



**HAL**  
open science

## Communication au sein de l'atelier "Réinventons les contenus scolaires"

Aurélie Zwang

► **To cite this version:**

Aurélie Zwang. Communication au sein de l'atelier "Réinventons les contenus scolaires". Colloque " Construire ensemble l'école d'après ", CRAP-Cahiers pédagogiques, Oct 2020, En ligne, France. hal-03793674

**HAL Id: hal-03793674**

**<https://hal.science/hal-03793674>**

Submitted on 1 Oct 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Colloque « Construire ensemble l'école d'après »**

**CRAP-Cahiers pédagogiques**

**19 octobre 2020**

**Contributions de l'atelier 3**

**Réinventer les contenus scolaires**

**Aurélie Zwang**

**MCF Sciences de l'éducation**

**Université de Montpellier**

Les contenus scolaires sont définis par les programmes qui sont des décrets qui déterminent un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité. Ils sont également fixés par des actes administratifs tels que les circulaires.

Il y aurait tant à dire sur les contenus scolaires, sur la manière dont les programmes, c'est-à-dire le curriculum prescrit soit le parcours pensé pour l'élève, est constitué : au travers de quelles instances ? avec quels membres ? selon quelles valeurs et quelles finalités ? Une des choses à dire en préambule c'est que ces contenus sont bâtis en grande partie sur la base de constructions disciplinaires et selon des choix politiquement et éthiquement orientés (Zwang et Girault, 2012).

L'exemple qui vient à l'esprit en ces temps endeuillés et qui est le plus explicite est celui de l'enseignement moral et civique pour promouvoir les valeurs de la République. Mais il en va de même pour tous les autres contenus. On pourra par exemple se poser la question de faire rentrer ou non dans les programmes l'enseignement de l'écriture inclusive en français ou bien avec plus ou moins d'importance des questions socio-scientifiques socialement vives telles que celle du changement climatique en sciences de la vie et de la Terre.

On pourrait aussi parler longuement de la nécessité de faire des liens entre les différents contenus scolaires et ceci renvoie à deux éléments définis par l'institution : les cadres prescriptifs énoncés et les moyens horaires alloués. Actuellement, pour se faire, l'interdisciplinarité est prônée le plus souvent dans des circulaires, c'est-à-dire des actes administratifs, sans moyens horaires pour la mettre concrètement en œuvre.

Ce sont les cadres qui régissent actuellement « les éducations à... », à la santé, à l'environnement, au développement durable, à la sécurité, aux risques, etc. Si bien qu'il y a souvent davantage pluridisciplinarité qu'inter voire transdisciplinarité puisque souvent chaque discipline contribue dans son coin à

un bout de la problématique c'est-à-dire sans réelle situation permettant aux élèves une analyse systémique sauf dans le cadre de projets qui sont souvent portés par la volonté d'enseignantes et d'enseignants engagé.e.s.

Mais puisque le sujet de l'atelier est « Réinventer les contenus scolaires », je proposerais ici une réflexion orientée, donc partielle, sur un ensemble de contenus particuliers, donc une réflexion partielle, à savoir la manière dont les problématiques socio-environnementales sont déjà et/ou pourraient être intégrés dans les contenus scolaires dans une perspective de transformation écosociale.

Pour cela, je vais me baser sur les travaux d'un courant de recherche en éducation à l'environnement qui a émergé dans les années 1990 dont les contributeurs les plus connus sont Gaston Pineau (à l'origine du courant), Dominique Cottureau, Dominique Bachelart et Pascal Galvani. Ce courant de recherche s'intéresse à la manière dont une personne se forme au cours de sa vie à travers des interactions avec les autres (socio ou l'hétéroformation), avec soi-même (l'autoformation), et l'environnement (l'écoformation).

