

Galand, B. & Baudoin, N. (2015). Du ver(t) dans l'école ? *Politique, la Revue*, 90, 38-41.

Du ver(t) dans l'école ?

Benoît Galand, docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'UCL

Noémie Baudoin, formatrice et chercheuse en psychologie de l'éducation à l'UCL

En quoi le mouvement de la transition interroge-t-il l'organisation et les pratiques actuelles de notre enseignement ? Quelles perspectives pédagogiques ce mouvement dessine-t-il ? Comment penser une Ecole plus en phase avec ce mouvement ? Telles sont les questions auxquelles ce texte se propose de réfléchir.

Aujourd'hui en FWB, les questions soulevées par la transition écologique et sociale sont surtout abordées à l'école sous l'angle de l'éducation relative à l'environnement et/ou de l'éducation au développement durable (ErE-DD). Cette approche est très en vogue en FWB où plusieurs journées d'étude et de rencontre ont été organisées ces dernières années dans le cadre des Assises de l'ErE, rassemblant différents acteurs autour de cette thématique.¹ Plusieurs opérateurs et de nombreux outils sont ainsi à disposition des enseignants et établissements scolaires.² Dans les faits, quelles que soient les intentions des concepteurs de cette approche, la plupart des actions menées *en écoles* sous l'étiquette de l'Ere-DD consistent dans la mise en place de projets ou d'activités spécifiques. La plupart cherchent à amener les élèves à adopter des comportements individuels jugés plus respectueux de l'environnement et/ou utilisent des thèmes liés à l'environnement, souvent à travers des projets plus concrets et plus participatifs, pour motiver les élèves et donner du sens à des activités scolaires.³ Même si certains projets d'Ere-DD peuvent s'étaler dans le temps, les activités sont le plus souvent ponctuelles et marginales dans le temps scolaire (dans quelques rares cas, il s'agit d'un projet plus structurel de gestion environnementale au sein de l'école).

On peut évidemment penser que de telles activités constituent un premier pas, une première étape salubre vers un autre rapport à l'environnement. Mais on peut aussi penser que leurs réalisations concrètes présentent de fortes limites et même, trop souvent, des risques importants⁴ : aborder l'environnement comme un problème plutôt que comme notre milieu de vie ; faire croire que des problèmes complexes peuvent se résoudre avec des petits gestes ; véhiculer l'idée que la solution sera d'office technique ou matérielle plutôt que culturelle ; transformer un problème politique (qui décide comment produire et consommer, au bénéfice de qui) en un problème moral (les bons et les mauvais comportements). Ce faisant, elles risquent d'aboutir à une culpabilisation des individus face à des défis systémiques, à un sentiment d'impuissance, à l'évitement d'un message perçu comme trop angoissant et/ou à un rejet d'une nouvelle doxa⁵. Qu'il soit question de greenwashing⁶ ou de refonder le projet de l'école autour du développement durable⁷, il s'agit toujours de mettre un peu ou beaucoup plus de vert dans l'école, et les risques sont les mêmes.

Des écoles où l'on parle beaucoup d'environnement et qui ont un fonctionnement écologique exemplaire ne sont bien entendu pas antinomiques au mouvement de la transition. Outre le fait

¹ <http://assises-ere.be/index2.php>

² <http://www.reseau-idee.be/>

³ Service général de l'inspection (2014). *Évaluation des pratiques d'éducation relative à l'environnement et au développement durable dans les établissements scolaires de l'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécialisé*. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

⁴ Bruyninckx, H. (2015). Le défi du siècle. *La couleur de l'argent*, février 2015. Daro, S. (2014). Entre consigne et conscience. *Traces de changements*, 218, 8-9.

⁵ Weiss, K. & Grandola, F. (dirs.) (2010). *Psychologie et développement durable*. Paris : In Press.

⁶ Dum, M. (2015). Les jours blancs deviennent ... verts. *L'avenir*, 24/02/2015.

⁷ Reinkin, Y. (2015). Vers une école durable ? *La libre*, 25/02/2015.

qu'aboutir à ce résultat demanderait une forte volonté politique et un large consensus social, ce qui supposerait que le mouvement de la transition ait déjà largement atteint ses objectifs, cela n'épuiserait pas l'horizon des changements proposés par ce mouvement. De façon contre-intuitive, mettre le défi environnemental au cœur de l'école n'est peut-être pas la contribution la plus fondamentale à laquelle le mouvement de la transition invite notre système scolaire. En effet, même s'il reste flou et mal défini, le mouvement de la transition propose un changement de paradigme dont nous retiendrons ici trois caractéristiques complémentaires et reliées⁸ : un certain rapport à l'autorité, un certain rapport aux autres et un certain rapport aux savoirs.

