

## **Master of Arts en Didactique de la géographie**

---

*Mémoire de Master / Maîtrise universitaire*

**Penser mon école au prisme de la durabilité : conception d'une séquence didactique et interdisciplinaire avec des étudiant.e.s non spécialistes**

Travail réalisé par Marigona Mazreku

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Dirigé par Madame Sylvie Joublot-Ferré

Membres du jury : Alain Pache et Philippe Jenni

Lausanne, le 2 juillet 2021

## Remerciements

Réaliser un travail de Master est un long processus qui nécessite beaucoup d'effort et d'investissement. Cela ne peut se faire sans le soutien, l'aide et les encouragements de nombreuses personnes à qui je tiens à adresser ma reconnaissance et mes remerciements.

En premier lieu, je souhaiterais remercier Madame Sylvie Joublot-Ferré pour ses précieux conseils, son engagement, sa disponibilité et sa bienveillance tout au long de ce semestre. Elle a été un mentor pour moi puisqu'elle m'a à la fois fait découvrir le métier de didacticienne et a encadré mon travail de mémoire. Ce fût un réel plaisir de collaborer avec elle durant cette année.

Ensuite, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à ma formation, je pense en particulier à tou.te.s les professeur.e.s qui ont su me transmettre leur expertise et leur passion pour la géographie. Les attentes que j'avais pour ce Master ont dépassé de loin de mes espérances, j'en ressors mûrie et pleine d'ambitions.

J'adresse également mes remerciements à Monsieur Pache et Monsieur Jenni qui ont accepté de faire partie des membres du jury.

Ce travail de Master n'aurait pu voir le jour sans le soutien sans faille de mon amie Sara. Partager cette aventure avec elle a été des plus enrichissantes, je lui suis donc vraiment reconnaissante pour ce qu'elle m'a apporté au quotidien durant cette formation.

Mes remerciements vont également à Arnaud pour avoir mis à contribution ses compétences informatiques et à Allan qui m'a encouragée et corrigé le manuscrit ci-présent.

Finalement, je tiens à remercier ma famille qui s'est adaptée à mes besoins, m'a écoutée et soutenue tout au long de mes études.

### ***Remarque liminaire***

Pour ce travail de recherche, j'ai choisi d'adopter l'expression « éducation en vue d'un développement durable » dans les documents que j'ai produits puisque c'est la plus courante dans la littérature didactique à ce jour. C'est également l'expression qui apparaît dans le Plan d'études romand (PER), point de repère pour les étudiant.e.s qui ont participé à cette recherche. Dans le texte ci-présent, j'emploierai les deux terminologies : éducation en vue d'un développement durable et éducation à la durabilité. Bien que la distinction soit claire, j'estime qu'il est parfois plus pertinent d'utiliser l'une ou l'autre en fonction du contexte.

En complément, je tiens à préciser que le laps de temps consacré à la mise en place de ma recherche était court, ainsi je n'ai pas la prétention d'être parvenue à mettre en place un dispositif favorisant directement l'éducation en Anthropocène ou à la durabilité, bien que l'intention y fût puisque j'ai tenté, avec modestie, de travailler plusieurs objectifs s'y référant.

# Table des matières

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>6</b>
<b>2. ENJEUX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET DIDACTIQUES D'UNE RECHERCHE EXPLORATOIRE AUTOUR DE L'ÉCOLE DURABLE</b>	<b>9</b>
2.1.1 <i>Du développement durable à la durabilité en passant par l'Anthropocène : changement de paradigme</i>	9
2.2 LES ENJEUX DIDACTIQUES DE LA RECHERCHE	14
2.2.1 <i>Le contexte favorable à une éducation en vue d'un développement durable</i>	14
2.2.2 <i>L'interdisciplinarité, une approche permettant de travailler la complexité</i>	16
2.2.3 <i>De l'éducation en vue d'un développement durable à l'éducation à la durabilité, un changement de paradigme également présent sur les bancs de l'école</i>	18
2.2.4 <i>La géographie, une discipline propice à l'éducation à la durabilité</i>	20
2.2.5 <i>L'école durable, une définition en construction</i>	22
<b>3. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE</b>	<b>24</b>
3.1 PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE	24
3.2 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	24
3.3 HYPOTHÈSES	25
<b>4. MÉTHODOLOGIE</b>	<b>26</b>
4.1 ÉCHANTILLON	26
4.2 MODALITÉS DE RECUEIL DE DONNÉES	26
4.3 PROCÉDURE	27
4.4 ANALYSE DES DONNÉES	31
4.4.1 <i>Tableau récapitulatif des modalités de recueil de données</i>	32
<b>5. RÉSULTATS</b>	<b>33</b>
5.1 DES ATTENTES ÉLEVÉES ATTRIBUÉES À L'EDD MALGRÉ UNE MAÎTRISE PARTIELLE DES CONCEPTS S'Y RAPPORTANT, UN CONSTAT TIRÉ DES QUESTIONNAIRES	33
5.1.1 <i>L'école durable : une définition qui fait l'unanimité</i>	33
5.1.2 <i>L'Anthropocène, le développement durable et l'EDD : des notions plus ou moins acquises</i>	34
5.1.3 <i>Quelles finalités pour la géographie et l'EDD ?</i>	35
5.1.4 <i>L'Ecole a encore des progrès à faire en matière de durabilité...</i>	38
5.2 LES SÉQUENCES RÉVÉLATRICES D'UNE BONNE APPROPRIATION DES ENJEUX DE DURABILITÉ MALGRÉ L'ENVIE D'INCULQUER DES ÉCOGESTES	39
5.2.1 <i>La sensibilisation, la création et la réflexion au service de la durabilité</i>	40
5.2.2 <i>Pratiques comportementales et cours de morale omniprésents</i>	41

5.2.3 Les bienfaits de l'enquête de terrain en géographie	42
5.2.4 Un appel aux intervenant.e.s pour apporter de l'expertise et différents points de vue	43
5.2.5 Un vocabulaire scientifique rarement adopté	44
5.2.6 L'interdisciplinarité, un enjeu de taille pris au sérieux par les étudiant.e.s	45
5.2.7 Penser globalement, envisager le changement, réaliser une transformation	45
5.3 UNE SORTIE EN FORÊT POUR ABORDER LES INTERDÉPENDANCES ET L'IMPACT DE CERTAINS AMÉNAGEMENTS HUMAINS	47
5.4 CONSTAT TIRÉ DU DÉBAT : UNE FORMATION EN VUE D'UN DÉVELOPPEMENT DURABLE INTÉRESSANTE MALGRÉ UN MANQUE DE THÉORIE RESENTI	49
5.4.1 L'enquête de terrain, le partage d'idées, l'expérience sensorielle et l'interdisciplinarité, des points forts relevés par les étudiant.e.s	50
5.4.2 Une formation pas assez théorique : un manque ressenti par beaucoup...	51
5.4.3 Quelques changements pour envisager une meilleure formation	52
5.5 DISCUSSION	53
<b>6. LIMITES ET PERSPECTIVES</b>	<b>55</b>
<b>7. CONCLUSION</b>	<b>57</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>59</b>
<b>SITOGRAFIE</b>	<b>61</b>
<b>RÉSUMÉ</b>	<b>101</b>

# 1. Introduction

Le mardi 27 avril 2021, nous vivons en pleine pandémie mondiale depuis plus d'une année. En écoutant la radio aujourd'hui, j'apprends que l'Inde est en détresse face à la deuxième vague du COVID-19 qui touche le pays de façon dramatique. Cette nouvelle malheureusement peu réjouissante figure parmi d'autres défis auxquels nous devons faire face et particulièrement depuis notre entrée en Anthropocène, époque géologique contestée qui serait affectée par de grandes perturbations écologiques d'origine anthropique (Wallenhorst & Pierron, 2019). En effet, de nombreuses problématiques globales préoccupent nos sociétés contemporaines. Parmi les plus répandues, nous retrouvons entre autres les inégalités sociales et économiques, les changements climatiques, la perte de la biodiversité, la surexploitation des ressources naturelles, les guerres et l'insécurité alimentaire. Ces défis bel et bien présents sont interdépendants et se manifestent sur notre planète à l'échelle micro, méso et macro<sup>1</sup>. Autrement dit, ils sont d'une importance majeure puisqu'ils concernent l'ensemble de la planète. Pour tenter d'y palier, nombreuses sont les pistes à envisager. Ayant à mon actif une formation dans l'enseignement, je partage l'intime conviction, tout comme Nelson Mandela, que « l'éducation est l'arme la plus puissante que l'on puisse utiliser pour changer le monde ». De plus, « l'éducation joue un rôle capital dans le développement d'une réflexion responsable sur l'avenir, dans le développement d'un jugement social, écologique, politique et économique autonome et dans la capacité à participer à la vie politique d'une communauté démocratique »<sup>2</sup>. Ainsi, bien que différents domaines et disciplines soient pertinents à adopter et apporteront une multitude de points de vue, ce sera un regard pédagogique et didactique qui guidera la réflexion de ce mémoire.