Pascal Galvani nous rappelle dans son dernier ouvrage de 2020 (autoformation et connaissance de soi) (Galvani, 2020) que la personne humaine se forme à travers trois dimensions :

- **Une dimension épistémique ou théorique** qui relève d'une **raison formelle** : composés des savoirs formels, des notions et des concepts qui structurent nos échanges avec l'environnement – c'est la plupart de nos contenus scolaires en fin de compte ;
- **Une dimension pratique et sensorimotrice** qui relève d'une **raison existentielle** : ce sont les gestes, les schèmes opératoires et mentaux qui nous permettent d'interagir avec l'environnement – c'est la plupart de nos actions dans et sur l'environnement, instrumentées ou non et qui nous permettent entre autres de s'y déplacer, de le façonner ;
- **Une dimension poétique** qui relève d'une **raison sensible**, composée des formes, des symboles et des images avec lesquels nous entrons en résonance avec l'environnement – c'est l'ensemble des représentations qui va s'exprimer par exemple dans les mythes, les contes, l'imagination...

**L'éducation est l'art de former une personne.** Pour réinventer les contenus scolaires, il faudrait **envisager la manière dont l'éducation contribue aux trois types de formations de l'individu** (auto, hétéro et éco formation) et aux trois raisons de l'être humain (formelle, expérientielle, et sensible) c'est-à-dire **d'embrasser d'un point de vue holistique l'individu.**

Si l'on réfléchit à la manière dont l'éducation à l'environnement peut se faire, là aussi, il y a lieu de considérer trois grandes catégories. Ce sont des typologies qui ont été élaborées dans les années 1980 (Lucas, 1980) puis dans les années 1990 (Robottom et Hart, 1993) et synthétisées par Yves Girault, Lucie Sauvé et Cécile Fortin-Debart dans les années 2000. (Girault et Fortin-Debart, 2006 ; Girault et Sauvé, 2008)

<b>Catégories d'ERE (Lucas, 1980-1981)</b>	Sous-catégories d'ERE (Robottom et Hart, 1993)	Objectifs privilégiés	Centration sur :
<b>Éducation au sujet de l'environnement</b>	Approche positiviste	Acquérir des connaissances	Les savoirs <b>formels</b>
<b>Éducation pour l'environnement</b>	Approche positiviste	Changer les comportements, adopter des gestes favorables	Les comportements
	Approche critique	Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs	Le changement social
<b>Éducation par et dans l'environnement</b>	Approche interprétative	Construire un lien solide entre la personne et son environnement, développer des valeurs, favoriser l'empathie	La personne et son rapport à l'environnement

### **Synthèse des différentes catégories d'ERE (d'après Fortin-Debart, 2006)**

**Quelles éducations à l'environnement sont actuellement prescrites à l'école ?**

Cadré par différentes circulaires dont la dernière est orientée vers l'Agenda 2030 et les 17 ODD + les programmes scolaires. En très grande majorité l'éducation au

sujet de l'environnement et au développement durable à travers des savoirs à acquérir dont le DD lui-même. Une très grande part est consacrée à l'éducation pour l'environnement à travers les projets d'établissements c'est-à-dire aux changements de comportements et à la conformation à des gestes (trier, ne pas gaspiller, etc.). Dans les programmes, quelques rares pans sont consacrés à l'éducation pour l'environnement à travers une approche critique comme l'organisation de débats autour du changement climatique. L'éducation par et dans l'environnement est représentée de façon très lacunaire dans les programmes. On a pu voir apparaître le coin nature dans la circulaire EEDD 2015 (après que le mot nature ait été complètement absent des circulaires précédentes), des pratiques d'éducation physique et sportive se déroulent également dans la nature.

Si l'on avait à résumer les dimensions auxquelles s'adressent l'école dans les prescriptions en matière d'EEDD, ce sont essentiellement les dimensions épistémique et théorique et dans une moindre mesure les dimensions pratiques et sensorimotrices. Or les recherches du courant de l'écoformation se sont penchées sur la nécessité d'éduquer par le contact direct avec la nature notamment en mettant en œuvre une pédagogie de l'imaginaire (Cottureau, 2005) qui va elle développer la dimension poétique de l'individu.

### **Alors quelles pistes pour réinventer les contenus scolaires en ERE pour une prise en compte de l'individu dans ses multiples dimensions ?**

Depuis 2010 en France dans l'école, suite à l'initiative de Crystèle Ferjou (Ferjou et Fauchier-Delavigne, 2020) en Poitou-Charentes (inspirée elle-même de l'ouvrage de Sarah Wauquiez *Les enfants des bois* (Wauquiez, 2008)), et après les expérimentations en Europe du Nord (née dans les années 1960 au Danemark), se développe l'école dehors. Il s'agit de faire les contenus de programme dans la nature, selon différentes modalités et selon des espaces temps différents en fonction des configurations locales.