Trois ingrédients

Le mouvement de la transition se caractérise entre autres par son accent mis sur les **processus participatifs** et délibératifs, la transparence dans les prises de décision, le refus de l'affirmation de pouvoir, et la valorisation de la créativité et de l'imagination. S'appuyant à la fois sur un idéal de démocratie participative et sur un constat d'absence de solutions définies a priori face aux défis actuels, cet accent reflète aussi le souci de trouver une cohérence entre les manières d'agir et les objectifs.

Le mouvement de la transition se caractérise également par l'importance accordée aux **liens sociaux**. Le choix est clairement de privilégier la coopération, l'échange de savoirs, de biens et de services, l'accueil de chacun-e et le respect des différences, la convivialité, plutôt que la compétition, la sélection, ou la performance. Ces formes de relations sont censées permettre la compréhension de nos besoins communs, la reconnaissance de nos interdépendances mutuelles et le développement de la confiance sociale, sources de bien-être et de résilience.

Enfin, une caractéristique du mouvement de la transition est de prôner un autre rapport au savoir et à la connaissance. Cela implique d'une part un **décloisonnement** des savoirs disciplinaires (pluri-, multi-, trans-), et une reconnaissance d'une diversité de savoirs autres qu'« académiques ». Entendons par là une réappropriation des démarches de création, validation et diffusion des savoirs, pour ne pas en laisser le monopole aux seuls « experts ». De manière complémentaire, **l'expérience concrète et l'action** sont vus comme des occasions à la fois de susciter l'apprentissage et de tester la validité des savoirs, dans une sorte de rapport dialectique avec la réflexion. Cette vision systémique et plurielle est considérée comme nécessaire pour comprendre les enjeux et pouvoir agir de manière pertinente dans des situations complexes et incertaines, mais aussi comme moteur de développement des connaissances.

À l'école de la transition

Aucune de ces trois caractéristiques prises isolément n'est vraiment originale, ni dans le champ des mouvements sociaux, ni dans le champ des pédagogies « alternatives ». L'originalité du mouvement de la transition n'est pas de parler d'écologie ni de proposer une nouvelle « pédagogie ». Elle est sans doute d'articuler défis environnementaux, sociaux et économiques, et de proposer une façon d'y faire face en combinant les trois caractéristiques ci-dessus. Loin de s'intéresser en priorité aux contenus d'enseignement⁹, ces caractéristiques interrogent en profondeur les pratiques de l'autorité, de la pédagogie et de la didactique mise en œuvre au jour le jour dans nos classes et nos écoles, et pas seulement le temps d'une activité ou d'un projet ponctuel. Elles invitent avant tout à repenser les manières de faire pour établir et modifier les règles et les sanctions, prendre des décisions concernant l'organisation et la gestion des activités, gérer les désaccords et les conflits, faire

⁸ Pleyers, G. (2014). Les jeunes alter-activistes: altermondialisme, indignés et transition écologique. In V. Becquet (Ed.), *L'engagement des jeunes*. Paris : Syllepse. Voir aussi, outre la contribution de G. Pleyers dans ce numéro, la contribution de N. Grosjean et V. Wattelet.

⁹ AGL (2015). Enquête sur les savoirs critiques en Bac1. <http://www.aglouvain.be>

apprendre, évaluer, etc.

Il s'agit de *faire vivre* quotidiennement aux élèves un autre rapport à l'autorité, aux autres et aux savoirs, en classe, à la récré, au réfectoire, pas de rajouter un cours ou de remplacer le contenu d'un autre¹⁰. Il ne s'agit pas de réaffirmer des valeurs, d'enseigner du prêt-à-penser politiquement correct, de dire aux élèves comment ils devraient se comporter. Il s'agit d'apprendre à penser, à décider et à agir, plutôt qu'apprendre ce qu'il faut penser, ce qu'il faut décider et ce qu'il faut faire¹¹. Cela ne peut se faire dans un rapport autoritaire qui vise l'obéissance et la soumission. Cela ne peut se faire dans un climat de compétition et d'exclusion qui entraîne insécurité et repli sur soi. Cela ne peut se faire face à des connaissances et des choix sociétaux présentés comme des vérités absolues et intangibles. Il n'y a là ni posture relativiste ni refus de la transmission culturelle, mais nécessité d'une capacité critique pour pouvoir, à l'aune des enjeux du présent, s'inspirer du passé avec discernement, créativité et imagination. Cela demande de pouvoir explorer, débattre, contester, faire des expériences et expérimenter. Cela demande une exigence et une rigueur fortes dans l'éthique et les façons de travailler, mais une grande liberté quant aux contenus (y compris artistiques, techniques, ...), aux opinions, aux valeurs. Cela demande un cadre qui facilite l'expression, l'écoute et le dialogue tout en contenant la violence. Cela demande des rituels et des « institutions » qui permettent l'accueil des différences physiques, religieuses, culturelles, etc., tout en construisant du collectif¹².

