Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 37 (2015)

Heft: 3

Artikel: Domaines généraux de formation, compétences, éducation à... : les curriculums et les disciplines scolaires chahutées

Autor: Audigier, François

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786908

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 23.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Domaines généraux de formation, compétences, *éducation à*...: les curriculums et les disciplines scolaires chahutées

D'un cadrage historique et pédagogique à l'éducation en vue du développement durable comme exemple emblématique

François Audigier

> *Un principe pédagogique que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font les plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur possible dans l'avenir, c'est à dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination.*
> Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation, 1776-1787*

Les objets d'enseignement qui frappent à la porte de l'École se font de plus en plus nombreux: environnement, entreprenariat, information... Rassemblés sous le nom général d'«Éducation à...», cet article les analyse comme l'expression d'une École qui tente de s'adapter au monde pour former l'individu, le travailleur et le citoyen. Elles demandent de construire des compétences plus utiles pour répondre aux situations rencontrées par l'individu dans sa vie personnelle et sociale, professionnelle et civique. Elles obligent à redéfinir les contenus et dispositifs d'enseignement, mettant en question l'organisation de l'enseignement en disciplines distinctes. L'Éducation en vue du développement durable est particulièrement significative des tensions que provoquent ces «Éducation à...»

Depuis que l'instruction a été proclamée obligatoire, les institutions scolaires chargées de mettre en œuvre cette obligation se sont constamment adaptées aux sociétés dans lesquelles elles sont insérées et à leur évolution. Ces dynamiques se sont développées dans des configurations politiques, sociales et culturelles diverses, par exemple: les unes très centralisées et les autres accordant une certaine autonomie aux acteurs régionaux et locaux, certaines organisant une scolarité obligatoire unifiée pour tous les élèves et d'autres pratiquant une orientation plus ou moins rapide dans des filières distinctes, les unes avec des programmes impératifs définis par l'État, d'autres énonçant des grandes orientations de curriculums mis en œuvre par les acteurs locaux, etc. Toutefois, depuis deux ou trois décennies, les demandes de réforme des systèmes scolaires s'accé-

ISSN 1424-3946

lèrent, en particulier sous les effets de travaux internationaux qu'expriment les recommandations de l'OCDE ou de l'Union européenne ou, de manière plus médiatisée, les résultats des enquêtes PISA. L'enjeu, pour reprendre une formulation très utilisée et très générale, est de répondre aux défis du 21e siècle. Ces transformations et adaptations sont l'objet de débats très intenses, débats directement politiques puisqu'ils impliquent et mobilisent une diversité d'intérêts et d'attentes, de points de vue et de croyances, de conceptions de l'éducation et de l'instruction et des rôles respectifs de l'École et des familles, etc. Au-delà de la variété des systèmes scolaires, des mouvements de fond sont aisément repérables tels que la prolongation de la scolarité pour une grande majorité de jeunes ou l'importance primordiale accordée à la construction de compétences garantissant l'employabilité de chaque individu (Audigier 2006, 2010). Quelles que soient les critiques qui lui sont adressées et les termes utilisés, l'École demeure une institution centrale pour la construction par l'élève de savoirs[1], compétences, capacités, etc., jugés nécessaires pour le former comme individu, travailleur et citoyen, triple figure de l'être humain dans nos sociétés modernes et démocratiques.

Parmi les transformations que l'École est sommée d'entreprendre, je m'intéresse dans cet article aux curriculums et plus précisément aux domaines de savoirs et de compétences que les autorités scolaires et d'autres acteurs dont introduit et demandent d'introduire dans ces curriculums: médias, environnement, santé, etc. Je les rassemble ici sous le titre d'*Éducation à...* (Audigier, 2012, 2013; Simonneaux, Tutiaux-Guillon & Legardez, 2012; Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012). Après un examen de leurs caractéristiques communes et des transformations que leur prise en compte implique, j'examine plus particulièrement l'Éducation en vue du développement durable (ÉDD) et ses relations avec les disciplines du monde social le plus souvent présentes à l'école obligatoire, l'histoire et la géographie ainsi que l'éducation à la citoyenneté dont le statut est plus varié et qui est déjà désignée comme une *Éducation à...* . L'ÉDD constitue un exemple particulièrement significatif des enjeux et des conséquences de l'introduction de ces *Éducation à...* sur les curriculums. La perspective adoptée dans cet article est celle des didactiques des disciplines du monde social – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Ces disciplines, comme le sont de nombreuses *Éducation à...* en particulier l'ÉDD, sont immédiatement rattrapées par leurs enjeux politiques et sociaux, éthiques et culturels. Quant aux réflexions relatives à l'ÉDD, elles s'appuient sur des recherches menées de 2007 à 2012 par l'Équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales, dans des classes du primaire et du secondaire, recherches financées par le FNRS. Pour des données empiriques et leur analyse, on se reportera aux publications de l'équipe, en particulier à Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli 2011, ouvrage qui comporte de nombreuses références à ces publications (voir aussi Hertig & Audigier, 2011; Pache, Hertig & Haeberli, 2011).

