faire participer les enfants à l'enseignement? La participation des élèves peut être plus ou moins active (de l'expression d'une opinion à une décision conjointe, voire une autodétermination) et se rapporter à différents domaines: contenu d'enseignement, procédure, durée, personnes impliquées dans le processus, etc.

Dans le cadre d'une éducation en vue du développement durable, il est essentiel que la visée participative ne soit pas réduite à des aspects de l'apprentissage social, et donc privée de la dimension sociale. Des questions en lien avec le pouvoir ou encore l'organisation sociale des intérêts et de la vie en société doivent être thématiques. Les décisions doivent faire l'objet d'une réflexion dans l'optique du développement durable.

Ausstellung

Schulhausplatz

- 🍎 Mosterei
- 🍎 Baum pflanzen

Kindergarten

- 🍎 Schülerarbeiten

Schulhaus

- 🍎 Schülerarbeiten
- 🍎 Kompostwerkstatt
- 🍎 Spiele
- 🍎 Film
- 🍎 Apfeldessert

Les enfants ont eux-mêmes construit les postes de l'exposition, puis effectué les activités qui s'y rapportaient. Ils ont ensuite fait le bilan de l'expérience.

« Nous ne pensons pas comme les adultes. Nous l'avons remarqué à différents postes. »

« On aime bien participer aux activités et aux décisions. On réfléchit tous ensemble. » –
« Oui, mais tu peux décider seulement si tu sais beaucoup de choses sur le sujet. »

« Les adultes pensent presque comme s'ils avaient la main devant les yeux. »

1.4.4 Orientation sur l'action et la réflexion



L'enseignement consiste en une succession d'exercices pratiques sur la thématique choisie puis en une réflexion finale. Les élèves approfondissent ainsi leurs connaissances.

Par un positionnement actif vis-à-vis du contenu d'enseignement et une réflexion finale sur les expériences réalisées, les apprenant-e-s acquièrent des connaissances et des aptitudes approfondies. La réflexion sur les expériences joue dans ce contexte un rôle extrêmement important, car les conclusions ne s'imposent pas automatiquement par l'action. La participation active à des exercices pratiques ne constitue pas une fin en soi : l'action doit servir de support aux processus d'apprentissage. Pour l'acquisition de compétences sociales, il n'est par exemple pas suffisant que les apprenant-e-s participent à de nombreux travaux de groupes ; faire l'expérience d'un projet de groupe n'aboutit pas obligatoirement à un renforcement du comportement social. Les expériences concrètes servent néanmoins de base au processus de réflexion. Les phases d'action et celles de réflexion doivent donc être alternées de manière judicieuse. Pour le travail de réflexion en classe, il existe de nombreuses méthodes reconnues. Citons à titre d'exemple le journal d'élève, le bilan des activités ou encore le conseil de classe.

Une confrontation active avec la thématique choisie est par ailleurs souvent possible et intéressante en dehors de la salle de classe. Cela dit, l'apprentissage extrascolaire n'est avantageux que si les processus d'apprentissage présentent un plus grand intérêt qualitatif qu'en classe.

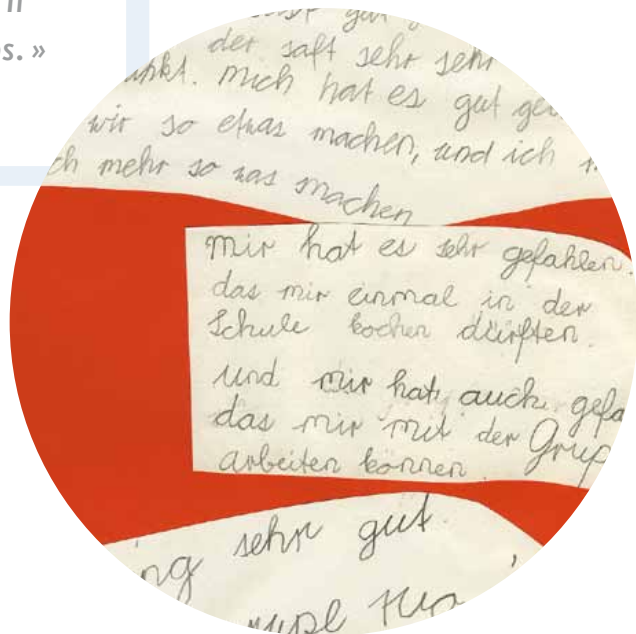
Les élèves peuvent même participer à des projets communaux (p. ex. aménagement de la place du village) ou encore à des activités locales concrètes découlant directement du processus d'enseignement (p. ex. rédaction d'un courrier au Conseil communal demandant de prendre des mesures de limitation de vitesse à proximité de l'école). La participation à la vie locale n'est néanmoins pas une condition de l'éducation en vue du développement durable. Par ailleurs, l'initiative doit toujours venir des enfants, car il ne s'agit pas de demander à des élèves de changer la société dans une optique prédéfinie par des adultes (p. ex. des enseignant-e-s).



WAS	WAS ENTSCHIEDEN	WIE ENTSCHIEDEN	😊 😐 😞

Les enfants ont pris des décisions en relation avec la thématique des pommes puis engagé une réflexion sur ces décisions.

« En faisant l'expérience de l'éducation en vue du développement durable, j'ai mesuré à quel point il était important de donner le temps aux élèves de réfléchir à ce qu'ils ont appris et d'exprimer leur opinion. Il vaut la peine de leur accorder ce temps. »



1.4.5 Accessibilité

Les enfants abordent des thématiques complexes de manière accessible.



Le principe didactique de l'accessibilité renvoie à la question suivante : comment faire en sorte que les apprenant-e-s se sentent concerné-e-s par le contenu d'enseignement et en saisissent le sens ? Cette question est d'autant plus délicate dans le contexte de l'EDD que les contenus sont souvent complexes et abstraits.

Le contenu d'enseignement doit être en rapport avec le présent et l'avenir des apprenant-e-s, de sorte que les connaissances qu'ils et elles acquerront puissent leur servir dans leur vie actuelle comme celle future. Pour qu'il soit possible d'établir ces liens, le processus d'apprentissage doit faire appel aux connaissances préalables et aux systèmes de valeurs des élèves. Parallèlement,

l'école a également pour mission d'amener les enfants à se confronter à des questions et à des connaissances qui n'attirent pas forcément leur attention à première vue.

L'accès à une thématique complexe peut être assuré au travers d'expériences pratiques en lien avec le contenu d'enseignement. Il est par exemple envisageable d'organiser des sorties en vue de rencontrer certains acteurs importants dans le cadre de la thématique choisie. Intégrer la dimension de l'expérience

dans l'enseignement implique de communiquer sciemment l'intérêt de cette expérience, afin qu'elle soit de la plus grande utilité possible dans le processus d'apprentissage.

L'expérimentation ne doit pas exclusivement relever du contact direct et physique avec le contenu d'enseignement. Des voies indirectes peuvent également être empruntées (p. ex. par le biais de médias). La proximité psychologique est en effet plus importante que la proximité physique. Il est tout à fait possible de présenter des mécanismes d'interdépendance à large échelle à de très jeunes élèves tout en suscitant leur intérêt. Les élèves d'école primaire sont capables de comprendre des processus qui dépassent le cadre local et l'expérimentation directe.

La dimension expérimentale dans le cadre de l'enseignement peut par ailleurs permettre de mettre en évidence certaines contradictions. Les habitudes de consommation des parents peuvent par exemple ne pas correspondre aux choix d'achat que les enfants ont définis en classe comme souhaitables dans une perspective durable. La mise en évidence de contradictions ne doit en aucun cas être évitée. En revanche, leur thématisation constitue une condition préalable essentielle d'un processus d'apprentissage positif.



A l'aide de marionnettes à doigt, les intérêts de différents acteurs ont été mis en évidence.



1.4.6 Combinaison de l'acquisition de connaissances factuelles avec des apprentissages personnels, sociaux et méthodologiques

Les objectifs d'apprentissage social, personnel ou méthodologique sont poursuivis en confrontation avec le contenu d'enseignement et non dans le cadre de séquences d'enseignement distinctes.

Les aptitudes et les compétences dans les domaines social, personnel ou méthodologique doivent toujours être acquises au travers de contenus concrets. Il n'est pas recommandé de chercher à les appliquer directement à d'autres situations. L'apprentissage est toujours spécifique, c'est-à-dire lié à des contenus particuliers. La capacité à participer de manière constructive à des processus de décision, par exemple, nécessite un contenu d'enseignement concret, tel que la préparation d'un jeu de rôle sur le thème « Aménagement d'un quartier d'habitation idéal ». Dans ce contexte, il est important – pour poursuivre notre exemple – que l'exercice se termine par une réflexion, notamment en rapport avec l'objectif prioritaire poursuivi dans le domaine social. Dans le cadre de l'enseignement, les dimensions sociale, personnelle et méthodologique doivent donc être en relation avec le contenu.

Etant donné que l'apprentissage relatif à un contenu particulier intervient toujours dans un contexte social associé à des méthodes d'enseignement spécifiques, il est recommandé aux enseignant-e-s de tenir compte de ce contexte et de ces méthodes dans leur planification, afin d'intégrer au mieux les dimensions sociale, personnelle et méthodologique dans les travaux sur le contenu.



Dans le cadre d'un jeu de rôle, les enfants ont examiné de manière approfondie certains conflits d'intérêts entre producteurs et distributeurs. Parallèlement, les enseignant-e-s ont orienté leur intervention sur le développement de compétences sociales et personnelles.



Deuxième partie

Concrétisation de l'éducation en vue du développement durable : l'EDD appliquée au thème des jouets

2.1 Vue d'ensemble de la séquence d'enseignement

Questionnement

Le point de départ de la séquence d'enseignement sur le thème des jouets était la question suivante (voir aussi chapitre 1.3.1 p. 14) :

Qu'est-ce qu'un « bon » jouet ?