En un sens, les propositions du mouvement de la transition sont très proches de celles de certains acteurs sociaux soucieux d'éducation à la citoyenneté, de lutte contre les inégalités ou de promotion du bien-être à l'école¹³ (tout comme de certains penseurs de l'ErE-DD). Les travaux de recherche menés dans ces différents domaines confirment d'ailleurs l'idée que c'est bien le vécu scolaire habituel des élèves qui affecte leurs attitudes et leurs conduites, plutôt que des activités ponctuelles, fussent-elles marquantes¹⁴.

Une des spécificités du mouvement de la transition est peut-être de faire le pari qu'une démarche alliant les trois caractéristiques évoquées ci-dessus est à même de nous amener à nous interroger sereinement sur notre rapport à la nature et sur les manières de prendre en compte les limites de notre planète (tant au niveau des ressources qu'au niveau de la pollution et des perturbations) dans nos modes d'alimentation, d'habitation, de déplacement, de vivre ensemble, etc.¹⁵ Pour le mouvement de la transition, le *comment* est donc au moins aussi important que le *quoi*, la fin ne justifiant pas les moyens.

Le temps du politique

Les expériences concrètes indiquent qu'il est possible pour des citoyen-ne-s s'organisant en groupes, à un niveau local et à partir de leurs rêves et de leurs désirs, de retrouver un pouvoir d'agir sur leur cadre de vie. Cela sans attendre que la solution vienne « d'en haut » et sans renoncer à une action « politique ». Même si – dans la foulée du Pacte pour un enseignement d'excellence ? – un gros travail politique et législatif est nécessaire pour rendre la formation des enseignants et l'organisation de l'institution scolaire plus en phase avec les rapports à l'autorité, aux autres et aux savoirs esquissés ci-dessus, les expériences de transition invitent les membres des équipes

¹⁰ Lisenborghs, J. (2015). Radicalisation : La faute à l'école ? *La libre*, 18/01/2015.

¹¹ Cornet, J. (2008). Pour une didactique de la citoyenneté. <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1613#.VP7pnob0l8E>

¹² Meirieu, P. (2015). Des rituels, oui... mais lesquels ? *Café pédagogique*, 30/01/2015.

¹³ Galand, B. (2014). Autorité et sanction : entre pragmatisme et recherche de sens. *PROF – Le magazine des professionnels de l'enseignement*, 24, 30-31.

¹⁴ Conseil national d'évaluation du système scolaire (2015). *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française* : Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage. Ministère de l'éducation nationale.

¹⁵ Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. Bruxelles : De Boeck.

éducatives à y œuvrer dès aujourd'hui dans leurs pratiques. Les expérimentations pédagogiques existantes¹⁶, les marges d'interprétation dans la plupart des programmes, la flexibilité organisationnelle au niveau établissement, la forte autonomie en classe, la présence de parents et d'associations prêts à embarquer dans l'aventure, autant d'opportunités à saisir à plusieurs pour vivre autre chose. Qu'un-e enseignant-e le veuille ou non, qu'elle-il l'assume ou non, les réflexions ci-dessus montrent que ses pratiques ont une dimension politique. Poursuivre par défaut les pratiques « habituelles » constitue de ce fait aussi un choix politique. Même non-confessionnelle et non-partisane, une pratique pédagogique n'est jamais neutre.

Des initiatives locales mises en réseau sont-elles suffisantes comme tremplin pour développer une analyse et une action plus globale ? Quelle sera la capacité des initiatives inspirées de la transition à se traduire en rapport de force politique ? L'approche proposée par le mouvement de la transition permettra-t-elle un rythme de transformation adapté aux urgences à venir ? Autant de questions en suspens.

¹⁶ Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF.