

François Audigier*

Le débat, outil pédagogique privilégié pour inventer l'avenir

48 A l'Université de Genève, François Audigier anime une équipe de recherche en didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté)¹. Elle conduit, depuis 2006, des recherches sur la contribution des sciences sociales à l'Education en vue du développement durable (EDD) : au-delà de certains faits incontestables qui minent la durabilité, quelles actions faut-il entreprendre en priorité ? Quels choix faut-il privilégier pour préparer au mieux l'avenir ? Faut-il, par exemple, moins consommer de viande ?



Les réponses à ces questions sont diverses et reposent sur des valeurs et des savoirs, des visions du monde et des présupposés différents qui traversent les sociétés, les familles, les médias... les enseignants et les élèves. Les sciences sociales aident à organiser le débat à l'école de manière « raisonnée » et constructive tout en évitant de verser dans le militantisme.

LaRevueDurable : L'EDD est largement héritière de l'éducation à l'environnement, qui n'intègre pas les sciences sociales. Quelle place les sciences sociales occupent-elles dans l'EDD ?

François Audigier : Une place pour le moment trop souvent marginale. Pourtant, dès lors que les questions que le développement durable soulève sont fondamentalement de nature politique, les sciences sociales devraient occuper une place privilégiée dans l'EDD. Cela ne signifie pas que les sciences de la nature n'y ont pas droit de cité. Mais si on veut accorder à la politique la place qui lui revient dans l'EDD et tenir compte de l'économique, du social et du culturel, alors les sciences sociales sont indispensables.

La recherche que je dirige depuis 2006 a justement pour objet la construction d'outils des sciences sociales – savoirs, modes de pensée, etc. – qui permettent aux élèves de raisonner sur le social, leur place dans le monde, les problèmes contemporains.

LRD : Plus précisément, en quoi consiste votre recherche ?

FA : Elle s'appuie sur une problématique dite « du détour et du retour ». Les élèves étudient des situations réelles en faisant un « détour » par les disciplines scolaires : par exemple une inondation au Bangladesh ou une catastrophe climatique en Suisse, comme celle du lac de Brienz, dans le canton de Berne. Le 22 août 2005, une coulée de boue a emporté une partie de la ville.

Au cours de cette étude, les élèves construisent des savoirs, au sens large, qui leur permettent de décoder ces situations, de les comprendre. Ensuite, nous les mettons dans un disposi-

tif de travail différent pour qu'ils puissent mobiliser ces savoirs et envisager des actions possibles. Ce dispositif est celui d'un débat, qui autorise le « retour » des savoirs pour répondre à une question comme elle se pose à un citoyen ordinaire.

LRD : La plupart des expériences d'EDD comportent une part importante de débat. C'est donc un outil pédagogique privilégié de l'EDD ?

FA : Dans l'EDD, les différents courants se distribuent autour de deux pôles. Il y a le pôle d'une approche éducative très normative : « La planète est en danger ! » « Il faut absolument trier les déchets, éteindre la lumière, fermer le robinet quand on se lave les dents, etc. ». Et il y a le pôle politique : c'est le lieu de la confrontation des intérêts, des opinions, des croyances, des valeurs, des rapports de force, et donc du débat démocratique.

L'EDD invite non pas à reproduire des savoirs, comme c'est le plus souvent le cas à l'école, mais à mobiliser ces savoirs pour se projeter dans l'avenir. Cet avenir est incertain. Tous les citoyens ont à le construire. Le débat est donc en cohérence avec les aspects controversés du développement durable et avec la formation du citoyen. Une compétence du citoyen, c'est sa capacité à intervenir dans le débat public, à prendre position, à participer aux controverses, à avoir des outils pour raisonner, y compris la capacité à tenir compte de son affectif ou de ses émotions.

LRD : A cet égard, vous avez travaillé avec plusieurs classes sur les conséquences humaines de phénomènes climatiques extrêmes ; puis, les élèves ont débattu de mesures à prendre pour gérer ces conséquences...