Comme vous le savez sûrement, l'École a entre autres pour mission de faire prendre conscience aux élèves les différents enjeux qui découlent de l'évolution des sociétés humaines et de leur milieu ainsi que de former de futur.e.s citoyen.ne.s responsables et actif.ve.s qui proposeront des solutions aux défis du XXI<sup>ème</sup> siècle. Pour ce faire, le Plan d'études romand préconise une éducation en vue

---

<sup>1</sup> Tiré du site éducation21 : <https://www.education21.ch/fr/cest-quoi-l-edd>.

<sup>2</sup> Tiré du document « Valorisation optimale des chances. Déclaration 2015 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation de la Confédération et des cantons, point III 4 ».

d'un développement durable (EDD). L'une des visées prioritaires consiste d'ailleurs à « faire prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable ». Même si j'ai eu peu d'expérience dans les écoles, j'ai remarqué un manque d'engagement certain de la part des enseignant.e.s à traiter des enjeux environnementaux en classe. Moi-même, quand j'ai enseigné durant un remplacement de longue durée, je ne savais pas forcément comment aborder ces sujets souvent sensibles, avec quels outils et quel était le moment propice pour le faire. En demandant aux enseignant.e.s autour de moi, en discutant avec un doyen qui évoquait la difficulté d'enseigner la géographie ainsi que d'éduquer en vue d'un développement durable et finalement en me référant à la littérature peu documentée à ce propos, j'ai décelé un réel besoin d'apports de toutes sortes, qu'ils soient théoriques et/ou pratiques ainsi que des nouveaux outils pour éduquer à la durabilité.

En ce qui me concerne, la thématique de la durabilité m'intéresse particulièrement depuis quelques années. En effet, j'ai eu la chance de rencontrer Monsieur Christian Henchoz et de suivre ses cours de géographie dans le cadre de ma formation gymnasiale. Ceux-ci ont été une réelle prise de conscience pour moi. Cet enseignant m'a permis de remettre en question mon mode de vie et d'avoir une compréhension plus approfondie de l'environnement qui m'entoure. Il est non seulement parvenu à éveiller en moi l'intérêt pour la géographie mais m'aussi donné l'envie d'agir de façon plus respectueuse pour la planète et par conséquent de devenir une citoyenne – et une enseignante – plus responsable. A la suite de mon Bachelor en enseignement préscolaire et primaire, j'ai décidé de commencer un Master en didactique disciplinaire pour enrichir ma culture générale, nourrir ma curiosité et développer mon identité personnelle et professionnelle.

Percevant les bienfaits potentiels de la géographie, j'ai choisi de me spécialiser dans ce domaine car c'est une branche très vaste qui laisse la possibilité de travailler différents thèmes touchant autant la géographie humaine que la géographie physique. Cette discipline donne l'occasion de découvrir de nouvelles cultures et différents modes de pensée à travers l'espace et le temps, ce qui améliore notre compréhension du système de relation qui nous unit au monde et à autrui. Finalement, la géographie facilite l'exercice et le développement des compétences civiques et culturelles des élèves pour qu'ils/elles deviennent plus tard des citoyen.ne.s actif.ve.s et responsables (CIIP, 2010). Ces visées prioritaires sont certes ambitieuses mais concordent parfaitement, selon moi, avec les besoins des élèves et ceux de la société plus généralement. Savoir comment est aménagé l'espace dans lequel nous vivons, quels sont les enjeux qui en découlent et

quel.le.s sont les différent.e.s acteur.ice.s impliqué.e.s me paraît fondamental pour mieux appréhender le monde qui nous entoure et pour *in fine* mieux s'épanouir.

Partant de mon constat sur le terrain, de la littérature, ainsi que de mon intérêt pour la géographie et la durabilité, l'envie de mener une étude exploratoire et de mettre en place une recherche-action au sein de la formation de futur.e.s enseignant.e.s non spécialistes est née. Ayant la chance d'effectuer mon stage de découverte professionnelle auprès de Madame Sylvie Joublot-Ferré, docteure en géographie et professeure agrégée à la Haute école pédagogique de Lausanne, durant mon dernier semestre de Master, j'ai pu mettre en place ma recherche dans l'un des séminaires qu'elle anime. Ce dernier vise à pratiquer les sciences sociales pour apprendre à lire le monde.

Cette démarche exploratoire sera donc l'occasion de me pencher sur les conceptions qu'ont de futur.e.s enseignant.e.s de l'éducation en vue d'un développement durable dans un premier temps, puis de leur faire réaliser un projet didactique et interdisciplinaire afin de rendre leur future école plus durable.



## 2. Enjeux épistémologiques et didactiques d'une recherche exploratoire autour de l'école durable

La partie *infra* présente d'une part les enjeux épistémologiques et d'autre part les enjeux didactiques de ma recherche qui porte sur l'école durable. Dans le premier point, il s'agira de comprendre le passage qui est en train de s'opérer entre le développement durable et la durabilité. Pour ce faire, je commencerai par contextualiser le projet de développement durable, les limites qu'il a présentées et j'expliquerai pourquoi le concept de durabilité s'impose. Je poursuivrai avec notre entrée dans une nouvelle ère géologique controversée nommée Anthropocène. Celle-ci marque une évolution de la pensée humaine et un changement de paradigme dans lequel les problèmes environnementaux sont au cœur des préoccupations. Elle symbolise également le passage d'une durabilité faible à une durabilité forte.

Dans le deuxième point, j'expliquerai comment un contexte favorable a permis la mise en place d'une éducation en vue d'un développement durable (EDD) et pourquoi nous tendons aujourd'hui vers une éducation à la durabilité (ED). Je poursuivrai avec un chapitre sur l'interdisciplinarité, qui est à mon sens une approche qui devrait plus être valorisée à l'école. J'expliquerai ensuite pourquoi les thématiques concernant la durabilité font partie intégrante de l'enseignement-apprentissage de la géographie. Enfin, je tenterai d'esquisser une définition de l'école durable et ouvrirai la réflexion à ce propos.

### 2.1 Les enjeux épistémologiques de la recherche

#### ***2.1.1 Du développement durable à la durabilité en passant par l'Anthropocène : changement de paradigme***

Les années 1970 ont été marquées par une prise de conscience générale des impacts liés à la destruction ou au chamboulement de l'équilibre naturel entre les êtres vivants et leur milieu. Nous avons dès lors commencé à nous rendre compte que les ressources de notre planète n'étaient pas inépuisables et que leur revalorisation ou leur destruction n'étaient pas sans conséquence comme on nous le laissait penser... Cette préoccupation qui concernait en premier lieu plutôt des membres de la noosphère et de mouvements écologistes s'est progressivement diffusée au sein de la

population et a engendré plusieurs modifications (Curnier, 2017). Le concept de développement durable (DD) est né à partir des travaux sur l'éco-développement d'Ignacy Sachs. Il est devenu un projet politique à la suite du rapport présenté par Gro Harlem Brundtland (1987) qui s'intitulait *Our Common Future*. Selon Lange, il renvoie à « une tentative de concilier développement, croissance économique, respect de l'environnement et des capacités planétaires, et justice sociale, y compris intergénérationnelle. » (Lange, 2017, 82)

Ci-dessous, voici l'un des modèles les plus connus et utilisés à la suite du sommet de Rio qui a eu lieu en 1992. Celui-ci permet d'illustrer le concept de développement durable :

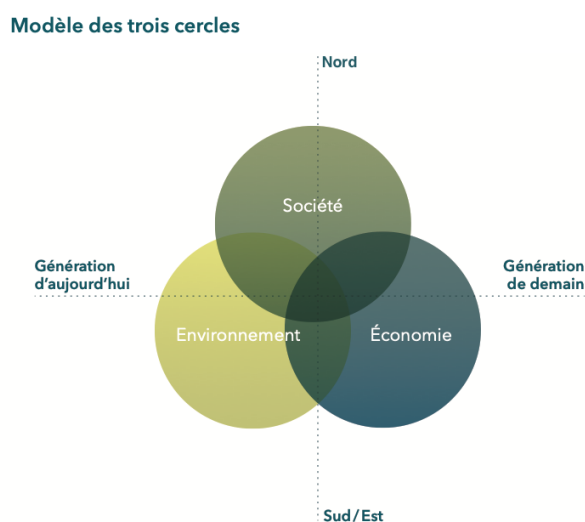


Figure 1: Modèle des trois cercles / développement durable

Sur ce modèle figurent trois pôles qui se rencontrent : Société, Économie et Environnement. L'intersection de ceux-ci forme un triangle qui représente le développement durable. L'axe horizontal, quant à lui, renvoie à la temporalité, il permet de prendre en compte la génération actuelle et celle du futur, alors que l'axe vertical représente la spatialité, avec en haut plutôt les pays occidentaux, autrement dit les pays du « Nord » et en bas les pays dits du « Sud » et de l'« Est ». Ce modèle postule que ces trois cercles poursuivent chacun des objectifs différents mais d'importance égale, ainsi il s'agit de les garder en équilibre. Par ailleurs, les ressources se rapportant aux différents cercles seraient interchangeables et pourraient donc se compenser. Par exemple, si nous utilisons toutes les ressources naturelles, nous pourrions imaginer de les compenser par des ressources humaines ou économiques. (Fachkonferenz Umweltbildung (FUB) et Réseau romand des organisations actives en éducation à l'environnement (REE), 2016)

