

Proposition de communication

Mode de communication : communication orale en atelier

Axe3 : Outils et dispositifs pour la formation et l'éducation au développement durable

Titre : enseigner à vivre pour une éthique et des compétences au service du développement durable

Auteurs :

1-Evariste Magloire YOGO

Docteur en Sciences de l'éducation

Université Joseph KI-ZERBO

UFR/SH

evariste.yogo@yahoo.fr

2-René JAM

Inspecteur d'académie- Inspecteur pédagogique régional honoraire

rene.jam@wanadoo.fr

Résumé

Un nouveau défi est lancé à tous les éducateurs. Ce défi prend sa source, aujourd'hui, dans le caractère inopérant de l'école, dans bien de contrées, face à la complexité des crises et des phénomènes qui nous assaillent. En quoi notre offre éducative relative au monde que nous habitons peut trouver son fondement dans une philosophie de l'immanence à l'ère à la fois de l'anthropocène et du planétaire?

Il y'a une nécessité de passer d'une logique de savoirs déclaratifs à celle d'un questionnement réflexif sous-tendue par une interrogation éthique : «est-ce que ce que je fais est en accord avec ce que je dis?», et l'élaboration «d'une pensée complexe» - «apprendre à penser plutôt que quoi penser». La dimension tragique de ce constat qui se matérialise par la fréquence et la violence des conflits et des impasses de la vie individuelle et sociale, prend toute son ampleur lorsque l'on découvre que cette dissociation nous habite et que c'est prioritairement en notre esprit que nous devons en prendre conscience et chercher à la comprendre. La clé de ce changement de paradigme, réside dans l'exigence éthique qui doit présider à toutes nos actions, à tous nos engagements. Fort de cette approche et de l'exigence de compétences nouvelles pour *enseigner à vivre*, la présente communication décrit les étapes et les résultats d'une recherche-action conduite en milieu scolaire à Koudougou au Burkina Faso.

Partant des fondements du cahier de vie, et des cinq vertus qu'il véhicule, nous avons choisi pour ce séminaire de formation de 12 enseignants, une démarche qui tisse, sur la trame affective et sensible des acteurs et leurs représentations mentales, la "démarche chemin", démarche dialogique et participative, et la méthode d'investigation scientifique structurée par les 17 ODD et les 5 méta compétences qui permettent et prolongent leur mise en œuvre. Dans cette dialogique "Praxis-Théorie", privilégiant une approche anthropologique des savoirs, nous nous sommes engagés dans un projet de "recherche-action". Pendant trois mois, 9 classes de 5 écoles (CE2, CM1, CM2) ont animé une fois par semaine, des ateliers pour aider les élèves à s'approprier un "nouvel outil de penser", la "pensée complexe", propice à l'émergence de comportements civiques induits par le questionnement réflexif et éthique.

L'analyse et l'interprétation des cahiers de bord des élèves et les entretiens avec les enseignants ont permis de dégager les résultats de ces actions pédagogiques de médiations éducatives.

Mots-clés : Développement durable, éthique, pensée réflexive, compétences, dialogique.