FA : Oui, par exemple, après l'étude de catastrophes en Suisse, les élèves doivent proposer aux autorités politiques des mesures pour éviter qu'elles ne se reproduisent, puis choisir les deux qui leur semblent les plus importantes. Ils sont donc amenés à inventer des solutions possibles et à argumenter en disant : « Celle-là, c'est la plus importante. » « Non, moi je pense que c'est celle-ci. » Etc. C'est cela, la phase du retour : on met les élèves dans une situation qui ne leur demande pas une reproduction stricte des savoirs scolaires.

* François Audigier est professeur honoraire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté).



Session du Parlement britannique des jeunes

www.ukyouthparliament.org

Dans le cas du Bangladesh, un budget fictif de mille francs est à distribuer entre quatre projets : de la recherche scientifique, une coopération entre le Bangladesh et des entreprises suisses pour développer des voitures économiques, une tentative de maintenir des emplois en Suisse, donc un peu divergent, et de l'aide après la catastrophe. On voit comment les classes se divisent et débattent entre ceux qui font confiance à la science pour trouver des solutions durables, et ceux qui privilégient l'aide humanitaire parce qu'il y a urgence.

LRD : Vous avez prononcé le mot controversé. Or, des controverses qui ne reposent sur rien de solide envahissent les médias. C'est le cas sur le changement climatique. Qu'est-ce qui relève du débat et de la controverse et qu'est-ce qui relève des connaissances que tout élève doit acquérir ?

FA : Cette distinction est très juste et pose une question majeure. Nous n'avons pas choisi de faire discuter les élèves sur le réchauffement climatique. En revanche, au cours des séquences d'EDD, ils rencontrent des éléments qui indiquent que tous les scientifiques spécialistes du climat reconnaissent la réalité du réchauffement climatique. Mais le fond du travail n'est pas là. Ce qui nous inté-

resse, c'est de leur permettre de construire des ressources pour analyser, décider et agir dans des situations où la référence au développement durable s'impose.

LRD : Constatez-vous que les élèves utilisent les savoirs appris en classe pour motiver leurs prises de position ? Le débat se fonde-t-il plutôt sur des faits ou sur des présupposés ?

FA : Les élèves mobilisent les savoirs qu'ils ont acquis comme des ressources pour justifier, argumenter leur point de vue. Mais ils ne construisent pas ces points de vue comme une conséquence obligée de ces savoirs. Ce sont, d'abord et avant tout, des systèmes de valeurs qui s'affrontent : conceptions du monde et des relations avec les autres, ouverture vers l'extérieur... Les savoirs leur servent plutôt à légitimer leurs points de vue.

LRD : Vous avez aussi travaillé sur la viande. Avez-vous retrouvé les mêmes caractéristiques dans la manière dont les enfants argumentent pour défendre leurs positions ?

FA : Oui. Le travail sur la viande correspond à la deuxième phase de nos recherches. La question de départ est : « Tout le monde a-t-il le droit de manger de la viande comme nous ? » Pour y répondre, ils étudient plusieurs thèmes.

Puis ils sont placés en situation de débat sur une question telle que : « Faut-il soutenir la proposition des Verts vaudois de faire une journée sans viande dans les écoles ? »

Là encore, les élèves ne prennent pas une position en la déduisant de ce qu'ils ont étudié, par exemple sur les systèmes industriels de production de viande, l'augmentation de la consommation dans les pays dits émergents, etc. Ils ont une position personnelle qu'ils essaient de légitimer avec des savoirs qu'ils ont construits à l'école et d'autres qu'ils ont entendus ailleurs ; il est presque toujours très difficile de les distinguer.

Il y a là tout un champ de recherche à développer, notamment autour de ce que les psychologues sociaux appellent la pensée sociale ou les représentations sociales. Il est évident que les élèves ne construisent pas leur point de vue grâce aux seuls savoirs scolaires.

Avant le travail en classe, ils remplissent un questionnaire. Leurs réponses montrent une diversité de positionnements : consommateurs qui accordent peu d'importance à ces problèmes, optimistes qui tablent sur la science pour les résoudre, fatalistes qui disent

« Tout ça, de tout façon, ça ne m'intéresse pas », et puis des élèves « écologistes » plus ou moins curieux, plus ou moins convaincus qu'il faut faire quelque chose.