Le DD que nous pouvons considérer comme un champ de réflexions, de pratiques et de prises de conscience avait comme objectif de faire baisser la tension entre croissance et environnement naturel. C'est même devenu « un cadre souple pour discuter, sur le fond, de tous les problèmes de société qui se posent à des échelles supranationales. » (Lévy et Lussault, 2019, 271) Malheureusement, il a rapidement présenté de nombreuses faiblesses... En effet, le choix-même du terme durable pose problème puisqu'il ne va pas vraiment de pair avec la pérennité qu'on lui assimile. De plus, le développement durable, qui ambitionne de régler les problèmes écologiques et sociaux, semble faillir à sa tâche puisqu'ils ne diminuent pas, bien au contraire... Enfin, ses contours étant flous, cela conduit à une banalisation de son utilisation et réduit donc sa portée. (*ibid.*) Wallenhorst et Pierron qualifient le développement durable de notion équivoque. Selon eux, elle est suspectée de « n'être qu'une stratégie rhétorique dans sa version faible visant à transmettre aux générations futures des moyens techniques de compenser pour s'adapter à leur milieu mais sans renoncer à l'idée de croissance avec « la croissance verte » ». (Wallenhorst et Pierron, 2019, 11) En outre, le concept de DD qui renvoie donc au modèle de durabilité faible omet les études scientifiques qui montrent que « l'écosystème Terre présente des limites, non expansives, avec des cycles de matières fermés. Le système est ouvert par rapport à l'énergie solaire, mais là encore cette dernière n'est ni croissante, ni illimitée. » (FUB-REE, 2016, 20)

Le concept de durabilité, quant à lui, est récent et peu documenté. Selon le site de l'Université de Lausanne, il désignerait « un fonctionnement des sociétés humaines, en particulier dans leur relation à l'environnement naturel, qui assure leur stabilité à long terme, et rend possible l'épanouissement humain au travers des générations. Cela implique de maintenir l'impact des activités humaines dans les limites écologiques de la planète, tout en assurant les besoins fondamentaux de toutes et tous et en favorisant l'équité dans toutes ses dimensions. »<sup>3</sup> La grande différence avec le développement durable réside donc dans le fait que nous n'évoquons plus la croissance et le développement, mais plutôt la stabilité, le maintien et la préservation. Curnier (2017) a fait l'exercice de présenter une interprétation forte la durabilité par le biais du schéma ci-dessous :

---

<sup>3</sup> Tiré du site de l'UNIL : <https://www.unil.ch/centre-durabilite/home/menuinst/presentation/concepts.html>

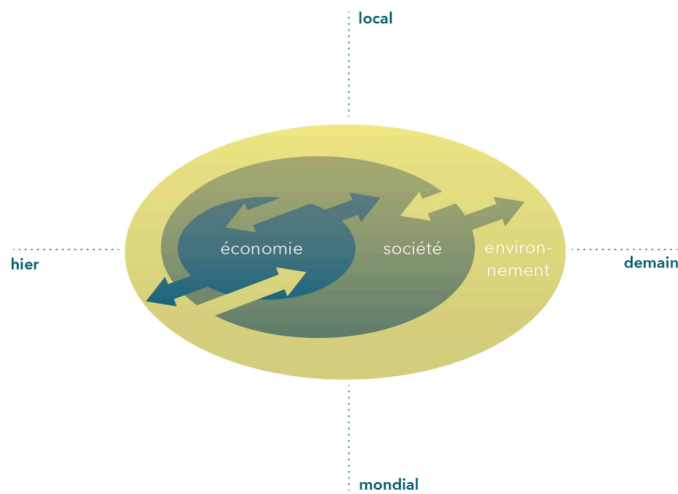


Figure 2 : Schéma de la durabilité forte par Curnier (2017)

Nous y voyons l’emboîtement et l’interaction des trois systèmes évoqués *supra*. Contrairement au modèle des trois cercles, nous remarquons que le système environnemental englobe les deux autres systèmes et que l’économie prend moins de place que les deux autres. L’idée est de montrer que sans les écosystèmes il n’y a pas de société et que sans société, l’économie ne pourrait exister. (FUB-REE, 2016) Comme dans le précédent modèle, nous y percevons les dimensions temporelles et spatiales, qui permettent de prendre en compte les différentes générations et les différents espaces, allant du local au global. La notion de limite planétaire est essentielle dans cette interprétation de la durabilité. Les ressources sont loin d’être infinies et inépuisables. Il est à la fois primordial de limiter l’impact des activités d’origine anthropique, en respectant les limites écologiques de la planète, et de prendre en considération les besoins essentiels pour que chacun.e puisse vivre une vie décente et agréable. « L’étude de la durabilité s’intéresse à la mise en relation des savoirs environnementaux, sociaux et économiques qui permettent d’atteindre ce but. »<sup>4</sup>

Comme nous pouvons le constater, de réels enjeux sont perceptibles autour du concept de durabilité. Ce dernier est encore en construction mais les ambitions qui lui sont assignées sont déjà grandes. En effet, le changement de paradigme qui est en train de s’opérer doit être pris au sérieux si nous souhaitons apporter des pistes de solutions aux problèmes de nos sociétés contemporaines. Ma recherche exploratoire autour de l’école durable tente premièrement de rendre compte des enjeux qui en découlent, puis dans un deuxième temps de contribuer, à son échelle, au développement et à la mise en place de ce dernier.

<sup>4</sup> Tiré du site de l’UNIL : <https://www.unil.ch/centre-durabilite/home/menuinst/presentation/concepts.html>

Par ailleurs, dans un contexte où les préoccupations environnementales s'amplifient, l'idée d'Anthropocène est apparue et avec elle, un nouveau champ de réflexion qui vise entre autres à rompre le clivage nature/culture, a émergé.

« Le mot Anthropocène a été formé pour traduire l'avènement d'une ère géologique caractérisée par l'influence massive du comportement d'ensemble des humains sur les conditions de vie terrestres. » (Moreau, 2019, 48) Ce concept scientifique qui comporte une dimension militante selon Wallenhorst, Robin et Boutinet, entend montrer que l'avenir de l'humanité est compromis si nous continuons à suivre le paradigme moderne. Selon certain.e.s écologistes convaincu.e.s de l'Anthropocène, il faudrait modifier radicalement notre façon de vivre afin d'être en harmonie avec le vivant. Pour ce faire, ils/elles nous encouragent entre autres à refréner notre propension incessante à la croissance d'une part et à la surconsommation d'autre part. (Wallenhorst, Robin et Boutinet, 2019) Par ailleurs, l'Anthropocène invite à repenser le dualisme nature-culture imposé par la pensée moderne occidentale depuis de nombreuses années et à considérer en conséquence la nature comme « une construction sociale, [qui] se trouve intégrée, sous différents aspects, dans le moindre objet de société et donc dans le moindre espace » (Lévy et Lussault, 2019, 708) Pierron rajoute que « l'Anthropocène se [pense] comme l'occasion d'une remise en cause profonde de l'arrière-plan anthropologique naturaliste qui fait de la nature comme notre autre, la considérant comme une carrière à exploiter. » (Pierron, 2019, 81)

Précisons que l'Anthropocène fait l'objet de nombreux débats, outre dans le milieu académique. Sa datation premièrement, reste un sujet sans réponse univoque notamment à cause du temps consacré aux différentes études des sols et des analyses des strates sédimentaires moindres en comparaison avec celles d'autres ères géologiques. Certain.e.s géologues placent notre entrée en Anthropocène à l'âge de Pierre, d'autres lors du développement de l'agriculture ou encore lors de la modernité industrielle. Les débats entre géologues et chercheur.euse.s des sciences humaines et sociales restent très vifs à ce sujet. (Wallenhorst & Pierron, 2019) Bien que le choix de la date puisse alimenter le récit autour de cette éventuelle nouvelle ère géologique, ce qui préoccupe les fervent.e.s partisan.ne.s de celle-ci à l'heure actuelle, c'est la reconnaissance de l'impact des activités d'origine anthropique sur l'environnement. (*ibid.*) Selon eux/elles, il est primordial de prendre conscience de tous ces enjeux pour ensuite mettre en place ce qui est désigné sous l'expression de la durabilité forte.

Alors que le développement durable était orienté vers un modèle de durabilité faible, le changement de paradigme que nous traversons vise une durabilité forte. Ce dernier peut, en outre, être visualisé comme un curseur qui plaçait la priorité sur le pôle économique précédemment et qui désormais bouge en direction du pôle environnemental, pour lui accorder une attention toute particulière.