Au niveau international, de nombreuses recherches sur l'Outdoor Learning ont montré que de nombreuses compétences étaient développées par cette modalités d'enseignement avec des performances améliorées dans les disciplines scolaires mais aussi des capacités créatives et de gestion du stress (Kuo, Barnes, et Jordan, 2019). Mais au-delà de ces aspects « performatifs » bien documentés désormais en pédopsychologie de l'environnement, le développement d'une telle pratique, soit une piste parmi d'autre, permet de développer un lien intime avec l'environnement en vue de le respecter ultérieurement.

Par le jeu libre notamment en maternelle, ou le développement de pratiques « mon moment à moi » en classes de primaire où les enfants se retrouvent seuls, les enfants alternent entre des apprentissages formels en contexte naturel et une connexion directe avec les éléments naturels, qu'ils ressentent avec tous leurs sens. Quelques résultats préliminaires d'une recherche-action participative en cours, nommée Grandir avec la nature, sur le terrain une cinquantaine de classe sur le territoire français, tendraient à montrer que l'imaginaire des enfants est renforcé par le contact avec la nature et qu'un mieux-être tant chez l'élève que chez l'enseignant se développe avec cette pratique. N'est-ce pas là une des finalités de l'éducation ? Un des fondamentaux ? Se sentir bien avec soi, les autres et l'environnement pour construire « un monde d'après » en harmonie et en paix ?

### Références :

Cottureau, Dominique. 2005. « L'imaginaire anthropologique et l'éducation à l'environnement ». *Chemins Traverse*.

Ferjou, Crystèle, et Moïna Fauchier-Delavigne. 2020. *Emmenez les enfants dehors !* Robert Laffont, 180 p. ISBN : 978-2-221-24939-0.

Galvani, Pascal. 2020. *Autoformation et connaissance de soi*. Chroniques sociales.

Girault, Yves, et Cécile Fortin-Debart. 2006. *État des lieux et perspectives en matière d'Éducation Relative à l'Environnement à l'échelle nationale* [En ligne]. Disponible sur : < [http://www.yvesgirault.com/pages/doc-pdf/rapport\\_ere\\_edd.pdf](http://www.yvesgirault.com/pages/doc-pdf/rapport_ere_edd.pdf) > (Consulté le 17 novembre 2011).

Girault, Yves, et Lucie Sauvé. 2008. « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances ». Dans : Girault Y, Sauvé L (éd.). *Aster - Léducation À Environ. Ou Léducation Au Dév. Durable*. Lyon : INRP, p. 7-30.

Kuo, Ming, Michael Barnes, et Catherine Jordan. 2019. « Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship ». *Front. Psychol.* [En ligne]. Vol. 10,. Disponible sur : < [https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full?utm\\_source=Email\\_to\\_authors&utm\\_medium=Email&utm\\_content=T1\\_11.5e1\\_author&utm\\_campaign=Email\\_publication&field&journalName=Frontiers\\_in\\_Psychology&id=423551&fbclid=IwAR3GWrQBWTRqIfTqIbf-f-b1IB1K3fcdxk8c3U9JCfB9Iuu88ptUaJnKRtPk](https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full?utm_source=Email_to_authors&utm_medium=Email&utm_content=T1_11.5e1_author&utm_campaign=Email_publication&field&journalName=Frontiers_in_Psychology&id=423551&fbclid=IwAR3GWrQBWTRqIfTqIbf-f-b1IB1K3fcdxk8c3U9JCfB9Iuu88ptUaJnKRtPk) > (Consulté le 7 avril 2020).

Lucas, A. M. 1980. « The Role of Science Education in Education for the Environment. » *J. Environ. Educ.* Vol. 12, n°2, p. 33-37.

Robottom, Ian, et Paul Hart. 1993. *Research in environmental education : engaging the debate*. Geelong, Australia : Deaking University Press,

Wauquiez, Sarah. 2008. *Les Enfants des Bois*. Books on Demand, 268 p. ISBN : 978-2-8106-0101-1.

Zwang, Aurélie, et Yves Girault. 2012. « Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au Développement Durable ? » *Spirale*. n°50, p. 181-195.