Ce sont là quatre positions. Il y en a sans doute d'autres, mais ces points de vue que les élèves expriment, ou qu'ils n'expriment pas ainsi, mais dont on peut dire qu'ils relèvent plutôt de tel ou tel positionnement, ne sont pas construits seulement à l'école. Ils résultent d'une alchimie extrêmement complexe entre ce qui provient de la famille, des médias, des copains, etc. Et aussi de l'école.

LRD : Dans ces conditions, qu'attendre de l'école ? Tout semble se jouer ailleurs !

FA : A mon avis, au moins deux choses très importantes. La première est que les élèves sachent raisonner leurs points de vue, qu'ils soient capables de les argumenter. La deuxième est qu'ils puissent mettre à distance leurs avis, c'est-à-dire avoir des références en termes de connaissances, de savoirs qui leur permettent de dire : « Mon point de vue est différent de celui de ma voisine ou de mon voisin. » « Y en a-t-il un des deux qui a plus raison ? Y a-t-il un point de vue plus intéressant ou plus sérieux, plus pertinent que le mien ? »

*« De nos jours,
le territoire à conquérir
n'est pas physique,
mais moral. L'époque
des terres vierges
qui semblaient s'étendre
à l'infini est révolue.
Les ressources inutilisées
sont humaines plutôt
que matérielles. »*

John Dewey

LRD : Apprendre à fonder son opinion et à prendre du recul rejoint un autre apprentissage crucial : celui de l'écoute, de la capacité à se mettre à la place des autres. Comment faire pour que le débat en classe soit aussi une éducation à l'écoute ?

FA : C'est une des fonctions de l'école. D'une part, je défends mon point de vue ; d'autre part, je suis attentif à la manière dont celui ou celle avec qui je ne suis pas d'accord raisonne. Il faut donc que je l'écoute. On voit dans les débats en classe des déplacements, par exemple sur le choix du financement des projets au Bangladesh.

Certains élèves changent et cherchent un équilibre pour distribuer leurs mille francs. Ils disent : « Je vais en donner la moitié à la science, l'autre moitié à l'aide. » Visiblement, dans les argumentations et les échanges, ils voient bien l'intérêt des deux positions. Ce qui est intéressant dans les débats, ce sont ces petits moments d'affrontement lors desquels des élèves cherchent en eux-mêmes comment répondre à l'avis de l'autre puis, éventuellement, tentent de parvenir à un accord.

LRD : Vous dites que les débats sur l'EDD permettent aussi aux élèves de se projeter dans l'avenir : pourquoi est-ce là une expérience pédagogique tout à fait particulière ?



Classe de français au Lycée Balwyn, Melbourne, Australie

Mario Borg / Unesco

De la difficulté pour l'enseignant

LaRevueDurable : Vous êtes Français, vous avez fait votre scolarité et vos études universitaires en France. Aujourd'hui, vous travaillez en Suisse. Vous connaissez donc très bien les contextes éducatifs français et suisse. Quel pays vous semble plus avancé en matière d'EDD ?

François Audigier : Si la course

fait 300 km, il y en a peut-être un qui a deux mètres d'avance. Mais je ne sais pas lequel. Enfin, cela ne bouge pas beaucoup. Plusieurs facteurs expliquent cette lenteur. Il y a une résistance des enseignants qui vient probablement de l'idée selon laquelle l'EDD et l'éducation à la citoyenneté bouleversent les

disciplines qu'ils connaissent, dans lesquelles ils ont été formés (voir l'article de Lange et Victor, page 36).

Et pour beaucoup d'enseignants, le développement durable est un choix qu'on n'a pas à imposer aux élèves. Cela leur pose un problème déontologique : de

quel droit l'enseignant va-t-il remettre en cause ou interroger les croyances des élèves – j'emploie le mot « croyances » à dessein ? C'est un équilibre ou un chemin délicat. Pour l'affronter, il faudrait former les enseignants au débat, ce qui est rarement le cas actuellement.