## **2.2 Les enjeux didactiques de la recherche**

### ***2.2.1 Le contexte favorable à une éducation en vue d'un développement durable***

Il est admis que l'École est apolitique, pourtant le projet de développement durable fera rapidement son entrée dans le monde de l'éducation. En effet, à la suite de la Convention de Rio de 1992, divers projets ont été établis dans le but d'essayer de concilier à la fois le développement et la protection de l'environnement. L'un d'entre eux comportait une visée éducative et nous intéressera donc plus particulièrement. Il s'agit de **l'éducation en vue d'un développement durable (EDD)**, faisant suite à deux projets initiaux :

- ⇒ Celui de ***l'éducation à l'environnement*** qui avait comme objectif de mettre l'accent sur l'enseignement des savoirs scientifiques et théoriques liés aux êtres vivants et leur milieu. Ce projet était mû par l'espoir que les élèves seraient plus respectueux de leur environnement en ayant une meilleure connaissance de celui-ci. Au vu du peu de résultats concluants, il a été décidé d'intégrer une dimension affective par le biais de l'expérience directe avec le milieu. Les sorties ont malheureusement eu peu de succès auprès des écoles. Elles ont par conséquent fait place à un enseignement centré sur l'inculcation d'écogestes. (Curnier, 2017)
- ⇒ Et celui de ***l'éducation à la citoyenneté mondiale*** dont l'objectif était de « favoriser la responsabilité sociale à l'échelle globale et le dialogue interculturel. » (*ibid.*, 253)

L'EDD est définie comme une « réorganisation des finalités, du curriculum et de la forme scolaire visant le développement par les futurs citoyens des compétences nécessaires pour agir face aux défis de la durabilité ». (Wallenhorst et Pierron, 2019, 93)

Cette dernière ainsi que d'autres « Educations à... » comme l'éducation à la santé, au genre, aux droits humains, à l'économie, etc. sont impulsées dans les années 1990-2000 par des instances

internationales comme l'OCDE<sup>5</sup>, l'UNESCO<sup>6</sup> ou encore l'OMS<sup>7</sup>. (Barthes, 2017) Elles visent en particulier à répondre aux nombreuses demandes sociales adressées à l'Ecole. Elles souhaitent faire évoluer les comportements et accordent une place prépondérante aux valeurs. En outre, les « Educations à... » amènent un changement important dans les savoirs et les pratiques scolaires. A ce propos, Audigier relate que « dans cette perspective, les savoirs scolaires doivent viser non seulement la résolution de problèmes scolaires, internes à telle ou telle discipline, mais doivent être orientés vers l'action, la décision, la compréhension et la prise en charge effective des enjeux personnels, sociaux et professionnels, des attitudes et comportements de chacun en fonction de ces enjeux. » (Audigier, 2012, 32) Nous vivons dans une société où nous devons constamment nous renouveler, apprendre à gérer tous types de situations, nous adapter, évoluer, maîtriser diverses techniques, outils, etc. (*ibid.*) Le réchauffement climatique ou encore les inégalités de santé sont de bons exemples de cas où les apports acquis dans le cadre des « Educations à... » pourraient être réinvestis et illustrent parfaitement les préoccupations face auxquelles nous voulions préparer les élèves.

En ce qui concerne plus particulièrement la Suisse, il a été décidé d'inscrire le développement durable dans la Constitution fédérale (art. 2 et art. 73) à la suite du Sommet de Rio. Très rapidement, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ainsi que les commentaires généraux de la conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) ont saisi l'occasion de développer cet objet d'étude dans leur programme de formation. Ainsi, les cantons étaient fortement encouragés à intégrer l'EDD dans leur loi scolaire. (CIIP, 2010) Cette volonté a plutôt bien été accueillie, du moins dans le canton où je mène mon étude. En effet, Vaud a tenu à affirmer son engagement envers le développement durable en élaborant un Agenda cantonal dans lequel chaque département pourrait réfléchir à des ajustements ou des propositions de nouvelles politiques publiques, en proposant des cibles qui indiqueront la direction vers laquelle tendre d'ici 2030. Ces cibles entretiennent un lien étroit avec les 17 objectifs du développement durable (ODD) qui ont été adoptés par les Nations Unies et que nous retrouvons ci-dessous : <sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> L'Organisation de coopération et de développement économiques.

<sup>6</sup> L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

<sup>7</sup> L'Organisation mondiale de la santé.

<sup>8</sup> Tiré du site de l'Etat de Vaud, Agenda 2030 du Canton de Vaud : <https://www.vd.ch/themes/environnement/durabilite/agenda-2030/>



Figure 3 : Les 17 objectifs de développement durable (ODD)

Au vu des attentes et des objectifs ambitieux assignés aux « Educations à... » et plus particulièrement à l'éducation en vue d'un développement durable, nous pouvons constater qu'il y avait une volonté de changement profond de l'institution scolaire : une envie d'émancipation et de démocratisation de l'éducation. (Lange, 2017)

### ***2.2.2 L'interdisciplinarité, une approche permettant de travailler la complexité***

Chaque discipline a son histoire : elles n'ont pas forcément été construites à partir des mêmes fondements théoriques, des mêmes valeurs, des mêmes outils, etc. Edgar Morin rajoute que « bien qu'[elles soient] englobées dans un ensemble scientifique plus vaste, [les] disciplines tendent naturellement à l'autonomie, par la délimitation de leurs frontières, le langage qu'elles se constituent, les techniques qu'elle sont amenées à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui leur sont propres » (Morin, 1994).

Au fil du temps, une sorte de « cloison » s'est donc dessinée entre elles et nous pouvons noter une forte volonté à garder cette segmentation, comme si marquer leur séparation créait une certaine légitimité des disciplines, de même qu'une cohérence et une clarté.

A l'école, cela se traduit concrètement par une grille-horaire découpée en disciplines. Durant les heures d'enseignement, nous veillons à faire intégrer aux élèves les modes de pensée, les exercices, les savoir-être, les savoir-faire, les compétences et les outils qui sont propres à chacun d'entre elles. L'organisation de l'Ecole qui découle de la distinction et de la différenciation nettes des disciplines entraîne un paradoxe important. En effet, les élèves investissent une énergie considérable à entrer



dans les différents « moules disciplinaires » mais se retrouvent soudainement démunies lorsqu'ils/elles doivent faire face aux problématiques du quotidien qui impliquent souvent une multitude d'apports, d'outils et de raisonnements. (Vergnolle-Mainar, 2017)

L'interdisciplinarité qui renvoie « aux dispositifs croisant au moins deux disciplines scolaires et ne remettant pas en cause la structure des disciplines, les pratiques propres à chacune d'elles ainsi que les relations qu'au fil du temps elles ont établies entre elles » (*ibid.*, 477) semble être une approche à envisager sérieusement pour appréhender au mieux les problématiques complexes du XXI<sup>ème</sup> siècle. Hertig abonde dans le même sens en disant que « ce sont les « regards croisés » nés de la combinaison et la confrontation des apports des différentes disciplines qui permettent d'aborder des questions sociales complexes ». (Hertig, 2015, 128)

Il est à noter que les « Educations à... », dont fait partie l'EDD, ne constituent pas des disciplines à part entière car elles n'ont pas de référent académique et ne font pas l'objet d'un curriculum établi (Roy et al., 2017). Le traitement des thématiques s'y rapportant – qui sont souvent des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006) – sont donc à envisager dans une perspective interdisciplinaire. Selon le PER, l'EDD doit permettre « d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques » (CIIP, 2010, 21).

Cette manière d'enseigner et d'apprendre présentant de nombreux aspects bénéfiques, elle contribue à expliquer pourquoi le contexte scolaire était favorable voire incitatif à la mise en place des « Educations à... ».

Pour ma part, ayant connaissance des bienfaits de l'interdisciplinarité sur le développement des pensées systémique, complexe et globale préconisées par les disciplines du monde sociale et ayant à cœur de traiter des sujets autour de la durabilité et par conséquent de promouvoir un enseignement innovant et moins cloisonné, je trouvais particulièrement important de la valoriser dans l'action mise en place dans le cadre de mon mémoire.

### ***2.2.3 De l'éducation en vue d'un développement durable à l'éducation à la durabilité, un changement de paradigme également présent sur les bancs de l'école***

Malgré les bonnes intentions des « Educations à... », le contexte politique néolibéral est venu les entraver et particulièrement celles de l'EDD. Une logique normative s'est malheureusement installée au sein des institutions scolaires, celle-ci entraînant certain.e.s enseignant.e.s à plutôt donner des cours de morale et à inculquer des pratiques comportementales comme le tri des déchets, le recyclage, ou l'économie d'énergie plutôt que d'enseigner des savoirs qui visent la réflexion. (Barthes, 2017) De plus, ses marges floues contribueront au maintien du pôle économique comme enjeu prioritaire au détriment du pôle environnemental et social qui étaient visés par l'EDD.

Malgré quelques changements observés au sein de l'institution scolaire au fil du temps, nous remarquons que l'Ecole a peu évolué depuis la révolution industrielle, où nous formions essentiellement de la main d'œuvre. Les finalités sont restées quasiment identiques alors que l'entrée en Anthropocène appelait et appelle toujours à des changements de grande envergure.

Comme pour le passage du développement durable à la durabilité, nous observons un glissement sémantique qui s'opère dans le monde de l'éducation. Désormais, nous tendons vers une éducation à la durabilité (ED) plutôt qu'une éducation en vue d'un développement durable. Comme l'explique Lange, l'ED appelle une vision forte de la durabilité. Elle peut être déclinée selon les cinq points suivants :

- ⊕ « Apprendre le collectif par la pratique sociale ;
- ⊕ Etayer l'appartenance au monde par la mise à jour des enjeux sociétaux ;
- ⊕ Apprendre à anticiper et réduire nos vulnérabilités par l'élaboration collective de solutions durables ;
- ⊕ Développer le sentiment d'empathie pour l'humanité actuelle et future, et vis-à-vis des non humains ;
- ⊕ Se transformer soi-même pour transformer le monde. » (Lange, 2017, 89)

Ce changement de paradigme dépasse évidemment la simple modification d'appellation, il implique que des transformations profondes soient réalisées au sein de l'Ecole. Il est à préciser que de nombreux.ses instances, personnes et auteur.ice.s emploient encore les termes « développement

durable » ou « éducation en vue d'un développement durable » en ayant comme perspective une durabilité forte, ce qui brouille parfois leurs réelles intentions et apporte de la confusion.

Pour autant, depuis quelques années, certaines personnes et institutions réfléchissent, proposent et tentent d'instaurer de nouveaux projets qui visent à orienter l'Ecole vers ce fameux modèle de durabilité forte. En effet, nous pouvons tout d'abord noter une contribution déterminante venant des didacticien.ne.s romand.e.s (Sgard, Jenni et al. : 2017 ; Hertig : 2016 ; Pache et al. : 2011). Par ailleurs, la création de la cellule durabilité au sein du département de la formation de la jeunesse et de la culture (DFJC), en fait également partie. Celle-ci vise à « adapter tant les contenus enseignés que le cadre de la formation vaudoise aux défis environnementaux, [en préparant] les jeunes et les citoyens de demain aux défis sociaux et environnementaux du XXI<sup>ème</sup> siècle [et en menant] des projets en dehors du cadre et de la grille horaire habituelle, en valorisant des compétences transversales, nécessaires à la durabilité » (Etat de Vaud, 2020). Dans le même registre, le DFJC a mis en place une plateforme pour rendre l'école vaudoise plus durable. Elle propose différents outils aux enseignant.e.s afin qu'ils/elles puissent promouvoir et enseigner une vision forte de la durabilité à leurs élèves. Aussi, nous retrouvons quelques apports théoriques ou plutôt des définitions qui peuvent s'avérer utiles pour poser un cadre et avoir des références communes. Comme dernier exemple, nous pouvons évoquer la fondation éducation21 qui propose, elle aussi, des moyens d'enseignement mais également du soutien et des conseils, ainsi que des aides financières pour les éventuels projets de classe et d'établissement qui soutiennent la mise en œuvre de l'EDD préconisée par le PER.<sup>9</sup>

Les quelques exemples qui viennent d'être présentés témoignent d'une envie de changement au sein de l'Ecole également. Censée symboliser un lieu neutre, où la politique n'intervient que peu, l'Ecole vaudoise notamment démontre une réelle préoccupation quant à l'avenir de notre planète. Elle postule que les élèves, en tant que futur.e.s citoyen.ne.s actif.ve.s et responsables, doivent y être préparé.e.s. Il va de soi que cette préparation implique la mise à disposition de ressources, personnes, outils, etc. et un investissement constant afin d'en tirer un résultat optimal. Comme pour le passage du développement durable à la durabilité, ici aussi, beaucoup d'efforts restent à fournir avant de parvenir à envisager une version forte de la durabilité.

---

<sup>9</sup> Tiré du site éducation21 : <https://www.education21.ch/fr/education21>

#### ***2.2.4 La géographie, une discipline propice à l'éducation à la durabilité***

L'étude que j'ai réalisée cible l'école publique obligatoire vaudoise et en particulier le cycle II en degré primaire. Il est à préciser que l'ensemble des enseignant.e.s des cantons romands suivent les objectifs du même plan d'études, le PER qui a été établi en 2010. La formation qui est proposée aux futur.e.s enseignant.e.s vaudois.e.s est naturellement cohérente vis-à-vis de ce dernier puisqu'il constitue leur principal point de repère pour construire élaborer leur enseignement. Si nous nous penchons plus particulièrement sur les enjeux de la formation en didactique de la géographie – discipline qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire – ils visent à préparer les enseignant.e.s à « penser et à mettre en œuvre un enseignement qui contribue à donner aux élèves une intelligence des rapports des sociétés avec l'espace. »<sup>10</sup>

Pour y parvenir, la Haute école pédagogique de Lausanne (HEPL) propose une courte formation en didactique des sciences humaines et sociales (SHS) dans le cursus en Bachelor préscolaire et primaire. En effet, cette formation est constituée de trois modules répartis sur trois ans. Les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences de la nature ainsi que de l'éthique et cultures religieuses sont mélangées et sont donc enseignées quasiment simultanément, ce qui laisse peu de temps pour étudier chaque didactique en profondeur.

Le développement durable est abordé dans plusieurs modules des SHS et ce, à différentes fréquences et moments du cursus. Le plan d'études de la HEP prévoit l'un des deux pôles du module « Pratiquer les sciences sociales pour mieux lire le monde » à ce sujet. Celui-ci s'intitule « Education au développement durable, éthique et géographie ».

L'intérêt pour les enjeux qui concernent la durabilité se manifeste en premier lieu dans le plan d'intentions (2017-2022) de la HEP Vaud où une mesure prévoit « une meilleure sensibilisation de ses membres en matière de durabilité et d'environnement ».<sup>11</sup> Par ailleurs, les formateur.ice.s en didactique de la géographie contribuent à différents travaux de recherche qui ont pour objet commun le développement durable. A titre d'exemples, voici trois de ces projets : contribution des disciplines de sciences sociales – histoire, géographie, citoyenneté – à l'éducation en vue du développement durable ; formation au développement durable dans une perspective interculturelle

---

<sup>10</sup> Tiré du site de la HEP : <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-sciences-humaines/didactiques/geographie.html>

<sup>11</sup> Tiré du plan d'intentions 2017-2022 de la HEP, p.56.

; laboratoire d'éducation en vue du développement durable<sup>12</sup>. Il est important de relever ces aspects qui expliquent probablement la place du développement durable dans l'enseignement-apprentissage de la géographie et, mieux encore, sa valorisation dans cette discipline plus que dans d'autres.

Intéressons-nous plus particulièrement à la géographie en tant que savoir scolaire et examinons quel propos elle poursuit. Selon les commentaires généraux de la conférence intercantonale de l'instruction publique, l'enseignement et l'apprentissage de cette discipline devraient permettre aux élèves de :

« Mettre en évidence les relations qui lient l'Homme à l'espace et les hommes entre eux à travers l'espace. L'enseignement de [cette discipline] doit donc conduire l'élève à prendre conscience de la manière dont les sociétés se représentent l'espace, dont elles l'organisent et dont elles résolvent les problèmes liés à son exploitation et à son aménagement. Dans cette perspective, l'enseignement de la géographie intègre des démarches descriptives et explicatives. Il privilégie des explications de type systémique, faisant intervenir de multiples éléments en interaction ; ceux-ci peuvent relever des domaines politiques, économiques, sociaux, culturels ou des conditions naturelles (relief, climat, végétation, hydrographie). »  
(CIIP, 2010, 45)

Ce propos se traduit dans le PER concrètement par le biais de deux objectifs spécifiques pour le cycle II :

- ⊕ SHS 21 — Identifier les relations existant entre les activités humaines et l'organisation de l'espace... ;
- ⊕ SHS 23 — S'approprier, en situation, des outils pertinents pour traiter des problématiques de sciences humaines et sociales...

Nous pouvons noter que ces objectifs laissent aux enseignant.e.s une marge de manœuvre assez large quant au choix des thématiques à traiter. Au-delà de ces deux objectifs, les connaissances, les outils et les modes de pensée de la géographie sont censés prendre en compte la perspective d'un développement durable, permettant « l'analyse critique entre les activités humaines et l'environnement ». (CIIP, 2010, 48)

---

<sup>12</sup> Tiré du site de la HEP : <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-sciences-humaines/didactiques/geographie.html>

En outre, nous pouvons ajouter la place prépondérante octroyée au débat argumentatif et aux questions socialement vives (QSV) depuis les années 2000 dans cette discipline. Ces dernières désignent « des thèmes qui sont l'objet de débats importants dans la société et dans le monde académique. [...] L'enjeu est d'introduire ces thèmes dans les classes en mettant en avant les controverses dont ils sont l'objet et de former les élèves à débattre en mobilisant des savoirs et donc à raisonner leur point de vue. » (Audigier, 2013, 36) Le recours à ces deux pratiques en géographie a naturellement favorisé le traitement de thématiques en EDD, enjeux de société qui se veulent transversaux. Aujourd'hui, le débat et les QSV restent toujours des dispositifs préconisés par le PER et méritent d'autant plus qu'elles soient utilisées au profit de l'éducation à la durabilité. Que ce soit à travers le plan d'études prescrit ou la formation proposée dans le canton de Vaud, nous pouvons déceler un fort intérêt à travailler des thèmes qui touchent à l'EDD dans le cadre de la géographie. Cette dernière poursuivant des objectifs plutôt « ouverts », elle contribue *de facto* au déploiement de l'éducation à la durabilité au sein de l'école vaudoise.