Objectifs d'apprentissage

Dans le cadre de la confrontation de la thématique avec les critères de choix et d'orientation (cf. pp. 15 ss.) et les objectifs généraux d'une EDD, les enseignantes ont formulé les objectifs d'apprentissage suivants pour la séquence d'enseignement :

Les élèves

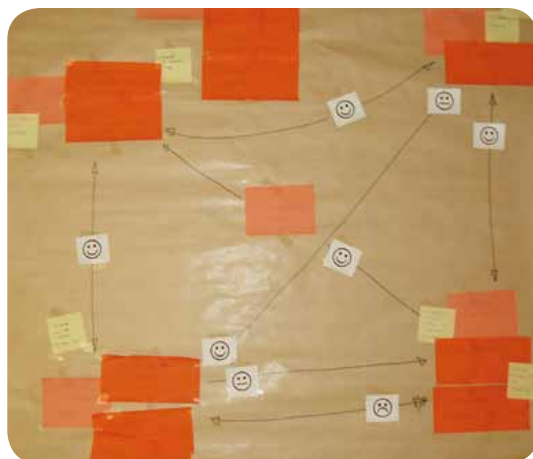
- ... sont conscients de leurs critères personnels d'évaluation des jouets et peuvent les justifier ;
- ... connaissent les circuits commerciaux de la distribution de jouets et les intérêts commerciaux des grands magasins ;
- ... peuvent choisir un jouet et justifier leur choix sur la base de critères prédéfinis ;
- ... comprennent la perspective de la responsable des ventes du rayon jouets ;
- ... connaissent la situation et les intérêts des travailleuses et des travailleurs migrant-e-s chinois-e-s et peuvent mettre en évidence les aspects positifs et négatifs de cette situation ;
- ... reconnaissent et peuvent évaluer les conséquences de leurs choix de consommation sur la fabrication des jouets et vis-à-vis de différents acteurs ;
- ... connaissent les critères d'achat de jouets des adultes ;
- ... sont en mesure d'intégrer les critères de choix des adultes ;
- ... savent comment et à partir de quelle matière première le plastique est fabriqué ;
- ... reconnaissent, sur la base de visions d'avenir, que les choses peuvent être perçues selon différents points de vue et qu'il n'existe pas de réponse universelle ;
- ... peuvent présenter les relations qu'entretiennent les différents acteurs entre eux et en discuter ;
- ... connaissent les avantages et les inconvénients des jouets en plastique et des jouets en bois ;
- ... sont conscients qu'un « bon » jouet ne répond pas à des critères unanimes et que le jugement varie selon les intérêts et les points de vue ;
- ... peuvent formuler et justifier leurs propres critères d'achat sur la base des connaissances acquises ;
- ... peuvent envisager différents scénarios positifs (visions) quant à la production, au commerce et à la consommation de jouets ;
- ... peuvent appliquer les conclusions tirées sur les interdépendances des différents acteurs du commerce des jouets au thème des « lapins de Pâques en chocolat ».

Analyse des acteurs

L'analyse des différents acteurs impliqués est une étape importante de planification. Elle fait partie intégrante de la confrontation des enseignant-e-s avec les différents aspects de la thématique et s'effectue parallèlement à la formulation des objectifs d'apprentissage. L'illustration ci-dessous constitue un résultat central de l'analyse des acteurs relative au thème des jouets.



Sur la base de l'analyse des acteurs, un schéma a été dessiné au tableau et complété tout au long de la séquence d'enseignement afin de mettre en évidence les interconnexions entre les acteurs.



Résultat de la planification relative à l'analyse des acteurs : les différents acteurs, leurs intérêts et leurs interconnexions.

Déroulement de la séquence d'enseignement

Introduction : l'enfant et son jouet

Signification du jeu : activité en cercle. Discussion autour de la définition du jeu. Quand peut-on parler de jeu ? Les enfants formulent une définition du mot « jeu ». Les différents types de jeux : connaître et différencier les différents types de jeux : jeux en cercle, jeux de plateau, jeux avec des jouets, etc.

Comparer sa manière de jouer avec celle des autres : quand, comment, à quelle fréquence et avec qui est-ce que je joue ? Les enfants remplissent un questionnaire sur le jeu. Réflexion : quels sont les points communs et les différences entre les enfants ? Comparaison des temps consacrés au jeu.

Discussion sur ce que sera le jeu dans vingt ans : si nous n'avions plus le droit de jouer, qu'est-ce que cela impliquerait pour moi ? Qu'en sera-t-il dans vingt ans, dans trente ans ? La discussion est dirigée par un enfant.

Schéma heuristique du premier acteur : représenter les intérêts et les besoins de l'acteur « enfant ».

Le rayon jouets d'un grand magasin

Préparation d'une visite du rayon jouets d'un grand magasin : individuellement, les enfants décrivent ce qui les intéresse dans cette visite et ce qu'ils souhaitent voir. En groupe, les élèves formulent des questions à adresser à la responsable des ventes (en particulier sur la fonction et les intérêts du commerce de jouets, mais également sur d'autres aspects qui intéressent les enfants).

En plénière, les questions sont mises en commun et un questionnaire définitif est établi.

Dans le cadre de jeux de rôle, les enfants s'exercent pour l'interview de la responsable du rayon jouets. Ils essaient de jouer son rôle et formuler ainsi leurs attentes et hypothèses.

Visite du rayon jouet et confrontation avec les besoins des élèves. En groupe, l'offre de jouets est examinée sur la base de différents critères (avec une feuille de travail) : quels sont les jouets que je souhaiterais acheter et pourquoi ? Quels jouets est-ce que j'achèterais avec 30 francs suisses et pourquoi ?

Réalisation de l'interview de la responsable du rayon jouets (chaque enfant lit une question qu'il a préparée et prend note de la réponse).

Analyse de la visite : réflexion sur les besoins des enfants. Discussion en classe : que constates-tu ? Quels jouets ont été sélectionnés en priorité, quels jouets ont été ignorés ? Pour quelles raisons ? Peut-on constater des différences entre les garçons et les filles ? Pourquoi ?

Analyse des réponses de la responsable du rayon jouets, tentative de changement de perspective avec jeu de rôle : les enfants se mettent dans la peau de la responsable du rayon jouets. Discussion sur ce que les enfants ont appris et les conclusions qu'ils ont tirées : des attentes ont-elles été confirmées ou infirmées ? Compléter le schéma heuristique : de nouveaux acteurs (de la fabrication et du commerce) sont introduits sur le schéma. Les interdépendances entre les acteurs sont abordées. Les intérêts convergents et divergents sont représentés par des flèches et des smileys.

Réflexion sur la visite et sur les résultats de la visite : rédaction d'un rapport. Qu'ai-je appris ? A-t-il été difficile de choisir un seul jouet ? Pourquoi ? La visite m'a-t-elle plu ?

Echange sur les conclusions tirées par les enfants en classe.

Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, les enfants étaient notamment invités à présenter les connaissances qu'ils avaient acquises sur les différentes interconnexions.

Made in China

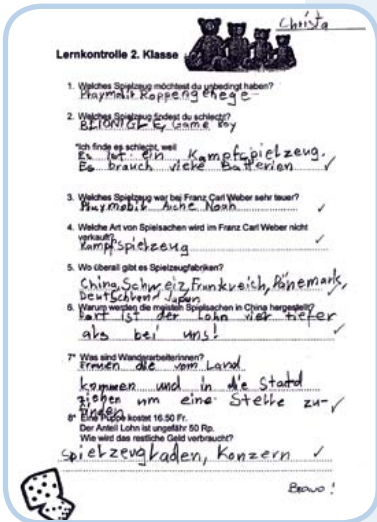
Introduction sur la fabrication des jouets en Chine : l'enseignant-e présente les conditions de travail des employé-e-s chinois-e-s. Vidéo sur la production de jouets en Chine : conditions de travail des travailleuses et des travailleurs migrant-e-s, action « fair spielt »⁶. Lecture de la feuille « Made in China ». Discussion en groupe, puis en classe.

Compléter le schéma heuristique : de nouveaux acteurs (travailleuses et travailleurs migrant-e-s, usine de fabrication de jouets) sont introduits sur le schéma : les interdépendances entre les acteurs sont abordées. Les intérêts convergents et divergents sont représentés par des flèches et des smileys.

Evaluation des objectifs d'apprentissage « Made in China »

Réflexion sur la séquence : discussion en classe et en groupe : que se passerait-il si nous n'achetions plus de jouets fabriqués en Chine ? Avantages et inconvénients. Avons-nous la possibilité d'acheter des jouets pourvus du label « fair spielt » ? De quoi avons-nous besoin pour être heureux ? Les enfants sont-ils plus heureux aux Etats-Unis (430 francs suisses de jouets par année) qu'en Afrique (2 francs suisses) ?

⁶ Organisée par l'agence de coopération internationale de l'Eglise allemande MISEREOR, l'action « fair spielt » plaide pour le respect des droits humains dans la fabrication de jouets.



Comment les adultes choisissent-ils les jouets qu'ils achètent ?

Attentes et connaissances préalables concernant les critères de choix des adultes lorsqu'ils achètent des jouets pour un enfant : jeu de rôle, d'après quels critères les grands-parents et les parents achètent-ils des jouets ? Analyse des jeux de rôle, réflexion sur les critères présumés des parents, des grands-parents, des parrains et des marraines, etc.

Interview d'un adulte : préparer en groupe des questions à adresser aux parents, grands-parents, etc. Chaque enfant interroge un adulte.

Réflexion sur les résultats : dresser une liste des critères énoncés par les différentes personnes interrogées et les comparer. Discussion en classe : que remarque-t-on ? Pourquoi ? A quoi s'attendait-on, quelles ont été les surprises ?

Compléter le schéma heuristique : inscrire le rôle et les intérêts des adultes qui achètent des jouets et clarifier les relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs.

Fabrication de jouets en plastique

Introduction à la thématique du plastique : la thématique du plastique est abordée au travers de textes, de feuilles de travail, d'expérimentations et de séquences vidéo. Qu'est-ce que le plastique ? Quelles formes prend-il ? Comment est-il fabriqué ? Du pétrole au jouet.

Fabrication de jouets en plastique d'après l'exemple des « Lego ».

Analyse de la séquence : discussion en classe et en groupes. Que se passerait-il si nous n'achetions plus de jouets en plastique ? A quoi ressemblerait notre chambre s'il n'y avait plus de jouets en plastique ?

Contrôle des objectifs d'apprentissage sur la thématique du plastique.

Réparation et recyclage des jouets

Préparation de la sortie : présentation d'un atelier de recyclage de jouets où travaillent des demandeuses et des demandeurs d'emploi.

Visite de l'institution : les enfants apprennent notamment ce que cela signifie d'être sans emploi ; ils voient les différents produits en cours de réparation et se rendent compte que tous les matériaux ne se recyclent pas de la même façon et que les jouets d'occasion sont bon marché.

Analyse de la visite : les enfants discutent en groupe de ce qu'ils ont appris lors de la visite. Ils consignent par écrit les principaux éléments nouveaux et décrivent les avantages et les inconvénients des jouets fabriqués ou réparés dans l'atelier par rapport aux jouets vendus dans les grands magasins.

Compléter le schéma heuristique : intégrer l'acteur « atelier de recyclage » dans le schéma. Clarifier les relations que cet acteur entretient avec les autres et en discuter.

Réflexions finales sur les interdépendances – transfert

Préparation d'un jeu de rôle pour-contre (selon le modèle d'une émission télévisée suisse) sur le thème : « Jouets en plastique – avantages et inconvénients ». En groupes, les enfants préparent les arguments des différents interlocuteurs (acteurs figurant sur le schéma heuristique). Quelles seraient les implications pour les différents acteurs si plus personne n'achetait de jouets en plastique ?

Les arguments pour et contre des groupes sont ensuite discutés de manière critique et complétés en classe.

Le principe de l'émission télévisée est présenté par l'enseignante. Répartition des rôles des différents acteurs sur le podium, répartition de différents rôles parmi les « spectateurs dans le studio de télévision » (les enfants qui ne sont pas sur le podium sont répartis en deux groupes, un groupe pour et un groupe contre les jouets en plastique, et peuvent être interrogés par l'animatrice dans le cadre de l'émission).

Les principales conclusions tirées de la séance de préparation sont inscrites sur le schéma heuristique.

Réalisation du jeu de rôle : le jeu de rôle est réalisé devant les parents et les proches. Il est filmé. L'enseignante joue le rôle de l'animatrice. Les parents et les proches peuvent participer aux discussions en tant que « spectateurs dans le studio de télévision ».