Des systèmes scolaires en transformation

L'élargissement des demandes sociales

Si, l'organisation de l'enseignement, plus largement de l'École, en disciplines distinctes est à la fois ancienne et largement partagée dans la plupart des systèmes scolaires de nombreux États, il est aussi d'autres objets dont l'introduction dans les curriculums scolaires est demandée avec plus ou moins d'insistance. Ceux-ci concernent principalement des activités et pratiques individuelles et collectives impliquant la transmission et la construction d'attitudes et de comportements, censés compléter ce qui est enseigné dans les disciplines habituelles. Certains, comme la santé, sont anciens; plus récemment, d'autres se sont invités en grand nombre: la presse et les médias, l'environnement, le patrimoine, l'écocitoyenneté, la responsabilité, l'orientation personnelle, l'entreprenariat, la sécurité routière, le développement durable, les valeurs, la complexité, etc., bouleversant ou invitant à bouleverser les actuels curriculums et autres plans d'études (Audigier 2015). Selon les plans d'études, ils sont dénommés et rangés différemment. Par exemple, le Plan d'études Romand (PER, 2010) comporte une rubrique intitulée «Formation générale» sous laquelle figurent cinq domaines: MITIC (Médias, Image, Technologies de l'Information et de la Communication); santé et bien-être; choix et projets personnels; vivre ensemble et exercice de la démocratie; interdépendances (sociales, économiques, environnementales). À ces domaines s'ajoutent des «compétences transversales»: «collaboration; communication; stratégies d'apprentissage; pensée créatrice; démarche réflexive». Au Québec ce sont des «Domaines généraux de formation», en Finlande, sept «thèmes transversaux: devenir une personne; identité culturelle et dimension internationale; médias et communication; citoyenneté participative et monde de l'entreprise; responsabilité vis-à-vis de l'environnement, bien-être, développement durable; sécurité routière; technologie et individu».

Ces quelques exemples soulignent, s'il en était besoin, l'importance des objets que l'on cherche à introduire à l'École mais aussi leur hétérogénéité et la difficulté de les organiser. Ils visent à construire des compétences sociales, des attitudes personnelles et sociales, à informer et orienter les pratiques de chacun. En ce sens, ils sont totalement convergents avec les orientations actuelles qui président au renouvellement des curriculums en reformulant les intentions et buts de l'enseignement autour des compétences. Au-delà des débats dont le concept lui-même et cette orientation sont l'objet (Crahay, 2006; Perrenoud, 1997; Legendre, 2000; Jonnaert, 2007), il est aisé d'y lire la recherche d'une École plus proche de la vie et de ce qui est pensé comme indispensable pour la formation des élèves, individu, citoyen, travailleur. Autrement dit, ce qui est essentiel est la maitrise, par les individus, de compétences leur permettant de faire face aux situations de vie qui sont et seront les leurs. Dès lors, leurs références sont moins à chercher, comme pour les disciplines centrales du système scolaire, du côté des disciplines académiques reconnues que de celui des pratiques sociales dans leur

très grande diversité. Notre vie est en situations; les situations de vie ne sont pas disciplinaires (Audigier, 2001; Lenoir & Tupin, 2011; Perrenoud, 2011). Les savoirs, savoir-faire et attitudes, enseignés et construits à l'École doivent avoir une utilité dans la vie, professionnelle, personnelle, sociale, civique. De plus, ces compétences sociales sont orientées vers l'avenir, vers le futur de chacun et de la société. Cela appelle aussi une transformation des pratiques et dispositifs d'enseignement qui prenne en compte l'expérience du sujet et s'appuie sur elle ainsi que l'exprime la formule «learning by doing». L'évaluation doit aussi se transformer. Les critères permettant de choisir et de définir les savoirs à enseigner, les pratiques et dispositifs d'enseignement et d'évaluation, se déplacent pour donner la priorité à leur utilité, leur efficacité (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008).

Les disciplines scolaires, fondement de l'organisation de l'École

Ces objets, désignés dans ce texte par *Éducation à...*, doivent donc s'insérer dans des systèmes scolaires qui, au-delà de leurs différences, sont organisés autour de disciplines scolaires distinctes, ayant chacune un horaire, un programme ou curriculum et, le plus souvent dans le secondaire, des enseignants spécialisés. De fait, il y a une forte parenté dans le découpage et le classement de ces disciplines, en particulier à l'école obligatoire, ainsi qu'une grande durabilité pour une majorité d'entre elles. Partout, la langue d'enseignement et les mathématiques constituent le noyau central des curriculums en particulier à l'école primaire (Audigier & Tutiaux-Guillon 2004). Selon des distributions et des appellations diverses, l'Éducation physique et sportive, les disciplines d'expression artistique que sont la Musique ou les Arts plastiques, les Travaux manuels, une première langue étrangère, les Sciences de la nature, les Sciences de la société, principalement l'Histoire et souvent aussi la Géographie, remplacées parfois par une Ouverture sur l'environnement local, prennent place aux côtés de ce noyau central. À cela s'ajoute ce qui relève de l'apprentissage des règles de vie collective et d'une ouverture aux institutions politiques et sociales, orientée par la citoyenneté. Cette organisation du savoir construit chez les élèves un mode de catégorisation du monde, une manière de ranger les activités personnelles et sociales et donc aussi de comprendre et de classer les informations constamment reçues par chacun que ce soit à travers ses propres expériences ou celles qui lui sont transmises par d'autres, en particulier par les médias. Ces catégories sont présentées comme «naturelles», c'est-à-dire comme une reproduction à l'identique du monde extérieur et, jamais, rarement, comme des constructions humaines, sociales et culturelles. Enfin, ces différentes disciplines ne sont pas équivalentes. Elles ne contribuent pas de la même manière à la formation des élèves et n'ont pas la même importance pour les différents acteurs. Elles sont l'objet et l'enjeu d'une hiérarchisation qui remplit notamment un rôle décisif dans l'orientation des élèves. Langue d'enseignement et mathématiques sont ainsi les disciplines qui tiennent la première place dans cette orientation.