### ***2.2.5 L'école durable, une définition en construction***

La thématique de la durabilité étant récente, il n'existe pas encore de définition de l'école durable dans la littérature. Je trouve intéressant et important d'essayer de poser des mots sur ce qu'elle devrait ou pourrait être puisque ma recherche vise à rendre l'Ecole plus durable. La terminologie « école » apparaîtra tout du long de mon étude, clarifier sa portée est donc nécessaire. En effet, dans ce travail, il est implicite que l'« Ecole » inclut non seulement tout ce qui la compose, que ce soit le bâtiment en lui-même, ces différents espaces, tout ce que nous y trouvons, mangeons, utilisons, etc. mais également les différents membres qui l'occupent.

Mais alors comment définir une école durable ? Quels critères devrait-elle remplir pour que nous puissions la qualifier de cette sorte ?

Je postule que la première étape à envisager dans l'optique de rendre notre école plus « durable » est un état des lieux de l'établissement en question. Cette étape est primordiale pour ouvrir la discussion et pourquoi pas définir des indicateurs qui permettraient d'évaluer le niveau de « durabilité » des différents aspects qui la constituent. Ensuite, afin d'établir un plan d'action, il serait intéressant de se pencher sur les 17 objectifs de développement durable, mentionnés *supra*, afin de suggérer des projets, des défis à relever et/ou tout simplement des pistes de réflexion en vue

d'alimenter le débat autour de la durabilité. Cela pourrait donner lieu à des échanges riches et des expériences pleines de sens pour les différents membres qui prennent part à cette réflexion et ce projet.

Bien que je ne puisse proposer une liste exhaustive des critères qui permettraient de qualifier une école de « durable », les aspects ci-après me paraissent toutefois à la fois primordiaux et constitutifs de celle-ci : *a priori*, une école durable est une école à visée émancipatrice et participative ; soucieuse de sa consommation de manière générale ; elle s'intéresse au rapport au monde des élèves ; elle valorise la pensée prospective et porte une attention particulière à l'entraide, la collaboration, la cohésion, la communication... en somme, un lieu respectueux de la planète et des êtres qui y vivent.

De toute évidence, il s'avère complexe de définir ce qu'est l'« école durable » puisqu'elle peut comprendre un large spectre de critères. Toutefois, certains outils comme ici les ODD, nous aident à cibler les aspects sur lesquels nous souhaiterions agir et par conséquent rendre notre école plus durable.

Au terme de cette revue de littérature, il en ressort qu'un changement de paradigme crucial est en train de s'opérer. Il incombe à l'Ecole d'assumer sa part de responsabilité et de se saisir des enjeux de durabilité pour, en premier lieu, comprendre les mécanismes qui conduisent aux défis et problématiques du XXI<sup>ème</sup> siècle puis offrir un cadre aux élèves et aux différents membres de l'Ecole où la réflexion à ce propos est privilégiée.

En outre, depuis les années 2000, les sciences humaines et sociales sont fortement intégrées dans le contexte social et politique ainsi que dans les instituts de formation. Cette démarche donne lieu à un approfondissement et à une mise à jour constante des thèmes de recherche qui sont directement en lien avec l'évolution de nos sociétés ainsi que des questions que ces dernières suscitent.

Ma recherche ambitionne de s'inscrire dans le mouvement social et politique actuel et tente de développer ce nouveau domaine de recherche qui est l'éducation à la durabilité.

### 3. Présentation de l'étude

Pour aider les élèves à envisager des solutions aux nombreuses problématiques mondiales, il semblerait que l'éducation à la durabilité soit une solution à envisager sérieusement. Ce travail de recherche sera l'occasion de se pencher dans un premier temps, sur les conceptions qu'ont de futur.e.s enseignant.e.s du développement durable, puis, de mettre en place une séquence didactique et interdisciplinaire en vue de rendre leur future école plus durable.

#### 3.1 Problématique et question de recherche

Cette recherche se fonde sur le postulat que la formation initiale de futur.e.s enseignant.e.s non spécialistes a pour mission de faire évoluer les conceptions sur le développement durable tout en leur faisant acquérir des savoirs et des compétences pour éduquer au développement durable. A travers ce mémoire, j'aimerais tenter de comprendre en quoi la conception d'un projet didactique et interdisciplinaire en EDD peut influencer de futur.e.s enseignant.e.s en préscolaire et primaire à rendre leur école plus durable.

#### 3.2 Objectifs de l'étude

Avant de commencer ma recherche, j'ai établi quelques objectifs, tant pour indiquer l'intention de cette étude que pour guider ma réflexion. Ceux-ci sont au nombre de cinq et s'inscrivent dans les deux catégories suivantes :

Objectifs de formation	Objectifs de recherche
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Dans le cadre de la formation, réaliser une séquence didactique et interdisciplinaire afin de favoriser les pratiques visant à rendre une école plus durable ;</li><li>○ Donner des outils permettant de mettre en place des projets didactiques et interdisciplinaires efficaces en EDD ;</li><li>○ Etablir un lien entre théorie et pratique en vue de rendre les apprentissages les plus concrets et motivants possibles.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Relever les conceptions initiales d'étudiant.e.s non spécialistes en deuxième année sur les enjeux et les objectifs de l'éducation en vue d'un développement durable ;</li><li>○ Evaluer l'influence de la réalisation d'un projet didactique et interdisciplinaire en EDD sur de futur.e.s enseignant.e.s du préscolaire et primaire.</li></ul>



### 3.3 Hypothèses

Cette recherche fait l'objet de deux hypothèses principales que j'ai émises et que je validerai ou réfuterai à la suite de la collecte et de l'analyse des données. Les voici ci-dessous :

- ⊕ **La conception d'une séquence didactique en EDD rend davantage les étudiant.e.s capables d'envisager un projet d'école durable.**

Je pars du postulat qu'en réalisant une séquence didactique en EDD, les étudiant.e.s développeront des compétences et se sentiront plus aptes et motivé.e.s à éduquer à la durabilité.

Ci-après, les principaux concepts mobilisés pour cette hypothèse : développement durable/durabilité – éducation en vue d'un développement durable/éducation à la durabilité – interdisciplinarité – didactique de la géographie – école durable

- ⊕ **La formation en vue d'un développement durable n'est pas suffisante au regard des besoins des étudiant.e.s. non spécialistes.**

Cette deuxième hypothèse est le point de départ de ma réflexion. Compte tenu de la littérature, de mon expérience de jeune enseignante ainsi que des témoignages que j'ai reçus, je suis d'avis que la formation en vue d'un développement durable devrait être plus conséquente si nous voulons relever les défis posés par l'Anthropocène et par conséquent tendre vers une version forte de la durabilité.

Pour cette hypothèse, les principaux concepts mobilisés sont : la formation des enseignant.e.s – durabilité faible/forte - Anthropocène

## 4. Méthodologie

Pour ce travail de mémoire, j'ai choisi de mener une recherche-action cherchant non seulement à développer les compétences professionnelles et optimiser les pratiques de futur.e.s enseignant.e.s mais aussi à développer de nouveaux outils visant à rendre des écoles plus durables.

### 4.1 Échantillon

Cette recherche-action a eu lieu à la Haute école pédagogique de Lausanne dans le cadre d'un séminaire de didactique en géographie donné par ma directrice de mémoire. L'échantillon comprend 22 étudiant.e.s de deuxième année en filière Bachelor Préscolaire et Primaire (BP), 5 personnes s'identifient avec le genre masculin et 17 avec le genre féminin. Un accord signé a été établi afin d'obtenir leur consentement pour participer à cette étude. Tout au long de mon mémoire, j'utiliserai soit des prénoms d'emprunt soit des codes<sup>13</sup> afin de conserver l'anonymat des étudiant.e.s lorsque je relaterai leurs propos. Précisons également que dans le cadre de leur certification, les étudiant.e.s devaient former des binômes afin de produire plusieurs pièces-notes sur différents contenus du module.

### 4.2 Modalités de recueil de données

La récolte de données s'est faite durant mon stage à la HEP. J'ai accompagné ma directrice de mémoire, docteure en géographie et professeure agrégée, dans les diverses tâches qui lui étaient attribuées.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai mené une étude qualitative dans le but de développer des pratiques éducatives et plus particulièrement celles en lien avec l'EDD. Pour ce faire, j'ai mobilisé cinq types de modalités de recueil de données :

- ⊕ Un questionnaire visant à recueillir les conceptions initiales des étudiant.e.s à propos de thématiques liées à l'EDD ;

---

<sup>13</sup> A des fins de simplification, j'utiliserai le code E1 pour mentionner le/la premier.ère étudiant.e de ma liste, E2 pour le/la deuxième et ainsi de suite.