Introduction

L'idée de « développement durable » et de son éducation est progressivement en train de sortir des cadres de recommandations des institutions et organisations supranationales pour faire leur entrée, bien que de manière isolée et parcellaire, dans les établissements scolaires de pays du sud en quête d'une éducation de qualité pour tous. Héritière du modèle d'école vecteur de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970), l'école en Afrique francophone demeure élitiste, non inclusive et grande consommatrice de la pédagogie d'endoctrinement. Pourtant, combien sont riches la tradition et les cultures africaines en valeurs prônées par l'éducation au développement durable. Ce ciment de vertus et d'éthique est en passe de se détériorer avec la digitalisation qui caractérise notre monde et dont l'expansion si rapide fait craindre un bien plus mauvais usage qu'un bénéfique comparatif. Il y'a à l'évidence un risque d'effondrement de notre *humanité*, sous-tendue par un questionnement réflexif et une interrogation éthique face à la fréquence et à la violence des conflits et des impasses de la vie individuelle et sociale. Il est impératif et possible d'apprendre à vivre à nos enfants. Ce postulat a donné lieu à la mise en œuvre d'une expérience pilote sur la démarche « enseigner à vivre », dans sept écoles primaires de Koudougou au Burkina Faso. Le présent article rend compte de la mise en œuvre de la démarche et des résultats constatés à l'issue de trois mois d'expérimentation. La problématique étant de savoir en quoi notre offre éducative relative au monde que nous habitons peut trouver son fondement dans une philosophie de l'immanence à l'ère à la fois de l'anthropocène et du planétaire? Comment faire correspondre l'éducation telle qu'elle se déploie aux nécessités du nouveau monde marqué par sa planétarisation et les conséquences globales des activités humaines sur la biosphère ?

Les postures épistémologiques

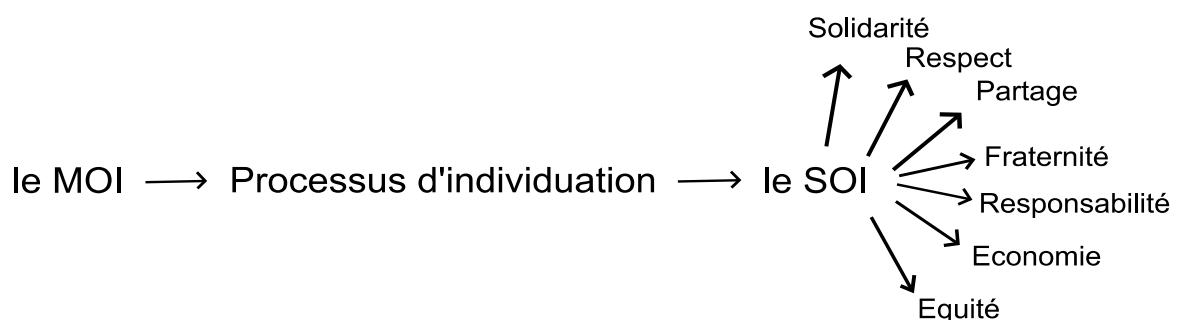
Nous faisons le choix de la notion de posture épistémologique (au lieu de fondements épistémologiques) parce que nous situons notre démarche dans une praxis qui commande à la fois des actions pour nourrir la pensée, desquelles surgissent des idées nouvelles qui alimentent l'action. En somme, nous sommes dans ce que Egard Morin (2014) appelle la « démarche-chemin », concept qu'il définit ainsi : la méthode de la démarche-chemin « comporte deux niveaux qui s'articulent et se rétro-alimentent : d'une part, elle favorise le développement de stratégies pour l'action, et d'autre part, elle favorise le développement de stratégies pour la connaissance ». Cette perspective nous amène à prendre en compte la structuration de la personnalité de l'élève par l'interaction des trois pôles que sont : la corporalité (agir), la rationalité (penser) et l'imaginaire (sentir).

Sans doute faut-il encore le rappeler, nous sommes en milieu éducatif et si nous considérons qu'éduquer n'est pas simplement informer et enseigner les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la compréhension, à l'organisation et à la transformation du monde mais aussi les «savoir-être», les attitudes de solidarité, d'autonomie, de mesure, de responsabilité et de respect de la vie. C'est cela qui doit nous amener à persévérer dans notre volonté éducative d'aider les jeunes et les moins jeunes à passer de "savoirs déclaratifs" qui n'impliquent pas véritablement la personne à un "questionnement réflexif" et à son corollaire éthique. Jiddu Krishnamurti (2006), nous le rappelle si bien quand il déclare que " la véritable éducation,