LRD



Sortie d'école et goûter sur l'île de Miyajima, Japon

FA : Parce qu'ils doivent inventer cet avenir que, pas plus que nous, ils ne connaissent. Or, un enjeu démocratique fondamental est la capacité de chaque citoyen et du collectif à inventer cet avenir. Les savoirs ne sont alors plus quelque chose à reproduire pour montrer qu'on a bien appris ses leçons. Ils ne sont pas là pour dire quoi faire demain. Cet avenir souhaité, désiré, attendu ou redouté devient le filtre de l'interprétation des savoirs construits et rencontrés en classe. Il y a donc un immense travail de réinterprétation des savoirs disponibles aujourd'hui pour construire et raisonner l'avenir.

L'enjeu scolaire est de travailler avec les élèves sur ce que ces savoirs ouvrent sur le monde à construire. C'est un enjeu démocratique d'autant plus important aujourd'hui que les pouvoirs nous présentent le futur comme résultant de nécessités indiscutables : soutenir la croissance économique pour lutter contre le chômage, diminuer les salaires pour maintenir l'économie à flot, promouvoir l'énergie nucléaire pour éviter le retour à la bougie, etc. Contre le « gouvernement par les choses » qui est la négation de nos libertés,

il faut rendre au futur son invention possible. Il y a là une convergence évidente entre l'éducation à la citoyenneté et l'EDD.

LRD : Outre le débat, y a-t-il d'autres points de convergence entre ces deux éducations ?

FA : Il y a celui, totalement commun, de maîtriser certains outils intellectuels ou d'analyse d'une situation sociale. Par exemple, se dire : « Quels sont les acteurs, les enjeux ? » « Il y a telle situation, telle votation : qu'est-ce que cela signifie ? En quoi cela touche-t-il à l'économie, au politique, au social ? Quelle est sa dimension culturelle ? » De telles catégories sont des outils dont tout citoyen doit disposer afin d'être en mesure d'analyser le réel.

LRD : L'éducation à la citoyenneté s'intéresse à l'émergence d'un projet collectif de société. Là aussi, il devrait y avoir des croisements avec l'EDD...

FA : Ce croisement ouvre la question fondamentale des normes politiques et juridiques : qu'avons-nous le droit de faire ? Et comprendre aussi qu'il relève de la responsabilité du citoyen de faire évoluer les lois, les normes, selon d'autres normes, éthiques, notamment

de justice. L'objet de l'action politique, c'est bien l'évolution des normes qui organisent le lien social, les pouvoirs et les capacités d'action individuelle et collective. Pour que le développement durable prenne dans l'opinion, il est indispensable d'avoir une initiation à ces normes juridiques et politiques.

LRD : Parmi les différentes disciplines scolaires de sciences sociales, la géographie reste celle qui a le plus de liens avec l'EDD ?

FA : C'est un fait. En France, en classe de 5^e, qui équivaut à la 8^e en Suisse, le programme de géographie est entièrement marqué « développement durable ». Mais à mon avis, le développement durable interroge aussi la place de l'histoire. Il me paraît indispensable de construire avec les élèves des outils qui leur permettent de penser la temporalité. L'histoire est un outil intellectuel majeur : la capacité d'évaluer la durée et de penser l'action humaine dans le temps.

Par exemple, à partir de ce qui se passe en ce moment à Fukushima : entre l'immédiateté de la catastrophe, ce qui va avoir lieu durant le mois prochain, le risque de voir la moitié du Japon impropre à la vie humaine dans les années qui viennent, et les phénomènes qui vont durer des dizaines de milliers d'années, les temporalités sont très différentes. Il y a aussi le temps que prennent les choix. Il faut dix ans pour construire une centrale nucléaire ou une autoroute. Ce sont des choses que les élèves doivent absolument savoir. ■

1) Cette équipe financée par le Fonds national de la recherche comprend des formateurs et chercheurs de quatre institutions romandes : les Universités de Genève et Fribourg, et les Hautes Ecoles pédagogiques de Vaud et du Valais.

POUR ALLER PLUS LOIN

Education en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Université de Genève, FPSE, n°130, à paraître en juin 2011.

www.unige.ch Aller sur Psychologie et sciences de l'éducation, puis sur Recherches, Groupes de recherche, Section des sciences de l'éducation, Didactiques, et enfin Didactiques et épistémologie des sciences sociales.