Réflexion sur le jeu de rôle : les enfants qui ont joué un acteur expliquent comment ils se sont sentis dans ce rôle. Les autres élèves évoquent les arguments qui les ont le plus impressionnés et pour quelles raisons.

Réflexion sur son propre comportement de consommation : chaque enfant formule ce dont il tiendra compte la prochaine fois qu'il achètera un jouet. Les éléments formulés par les enfants sont affichés sur un panneau.

Par groupe de trois, les enfants discutent des différentes réponses proposées et choisissent celle qu'ils considèrent être la meilleure en justifiant leur choix devant la classe.

Rappel des intérêts et des interdépendances des acteurs et formulation d'une vision : en groupe, les enfants discutent des questions suivantes à titre de rappel : que se passerait-il si nous renoncions aux jouets en plastique ? Quelles en seraient les implications pour les différents acteurs figurant sur le schéma heuristique ? Les réponses sont recueillies et discutées en classe.

En groupe, les enfants formulent (sur des petites cartes) pour les différents acteurs des souhaits et des règles dans la perspective d'un commerce équitable et d'une production juste et raisonnable. Les idées sont échangées en classe et discutées si nécessaire. Les cartes sont affichées à proximité de chaque acteur sur le schéma.

Transfert : en groupe, les enfants essaient d'appliquer les conclusions tirées dans le cadre de la thématique des jouets au thème des lapins de Pâques en chocolat. Dans un premier temps, les différents acteurs et leurs interconnexions sont définis et consignés par écrit sous la forme d'une carte des connaissances ou concept map (selon le principe du schéma heuristique, voir glossaire). Chaque groupe présente la carte qu'il a établie à la classe. Enfin, une discussion a lieu sur la question suivante : que se passerait-il s'il n'y avait plus de lapins en chocolat ?

Réflexion sur le processus d'apprentissage : les enfants expliquent par écrit dans quelle mesure ils estiment avoir rempli les objectifs d'apprentissage de la séquence d'enseignement.

Conclusion de la séquence d'enseignement par un journal mural : les enfants établissent un journal mural sur les deux questions suivantes : qu'est-ce qui t'a le plus plu dans le thème des jouets ? Qu'est-ce qui était le plus important pour toi de savoir ?



La représentante de la société « Lego » a évoqué les avantages des jouets en plastique.

Éléments récurrents de la séquence d'enseignement

Le rapport qu'entretiennent les élèves les uns avec les autres, la répartition des tâches, le mode décisionnel et la qualité des résultats des travaux de groupe ont régulièrement fait l'objet de discussions et de réflexions dans la perspective des changements envisagés. Les élèves ont régulièrement inscrit leurs réflexions sur le processus d'apprentissage dans leur journal. Dans le cadre de la séquence d'enseignement, chaque enfant a présenté son jouet préféré en justifiant son choix. La qualité des présentations était ensuite discutée en classe.

Tout au long de la séquence d'enseignement, des jeux de société ont été effectués. Un élève était à chaque fois chargé d'en expliquer les règles et d'en assurer le déroulement. Les jeux en tant que tels, mais également l'animation par les enfants ont systématiquement fait l'objet de discussions.



Les enfants se sont préparés au jeu de rôle pour-contre en consignait par écrit les arguments de « leur » acteur.

2.2 Mise en œuvre de la séquence d'enseignement : aspects particuliers

2.2.1 Interconnexions

La séquence d'enseignement sur le thème des jouets s'articulait autour des différentes perspectives des acteurs impliqués. Les enfants ont été confrontés aux points de vue des différents acteurs (p. ex. consommatrice ou consommateur, responsable des ventes du rayon jouets d'un grand magasin, directrice ou directeur d'une usine de fabrication de jouets en Chine, adultes [parents, proches], etc.) et à leurs propres intérêts. Ils ont appris à se mettre dans la peau de ces acteurs et à argumenter selon leur perspective. Les enseignantes n'ont pas craint d'aborder avec les enfants la dimension globale de la thématique. Une tentative couronnée de succès : les conditions de production et de commercialisation dans le pays et à l'étranger ont été thématiques ; la situation des travailleuses et des travailleurs migrant-e-s chinois-e-s a même été abordée, un thème qui a particulièrement fasciné les enfants. La confrontation avec les acteurs et leurs intérêts a eu lieu, d'une part, dans le cadre de rencontres intéressantes et, d'autre part, dans la salle de classe sur la base de différents supports et exposés. Chaque nouvel acteur évoqué dans le cadre de la séquence d'enseignement était représenté au tableau et mis en relation avec les autres acteurs sous la forme d'un réseau (qui prenait progressivement de l'ampleur). Les différentes thématiques partielles abordées tout au long de la séquence ont ainsi été mises en relation les unes avec les autres.

• Frau Hostettler
Franz Carl Weber - Verkaufsleiterin
Wenn es keine kunststoffsachen mehr geben würde dann wäre unser laden fast leer.
Kinder spiele gerne mit kunststoffsachen. kunststoffsachen sind billig. kunststoffsachen sind farbiger als holz sachen, sie sind farbig und lustig.
• Es gibt keine spre...

• Herr / Frau
Direktor Spielwarenfabrik China (60'000 Arbeiterinnen)
• Wenn es keine kunststoffsachen mehr geben würde dann könnten wir fast nichts herstellen.
- dann gäbe es fast keine kunststoffsachen mehr.
• Wenn es keine kunststoffsachen mehr geben würde dann könnten viele kinder nichts mehr spielen.
- Es gäbe keine magdalenen mehr.
• Ohne kunststoffsachen gäbe es viel arbeitlose wanderarbeiter.

Les connaissances acquises ont systématiquement été réutilisées et retravaillées pour réfléchir aux conséquences économiques, socioculturelles et écologiques ainsi qu'aux conséquences locales, mondiales et futures de décisions pour les différents acteurs. Les conséquences positives et négatives devaient être pesées afin de prendre des décisions étayées et justes. Vers la fin de la séquence d'enseignement, un jeu de rôle pour-contre a été réalisé afin d'approfondir les différentes répercussions de situations données sur les différents acteurs. Au terme du jeu de rôle, les enfants devaient formuler leurs propres critères d'achat de jouets sur la base des conclusions tirées et les justifier.



En groupes, les enfants ont réuni des arguments pour et contre l'achat de jouets en plastique.

Dans le cadre d'un jeu de rôle pour-contre, les enfants ont discuté des avantages et des inconvénients des jouets en plastique. Ils ont mis en évidence les relations et les conflits d'intérêts.



Made in China

Ob in der Schweiz, in Italien oder in der USA – überall stehen die gleichen Barbiepuppen, Playmobil- und Fisher-Price-Spielsachen. 7 von 10 Spielsachen werden in China hergestellt.

In China gibt es etwa 9000 Spielzeugfabriken mit 3 Millionen Arbeiterinnen und Arbeitern. Es gibt Fabriken mit 1'000 Arbeiterinnen, aber auch solche mit 60'000 Arbeitern. Solche Fabriken sind so gross wie kleine Städte.

Spielzeugkonzerne aus der ganzen Welt lassen ihre Spielsachen in China herstellen, weil dort die Löhne am tiefsten sind und so die Spielsachen am billigsten hergestellt werden können.

In China ziehen Millionen von Arbeiterinnen und Arbeitern vom Land in die Stadt. Sie suchen Arbeit. Es sind sehr viele junge Frauen (16 – 30jährig).

Sie werden Wanderarbeiterinnen genannt. Lieber eine Arbeit mit schlechtem Lohn als gar keine Arbeit, sagen sie sich und lassen sich in Spielzeugfabriken oder in andern Fabriken für einen schlechten Lohn und ohne Vertrag anstellen.

Von Juni bis Oktober, wenn die Produktion für die Weihnachtszeit läuft, arbeiten die Arbeiterinnen oft 14 Stunden am Tag, oft sogar 7 Tage in der Woche. (Bei uns sind 8 Stunden normal.)

Dieses Zeichen bedeutet: Dieses Spielzeug wurde für einen fairen Lohn und mit fairen Arbeitszeiten hergestellt.



Description succincte d'une séquence d'enseignement sur le thème des jouets « Made in China »

L'enseignante présente aux élèves les conditions de travail des employé-e-s chinois-e-s.

Le schéma heuristique est complété : les travailleuses et travailleurs migrant-e-s ainsi que leurs intérêts y sont inscrits.

Travail en groupe : récapituler ce qui a été dit.

Les questions qui ont surgi dans le cadre du travail en groupe sont discutées en classe.

Les enfants visionnent un petit film sur les conditions de travail dans les usines de fabrication de jouets et sur le sort réservé aux travailleuses et aux travailleurs migrant-e-s : *Das muss anders werden – Spielzeugproduktion in China* (Fabrication de jouets en Chine : il faut que cela change), 2003, MISEREOR. Durée : 14 minutes 30.

L'enseignante résume les principales informations. Les questions qui surgissent au sujet du film sont discutées en classe.

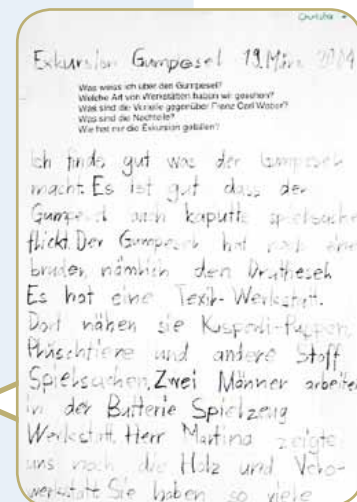
Le schéma heuristique est complété :

Les intérêts des travailleuses et des travailleurs migrant-e-s sont mis en relation avec ceux des autres acteurs.



2.2.2 Réflexions

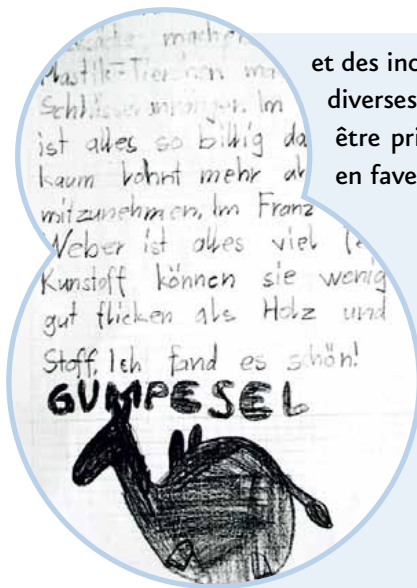
La séquence d'enseignement sur le thème des jouets a été notamment marquée par des réflexions régulières sur les différentes expériences réalisées. Dans le cadre de travaux individuels, en petits groupes ou avec le groupe classe, les expériences ont été discutées et approfondies. Ainsi, les enfants ont systématiquement été amenés à réfléchir sur les expériences et les nouvelles connaissances acquises et à les verbaliser. Ils devaient par exemple réfléchir à leur propre rôle en tant que « consommateurs de jouets » et, partant, à leurs préférences et à leurs besoins. Les visites effectuées auprès de différents acteurs du commerce de jouets ont été soigneusement préparées : les enfants devaient formuler leurs connaissances préalables ainsi que leurs attentes relatives au rôle et aux intérêts des acteurs concernés et préparer des questions à leur poser. Après les visites, différentes activités analytiques avaient lieu. D'une part, les explications des acteurs étaient consignées par écrit et approfondies (p. ex. dans le cadre de jeux de rôle) ; d'autre part, ces explications étaient comparées aux attentes et aux connaissances préalables des enfants et les nouvelles expériences discutées. Chaque nouvel élément appris était inscrit dans un journal d'apprentissage, que les enfants ont tenu pendant toute la séquence d'enseignement. Enfin, tout au long de la séquence d'enseignement, les élèves se sont efforcés de réfléchir aux liens qui pouvaient être établis avec les acteurs précédemment évoqués.