c'est d'apprendre comment penser, et non pas quoi penser". Il nous faut aider à l'appropriation d'un "nouvel outil de pensée" : la pensée complexe. C'est cette posture épistémologique qui forge la matrice éducative et pédagogique du "cahier de vie" que nous inscrivons dans le cadre de la recherche d'outils d'éducation au développement durable et de sensibilisation aux 17 objectifs de développement durable tels ceux se rapportant à l'éducation de qualité, à l'accès à l'eau et à l'assainissement, aux changements climatiques, à la promotion de la santé, au partenariat et à la solidarité, à l'énergie, à l'égalité hommes/femmes, à l'éradication de la faim.

Envisager d'aborder ces problématiques en milieu scolaire appelle à un indispensable développement de la pensée réflexive et du sens de l'éthique. Le domaine de l'éthique est celui du « questionnement, d'une délibération sur ce qu'il est juste et bon de faire, d'une interrogation sur le sens et la valeur de nos actions, d'une clarification de ce que nous croyons bon de faire. L'éthique exige la hiérarchisation des biens dont nous reconnaissons la pluralité ». (Legrand, 1991)

Pour Lévine, (2008) il est important que l'enfant fasse « l'expérience de sa propre pensée et cela autrement que sur le mode scolaire ». L'enfant est dans la pensée émotionnelle, d'où la nécessité de trouver des médiations pour l'accompagner de « la pensée non pensée à la pensée pensée. » Lévine (2008). La psychologie socioconstructiviste propose alors le développement du sujet sous un angle ternaire, individu/objet/alter. En effet, à la lumière descriptive de notre objet de recherche, il se dégage qu'il n'apparaît pas possible aujourd'hui, de concevoir un dispositif éducatif sans prendre en compte les apports de la psychologie. Mieux, la connaissance de l'enfant et sa reconnaissance en tant que sujet en devenir, invitent à une réflexion pédagogique profonde et féconde. En outre, la complexité des problèmes auxquels l'enfant sera confronté imposent qu'il soit formé à l'exercice de la pensée dès son jeune âge. De nombreuses recherches indiquent qu'il en est capable, contrairement à ce que soutenait Piaget depuis les années 1930. Philosophes, psychologues, psychanalystes, pédagogues, didacticiens développent des théories sur la manière dont fonctionne la pensée enfantine et mettent en place des dispositifs nouveaux pour une éducation à la pensée critique, réflexive et autonome. Certaines de ces théories et de ces pratiques, s'appuient sur les vertus de la parole et l'apport des pairs dans la construction de la pensée, laquelle procède d'une individuation du sujet, processus conduisant l'enfant à construire son *soi* et à l'ouverture vers le monde.



Méthodologie

Notre recherche a consisté à l'implémentation et à l'analyse d'un dispositif susceptible de favoriser le développement d'une pensée réflexive chez l'enfant d'âge scolaire élémentaire. Dans cette intention, la recherche du sens prend naissance dans l'expérience subjective et affective des sujets, laquelle permet de découvrir la signification que ceux-ci attribuent aux situations et aux expériences vécues. Les connaissances à produire sont des faits subjectifs et spécifiques car elles proviennent de contextes particuliers et se fondent sur l'expérience et le point de vue des acteurs. C'est pourquoi nous avons privilégié une méthodologie qualitative de type interprétative. Qualitative en raison des données non mesurables qu'elle procure,

(points de vue, récits d'expérience) et interprétative car elle se fonde non seulement sur des significations que les acteurs donnent à leur réalité, mais aussi sur des domaines complexes : interactions, représentations mentales des sujets. La quête d'une réponse à notre question de recherche nous amène vers une démarche qui se situe dans un contexte de découverte et d'interprétation, plutôt que de preuve et de confirmation. Pour ce faire, la combinaison de certains instruments permet une objectivation des connaissances et par conséquent des résultats. Aux entretiens classiques, s'est ajoutée une observation participante. Pour Savoie-Zajc (2004), l'observation participante permet de « dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent ». À cette fin, outre le séminaire de formation des enseignants expérimentateurs que nous avons animés, nous avons pris part à cinq séances d'ateliers sur le « cahier de vie » organisés dans cinq classes différentes. Cette phase d'observation ayant permis d'assurer la congruence avec les données de l'entrevue. L'intention était alors de cerner la cohérence entre le discours et la pratique effective. Cette participation a surtout permis d'observer l'appropriation de la démarche par les enseignants et leurs élèves, les interactions verbales, la posture des différents acteurs et leurs représentations mentales au sujet des cinq vertus que sont :

Je suis SENSIBLE..... Je **RESPECTE**.

Je suis SOLIDAIRE..... Je **PARTAGE**.

Je suis RESPONSABLE Je **COOPERE**.

Je suis CURIEUX J'**APPRENDS**.

Je suis VIGILANT J'**ECONOMISE**.

Pour chaque vertu, l'élève *relate, évoque et imagine...*

Le fait de se mêler aux activités quotidiennes des acteurs à l'aide de l'observation participante constitue un outil privilégié pour percevoir les pratiques et les interactions. C'est de l'ensemble des données fournies par les trois instruments, entretiens, observation, examen des productions écrites, que nous avons tirés nos résultats.

Résultats et discussion de l'expérimentation

Au plan pédagogique, le « cahier de vie » invite à équilibrer les dimensions personnelle et sociale dans les modes de travail scolaire, nourrie à une éthique de la complémentarité humaine et sociale et rejetant la concurrence. Le jeu de l'arbre de la fraternité permet à l'élève, d'affirmer et d'explicitier les valeurs en tant que personne, de s'affirmer lui-même comme personne, d'accepter la différence, de parler du beau, de parler du « bon », du « bien ». Les pratiques sociales plus ou moins ritualisées et propres à des contextes particuliers, auxquelles l'enfant est confronté très tôt, et très fréquemment, visant la résolution d'un problème social, sont cognitivement structurantes, car elles régulent les comportements sociaux des acteurs : ils peuvent être expliqués par le mécanisme du conflit sociocognitif mais aussi par le contrôle réciproque des acteurs au cours du déroulement des tâches. Il s'agit de la conséquence directe de l'élaboration individuelle chez le sujet, des coordinations sociales efficaces vécues dans les situations de communication d'apprentissage et la décentration, qui fait appel à la construction des métacognitions. Ainsi, en faisant évoluer ses représentations actuelles, dites naïves, l'enfant apprend et se développe. Il en résulte que aider l'enfant à remettre en cause ses apriori, c'est l'aider à rendre possible le changement, l'aider à générer d'autres comportements chez soi et en interrelation avec les autres. C'est l'éducation à *l'individuation*, qui est un processus par lequel quelqu'un se construit, *s'individue*. L'éducation et la pédagogie peuvent donc aider l'enfant à ne pas agir avec temporalité, à

sortir du capitalisme pulsionnel. Les variables sociales sont consubstantielles aux processus d'élaboration des savoirs et savoirs être locaux et des outils généraux de la pensée. C'est le processus d'ergonomie cognitive. A travers ce processus, l'élaboration d'outils de pensée conceptuels individuels *in situ* est fondamentale pour favoriser le fonctionnement actuel et doter l'appareil cognitif de schèmes de pensée utilisables dans la résolution de problème et l'intégration progressive de comportements dits futurs. Il s'agit de transformer des processus inter-personnels en processus intra-personnels, ou encore de faire que les actes de langages échangés au cours de la communication verbale deviennent des fonctions actives du traitement cognitif. C'est en coordonnant ses démarches avec celles de partenaires que l'enfant est conduit à des équilibres cognitifs dont il n'est pas capable individuellement. C'est ce que Jacques Levine (2008) appelle **la pensée du devenir collectif** où les élèves (CE2 au CM2) commencent à réaliser que la vie n'est pas aussi facile qu'on croit, d'où une inscription de la pensée dans une trajectoire du devenir collectif, et où il y a le devoir d'améliorer la vie (critiquer, trouver une ligne de conduite).