Si ce découpage en disciplines scolaires est très stable, il n'en est pas de même des contenus et modalités d'enseignement propres à chacune. Les uns et les autres ont toujours changé en lien avec les évolutions des sociétés et des savoirs de référence. Quatre critères se combinent pour orienter, justifier et légitimer les choix qui sont faits d'une part par les autorités scolaires responsables des curriculums et plans d'études, d'autre part par les enseignants qui les opérationnalisent et les adaptent selon les contextes et situations dans lesquels ils travaillent ainsi que selon leur formation et les conceptions qu'ils ont de leur métier. Le premier critère est à la fois social et pratique. Les savoirs scolaires doivent être utiles à chacun et à la société. Les références au travailleur, au citoyen et à l'individu le disent clairement. Le second tient à la validité de ces savoirs et donc à leur origine. Celle-ci se pense d'abord en référence à une certaine conception de la vérité on ne saurait enseigner des erreurs voire des mensonges. Aussi, les disciplines scolaires sont-elles réputées avoir leur source dans des disciplines académiques homonymes dont le caractère scientifique légitime les savoirs ainsi produits. Si cette référence est importante, elle n'a pas le même poids selon les disciplines et elle est insuffisante pour nombre d'entre elles. Les pratiques sociales (Martinand, 1984) ont un poids souvent aussi important voire plus important pour certaines disciplines. Le troisième est d'ordre pédagogique en mettant sous ce terme à la fois la prise en compte des âges et caractéristiques des élèves ainsi que la mise en ordre progressif de ces savoirs. Enfin, l'École est aussi un formidable véhicule de transmission de valeurs. Dans nos sociétés, celles-ci renvoient à une sorte de consensus autour du contenu des droits humains et de la démocratie tels qu'ils sont énoncés dans les grands textes internationaux. Ces critères et leur hiérarchisation sont d'une part en relation directe avec les hiérarchies sociales, d'autre part en tension, voire en conflit les unes avec les autres. Penser la complexité des curriculums exige de penser cette pluralité et ces tensions.

Disciplines scolaires, *Éducation à…*: des relations conflictuelles?

Pour l'essentiel, ces critères demeurent valides aussi pour les *Éducation à…* Mais leur pondération et le déplacement est important. Les *Éducation à…* accompagnent à leur manière l'orientation privilégiée qui demande d'énoncer les curriculums en termes de compétences. Si dans certaines disciplines, le recyclage des contenus et modalités d'enseignement en compétences semble à peu près possible, ce n'est plus le cas pour des compétences, principalement sociales, qui sont en principe mobilisables dans des situations sociales complexes. Dès lors, c'est en premier lieu leur utilité personnelle et sociale qui est mise en avant, leur efficacité pour faire face à ces situations. On retrouve ici un très ancien débat qui met en tension deux grandes traditions relatives aux contenus scolaires et à leur transmission (Compère & Chervel 1974). Je les présente ici comme des modèles étant entendu que, la plupart du temps dans la réalité, ces traditions se mêlent selon des priorités et des équilibres variés.

La première, plus souvent associée à la culture francophone[2] et en partie construite en référence au mouvement des Lumières, pose le principe d'une raison universelle comme caractéristique partagée de tout humain. L'École a alors pour but de développer chez chaque individu sa raison et, pour ce faire, elle ne doit enseigner que des savoirs réputés vrais, donc, compte tenu du mode de production de savoirs, de savoirs académiques issus de la recherche. Dans ce cadre, la résolution de problèmes scolaires conçus comme mettant en œuvre la raison s'impose comme mode d'enseignement et d'évaluation. Chaque individu apprend à se soumettre à des règles personnelles – hygiène, bonne gestion familiale, etc. – et collectives – tolérance, respect de la loi, etc. – non par contrainte autoritaire mais parce que celles-ci sont le fruit du libre exercice de la raison.

La seconde, plus souvent associée à la culture anglo-saxonne, met en avant l'usage des savoirs et leur utilité pratique, c'est-à-dire leur contribution et leur efficacité à la résolution des problèmes rencontrés dans la vie personnelle, sociale et professionnelle. La vérité d'un savoir, d'une proposition, d'une action, s'évalue à l'aune de sa capacité à faire face de façon efficace à une situation donnée. Le pragmatisme est ici la référence première (Rorty, 1999, Engel & Rorty, 2005), un pragmatisme portant lui aussi l'exigence de la démocratie et les valeurs de liberté et d'égalité (Dewey, 1975). Cette conception est aujourd'hui présentée comme une réponse plus adéquate aux transformations nécessaires de l'École aussi bien pour le choix des contenus que pour les pratiques, méthodes et dispositifs d'enseignement. *Éducation à...*, études de situations proches de la vie et construction de compétences sociales donnent tout leur poids à ce modèle. Cela implique de dépasser les barrières disciplinaires et de mettre en œuvre de nouvelles pratiques, ce qui est particulièrement difficile dans les enseignements secondaires où les disciplines scolaires correspondent à des spécialisations professorales qui sont au cœur de l'identité professionnelle. Cela a aussi des conséquences sur la formation des enseignants.