L'interview de la responsable du rayon jouets a fait l'objet d'une réflexion dans le cadre d'un jeu de rôle. Les enfants devaient à tour de rôle se mettre dans la peau de la responsable.

Des réflexions ont également eu lieu sur les objectifs d'apprentissage sociaux. Les facteurs de réussite ou d'échec des travaux en groupe ont été abordés. Sur la base d'expériences concrètes de prises de décisions en groupe, les différentes manières de parvenir à des décisions (décisions à la majorité, décisions consensuelles, décisions fortuites, etc.) ont été discutées, systématisées et consignées sous forme de symboles. Sur la base de ces symboles, les enfants ont débattu des avantages





et des inconvénients des différentes procédures décisionnelles dans des situations diverses. Il était intéressant de constater que, lorsque des décisions devaient être prises, beaucoup d'enfants se déclaraient consciemment et explicitement en faveur de l'une des procédures décisionnelles évoquées.



La mise en évidence des différentes solutions envisageables a pour but d'aider les enfants dans leurs réflexions en vue de la prise de décision en groupe.

Lösungsarten bei Konflikten	
Lösungen	Symbole
abstimmen	
abzählen	
auslosen (Namenskärtli, würfeln, Schere-Stein-Papier, Hölzchen ziehen, gerade-ungerade Zahl)	
befehlen	
besprechen, bis alle zufrieden sind	win-win-win
Kriterien festlegen	
Wettbewerb	
nachgeben	

2.2.3 Conceptions de la justice

Dans le cadre de la séquence d'enseignement sur le thème des jouets, les élèves ont été systématiquement amenés à réfléchir à ce qu'ils jugeaient juste ou injuste. Sur des questions telles que les conditions de fabrication de jouets ou les revenus des travailleuses et des travailleurs migrant-e-s, les enfants ont verbalisé leurs conceptions de la justice. Leur propre vécu (ai-je vécu des situations que je considère comme justes ou injustes ?) ou les expériences réalisées en classe (voir aussi l'exercice « Qu'est-ce qui est juste ? » ci-dessous) ont servi de base à ces réflexions. Ces vécus personnels ont été mis en relation avec des solutions possibles ou des processus décisionnels. Une situation de conflit décrite par un enfant a par exemple été discutée en classe : comment le conflit aurait-il pu se terminer ? Quelles sont les différentes manières de parvenir à une solution ? Quelles solutions et quels modes décisionnels vous paraissent les plus adaptés et pourquoi ? Pour plusieurs situations conflictuelles, les enfants ont cherché des solutions win-win (solutions positives pour toutes les parties). Cette démarche a permis de constater qu'il n'était pas toujours possible ni souhaitable de parvenir à des situations win-win. Les conclusions tirées de ces réflexions sur la base d'expériences personnelles ont ensuite été appliquées au thème des jouets.

Exercice « Qu'est-ce qui est juste ? »

Différents matériaux servant à la fabrication d'un jouet (p.ex. voiture) sont présentés et répartis d'un côté et de l'autre de la salle de classe. La répartition des matériaux n'est pas équitable : d'un côté figurent de nombreux matériaux attrayants, de l'autre des matériaux plutôt inhabituels et en moindre nombre. La classe est divisée en deux groupes. La règle est que chaque groupe ne doit utiliser que les matériaux mis à sa disposition.



Au terme de l'exercice, les élèves présentent leurs résultats. Les résultats sont discutés en groupe ou en plénière : la répartition des matériaux m'a-t-elle convenu ? La répartition était-elle équitable ? Existe-t-il d'autres situations dans lesquelles les « matériaux » ne sont pas répartis équitablement, par exemple en relation avec le thème des jouets ? Que serait une répartition équitable ? Existe-t-il plusieurs manières de répartir les matériaux équitablement ? Quels sont les critères permettant de déterminer si une répartition est « équitable/juste » ou « inéquitable/injuste » ?

En groupe, les enfants évoquent les situations qu'ils ont perçues comme injustes.

Exercice des « deux ânes »

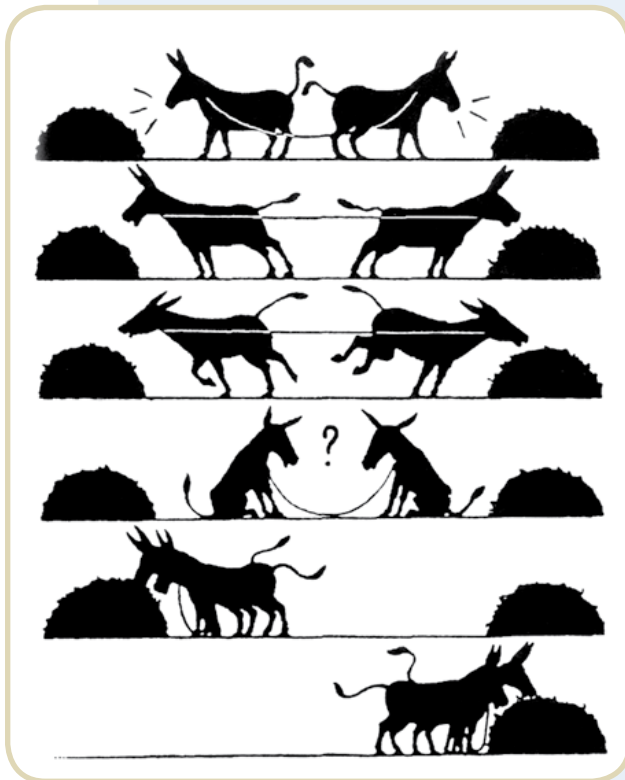
Au travers de cet exercice, les enfants découvrent qu'il existe plusieurs manières de résoudre un même problème (win-win, win-lost et lost-lost, voir tableau ci-dessous). Les élèves sont répartis en groupes. Chaque groupe reçoit l'histoire des ânes (sans les deux dernières séquences).

Pour commencer, le problème auquel les ânes sont confrontés et les causes potentielles de ce problème sont évoqués en classe. Après quoi les enfants essaient d'imaginer au sein de leur groupe une suite à l'histoire. Ils sont invités à envisager différentes solutions possibles et à examiner les avantages et les inconvénients de chaque solution. Enfin, ils réfléchissent aux différents scénarios qui ont permis d'aboutir à ces solutions (le plus fort gagne, le plus affamé convainc les autres, etc.). Les deux dernières séquences sont cachées. Les solutions développées par les enfants sont inscrites dans un tableau.

	L'âne 2 gagne 😊	L'âne 2 perd ☹️
L'âne 1 gagne 😊	win-win 😊😊	win-lost 😊☹️
L'âne 1 perd ☹️	lost-win ☹️😊	lost-lost ☹️☹️

Le tableau sert ensuite de base à l'examen d'autres situations conflictuelles, tout d'abord de situations tirées du quotidien des enfants, puis de situations en relation avec la thématique traitée en classe. Dans le cadre de la séquence d'enseignement sur le thème des jouets, le tableau est utilisé pour analyser les conflits entre différents acteurs. Certaines situations conflictuelles sont proposées par l'enseignante et les enfants réfléchissent à des scénarios possibles pour chaque solution envisageable : dans quels cas peut-on par exemple parler de solution win-win ?

	Le consommateur est 😊	Le consommateur est ☹️
Le fabricant de jouets est 😊	win-win 😊😊	win-lost 😊☹️
Le fabricant de jouets est ☹️	lost-win ☹️😊	lost-lost ☹️☹️



Le conflit d'intérêts des deux ânes.
Source : Pike, G., Selby, D. (Toronto 1999) :
In the global classroom. Volume 2, p. 59.

Exemple de scénario envisagé par un enfant pour l'histoire des ânes.

Die 2 Eesel Müsen An Einen Haufen
Gehen und Wah Si Imer Noch Hunger.
Haben dan Könen Si Imer Noch Hunger.
Haben dan Gehen Si Zum Anderen Haufen.
Gehen
Diddelina



Travail en groupe sur le thème de l'évolution souhaitée de la production et de la consommation de jouets.

2.2.4 Visions

La séquence d'enseignement sur le thème des jouets était orientée sur la vision d'un développement souhaitable de la société, à savoir sur l'achat (donc également la production et le commerce) judicieux de jouets sur le long terme et sur les leviers d'action des élèves à court et moyen terme. Des visions d'avenir ont été élaborées et discutées collectivement : les élèves ont par exemple imaginé un avenir sans jouets en plastique et réfléchi aux conséquences économiques, socioculturelles et écologiques de cette évolution, tant sur le plan local que mondial.

Différentes techniques de stimulation de la créativité ont été utilisées afin de susciter des idées et des solutions novatrices. Car, pour que les visions d'un avenir souhaité par les enfants ne se heurtent pas à des idées préconçues et à des schémas de pensée préétablis, il est nécessaire de faire appel à des exercices stimulant la créativité.

Exercice « Que se passerait-il si... ? »


L'exercice est basé sur une interrogation de type « que se passerait-il si... ? » posée par l'enseignant-e ou un élève. Les enfants essaient individuellement, par groupe ou en groupe classe de se projeter dans cette situation et de trouver des réponses à la question. Voici quelques exemples de questions envisageables : « Que se passerait-il si l'école n'existait plus ? Que se passerait-il si tu te réveillais demain en chat ? » Cet exercice fait voler en éclats les idées préconçues et les schémas de pensée et permet aux enfants de réfléchir aux conséquences possibles d'une hypothèse donnée. Le but est également de faire prendre conscience aux enfants que des décisions ou des états de fait peuvent avoir des conséquences (parfois indésirables) sur le long terme.

Dans le cadre de la séquence d'enseignement sur le thème des jouets, l'enseignante a posé la question suivante : « Que se passerait-il si nous n'avions plus le droit de jouer ? Qu'est-ce que cela impliquerait pour moi ? »

Un enfant anime la discussion en cercle. Un autre enfant veille à ce que tous les participants puissent s'exprimer et participer à la discussion. L'enseignant-e participe à la discussion au même titre que les enfants.

Was wäre, wenn es keine Schoggihasen mehr gäbe?

Schreibt für alle Beteiligten mindestens einen Gedanken, eine Auswirkung auf: Nicht mehr Geld verdienen, es gäbe für die Kinder keine Schoggihasen mehr, in Südamerika hätte es viele Arbeitslose, Coop und Migros könnten weniger Geld verdienen.

Haben alle Kinder mitgemacht? ja nein (wegen Frevl)
Haben wir den Auftrag erfüllen können? ja mittel nein
War es uns wohl dabei? 