La nouvelle posture de l'enseignant

Les enseignants participants à notre recherche ont d'abord été formés à la démarche « Enseigner à vivre » au cours d'un séminaire tenu à Koudougou du 31 janvier au 02 février 2019. Au travers des entretiens, les enseignants expérimentateurs ont tous mis l'accent sur la différence entre la position de celui qui transmet des connaissances, c'est-à-dire un contenu évaluable, de celui qui met à la disposition de l'élève un cadre, dans lequel il fait confiance à l'enfant considéré comme un « élève-sujet » capable d'intelligibilité. L'enseignant formé à la démarche et qui la met en œuvre, acquiert une autre posture. De cette nouvelle posture de l'enseignant, qui affirme sa confiance dans un sujet doté de potentialités, émerge un autre regard, une autre forme de relation, propices à des interactions différentes que celles que donne à voir la classe habituelle.

D'élève à sujet

Le dispositif « Enseigner à vivre », dans ses fondements théoriques tout comme dans la pratique, accorde un autre statut à l'enfant, qui passe de son statut d'élève, à celui de sujet. Sujet reconnu pour ses potentialités, ses aptitudes et ses compétences. C'est un sujet capable de penser les grandes questions de la vie. Il devient « un interlocuteur valable ». Pour l'ensemble des participants, ce nouveau statut conféré à l'élève le déstabilise dans un premier temps, avant qu'il ne se l'approprie véritablement, passant d'une attitude scolaire classique, à un sujet reconnu pour sa capacité à apporter à l'humanité.

Une démarche éthique

L'étude que nous avons menée à partir de l'approche « Enseigner à vivre », laisse apparaître une métamorphose de la pratique pédagogique et du statut des acteurs que sont les enseignants et les élèves. En effet, nous aboutissons à la conclusion que cette démarche est un dispositif efficace de médiation, une activité structurante, qui participe à la décentration des élèves et à leur éveil au sentiment éthique. Ainsi, en choisissant de créer un environnement rassurant et valorisant pour tous les enfants, d'adopter pour ce faire une posture non injonctive, l'enseignant suscite la mise en mouvement d'interactions authentiques entre lui et ses élèves, et entre les élèves. Interactions mentales et verbales qui mettent à jour les représentations des participants. C'est à partir de ces interactions entre pairs que les élèves apprennent à faire la découverte d'autres points de vue. Ils accordent par conséquent plus d'attention à l'autre, par l'acceptation de l'altérité et des règles qui régissent la vie du groupe. Ils opèrent alors la décentration indispensable à un approfondissement des relations humaines et des valeurs qui les fondent. Parce que l'enfant est encouragé implicitement à former une

autre image de son Moi, à vivre autrement sa condition d'enfant, alors il apprend à se passer des actes pulsionnels pour s'approprier l'image d'un être en « capacitation. » De telles compétences préparent le sujet à mieux appréhender la complexité des questions relatives au développement durable. Notre étude fait également ressortir que ce paradigme émergent, comporte des enjeux d'ordre éthique, psychologique, cognitif, langagier, individuel, groupal, affectif, social, culturel, pédagogique, environnemental, voire politique, quand on se réfère à l'apprentissage de la démocratie. C'est pourquoi, nous affirmons que le système éducatif du Burkina (pour ne prendre que le contexte d'expérimentation) gagnerait à s'approprier cette innovation qui a l'avantage de redistribuer les cartes, dans un contexte scolaire qui atrophie les potentialités de l'enfant. Il ne fait pas de doute que la démarche « enseigner à vivre » que nous proposons, sans être la solution unique et exclusive aux maux qui minent l'école Burkinabé, a l'avantage de participer à la libérer de ses aliénations, tout en préparant les élèves à plus de solidarité et de partage avec le monde.