L'Éducation en vue du développement durable – un exemple emblématique ?

Si certaines *Éducation à...* ont pris place depuis longtemps dans les curriculums en étant souvent une manière de renommer et, éventuellement, de réorienter certaines disciplines scolaires, la plupart désignent des demandes nouvelles dont l'introduction exige de profondes transformations. Parmi elles, l'Éducation en vue du développement durable (ÉDD) en est un exemple emblématique car, tout en étant très souvent affirmée comme une orientation obligatoire elle désigne un objet controversé qui, à la fois, mobilise de nombreux savoirs et ne se réduit à aucune discipline scolaire existante, invite à développer de nouveaux dispositifs d'enseignement, met en jeu les choix individuels et collectifs, implique une réflexion sur l'avenir, etc., soit un ensemble de caractères que nos contenus et pratiques d'enseignement n'ont guère l'habitude de prendre en compte.

Le développement durable: une obligation «civilisationnelle» controversée

Depuis que le rapport Brundtland (1987), prolongeant à sa manière le rapport du Club de Rome (1972), en a formalisé le concept, ses enjeux et ses intentions, le Développement durable (DD), dit soutenable dit la version anglaise, est l'objet d'une multitude de travaux et d'initiatives mais selon la version aussi de controverses et de débats. De plus en plus de scientifiques et de spécialistes mettent en évidence le fait que le mode de développement mis en œuvre principalement par les pays occidentaux depuis la fin du 18e et repris par la quasi-totalité des États de la planète aujourd'hui rencontre des limites qui le rendent à terme impossible à durer, plus encore qui conduit l'humanité à la catastrophe. Experts et citoyens, parfois des politiques, convaincus de l'urgence qu'il y a à inventer et mettre en œuvre d'autres manières d'habiter la planète, réfléchissent aux conséquences de cette situation et développent des initiatives et actions en ce sens. Quelles que soient les nuances qui peuvent lui être apportées, et les débats, notamment méthodologiques, dont il est l'objet, le récent rapport «Planète vivante» publié le 30 septembre 2014 par WWF[3] en collaboration avec d'autres ONG est à la fois sans ambigüité et alarmant: la planète est gravement malade, notre mode de vie et de développement consomment 1,5 Terre par an, soit 50% de plus, de trop.

Toutefois, ni le diagnostic posé, ni les solutions imaginées pour éviter de trop grandes transformations, ni les exigences d'invention d'un autre avenir, ne font l'unanimité. Les controverses sur le (DD) sont nombreuses et largement diffusées (Hertig, 2011). Les uns nient tout simplement la validité de ces études. D'autres refusent d'en mesurer les conséquences. D'autres encore s'appuient sur la croyance ou l'espoir selon lesquels les sciences et techniques fourniront les solutions: voitures peu consommatrices d'énergie, économie circulaire qui réutilise tous les matériaux entrant dans la fabrication d'un produit devenu obsolète[4], nouvelles technologies qu'elles concernent l'information et la communication ou les nanoparticules, etc. Enfin, même parmi ceux qui sont convaincus de la nécessité d'un changement radical de nos manières de vivre, le concept de (DD) est dénoncé comme insuffisant et trop largement récupéré, par exemple par nombre de grandes entreprises qui font du greenwashing, de l'écoblanchiment.

L'Éducation en vue du développement durable: une obligation scolaire institutionnelle qui fait bouger l'enseignement

Quels que soient les urgences, les dénis et les controverses, de très nombreuses autorités scolaires ont inscrit l'ÉDD comme une obligation en relation notamment avec l'Agenda 21, plan d'action pour le 21e siècle adopté par 173 chefs d'État lors du sommet de la Terre tenu à Rio de Janeiro en 1992. Ainsi,

pour ne citer qu'un seul exemple, il est écrit dans la présentation générale du Plan d'études romand (PER) pour le cycle 3, p.21:

> Enjeux majeurs de ce début du vingt-et-unième siècle, les problématiques liées au développement durable impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques. .../...
>
> Dans la perspective d'une ÉDD, la mise en lien des connaissances et des démarches issues des différentes disciplines est associée au développement d'une attitude citoyenne qui se concrétise dans l'Éducation à la citoyenneté
>
> .../...
>
> Cette dernière est destinée à préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique...

Complexité du monde et donc prise en compte impérative de la pluralité nécessaire des dimensions pour analyser les situations sociales, décider et mettre en œuvre les actions nécessaires et lien avec l'Éducation à la citoyenneté, sont deux exigences impératives de l'ÉDD (Varcher, 2011; Pache, 2014).