Les enfants ont été invités à réfléchir aux conséquences d'un scénario du type « que se passerait-il si...? ». En groupe, il s'agissait ensuite de réfléchir au processus d'apprentissage en termes d'objectifs de socialisation.

Exemples de réponses d'élèves à la question :

« Que se passerait-il si nous n'avions plus le droit de jouer ? »

Ce serait ennuyeux.

On développerait des jeux d'imagination.

On ne serait pas très malins.

On serait crispés.

On n'aurait plus que la nuit pour rêver et laisser libre cours à notre imagination.

Jouer, c'est aussi penser.

Il se pourrait qu'on ait des maux de tête ou d'autres maux, qu'on doive aller à l'hôpital et même qu'on meure.

En interviewant la responsable des ventes du rayon jouets, les enfants ont acquis des connaissances générales sur le commerce des jouets.



2.2.5 Décisions

Dans le cadre de la séquence d'enseignement sur le thème des jouets, les élèves ont régulièrement été invités à prendre des décisions individuelles ou collectives. La prise de décisions réfléchies et fondées, basées sur un processus de discussion interactif, est une condition de la participation à la construction d'un développement durable. Pour cette raison, les enfants devaient avoir accès à des connaissances générales actuelles et avérées sur la production, le commerce et la consommation de jouets. Les différentes perspectives des acteurs ont par ailleurs été clairement identifiées afin que les enfants puissent prendre des décisions étayées et les justifier.

Visite dans un grand magasin

Préparation de l'interview de la responsable des ventes du rayon jouets.

Exercice: par deux, répondre aux questions formulées (voir feuille de travail). Les enfants définissent des critères de décision et choisissent un jouet.

Interview de la responsable des ventes du rayon jouets: chaque enfant pose l'une des questions préparées.

Retour à l'école: consigner par écrit les réponses de la personne interviewée. Les enfants présentent à la classe le jouet qu'ils ont choisi en expliquant leur choix. Les critères de décision définis en groupe sont rédigés.



Les critères de décision des enfants ont été mis en commun vers la fin de la séquence d'enseignement.



Visite du grand magasin _____
de _____ le _____
Si je devais faire un choix parmi les jouets du rayon, je choisirais _____
_____. Ce jouet coûte _____ francs.
Il me plaît parce que _____.
Si j'avais 30 francs, je choisirais _____
_____.
Ce jouet me plaît parce que _____
_____.
Je n'achèterais pas ce jouet: _____
_____.
Il ne me plaît pas parce que _____
_____. Il coûte _____ francs.



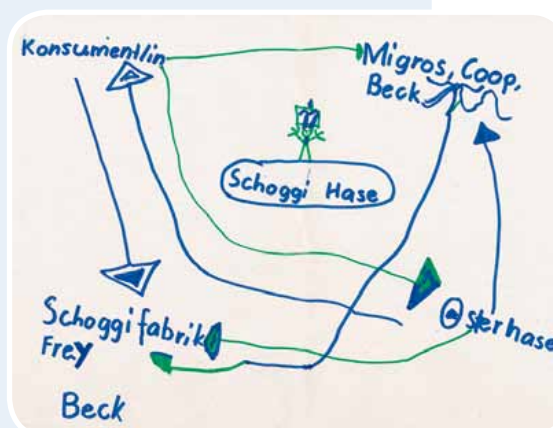
2.2.6 Transfert

Etant donné que le transfert des connaissances acquises dans une situation particulière ou en relation avec un thème particulier ne s'effectue pas automatiquement, les enseignantes ont veillé à ce que les enfants prennent conscience de l'exemplarité du thème des jouets et soient en mesure d'utiliser les connaissances acquises dans d'autres domaines. Elles ont activement encadré le processus de transfert.

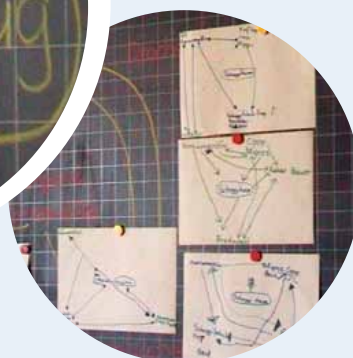
La phase finale de la séquence d'enseignement était notamment dédiée au transfert : les enfants devaient appliquer les connaissances précédemment acquises au thème des lapins de Pâques, en élaborant une carte des connaissances (ou concept map, voir glossaire). Ils ont par ailleurs été invités à réfléchir aux changements qui interviendraient dans le schéma des acteurs si le mot «jouet», situé au centre, était remplacé par «lapin en chocolat». En classe, des premières idées et des premières connaissances ont été recueillies sur le thème du (lapin en) chocolat. En groupe, les enfants ont ensuite essayé de nommer les différents acteurs et de déterminer les interdépendances existant entre eux sous la forme d'une carte des connaissances. Les groupes ont présenté leurs résultats devant la classe, soutenus par les enseignantes qui posaient des questions concrètes et ajoutaient de brefs compléments d'informations.



Les enfants ont présenté les différents acteurs et leurs interconnexions sur une carte des connaissances.



Pour la phase de transfert, le mot «jouet» a été remplacé par «lapin en chocolat».



3.1 Planification de l'enseignement relatif à l'EDD : aspects spécifiques

3.1.1 Aspects spécifiques de l'analyse des conditions

– Conditions-cadre

Quels acteurs sont connus/proches des enfants ? Quels sont leurs intérêts ?

Quelles possibilités se présentent pour la séquence d'enseignement sur le thème X au sein de l'école, de la commune (p. ex. femmes ou hommes politiques intéressés par le sujet) ?

– Possibilités de participation

Dans quels domaines du cadre scolaire une participation des enfants à titre individuel ou collectif est-elle envisageable ?

Sur quelles bases méthodiques la participation des enfants à titre individuel ou collectif peut-elle s'orienter (p. ex. conseil de classe, boîte à idées) ?

– Plan d'études

Quels aspects de l'EDD peuvent être mis en relation avec le plan d'études établi ? Introduire des changements, c'est souvent prendre des risques. Il est toujours plus simple d'entreprendre ces changements lorsque la législation soutient, voire formule, le projet en question. L'on constate de nombreux recoupements entre les directives étatiques et l'enseignement relatif à l'EDD. La loi scolaire du Land de Bade-Wurtemberg illustre bien cette coïncidence (des dispositions analogues figurent dans d'autres lois scolaires allemandes) :

« L'école primaire constitue le tronc commun de l'enseignement public. Elle transmet des connaissances et des aptitudes de base (...), apprend aux enfants les règles comportementales du vivre ensemble, favorise l'autonomie et l'expression créative (...)»⁷ (Déclarations générales relatives à l'école primaire dans le Land de Bade-Wurtemberg, loi scolaire § 5). La mission de l'école primaire est formulée ainsi :

« L'école primaire (...) stimule les aptitudes et les prédispositions des enfants (...), développe la conscience de mécanismes élémentaires techniques, économiques et écologiques et sensibilise à la coresponsabilité vis-à-vis de la nature, développe les divers processus d'apprentissage introduits au niveau préscolaire, favorise l'autonomie et l'expression créative (...)»⁸. »

– Profil scolaire

L'établissement scolaire peut par ailleurs décider d'orienter son enseignement sur le développement durable. Dès lors qu'une école oriente son modèle d'enseignement sur le principe du développement durable, les contenus d'enseignement et les possibilités de participation et de réflexion pour les élèves sont d'autant plus vastes.

⁷ Traduction libre

⁸ Traduction libre



3.1.2 Aspects spécifiques de l'analyse du contenu

Le contenu de l'enseignement ainsi que l'analyse du contenu doivent systématiquement se baser sur les critères de choix et d'orientation.

– *Thème*

Le thème choisi permet-il de réunir des connaissances issues de différents domaines et disciplines ?

– *Vision de l'enseignant-e vis-à-vis du contenu, représentations de l'avenir*

Quelle est ma vision personnelle du développement durable en relation avec le contenu d'enseignement (avenir souhaité) ? Comment est-ce que j'envisage l'avenir (avenir probable) ? Quels autres scénarios d'avenir me paraissent envisageables (avenir possible) ?

– *Autres instruments d'analyse possibles : perspectives des acteurs et stratégies de durabilité*

Perspective des acteurs

Le contenu d'enseignement permet-il de mettre en évidence les différentes perspectives des acteurs ? Les conflits d'intérêts et les interdépendances existant entre les acteurs peuvent-ils être thématiques ?

Stratégies de durabilité

L'analyse du contenu sur la base de stratégies de durabilité permet d'ouvrir de nouvelles perspectives. Les thématiques traditionnellement abordées à l'école primaire, telles que l'agriculture, l'alimentation, la consommation ou les saisons peuvent être réinterprétées à l'aune des stratégies du concept de durabilité (voir explications relatives aux stratégies dans le glossaire et sur www.bpb.de/publikationen/NQTC5,0,0,Nachhaltige_Entwicklung.html, p. 2, uniquement en allemand).

3.1.3 Aspects spécifiques de la planification

Pendant la phase de planification, l'enseignant-e définit les sous-thèmes, le cadre temporel et les aspects méthodologiques et pédagogiques dans les grandes lignes. Les aspects spécifiques de la planification du déroulement d'une séquence d'enseignement relatif à l'EDD sont décrits comme suit :

– *Accessibilité*

De quelle manière peut-on rendre le contenu d'enseignement plus accessible pour les enfants ? Par exemple : visite auprès d'un acteur, expériences, sorties, etc. Quels sont les acteurs connus/proches des enfants ? Quels sont leurs intérêts ? Quels liens peuvent être établis avec l'actualité locale, nationale ou mondiale (p. ex. projets d'aménagement du trafic) ?

– *Choix de la méthode*

De nombreuses méthodes se prêtent à l'enseignement relatif à l'EDD et il est recommandé de disposer d'une vaste palette de méthodes, traditionnelles comme innovantes. Il est par ailleurs important d'utiliser de manière judicieuse la grande diversité de méthodes destinées à stimuler la compétence créative. L'une des caractéristiques de ces méthodes est l'intégration de la dimension d'« apprentissage situé ». Il s'agit d'une approche axée sur la pratique ainsi que sur le contexte dans lequel évoluent les enfants (voir glossaire).

Dans la pratique, les méthodes suivantes ont déjà fait leurs preuves : l'apprentissage organisé en ateliers, les sorties, les voyages d'études et d'autres formes d'apprentissage contextualisé, l'expérimentation, les jeux de simulation, les scénarios, les ateliers et les conférences du futur (voir glossaire).

– *Matérialisation des interdépendances et des corrélations*

Dans le cadre de l'enseignement, il est important de mettre en évidence les interdépendances et les corrélations, ainsi que les liens entre les actions humaines (p. ex. plusieurs personnes gagnent de l'argent quand j'achète un objet – pomme, chaussures de sport, etc.). La matérialisation de ces interconnexions peut prendre la forme d'un schéma heuristique ou de toute autre méthode analogue.

– *Phases de réflexion*

Des temps de réflexion sont régulièrement aménagés afin d'analyser les actions et les expériences effectuées. Ces phases peuvent par exemple prendre la forme de rituels, réalisés de manière méthodique dans le cadre de discussions en groupe ou en classe.

– *Choix de l'environnement d'apprentissage*

L'environnement d'apprentissage joue un rôle particulièrement important. Il doit toujours être en adéquation avec l'objectif et le contenu d'apprentissage. L'enseignement doit se baser sur des problèmes et des situations proches de la réalité. Le savoir à acquérir doit par ailleurs pouvoir être appliqué. L'apprentissage doit être contextualisé et les connaissances acquises doivent également pouvoir être utilisées dans d'autres contextes. Les problèmes et les questions à traiter devraient si possible être analysés sous différentes perspectives. La diversité des angles de vue, des bases méthodologiques et des champs d'expérimentation offre une grande liberté quant à l'acquisition et à l'application du savoir.

– *Visions des élèves*

Les apprenant-e-s peuvent exprimer leurs visions en relation avec le contenu d'enseignement, par exemple sous la forme de dessins, de scénarios développés sur la base d'une histoire existante ou de jeux de rôle. Les représentations de l'avenir (représentations propres, représentations d'autres personnes, tendances de développement) font par ailleurs régulièrement l'objet de discussions, d'interrogations et de réflexions. Des visions communes sont développées.

Les différentes représentations de l'avenir peuvent par exemple être confrontées en groupe dans le but d'élaborer une vision commune de l'avenir. L'enseignant-e peut par ailleurs poser des questions sur le thème de la durabilité (est-ce juste pour d'autres personnes, quelles sont les implications pour les animaux et les plantes ?).

3.1.4 Aspects spécifiques des objectifs généraux

– *Définition des objectifs généraux*

Quels objectifs généraux peuvent être définis en fonction des compétences, des objectifs spécifiques et du contenu d'apprentissage choisis ?

– *Vérification des objectifs d'apprentissage*

Premières réflexions sur la manière de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage ou de certains d'entre eux.

3.2 Check-list pour la planification de l'enseignement relatif à l'EDD

1. Vérification du choix et de l'orientation du thème	Concordance		
	élevée	partielle	faible
Le thème repose-t-il sur une problématique locale ou mondiale ?			
Le thème a-t-il une portée à long terme ? Peut-on mettre en évidence les changements intervenant en cas d'évolution des besoins ?			
Le thème permet-t-il de mettre en évidence les dimensions socioculturelle, écologique et économique ?			
Le thème se base-t-il sur un champ de connaissances large et différencié ?			
Les répercussions principales et secondaires de décisions sont-elles thématiques ?			
Le thème est-il abordé dans sa signification passée et future ?			
Les savoirs fondamentaux en relation avec le thème sont-ils dégagés et appliqués à d'autres situations ?			



Les compétences et compétences partielles définies ci-après se basent sur deux modèles de compétences (l'un élaboré par Bertschy et al., 2007, l'autre par de Haan, 2008) présentant des similitudes mais également des différences. Dans le tableau ci-dessous, nous avons essayé de proposer un condensé des deux modèles.

2. La séquence d'enseignement permet de travailler les compétences EDD suivantes	Compétences partielles	Concordance		
		élevée	partielle	faible
Les élèves sont capables de porter un regard critique sur l'idée de durabilité en tant que but souhaitable de l'évolution de la société ainsi que sur d'autres conceptions relatives au développement de la société. Leur perception du monde dépasse le contexte local et ils sont en mesure d'adopter une perspective globale lors de prises de décisions.	Compétence partielle II : S'ouvrir au monde Compétence partielle VI : Etre juste et solidaire			
Les élèves sont capables d'évaluer leur propre vision et celle des autres, ainsi que les tendances actuelles dans la perspective d'un développement durable. Ils sont capables d'identifier les problèmes transversaux d'un développement non durable et d'en comprendre les conséquences.	Compétence partielle I : Développer la pensée prospective Compétence partielle VII : S'interroger sur les modes de vie et les modèles de société			
Les élèves sont capables de prendre des décisions étayées qui répondent aux exigences du développement durable dans des conditions d'incertitude, de contradiction et de connaissance partielle.	Compétence partielle I : Développer la pensée prospective			
Les élèves sont capables d'évaluer et de formuler l'influence directe ou indirecte qu'ils peuvent eux-mêmes exercer sur certains développements.	Compétence partielle V : Planifier et agir			
Les élèves sont capables de s'informer de manière ciblée sur différents domaines du développement durable et d'utiliser efficacement les informations obtenues pour prendre des décisions allant dans le sens du développement durable.	Compétence partielle III : Travailler de manière interdisciplinaire			
Les élèves sont capables de développer avec d'autres des visions en relation avec le développement durable et d'en concevoir les étapes de mise en œuvre.	Compétence partielle IV : Comprendre et coopérer Compétence partielle V : Planifier et agir Compétence partielle VII : S'interroger sur les modes de vie et les modèles de société			
Les élèves sont en mesure de débattre avec d'autres de décisions concernant le développement durable.	Compétence partielle IV : Comprendre et coopérer			

3. La séquence d'enseignement relatif à l'EDD s'oriente d'après les principes didactiques suivants		Concordance		
		élevée	partielle	faible
Orientation selon les visions	<p>Les élèves peuvent-ils développer et exprimer leurs représentations de l'avenir ?</p> <p>Les conditions-cadre pour porter un regard critique sur les représentations de l'avenir des élèves sont-elles réunies ?</p>			
Apprentissage systémique	<p>Les élèves peuvent-ils considérer la thématique selon différentes perspectives ?</p> <p>Les relations existant entre les différents éléments peuvent-elles être thématisées et représentées visuellement ?</p>			
Participation	<p>Les élèves peuvent-ils participer à la conception de l'enseignement et aux décisions y relatives ?</p>			
Orientation sur l'action et la réflexion	<p>Les élèves peuvent-ils se confronter activement avec le thème et engager une réflexion sur les expériences réalisées ?</p>			
Apprentissage par situation-problème	<p>Les élèves peuvent-ils parvenir par eux-mêmes à des conclusions et résoudre des problématiques de manière autonome ?</p>			
Accessibilité	<p>Les expériences et les connaissances des élèves sont-elles systématiquement prises en compte ?</p> <p>Lorsqu'un thème abstrait ou complexe est traité, les élèves ont-ils la possibilité de réaliser des expériences concrètes sur ce thème ?</p>			
Combinaison de l'acquisition de connaissances factuelles avec des apprentissages personnels, sociaux et méthodologiques	<p>Les élèves peuvent-ils, au travers du thème traité, acquérir des compétences sociales et personnelles ?</p>			

Epilogue

L'éducation en vue du développement durable est une approche stimulante, qui traite de thématiques en relation avec la vie quotidienne des élèves et se réfère tant à l'action dans le présent qu'aux attentes et aux souhaits relatifs à l'avenir.

Pour résumer, l'éducation en vue du développement durable se caractérise par :

- la prise en compte d'un grand nombre de paramètres, en opposition avec la pensée dichotomique « juste/faux » ;
- le développement et le questionnement de visions relatives au développement durable ;
- l'abandon de schémas de pensée préétablis ;
- un savoir systémique, qui donne aux apprenant-e-s les moyens de procéder à l'analyse d'une thématique (en relation avec le développement durable) ;
- la confrontation avec les perspectives et les intérêts de différents acteurs et la prise en compte de ces éléments dans la recherche de solutions ;
- le développement collectif de solutions win-win ou consensuelles ;
- la prise de conscience des répercussions de notre propre comportement sur d'autres personnes et sur le fonctionnement global ;
- la réflexion sur les expériences réalisées et sur ses propres opinions dans la perspective du développement durable.

Nous espérons que la présente brochure vous aura incités, chères lectrices et chers lecteurs, à engager une réflexion sur votre travail et à orienter votre enseignement et votre établissement scolaire sur l'éducation en vue du développement durable.

Dans un texte portant sur le prix Nobel alternatif, Geseko von Lüpke a écrit :

« Malgré la destruction croissante des ressources naturelles à l'échelle planétaire, la société durable est depuis longtemps devenue un véritable réseau, composé de plusieurs milliers de mailles⁹. »

Ne serait-il pas stimulant pour l'école de s'engager dans un tel défi et de devenir une maille de ce réseau ? D'apporter sa pierre à l'édifice en contribuant à la mise en œuvre de l'éducation en vue du développement durable dans son enseignement et dans son établissement scolaire ?

Les changements s'opèrent souvent en premier lieu dans la sphère privée avant d'acquérir une dimension publique. La recherche de partenaires est alors importante. Nous restons à votre disposition pour tout échange et vous souhaitons plein succès dans votre engagement.

⁹ Traduction libre d'une citation tirée de : Lüpke, 2007, p. 6.

Références bibliographiques et liens

Bibliographie (version originale allemande)

- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, Ch., Di Giulio, A., Kaufmann-Hayoz, R. (2007): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK: „Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption“. www.edk.ch/dyn/12099.php
- Braun, D. (1999): Handbuch Kreativitätsförderung. Theorie und Praxis für die Arbeit mit Kindern. Freiburg i. Br.
- Di Giulio, A., Künzli, Ch. (2006): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildung und nachhaltiger Entwicklung. In: Quesel, C., Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur. S. 205–219.
- Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.06.2007.
- Haan, G. de et al. (2008): Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Heidelberg.
- Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., Haan, G. de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden. S. 23–43.
- Haan, G. de (2001): Was meint „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen? In: Herz, O., Seybold, H., Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen. S. 29–45.
- Haan, G. de, Seitz, K. (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. 21 – Das Leben gestalten lernen, 2001, H. 1 (Teil 1) und H. 2 (Teil 2). www.blk21.de/daten/texte/bildungsauftrag.pdf (01.02.2005).
- Haan, G. de, Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 72).
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.
- Huber, L. (2001): Anfragen an das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Herz, O., Seybold, H., Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen. S. 77–86.
- IDARIO (1995). Interdepartementaler Ausschuss Rio (IDARio) – Comité interdépartemental pour le développement durable (CIDD): Elemente für ein Konzept der nachhaltigen Entwicklung. Diskussionsgrundlage für die Operationalisierung. Bern.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F. (2008): Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (3. überarbeitete Aufl.). www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu (Download, 27.02.2008).
- Künzli David, Ch. (2007): Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern.
- Lüpke, G. von (2007): Der Alternative Nobelpreis und Vorstellung der drei Preisträger. In: Begegnungen mit Alternativen Nobelpreisträgern, Dokumentation, Nord Süd Forum München e. V. www.nordsuedforum.de/nosforesourcen/doc/nosfo/PAN-Doku-Endfassung.pdf

- Novak, J. D., Cañas, A. J. (2006): The theory underlying concept maps und how to construct and use them. Technical Report IHMC CmapTools. Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Pike, G., Selby, D. (1999): In the global classroom. Bd. 1 & 2. Toronto.
- Programm Transfer-21 (Hrsg.) (2005, 2006, 2006, 2008): Zukunft gestalten lernen, Praxisbeispielsammlung, Teil 1–4, Argus Werbeagentur GmbH, Westerstede.
- Rode, H. (2005): Zwischen Kompetenz und Partizipation – Befunde zur Lernforschung aus dem BLK-Programm „21“. In: Michelsen, G., Godemann, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München. S. 230–240.
- Rotthaus, W. (2002): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg.
- Sohr, S., Boehnke, K., Stromberg, C. (1998): „Politische Persönlichkeiten“ – eine aussterbende Spezies? In: Palentien, C., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied, Krißtel, Berlin. S. 206–233.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006): Kompetenz ... mehr als nur Wissen! Informationsblatt. www.kompas.bayern.de/userfiles/infokompetenz.pdf
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim. S. 17–32.