- ⊕ Des séquences didactiques et interdisciplinaires en EDD produites par les étudiant.e.s afin d'évaluer leur niveau d'appropriation des enjeux de durabilité ;
- ⊕ Une observation de la mise en pratique d'une activité provenant des séquences susmentionnées dans le but d'analyser ce qui a été produit ;
- ⊕ Un questionnaire adressé à l'étudiante qui a mené l'activité dans sa classe afin d'obtenir ses impressions sur cette dernière ;
- ⊕ Deux *focus groups* réalisés sous forme de « retour réflexif » afin de recueillir le ressenti des étudiant.e.s à propos de la formation en vue d'un développement durable proposée. Cette modalité a été déployée afin de mesurer les potentiels effets du dispositif mis en place sur leurs futures pratiques d'enseignement.

### 4.3 Procédure

Dans ce chapitre, je présenterai plus en détail le déroulement du séminaire BP42SHS intitulé « Education au développement durable, éthique et géographie », tout en explicitant mon processus de récolte de données.

Il est à préciser que ce module à choix est le dernier consacré aux SHS dans le cursus de trois ans de formation en Bachelor préscolaire et primaire. Nous pouvons supposer que les étudiant.e.s l'ayant choisi ont un certain intérêt pour les enjeux environnementaux ou du moins que cela leur tient à cœur de suivre une formation qui les aidera à les aborder en classe.

En raison de la pandémie, le module BP42SHS s'est déroulé en majeure partie à distance. Seule une séance a eu lieu au sein du campus de la HEP.

Ce dernier a été co-élaboré avec ma directrice de mémoire de sorte qu'il corresponde à la fois aux objectifs du module et à ceux de mon mémoire. Ma posture est un point important à relever puisque j'ai dû « jongler » entre trois rôles différents : j'étais à la fois stagiaire en découverte professionnelle, chercheuse et animatrice du cours par moment. Ces trois rôles ont rendu mon expérience riche tant d'un point de vue personnel que professionnel. Huit séances ont donc été pensées et mises en place tout au long du semestre. Ci-après, voici leur description et leur déroulement :

### ***Séance 1 : Introduction à l'Anthropocène et à l'école durable***

Durant la première séance, nous avons présenté les enjeux de ce module ainsi que ceux de mon mémoire. Avant d'entrer dans le vif du sujet, les étudiant.e.s ont rempli un questionnaire<sup>14</sup> qui visait à recueillir leurs conceptions initiales sur des thématiques qui touchent l'EDD. Il leur était entre autres demandé de définir un certain nombre de termes comme « l'Anthropocène », « l'éducation en vue d'un développement durable », « le développement durable » et « l'école durable ». Leurs identités personnelle et professionnelle ont été mobilisées dans quelques questions traitant de l'enseignement de la géographie, de l'interdisciplinarité et de leur implication dans les enjeux de durabilité. La dernière partie du questionnaire regroupe des questions d'ordre socio-démographiques afin d'établir le profil des étudiant.e.s participant à cette recherche. 20 sur les 22 étudiant.e.s constituant le séminaire m'ont rendu ce questionnaire.

Une fois celui-ci rempli, les étudiant.e.s ont visionné deux courtes vidéos : l'une portait sur l'Anthropocène et était présentée par Dominique Bourg, la deuxième présentait un exemple d'école durable en Uruguay. A la suite du visionnement, nous avons demandé aux étudiant.e.s d'établir un lien entre l'Anthropocène et l'école durable oralement.

### ***Séance 2 : Penser globalement en théorie et à l'école***

Cette séance a débuté avec le visionnement d'une vidéo d'Edgar Morin qui portait sur la pensée globale. Des apports théoriques concernant la pensée systémique, la pensée complexe, la pensée globale et la démarche participative ont complété cette vidéo. Nous avons ensuite étudié le cas d'une école inclusive en Ontario. Finalement, j'ai présenté aux étudiant.e.s les consignes<sup>15</sup> de la séquence didactique et interdisciplinaire en EDD qu'ils/elles avaient à réaliser. Par deux, les étudiant.e.s devaient soumettre une séquence d'enseignement-apprentissage interdisciplinaire qui s'inscrivait dans une démarche d'éducation en vue d'un développement durable et qui permet de valoriser certaines compétences et sous-compétences du référentiel professionnel EDD<sup>16</sup>. Cette séquence devait répondre à l'objectif *FG 26-27 – Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine...* Celle-ci devait également valoriser les trois modalités suivantes : la démarche d'enquête, l'enquête et le diagnostic sur le terrain et la démarche collaborative et

---

<sup>14</sup> Annexe 1

<sup>15</sup> Annexe 2

<sup>16</sup> Annexe 3

participative avec les élèves. Cette activité est un point central de ma recherche puisqu'elle permettra d'évaluer le degré d'appropriation des enjeux de durabilité par les étudiant.e.s.

### ***Séance 3 : Enquête autour de la HEP au prisme de la durabilité***

Lors de cette séance, nous avons mené une enquête autour de la HEP afin d'observer les différents recoins et aspects du lieu de formation des étudiant.e.s. L'objectif était de les rendre attentif.ve.s aux différents aspects présents ou non en lien avec la durabilité. A cette fin, un tableau<sup>17</sup> guidait leur observation et leur enquête. Celui-ci était composé de trois colonnes : la première entrée avec des catégories globales à analyser (exemple : accessibilité), la deuxième comportait une série d'indicateurs possibles (exemples : vélo, bus, rampe, etc.) à observer et la troisième laissait la place à une appréciation du « niveau » de durabilité atteint par les catégories en question. Dans la deuxième partie de l'exercice, nous leur demandions de proposer quelques aménagements afin de rendre leur lieu de formation plus durable, au regard de ce qui a été observé et noté dans leur tableau. L'objectif de cet exercice était de développer la pensée prospective des étudiant.e.s.

### ***Séance 4 : L'expérience directe du milieu***

Cette séance était dédiée à l'expérience directe du milieu. Nous leur proposons quelques apports théoriques et des exemples d'enquête de terrain.

### ***Séance 5 : Présentation des séquences didactiques et interdisciplinaires en EDD***

Lors de cette séance, les étudiant.e.s ont présenté la séquence qu'ils/elles ont élaborée en vue de rendre leur future école plus durable. Ces présentations ont été notées selon une grille<sup>18</sup> que j'ai préalablement réalisée.

### ***Séance 6 : Présentation de planches photographiques en lien avec la durabilité***

Entre les séances 4 et 5, les étudiant.e.s ont dû reproduire une enquête de terrain, du même type que celle réalisée en collectif à la HEP, mais cette fois-ci autour de leur école et ils/elles devaient confectionner une planche photographique en veillant à présenter des aspects qui renvoyaient à la durabilité. Cette séance était dédiée à la présentation de leurs travaux.

---

<sup>17</sup> Annexe 4

<sup>18</sup> Annexe 5

### ***Entre les séances 6 et 7 : Observation d'une activité autour des interdépendances des êtres vivants entre eux et leur milieu***

Une étudiante a pu réaliser sa séquence dans le cadre de son stage et m'a autorisée à la suivre lors d'une sortie en forêt. L'activité s'est déroulée, lors d'une matinée pluvieuse, dans le village d'Oron-la-ville avec une classe de 8P. Deux groupes ont été formés : pendant que l'un révisait des notions d'allemand l'autre s'adonnait à la tâche pensée et préparée par Sophie<sup>19</sup>. La formatrice ainsi qu'une stagiaire se sont occupées du groupe « révisions » pendant que Sophie et moi-même avons accompagné le deuxième groupe, chargé de photographier des éléments démontrant des relations d'interdépendance au sein d'une forêt et ensuite de repérer des aménagements humains qui préservent ces interdépendances et d'autres qui les altèrent. A côté, ils/elles avaient une grille<sup>20</sup> qui guidait leur observation et où ils/elles devaient prendre des notes. J'ai adopté une posture d'observation participante, autrement dit, j'étais actrice de la situation. Je suis intervenue quelques fois afin de poser des questions aux élèves pour mieux comprendre comment et pourquoi ils/elles photographiaient un élément plutôt qu'un autre. Aussi, j'ai demandé à certain.e.s comment ils/elles vivaient cette expérience. J'ai choisi de mener une observation à structuration intermédiaire afin de focaliser mon attention sur quelques éléments, gestes, actions et interactions importantes. Les données observées ont été recueillies en partie dans une grille<sup>21</sup> que j'ai préalablement réalisée mais également sous forme de prises de notes pour les éléments plus globaux qui n'entraient pas dans ma grille. Une fois l'activité terminée, les groupes ont été intervertis.

A la suite de cette activité, j'ai transmis quelques questions<sup>22</sup> à Sophie afin qu'elle me donne son point de vue sur l'activité menée. Ces données étaient utiles pour vérifier mes deux hypothèses. Elles avaient comme objectif de montrer quel est le résultat effectif de la réalisation des séquences et plus généralement de la formation en vue d'un développement durable.