Conclusion

Nous reprendrons, pour conclure, les propos de notre amie Catherine Meyor professeure en fondements de l'éducation au département d'éducation et de pédagogie du Québec à Montréal et co-fondatrice du cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques (CIRP), trop tôt disparue, qui en introduction de l'ouvrage collectif : "Prenons soin du monde que nous habitons" qui restituait les travaux d'un séminaire au Domaine du Rayol en juin 2016 jetant les bases d'une recherche action (p12) disait :

... "Notre société montre des mutations qu'il lui revient de décoder et pour lesquelles l'expression de fondements est requise. C'est l'être humain qui contribue au développement social; il en est donc un nécessaire participant. C'est en vue de leur contribution à la construction positive d'une société que nous éduquons nos enfants; il nous faut donc agir dans le sens de leur engagement à cette construction. Comment ? En enseignant à vivre.

- Tout être humain est inscrit dans un monde, le sien, son territoire, qu'il connaît et avec lequel il entretient une diversité de relations, souvent implicites;
- Tout être humain, dans le monde qu'il habite, reprend à son propre compte un ensemble de traditions qu'il enrichira de ses propres actions, d'une part sur la base d'une relation affective et sensible à son environnement, d'une volonté menant à l'action, et de pensées - son expérience propre -, et d'autre part d'un partage et d'une négociation avec sa collectivité - son expérience sociale -;
- Tout être humain apprend - ne peut pas ne pas apprendre - et agit à partir des pouvoirs qui sont les siens, suivant un ensemble synergique de modalités définissant sa relation au monde et contribuant à donner forme à ce dernier : l'affectivité qui définit sa relation esthétique et éthique au monde; l'action, la praxis qui donne une forme matérielle et structurelle au monde; la représentation qui aboutit aux divers registres de connaissance et de gestion du monde;
- Tout être humain habite son monde sur le principe de l'appartenance, dans une nécessaire relation à sa communauté, dans une ouverture à l'altérité, à l'échange qui circonscrivent le partage, la participation, et appellent au dialogue qui fonde toute démocratie participative;
- Tout être humain, habitant son monde, est sollicité par une éthique de la relation (aux autres, au monde), de l'appartenance, de l'attention (regarder le monde, expliciter l'implicite) et de l'engagement (prendre soin de son monde, veiller)."

S'exercer à ces fondements dès l'école primaire apparaît comme une nécessité, si nous voulons inscrire l'éducation au développement durable comme socle d'une éducation de qualité, émancipatrice de sujets. Le but de l'éducation, pour employer une expression de Michel Henry (1990) est de révéler chez le sujet, « *l'état intérieur et profond d'auto-déploiement et d'accroissement de soi, une sorte de polarité corps/âme qui l'oriente dans un sens défini non seulement pendant l'enfance, mais pour la vie* ». La démarche « Enseigner à vivre », telle que déployée à travers cette expérimentation y contribue substantiellement. L'expérimentation de cette démarche dans des écoles de Koudougou au Burkina Faso, fait ressortir des fondements que nous jugeons indispensables à toute démarche d'éducation relative à l'environnement durable:

Références :

Krishnamurti, J. (2006). *Le sens du bonheur*. Aux éditions stock.

Lévine, J. –Develay, M. (2003) *Pour une approche anthropologique des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance* - Edition ESF.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Paris, France : Actes Sud.

Seyler, F. (2010). *Barbarie ou culture : L'éthique de l'affectivité dans la phénoménologie de Michel Henry*. Éditions Kimé.

Tronto, J. (2009) [1993] *Un Monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris, La Découverte.

Catherine Meyor, René Jam avec la collaboration de Francis José-Maria -
Prenons soin du monde que nous habitons.