Pour aller plus loin (ressources francophones)

Les ressources ci-dessous contiennent des informations complémentaires utiles pour la planification et la réalisation d'un enseignement relatif à l'EDD : matériel concret sur l'EDD, recueil de méthodes innovantes ou d'informations générales sur l'EDD ou sur le développement durable, ainsi que thèmes traités dans le cadre de l'EDD (p.ex. alimentation, mobilité, climat, etc.).

Ouvrages, dossiers, dossiers pédagogiques

- **L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire.** F. Bertschy, F. Gingins, Ch. Künzli, A. Di Giulio, R. Kaufmann-Hayoz. Rapport final relatif au mandat d'expertise de la CDIP: « Le développement durable dans la formation de base – Précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire », 2007. http://educoc.ch/record/24374/files/BNE_Schlussbericht_2007_f.pdf
- **Agir pour l'avenir.** Education en vue du développement durable. Supplément Educateur, Scuola Ticinese, Bildung Schweiz, 2009.
- **Vers le développement durable. 20 activités et projets d'établissement de Suisse.** Fondation Education et Développement (FED). Ed. LEP, Lausanne, 2001 (épuisé mais disponible dans les médiathèques).
- **L'éducation au développement durable – une affaire de lunettes.** Fondation Education et Développement & Fondation suisse d'Education pour l'Environnement. Dossier Educateur 11/2006.
- **Le bazar des Z'éducatrices.** Fondation Education et Développement & Fondation suisse d'Education pour l'Environnement. Dossier Educateur 09/2004.
- **L'école en route vers l'EDD.** Dossier Résonances 05/2008.
- **Vers une éducation au développement durable. Démarche et outils à travers les disciplines.** D. Bazin, J.-Y. Vilcot, SCEREN – CRDP de l'Académie d'Amiens, coll. Repères pour agir, 2007.
- **Une éducation pour l'environnement vers un développement durable.** A. Giordan, C. Souchon, N. Hulot. Paris: Delagrave, coll. Pédagogie et formation, 2008.

- **De l'école au campus, agir ensemble pour le développement durable.** Guide méthodologique de l'Agenda 21 scolaire. Nicolas Blanc et al. Paris : Editions du Seuil, 2006.
- **Un projet pour... éduquer au développement durable.** G. De Vecchi, J. Pellegrino. Paris : Delagrave, coll. Guide de poche de l'enseignant, 2008.
- **Atlas des développements durables.** Un monde inégalitaire, des expériences novatrices, des outils pour l'avenir. Y. Veyret et al. Paris : Autrement, coll. Atlas Monde, 2008.
- **Comprendre le développement durable.** Y. Veyret et al. Bordeaux : CRDP Aquitaine, 2008.
- **Economie de l'environnement et du développement durable.** L. Abdelmalki, P. Mundler. Bruxelles/Paris : De Boeck, 2010.
- **Comment aborder l'EDD de la 3P à la 6P dans le canton de Fribourg ?** E. Borcard, M. Morand. Travail de diplôme de la HEP Fribourg. www.educ-envir.ch/edd/Travail_diplome_EDD_EBorcard_MMorand.pdf
- **La migration des Ibanes.** G. Rougy, S. Acacia, L. Dubois. Bruxelles : The International Polar Foundation, 2005.
- **Allô le monde, t'es où ?** Fiche pédagogique. Dès 12 ans. Déclaration de Berne, 2006.
- **Toutes les sciences.** Cycle 3. A. Giordan et al. Paris : Nathan, 2008.

Sites Internet

- www.blk21.de
Page d'accueil du programme « Transfer-21 » pour l'éducation en vue du développement durable. Matériaux pédagogiques et textes conceptuels.
- www.educ-envir.ch/edd
Site de la Fondation suisse d'Education pour l'Environnement (FEE).
- www.globaleducation.ch
Site de la Fondation Education et Développement (FED).
- www.bildungundgesundheit.ch/dyn/78124.asp
Réseau national d'écoles éducation & santé.
- <http://icp.ge.ch/dip/agenda21>
Ressources en EDD et informations sur les Agendas 21 d'établissement scolaire (DIP GE).
- www.agora21.org
Site francophone du développement durable. Banque de sites web francophones et internationaux sur le DD.
- www.eduquer-au-developpement-durable.com
L'actualité du développement durable pour les enseignant-e-s avec suggestions pour intégrer cette notion dans les cours.
- www.crdp.ac-amiens.fr
SCEREN – pôle national de compétence EDD.
- www.ledeveloppementdurable.fr
Expositions pédagogiques d'affiches thématiques créées par le photographe Yann Arthus-Bertrand.
- www.curiosphere.tv/spheres/developpement-durable
Vidéos et ressources éducatives pour les enseignant-e-s.
- www.education-developpement-durable.fr
Ressources pédagogiques.
- <http://ecole21.friportail.ch>
Méthode de travail et séquences EDD.
- www.educa.ch
Fonds pour projets scolaires. Présentation des différents Fonds pouvant soutenir des projets scolaires sur différentes thématiques (Nord-Sud, racisme, éducation à l'environnement, santé, culture, EDD, etc.).
- www.decennie.ch
Site officiel suisse de la Décennie de l'ONU de l'éducation en vue du développement durable.
- <http://portal.unesco.org>
Site international de la Décennie de l'ONU de l'éducation en vue du développement durable.
- www.are.admin.ch
Site de l'Office fédéral du développement territorial en charge de la politique fédérale en matière de développement durable.

Glossaire

Agenda 21

L'Agenda 21 a été adopté par 178 Etats lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, qui s'est tenue à Rio de Janeiro en 1992. Ce cahier des charges pour le 21^e siècle énonce les principes essentiels ainsi qu'un programme d'action relatifs à la mise en œuvre du développement durable à l'échelle planétaire. Les objectifs politiques relatifs à l'environnement et au développement sont considérés dans une perspective globale. Au travers de programmes nationaux, les Etats s'engagent à mettre en œuvre le principe de durabilité (« sustainability »), c'est-à-dire à orienter leur politique sur le développement durable de sorte à garantir la subsistance des ressources naturelles nécessaires aux êtres humains, aux animaux et aux plantes sur tous les continents.

Apprentissage situé

L'apprentissage situé n'est pas une théorie pédagogique à proprement parler mais une approche théorique des environnements d'apprentissage. D'après cette approche, la connaissance naît de l'interaction entre l'acteur (enfant) et le contexte situationnel (environnement d'apprentissage). L'apprentissage découle donc de l'action individuelle dans le cadre de structures socialement organisées. L'apprentissage situé renvoie également à la prise en considération des connaissances et des expériences préalables des apprenant-e-s ainsi que de leur quotidien.

(Plus d'informations – en allemand – sur : www.transfer-21.de/index.php?p=252 et www.uni-duisburg.de/FB2/PS/PER/FritzStratmann/Ref/7/SitLernen3.pdf et – en français – sur : http://tecfa.unige.ch/~lydia/staf_15/Young.html)

Atelier du futur

La méthode de l'atelier du futur vise à stimuler l'imagination de sorte à trouver de nouvelles idées et de nouvelles solutions aux problèmes sociétaux. En général, l'atelier du futur se compose d'une phase critique, d'une phase d'imagination et d'utopie et d'une phase de réalisation. Cette méthode est particulièrement indiquée pour des personnes peu familiarisées avec les processus de prise de décision créative. Toutefois, une préparation intense et un encadrement par des animateurs qualifiés sont requis.

Compétences

Selon Weinert, les compétences désignent « les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables » (Weinert 2001, pp.17–32). Outre les aptitudes cognitives, les dispositions affectives sont prises en compte dans cette définition. Ainsi, la compétence individuelle se caractérise par a) l'interaction entre « savoir, capacité, compréhension, habilité, action, expérience et motivation » ainsi que par b) l'applicabilité, c'est-à-dire la capacité à maîtriser des situations concrètes d'exigences et à parvenir à des résultats (voir feuille d'information du « Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München », 2006).

Compétence créative

Le développement de la compétence créative est la finalité de l'éducation en vue du développement durable. Acquérir la compétence créative signifie disposer des capacités, des aptitudes et des connaissances permettant d'introduire des changements dans les domaines économique, écologique et social, sans que ces changements ne constituent exclusivement une réaction à des problèmes existants.

(Plus d'informations – en allemand – sur : <http://www.transfer-21.de/index.php?p=222>)

Concept map

Le terme de *concept map* peut se traduire en français par « carte des connaissances ». Cet outil permet de structurer des connaissances relatives à un thème ou à un phénomène, de mettre en évidence des liens entre différents aspects de ces connaissances et de visualiser le point de vue de l'auteur-e sur le thème ou le phénomène en question. Les éléments figurant sur une carte des connaissances sont généralement encadrés.

Les liens existant entre les différents éléments de la carte des connaissances sont visualisés par des traits ou des flèches avec légende (Novak et Cañas, 2006).

Conférence du futur

La vocation de la conférence du futur est de réunir un grand nombre de personnes et de groupes pour débattre d'objectifs et de moyens d'action dans le but de parvenir à un consensus. L'institution ou la situation à transformer est thématisée dans sa dimension globale. L'accent est mis sur l'avenir et non sur les problèmes actuels. La recherche de points communs prend le pas sur le traitement des conflits. Le travail s'effectue en petits groupes autonomes et les mesures ne sont planifiées qu'une fois que les participants sont parvenus à un accord sur l'avenir souhaité. Les discussions s'engagent sur le passé, se poursuivent sur le présent et s'ouvrent sur les perspectives souhaitées afin de parvenir à un consensus sur ce point. Pour finir, des mesures sont mises en place et planifiées.

Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005–2014)

Sur recommandation du Sommet mondial sur le développement durable de Johannesburg, qui s'est tenu en 2002, les Nations Unies ont proclamé la période 2005–2014 Décennie pour l'éducation au service du développement durable et désigné l'UNESCO en tant qu'organisation responsable. En Allemagne, la Commission allemande pour l'UNESCO a été chargée de coordonner les activités nationales. Elle a notamment mis sur pied un comité national constitué de représentants d'importants groupes et organismes sociaux et de différents secteurs de l'éducation ainsi que d'acteurs de l'éducation en vue du développement durable. Aux côtés de l'éducation à l'environnement et d'autres orientations pédagogiques, l'éducation dans une perspective globale figure dans le plan d'action national (allemand) et le catalogue de mesures de la Décennie comme l'un des volets centraux de l'éducation en vue du développement durable.