Comme les autres *Éducation à...*, l'ÉDD est résolument tournée vers la construction de compétences sociales, d'attitudes, de comportements. Elle demande de mobiliser des savoirs d'expérience, des savoirs d'action et donc puise aussi ses références dans une grande diversité de pratiques sociales. Ainsi que le précise à sa manière le texte du PER, la multiplicité des dimensions à prendre en compte interroge les actuelles disciplines scolaires en invitant à recomposer leurs contenus et leurs approches. L'importance voire la priorité accordée à la décision et à l'action exige une réflexion renouvelée sur les acteurs. Le DD concerne l'ensemble de la société, c'est-à-dire une pluralité d'acteurs, ONG, associations, entreprises, mouvements politiques, pouvoirs publics, lobbys et groupes de pression, etc. Il s'agit non seulement d'analyser et de prendre en compte les intentions, pouvoirs, intérêts ou croyances de ces acteurs individuels et collectifs mais aussi les valeurs, les conceptions du monde et de l'action qui sont les leurs. Cette recomposition disciplinaire ainsi exigée concerne autant les disciplines du monde social que celles du monde naturel, matière et vivant, ainsi que leurs relations.

Deux préoccupations majeures pour l'ÉDD: les références et les valeurs

Dans ce qui précède, j'ai brièvement introduit quelques données sur les références des savoirs scolaires lesquelles combinent des références académiques et, très souvent, des pratiques sociales. Parmi ces dernières, s'impose de plus en plus ce qui vient des médias au sens large du terme, depuis les sites internet portées par des associations reconnues à l'usage de documentaires vidéo et autres sources.

Il est évident que, lorsque nous avons à étudier avec des élèves, des situations et des évènements qui concernent le temps présent, l'actualité et encore plus le futur, la diversité des sources et des documents étudiés en classe devient incommensurable. Dès lors, les références utiles et utilisables pour l'enseignement se diversifient du point de vue quantitatif mais aussi qualitatif. Bien sûr, l'exigence critique reste entière mais, force est de reconnaitre que les enseignants, comme aussi souvent les chercheurs et bien sûr les citoyens eux-mêmes, ne disposent pas toujours, pas souvent, des informations leur permettant d'exercer efficacement cette critique. La «confiance» dans tel ou tel auteur, tel ou tel site, tel ou tel média, joue un rôle souvent déterminant dans l'acceptation d'une information, d'une analyse, d'un point de vue. Même si cette situation est parfois difficile à reconnaitre, l'honnêteté voudrait qu'elle le soit plus fréquemment.

Si les informations, données et analyses que le monde médiatique dans lequel nous plongeons tous, sont une source obligée de toute ÉDD et quelles que soient les difficultés d'une telle situation, le DD et les thématiques qui lui sont proches, sont un champ de recherches en pleine expansion. À titre d'exemples les sciences sociales de l'environnement (Dumas, Gendron & Vaillancourt, 1999; Gendron & Vaillancourt, 2007), l'enseignement de ces sciences (Milot & La Branche, 2010), l'économie de l'écologie (Laurent & Cacheux, 2012; 2015) ou encore l'introduction récente du concept d'anthropocène (Bonneuil & Fressoz, 2013) sont, parmi bien d'autres, des références suffisamment rigoureuses pour construire des enseignements scolaires. Ces travaux montrent aussi une diversité de disciplines, le déplacement de leurs frontières, l'introduction de nouvelles problématiques et de nouveaux enjeux. Le refus de l'ÉDD, comme de bien d'autres *Éducation à…*, au nom de l'insuffisance voire de l'absence de références qualifiées de scientifiques ne tient pas.

La seconde préoccupation est relative aux valeurs. «L'école est un monde de valeurs… L'école est faite de valeurs. Les valeurs structurent et habitent l'école». Les *Éducation à…*, plus particulièrement l'ÉDD, confirment s'il en était besoin ces formules de Jean Houssaye (2008, p.675). Loin d'être des référents tranquilles mobilisés sans difficulté, les valeurs sont en tension les unes avec les autres, en particulier lorsqu'elles sont mises en relation avec des situations sociales, des choix d'action, des décisions. Dans les travaux de recherche sur l'ÉDD qu'elle a menés de 2007 à 2012, l'équipe ERDESS[5] a introduit des situations de débat dans des classes du primaire et du secondaire I. Ces situations de débat faisaient suite à un travail d'étude de certains objets tels que des évènements liés au dérèglement climatique en Suisse et au Bangladesh ou la production et la consommation d'un bien alimentaire, en l'occurrence la viande (Audigier, Haeberli, Fink & Freudiger, 2011). L'analyse de ces débats met en évidence les tensions entre les valeurs différentes mobilisées par les élèves pour fonder et argumenter les choix qu'ils proposent pour agir face à telle ou telle situation (Freudiger & Haeberli, 2010; Haeberli, Audigier & Freudiger, 2015). Lorsqu'il s'agit de dire et d'évaluer une situation, les valeurs d'égalité et de justice

sont les plus fortement mobilisées; lorsqu'il faut agir et proposer des solutions, l'utilité et l'efficacité prennent la première place. Par exemple, devant des catastrophes humanitaires comme celles qui ont eu lieu au Bangladesh à la suite de pluies de mousson particulièrement violentes, les élèves avaient à choisir entre différentes manières d'utiliser une somme d'argent qu'ils auraient récoltée. Pour les uns l'aide humanitaire immédiate primait tandis que pour d'autres il fallait développer de la recherche pour trouver des solutions durables. Dans une autre recherche, face à l'idée d'un changement de certaines pratiques, par exemple diminuer sa consommation de viande, certains élèves affirmaient la liberté de chacun et s'opposaient à ceux pour qui seule l'obligation par la loi avait quelque chance de réussir à modifier les comportements. Liberté et contrainte ne font pas bon ménage. De cette manière, les enjeux de toute situation sociale, de son analyse et de sa compréhension ainsi que ceux de la décision et de l'action sont-ils toujours intimement liés à des dilemmes et à des valeurs qui en tensions les unes avec les autres. Ces tensions s'expriment de manière particulièrement intenses, lorsqu'il est question de modification des pratiques et de lier ce qui relève de l'individuel, de l'action de chacun, et ce qui relève du collectif. Par exemple, les élèves adhérent sans difficulté aux «petits gestes» largement promus dans l'espace public: utiliser les transports publics, trier les déchets, économiser l'eau et l'énergie, etc. Toutefois nombre d'entre eux prolongent leurs réflexions en remarquant que ces petits gestes n'ont guère d'efficacité s'ils restent le fait d'une proportion trop petite de la population. Avec les dilemmes liberté-contrainte ou justice-égalité-efficacité, il y a la difficulté à penser cette articulation entre l'individuel et le collectif. Tant que les «petits gestes» ne mettent pas en cause le mode de développement, ils sont très largement acceptés, au moins en principe. Si un changement d'échelle, jugé nécessaire pour cause d'efficacité, conclut à la mise en cause des orientations économiques actuelles et à celle de certains groupes sociaux et de certains pouvoirs, l'acceptation vole en éclat.

Pause: deux chantiers de recherche urgents à développer

Je suspens cette exploration des *Éducation à…* et plus particulièrement de l'ÉDD, par l'énoncé de deux champs de recherche prioritaire: les contenus d'enseignement et leurs rapports avec les disciplines scolaires actuelles, les dispositifs et les pratiques pédagogiques. J'y ajoute le souhait qu'un réseau international de chercheurs, souvent déjà engagés sur ces champs (Legardez & Simmoneaux, 2011; Pache, Bugnard & Haeberli, 2011; Hertig & Audigier, 2010; Tutiaux-Guillon, 2011; Lange, 2013; Diemer & Marquat, 2014; Audigier, Sgard & Tutiaux-Guillon, 2016), se mette en place et se développe.

J'ai plusieurs rappelés que la pluralité des dimensions à introduire dans l'analyse des situations, l'orientation vers le futur et l'élaboration d'actions et de solutions,

données essentielles de l'ÉDD, déstabilisent les actuels découpages disciplinaires. Sauf à créer une nouvelle discipline dans un ensemble déjà très chargé et compte tenu de toutes les autres *Éducation à…*, l'introduction de l'ÉDD doit être prise en charge par les disciplines existantes, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté dont j'ai dit dans l'introduction qu'elles étaient, très généralement dans l'école obligatoire, les disciplines chargées de l'étude des sociétés présentes et passées[6]. De fait, les deux premières prennent en charge toutes les dimensions ou catégories d'analyse d'une situation sociale telles qu'elles sont listées dans le rapport Brundtland, dans le PER ou dans nombre de travaux sur le DD: social et démographique, politique et juridique, économique, culturel, technique, ainsi que la nature sous des problématiques spécifiques. Une vision simpliste pourrait inviter à s'en tenir là. Mais, d'une part, ces dimensions sont introduites le plus souvent de manière peu explicite (Audigier, 2014), d'autre part l'ÉDD devient une problématique qui oriente l'enseignement de tout ou partie de ces disciplines. Enfin, cet ancrage disciplinaire est nécessaire pour construire des outils de pensée et des références qui mettent à distance le sens commun et en question l'illusion de la transparence de l'expérience. L'étude d'une situation sociale dans la perspective du DD et l'élaboration de décisions et d'actions requièrent alors un détour par la construction et la formalisation d'outils disciplinaires, puis un retour sur la dite situation ou vers d'autres situations sociales comme moment nécessaire de mobilisation de ces outils.

Le second chantier est celui des dispositifs d'enseignement et des références avec lesquelles les construire et les développer. En prise avec la réalité et compte tenu des orientations et demandes présentées dans la première partie de cet article à propos des *Éducation à…*, l'ÉDD appelle aussi une transformation des dispositifs d'enseignement. De nombreuses initiatives témoignent de l'inventivité des acteurs: approches avec/par plusieurs disciplines, projets avec ouverture sur l'établissement et sur l'environnement local, situations de débat, études de situations complexes, importance de l'expérience des élèves, y compris retour sur, et analyse de cette expérience, etc. Tous les dispositifs, largement diffusés par les mouvements pédagogiques, sont mis en œuvre au service de l'ÉDD.

Les *Éducation à…*, parmi elles l'ÉDD, nous rappellent que tout projet d'enseignement, tout curriculum, comporte trois dimensions: une dimension politique qui doit ouvrir l'avenir à l'initiative des citoyens et à leur responsabilité ainsi qu'à celle des pouvoirs et donc au débat contre la soumission à l'idée selon laquelle «nous n'avons pas le choix»; une dimension cognitive qui implique d'ouvrir les savoirs à la pluralité de leurs interprétations; une dimension éthique qui oblige à s'interroger sur ce qu'est une vie bonne, sur le lien social et l'altérité, sur les relations entre les fins et les moyens.

Notes

1 Dans cet article, j'utilise le terme de «savoir» dans un sens très large, savoirs propositionnels, savoirs méthodologiques, savoir-faire, attitudes.

2 Francophone? Anglo-saxonne? Pour des raisons de clarté et de place, je traite ici ces deux cultures comme des entités globales, alors que dans toute culture, celles-ci comme les autres, la diversité, les débats sont constamment présents et qu'elles sont en transformations constantes.

3 http://www.wwf.fr/vous_informer/rapports_pdf_a_telecharger/planete_vivante/?3420/rapport-planete-vivante-2014 - consulté le 3 octobre 2014.

4 Par exemple, http://www.institut-economie-circulaire.fr/Economie-circulaire-vers-un-nouveau-modele-de-prosperite_a277.html, consulté le 3 octobre 2014

5 Équipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales à laquelle ont participé des enseignants-chercheurs et des formateurs des Universités de Genève et de Fribourg et des Hautes Écoles pédagogiques des cantons de Vaud et du Valais (voir notamment Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli 2011; Hertig & Audigier, 2010; Pache, Bugnard & Haeberli, 2011).

6 Bien évidemment, les disciplines de la nature sont aussi nécessairement concernées et présentes. Je me limite aux disciplines du monde social.

Bibliographie

Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et la connaissance? In G. Baillat & J.-P. Renard Jean-Pierre (Éd.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, 43-59. Paris, Reims: CNDP, CRDP de Champagne-Ardenne.

Audigier F. & Tutiaux-Guillon, N. (2004*). Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon: INRP.

Audigier, F. (2006). Que faire des nouvelles «demandes sociales»? Ou les curriculums chahutés l'exemple des 'Éducations à…, et autres 'Domaines de formation', Colloque de l'AFEC, *L'école, lieu de tension et de médiation*, 22-24 juin 2006, Lille 3, publié dans R.

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (Éd.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. REF 2003. Bruxelles: de Boeck.

Malet (Éd.). (2010) *Politiques de l'école et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, 23-37. Bruxelles: de Boeck.

Audigier, F., Fink N., Freudiger N. & Haeberli P. (Éd.). (2011). L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 130, FPSE, UNIGE, juillet 2011.

Audigier F. (2012). Les *Éducation à…* quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques, 13*, 21-38.

Audigier, F. (2013). Les éducations à… et la formation au monde social. *Recherches en didactiques, 14,* 47-63.

Audigier F. (2014). Les moteurs clandestins du sens. *Recherches en didactiques, 18,* 9-23.

Audigier, F, Sgard, A. & Tutiaux-Guillon, N. (2016). *Sciences de la nature et sciences de la société dans une École en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Bruxelles: de Boeck.

Bonneuil, C. & Fressoz, J.-B. (2013). *L'Événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous.* Paris: Seuil.

Club de Rome (1972). *Halte à la croissance*. Paris: Fayard.

Compère, M.-M. & Chervel, A. (1974). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation, 74,* 5-38.

Crahay, M. (2006) Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, *154*, 97-110

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin (1ère édition 1916).
Diemer, A. & Marquat, C. (2014). Éducation au développement durable, enjeux et controverses. Bruxelles: de Boeck.
Dumas, B., Raymond, C. & Vaillancour, J.-G. (Éd.). (1999). *Les sciences sociales de l'environnement. Analyses et pratiques.* Montréal: Presses universitaires de Montréal.
Engel, P. & Rorty, R. (2005). À quoi bon la vérité? Paris: Grasset.
Freudiger, N. & Haeberli, P. (2010). Le rôle de l'enseignant en situations de débat sur des thématiques de l'éducation en vue du développement durable. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 2010, 2,* 233-250.
Gendron, C. Vaillancourt, J-G. (2007). *Environnement et sciences sociales. Les* défis de l'interdisciplinarité. Québec: Presses de l'Université Laval.
Haeberli, P., Audigier, F. & Freudiger, N. (2015). Des élèves débattent et argumentent à propos du développement durable. Valeurs en jeux, enjeux de valeurs. In N. Muller-Mirza & C. Buty C. (Éd.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation.* Berne: Peter Lang.
Hertig, Ph. (2011). Le développement durable: un projet multidimensionnel, un concept discuté. *Revue des HEP Formation et pratiques d'enseignement en questions, 14,* 13-29.
Hertig, Ph. & Audigier, F. (Éd.). (2011). Enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 2.*
Houssaye, J. (2008). Valeurs du système d'enseignement. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation,* 675-679. Paris: PUF.
Jonnaert, P. (2007). *Le concept de compétence revisité.* Dakar: ÉÉNAS
Laurent, É. & Le Cacheux, J. (2012). Économie de l'environnement et économie écologique. Paris: Armand Colin.
Lange, J.-M. (2013). *L'éducation au développement durable: appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École.* Actes du colloque international. Penser l'éducation, hors-série.
Legardez, A. & Simonneaux, L. (Éd.). (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation.* Dijon: Educagri.
Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences.* Montréal: Université de Montréal.
Lenoir, Y. & Tupin, F. (Éd.). (2011). Revisiter la notion de situation: approches plurielles. *Recherches en Éducation, 12.*
Martinand, J.-L. (1984). *Connaitre et transformer la matière.* Berne: Peter Lang.
Milot, N. & La Branche, S. (Éd.). (2000). *Enseigner les sciences sociales de l'environnement.* Lille: Septentrion.
Pache, A., Bugnard, P.-Ph. & Haeberli, P. (Éd.). (2011). Éducation en vue du développement durable. École et formation des enseignants: enjeux, stratégies et pistes. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 13.*
Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée.* Rennes: PUR.
Pagoni, M. & et Tutiaux-Guillon, N. (Éd.). (2012). Les Éducations à..., Nouveaux objets, nouvelles recherches? *Spirale, 50.*
Perrenoud, P. (1997). *Développer des compétences dès l'école.* Issy-les-Moulineaux: ESF.
Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie.* Issy-les-Moulineaux: ESF.
Rorty, R. (1999). *Conséquences du pragmatisme.* Paris: Seuil.
Simonneaux, J., Tutiaux-Guillon, N., & Legardez, A. (Éd.). (2012). Educations for ... in French Language Context: What Contribution of the Social Sciences? *Journal of Social Science Education, 11, 4.*
Tutiaux-Guillon, N. (2009). Histoire-géographie et éducation au développement durable: entre modèles et nouvelles exigences. In F. Grumiaux & P. Matagne (Éd.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire vol.1,* 151-165. Paris: L'Harmattan.
Tutiaux-Guillon, N. (2011). Histoire-géographie et éducation au développement durable en France: tensions et redéfinitions. In B. Bader, & L. Sauvé (Éd.), *Éducation, environnement*

et développement durable: vers une écocitoyenneté critique, 125-160. Québec: Presses de l'Université Laval.

Varcher, P. (2011). Une filiation à assumer, des défis à affronter. In Audigier F., Fink N., Freudiger N. & Haeberli Ph. (Éd.), *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats*, 25-36. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 130. Genève: Université de Genève.

Mots-clés: *Éducation à…*, demande sociale, Éducation en vue du développement durable, curriculum, discipline scolaire du monde social.

Allgemeinbildung, Kompetenzen, *Bildung für…* – zum schwierigen Verhältnis von Lehrplänen und Unterrichtsfächern. Historische und pädagogische Rahmung am Beispiel der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Zusammenfassung

Immer zahlreicher sind die Unterrichtsthemen, die an die Tür der Schule klop-fen: Umwelt, Unternehmertum, Informationen ... Unter der allgemeinen Bezeichnung *Bildung für* ... werden sie in diesem Artikel analysiert. Dabei werden sie als Ausdruck einer Schule verstanden, die sich an die Welt anzupassen ver-sucht, um den Menschen, den Arbeitnehmer und die Arbeitnehmerin, die Bürgerin und den Bürger zu bilden. *Bildung für* ... beansprucht den Aufbau nützli-cherer Kompetenzen, damit das Individuum mit Situationen, die sich in seinem persönlichen, sozialen, beruflichen und staatsbürgerlichen Leben ereignen, um-gehen kann. *Bildung für* ... zwingt uns, Inhalte und Unterricht neu zu definieren, indem Unterrichtsorganisation in je eigenständigen Fächern in Frage gestellt wird. Besonders die Bildung für nachhaltige Entwicklung zeigt die Spannung auf, die *Bildung für* ... verursacht.

Schlagworte: *Bildung für…*, gesellschaftliche Nachfrage, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Lehrplan, Schulfach der sozialen Welt.

Aree generali di formazione, competenze, *educazione a...* i curricula et le discipline scolastiche sconvolte

Riassunto

I soggetti di insegnamento che bussano alla porta della scuola si fanno sepre più numerosi: ambiente, imprenditorialità, informazione...Raggruppati sotto il nome generale di Educazione a..., questo articolo li analizza come espressione di una scuola che tenta di adattarsi al mondo per formare l'individuo, il lavoratore e il cittadino. Le Educazioni a... domandano di costruire delle competenze più utili per rispondere alle situazioni incontrate dall'individuo nella sua vita personale e sociale, professionale e civica. Esse obbligano a ridefinire i contenuti e i dispositivi d'insegnamento, rimettendo in questione l'organizzazione dell'insegnamento in discipline distinte. L'Educazione allo sviluppo sostenibile è particolarmente significativa delle tensioni che provocano queste Educazioni a....

Parole chiave: *Educazione a...*, domanda sociale, educazione allo sviluppo sostenibile, curriculum, disciplina scolastica del mondo sociale

Training fields, competencies, *education for...* School curricula and disciplines in shake : The case of Sustainable development education

Summary

Educational subjects that knock on school's door are more and more numerous: environment, entrepreneurship, information... These subjects are generally labelled Education to... In this article, I consider them as expressions of school attempts to adapt itself to the world when it comes to individual, worker and citizen education. Education to... demand to build more useful skills so that individuals can cope with the situations he will encounter during his personal, social, professional and civic life. They force us to redefine educational content and devices; they question the way teaching is organized into different school subjects. Education for sustainable development is particularly indicative of the tensions caused by these Education to...

Keywords: *Education to...*, Social Demand, Education for sustainable development, curriculum, School Subject of Social World