(Plus d'informations – en allemand – sur : www.bne-portal.de/)

Le plan d'action national allemand définit quatre objectifs-clés :

1. Le développement et le regroupement des activités ainsi que le transfert des bonnes pratiques à large échelle
2. La mise en réseau des acteurs
3. L'amélioration de la visibilité auprès du public
4. Le renforcement des coopérations internationales

Développement durable (DD)

Les débats sur la définition de la notion de développement durable ne sont pas clos. Toutefois, il existe une définition consensuelle proposée dans le rapport Brundtland de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1987), qui décrit le DD comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins ». Un développement est donc durable dès lors qu'il est durablement respectueux de l'environnement, socialement soutenable et économiquement viable et qu'il encourage la participation de groupes socialement importants. La nécessité de mettre en œuvre de manière durable ce modèle de développement s'applique à l'ensemble des pays et des êtres humains. Les générations à venir sont

tout autant menacées par la destruction de l'environnement que par la détérioration des conditions sociales (travail des enfants, pauvreté infantile, nonaccès à l'éducation, chômage, politique de la santé déficiente, etc.) et l'inadéquation d'un modèle économique qui exploite la nature et les êtres humains. Loin d'être un programme arrêté et fermé sur lui-même, le développement durable s'entend comme un processus sociétal de recherche, de compréhension et de construction. Sur le plan politique, la notion de développement durable est controversée, mais des caractéristiques fondamentales peuvent être dégagées :

Les aspects écologiques, économiques et socioculturels sont considérés de manière globale et interconnectée.

Le développement durable vise l'équité intragénérationnelle (répartition équitable des ressources entre les générations actuelles au nord comme au sud, riches comme pauvres) et intergénérationnelle (équité entre les générations actuelles et futures).

Le développement durable aspire à la satisfaction des besoins essentiels de tous les êtres humains (orientation globale).

Le développement durable est un processus qui requiert la participation d'un grand nombre de personnes.

Education en vue du développement durable (EDD)

L'EDD englobe l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement (éducation dans une perspective globale) ainsi que d'autres orientations pédagogiques transdisciplinaires significatives pour le développement durable (éducation à la paix, éducation à la démocratie, éducation des consommateurs, éducation à la mobilité). Basés sur l'environnement de vie et le contexte expérimental des enfants et des adolescents, les contenus d'enseignement de l'EDD permettent ensuite d'élargir sur des problématiques globales et de thématiser les interdépendances et interconnexions de structures complexes.

De nouvelles voies didactiques sont donc nécessaires pour donner les moyens aux élèves de participer au choix et à la définition des contenus d'enseignement (enseignement participatif) et d'apprendre à élaborer en commun des solutions dans le sens du développement durable. La finalité de l'EDD est de développer la compétence créative, un ensemble de compétences destiné à permettre aux enfants et aux adolescents de résoudre des problèmes complexes, dans le présent et dans le futur.

Modèles de compétences pour l'EDD

Le présent guide didactique se base sur deux modèles de compétences présentant des similitudes mais également des différences. Le premier modèle de compétences a été élaboré par Bertschy et al. (2007, www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/index.html), l'autre modèle de compétences et de compétences partielles par de Haan (2008).

Programme BLK « 21 » – Bildung für nachhaltige Entwicklung

La Commission de la Fédération et des Länder pour la Planification de l'Education et la Promotion de la Recherche (BLK) constituait jusqu'à la fin 2007 le forum de discussion permanent pour toutes les questions relatives à l'éducation et à la promotion de la recherche dans la République fédérale d'Allemagne. Le programme BLK « 21 » – *Bildung für nachhaltige Entwicklung* a été lancé afin de tester de manière systématique les possibilités de mise en œuvre de l'éducation en vue du développement durable dans les écoles de culture générale, d'introduire la thématique de la durabilité dans les écoles et d'améliorer la qualité de l'enseignement de manière générale. Environ 200 écoles issues de quinze Länder ont participé au projet. Des matériaux et des concepts ont été établis en grand nombre et des réseaux se sont constitués. Pendant toute sa durée, c'est-à-dire de 1999 à 2004, le programme a été soutenu par la Commission de la Fédération et des Länder.

Programme BLK Transfer-21

Le 1^{er} août 2004, le programme BLK Transfer-21 a pris le relais du programme BLK « 21 » – *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Son but est d'ancrer les résultats du précédent programme dans les écoles de culture générale. Les objectifs principaux du programme sont les suivants :

1. La mise en œuvre de l'EDD dans 10 % des écoles d'enseignement général
2. La mise en place de structures durables de conseil et de soutien
3. La formation et le perfectionnement de multiplicateurs
4. L'élargissement à des écoles primaires et des écoles à horaire continu
5. L'intégration de l'EDD dans la formation des enseignant-e-s (phase 1 et 2)

Le comité « Planification » de la Commission de la Fédération et des Länder pour la Planification de l'Education et la Promotion de la Recherche (BLK) a financé le programme du 01.08.2004 au 31.12.2006. Le programme a ensuite bénéficié du soutien des länder participants jusqu'à son terme (juillet 2008). Depuis début 2007, après la réforme du fédéralisme allemand, Transfer-21 est désigné sous le terme de Programm Transfer-21.

Stratégies de développement durable

Les stratégies de développement durable ont été développées dans les années 1990. L'accent est mis sur la dimension écologique, à savoir sur la consommation des ressources et les émissions de polluants. On distingue quatre stratégies :

La stratégie de l'efficacité vise une utilisation plus efficace des ressources naturelles par la mise en œuvre de méthodes de production, de distribution, de consommation et d'évacuation adaptées.

Des ampoules basse consommation ou encore des systèmes d'introduction de la lumière du jour dans les bâtiments permettent par exemple d'éclairer une place de travail de manière plus écologique. La protection des ressources est thématiquée depuis longtemps déjà dans de nombreuses écoles primaires.

La stratégie de la cohérence se concentre sur une gestion cohérente (respectueuse de l'environnement) des flux de matières.

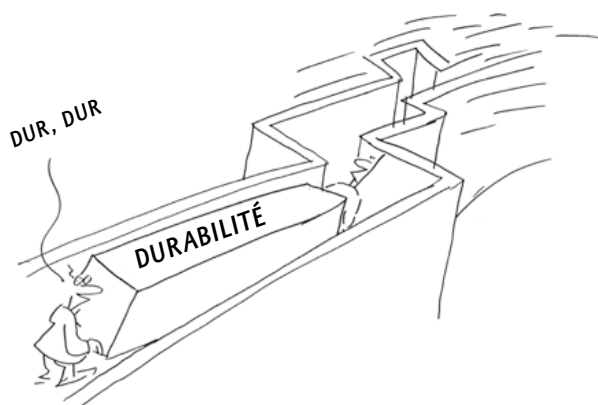
Agir de manière cohérente vis-à-vis des ressources et de l'écosystème implique de tenir compte des limites des écosystèmes, par exemple de leur capacité de régénération naturelle. Les enseignant-e-s peuvent par exemple sensibiliser les élèves à l'importance de consommer des produits régionaux et de saison afin d'éviter une surconsommation d'énergie (fraises en hiver !) ou encore aux méfaits de la surpêche en examinant ce dont les poissons ont besoin pour survivre.

La stratégie de la permanence a pour but d'améliorer la durabilité des produits.

L'objectif est donc de réfléchir aux moyens d'utiliser de manière plus durable les ressources nécessaires à la fabrication d'un produit. Les élèves d'école primaire sont par exemple déjà en mesure de comprendre que les jouets peuvent être partagés, réparés et non jetés, ou encore donnés.

La stratégie de la suffisance aspire à un changement des mentalités (p. ex. « vivre bien avec peu »). La question centrale que pose cette stratégie est la suivante : « A partir de quand possède-t-on suffisamment ? ».

Il ne s'agit pas de retourner à l'âge de pierre, mais avant tout de renoncer au superflu. La notion de sac à dos écologique des T-shirts, des jouets en plastique ou encore des jeans permet par exemple aux élèves du primaire de s'interroger sur leurs besoins. Des enfants dès l'âge préscolaire ont déjà fait l'expérience de journées sans jouet. Un autre exemple de mise en œuvre de la stratégie de la suffisance est l'utilisation des transports publics plutôt que de la voiture.





Programm
Transfer-21
Bildung für eine
nachhaltige Entwicklung

Prof. Dr Christine Künzli David

Prof. Dr Christine Künzli David est chercheuse en sciences de l'éducation à l'Institut für Vorschul- und Unterstufe der Pädagogischen Hochschule de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse (FHNW). Entre 2001 et 2007, elle a codirigé avec Franziska Bertschy le projet de recherche BINEU, rattaché au Centre interfacultaire pour l'écologie générale (IKAÖ) et à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Berne.

Dr Franziska Bertschy

Dr Franziska Bertschy est directrice de l'unité Recherche et développement de l'Institut Vorschulstufe und Primarstufe der NMS (Haute école pédagogique de Berne – PHBern) et professeure d'EDD dans ce même institut. Entre 2001 et 2007, elle a codirigé avec Christine Künzli David le projet de recherche BINEU, rattaché au Centre interfacultaire pour l'écologie générale (IKAÖ) et à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Berne.

Prof. Dr Gerhard de Haan

Prof. Dr Gerhard de Haan est chercheur en sciences de l'éducation dans le domaine de la « futurologie éducative » à l'Université libre de Berlin. Depuis 2004, il dirige le comité national allemand de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable 2005–2014. Prof. de Haan est responsable de projet du programme *Transfer-21 Bildung für nachhaltige Entwicklung*.

Dr Michael Plesse

Dr Michael Plesse, professeur de chimie et de biologie, est responsable du groupe de travail « Ecole primaire » du programme *Transfer-21*. Il développe des outils pédagogiques relatifs à l'EDD ainsi que des programmes de perfectionnement pour les enseignant-e-s. Auparavant, Dr Michael Plesse était directeur d'établissement à la 11. Grundschule – Schulkinderhaus, Europaschule de Neubrandenburg, où il a développé le concept « Schulkinderhaus ».

Impressum

Auteurs et auteurs :
Prof. Dr Christine Künzli David – Institut Vorschul- und Unterstufe, PH der FHNW
Dr Franziska Bertschy – Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS, PHBern
Prof. Dr Gerhard de Haan – responsable de projet Programm Transfer-21
Dr Michael Plesse – Programm Transfer-21, domaine « Ecole primaire »

Editeur :
Freie Universität Berlin
Programm Transfer-21
Arnimallee 9, 14195 Berlin
Site internet : www.transfer-21.de
E-mail : sekretariat@transfer-21.de

ISBN : 978-3-940117-04-5

Photos : Christine Künzli David, Franziska Bertschy
Dessins humoristiques : pfuschi-cartoon.ch (U2, p. 6, p. 56),
Religious Society of Friends in Britain (p. 38)
Coordination : Freya Kettner
Conception et graphisme : www.bert-odenthal.de
Impression : SRO-Kundig

Version française :
Coordination : Fondation Education et Développement et Fondation suisse d'Education pour l'Environnement
Traduction : Vanja Guérin
Relecture : Nadine Püschel, Petra Thoms
Soutenu par :
Département fédéral de l'intérieur (DFI)
Direction du développement et de la coopération (DDC)
Fondation suisse d'Education pour l'Environnement
Lausanne, Berne, juillet 2010.

Soutenu par :



En tant que programme BLK
de la Fédération et des Länder
du 01.08.2004 au 31.12.2006



www.transfer-21.de

Programm Transfer-21
Arnimallee 9
14195 Berlin