### ***Séance 7 : Participation à la communauté de recherche et au débat***

Cette septième séance a été l'occasion de faire un bilan du module. Nous avons séparé le séminaire en deux groupes et leur avons donné la parole sur les deux questions suivantes :

---

<sup>19</sup> Nom d'emprunt donné à l'étudiante qui a mis en place une activité dans sa classe de stage.

<sup>20</sup> Annexe 6

<sup>21</sup> Annexe 7

<sup>22</sup> Annexe 8

- ⊕ *En tant que futur.e.s enseignant.e.s, qui allez devoir éduquer en vue d'un développement durable, que retenez-vous des différentes activités qui vous ont été proposées durant le module ? Dans votre réponse, tenez compte des aspects du référentiel des compétences EDD qui ont été travaillées ainsi que des remarques faites par la formatrice et/ou la stagiaire.*
- ⊕ *Selon vous, quel type de formation faudrait-il proposer à de futur.e.s enseignant.e.s pour qu'il/elle soit suffisamment formé.e à la durabilité ? Autrement dit, quelles suggestions feriez-vous pour que la formation que vous suivez sur le développement durable soit la plus adaptée possible ?<sup>23</sup>*

Le but de cette séance était de recueillir le ressenti des étudiant.e.s sur l'ensemble des activités proposées durant le module et plus précisément sur le dispositif d'enseignement qu'ils/elles ont créé.

### ***Séance 8 : Bilan réflexif individuel***

Ce module s'est clôturé par une séance de questions concernant leur dossier de certification.

Bien que chaque activité proposée durant le module ait pu faire l'objet d'une analyse poussée, j'ai fait le choix de me concentrer sur les modalités mentionnées plus haut car elles me paraissent les plus pertinentes pour vérifier mes hypothèses. Pour autant, les données de celles qui n'ont pas été sélectionnées pourraient être utilisées pour approfondir ma recherche et/ou être utilisées à d'autres fins.

## **4.4 Analyse des données**

Dans cette partie, j'exposerai brièvement comment j'ai procédé pour l'analyse de mes données. L'ensemble de mes données ont fait l'objet d'une analyse de contenus thématiques<sup>24</sup>. Pour ce faire, j'ai élaboré quatre tableaux avec quatre colonnes : la première comporte la modalité que je voulais

---

<sup>23</sup> Annexe 9

<sup>24</sup> Annexe 10

analyser, dans la deuxième et la troisième les dimensions et les indicateurs à observer et la quatrième les différents extraits verbaux ou écrits qui alimentent mes hypothèses.

Par ailleurs, en ce qui concerne les questionnaires initiaux, les données ont été reportées dans un tableau *Excel*. Ensuite, j'ai effectué des regroupements de données afin d'en ressortir des éléments significatifs qui n'apparaissaient pas à la seule lecture du questionnaire. J'ai fait appel à quelques graphiques pour illustrer certaines données quantitatives.

Les séquences ainsi que les données des grilles correspondantes, celles de ma grille d'observation, mes notes et le questionnaire que j'ai fait remplir à Sophie ont été méticuleusement lus de sorte à dégager que les éléments qui répondaient à mes deux hypothèses et ont été reportés à leur tour dans les tableaux de contenus thématiques.

En ce qui concerne les deux *focus groups*, j'ai utilisé la méthode de retranscription élaborée, c'est-à-dire que j'ai respecté la dynamique de l'énonciation tout en supprimant quelques éléments qui me paraissaient peu pertinents pour mon objet d'étude. J'ai également apporté quelques retouches formelles afin que le discours oral soit dans une meilleure forme écrite. Finalement, j'ai sélectionné les données importantes et les ai reportées dans mes tableaux de contenus thématiques.

#### **4.4.1 Tableau récapitulatif des modalités de recueil de données**

Modalités	Méthodes	Personnes concernées
Questionnaire sur les représentations initiales	Tableau <i>Excel</i> Graphiques Analyse de contenus thématiques	L'ensemble des étudiant.e.s
Séquence didactique et interdisciplinaire en EDD	Analyse de contenus thématiques	11 binômes
Observation activité sur les interdépendances	Retranscription Analyse de contenus thématiques	Une étudiante et sa classe de stage
Questionnaire post activité en forêt	Analyse de contenus thématiques	Une étudiante
<i>Focus groups</i>	Retranscription Analyse de contenus thématiques	Deux groupes de 10 étudiant.e.s



## 5. Résultats

Ci-après, j'exposerai les résultats que j'ai pu recueillir grâce aux différentes modalités citées précédemment. Ce chapitre sera séparé en quatre parties : la première fera part des résultats obtenus à la suite des questionnaires initiaux ; dans la deuxième, seront résumés les éléments saillants des séquences produites par les étudiant.e.s ; dans la troisième, je mettrai en lumière les constats de la sortie en forêt avec la classe de 8P : finalement, la quatrième partie rendra compte du ressenti des étudiant.e.s quant à leur formation en vue d'un développement durable.

Pour clore ce chapitre, je résumerai ce qui est ressorti des différents matériaux récoltés et, en regard de ceux-ci, je validerai ou réfuterai mes deux hypothèses.

### 5.1 Des attentes élevées attribuées à l'EDD malgré une maîtrise partielle des concepts s'y rapportant, un constat tiré des questionnaires

Pour rappel, les étudiant.e.s ont rempli un questionnaire au début du module afin de recueillir leurs conceptions initiales à propos de thématiques qui touchent l'EDD. Ci-après, voici ce que j'ai pu relever à la suite de l'analyse de ces derniers.

#### 5.1.1 L'école durable : une définition qui fait l'unanimité

Tout d'abord, ce travail poursuivant l'objectif de rendre les futures écoles des étudiant.e.s plus durables, je leur ai demandé : « Que représente « l'école durable » pour vous ? ». Ci-dessous, j'ai réalisé un nuage de mots afin d'illustrer les résultats de cette question.



Figure 4 : Qualificatifs de l'école durable

Nous pouvons constater que selon les étudiant.e.s, l'école durable est un lieu où le sujet de l'environnement est prépondérant, c'est également une école qui véhicule différentes valeurs comme l'inclusion, la durabilité, l'entraide, l'égalité, l'équité, la responsabilité, le savoir-vivre ou encore l'intégration. L'école durable est également une institution où sont abordés différents thèmes liés aux enjeux environnementaux comme le réchauffement climatique, la fonte des glaciers, la gestion des déchets, le recyclage, la nature, les déserts, les écosystèmes, etc. Beaucoup d'étudiant.e.s ont également mentionné que l'école durable visait à rendre conscient.e.s les élèves et à les impliquer dans des actions concrètes. Globalement, nous pouvons remarquer que la définition des étudiant.e.s concorde avec celle que j'ai proposée dans la revue de littérature. Le modèle d'école durable réfléchi et auquel j'ai fait allusion par le biais de ce travail s'est avéré cohérent avec les attentes des étudiant.e.s.

### 5.1.2 L'Anthropocène, le développement durable et l'EDD : des notions plus ou moins acquises

Continuons avec les définitions des notions d'Anthropocène, de développement durable et d'éducation en vue d'un développement durable qui constituent la base théorique sur laquelle je me suis appuyée pour construire et réaliser cette étude.

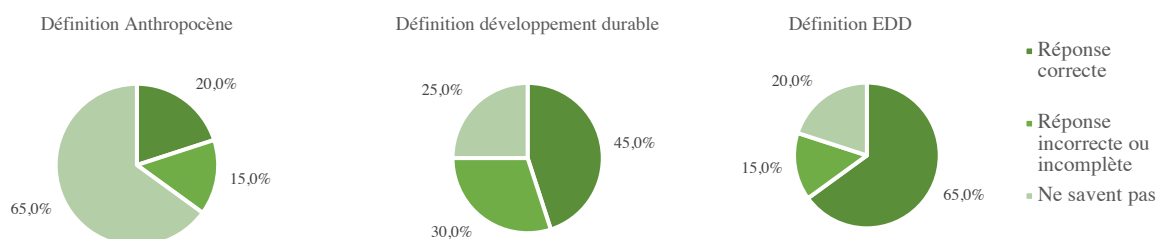


Figure 5 : Définitions Anthropocène, DD, EDD

Les graphiques ci-dessus illustrent plusieurs points dignes d'intérêt. Premièrement, j'ai pu noter un taux élevé d'étudiant.e.s qui ne parvenaient pas à répondre ces questions, en particulier la première définition qui était celle de l'Anthropocène. En effet, 13 étudiant.e.s n'ont pas répondu à la question ou ont indiqué qu'ils/elles ne savaient pas en quoi consistait l'Anthropocène. Celui-ci étant un champ nouveau et controversé, cela peut expliquer ce faible taux de participation.

Pour ce qui est du développement durable, presque la moitié des étudiant.e.s ont montré une bonne maîtrise du concept. Pour la catégorie de personnes ayant répondu de manière incomplète ou fautive, elles ont souvent omis l'aspect temporel. Plusieurs étudiant.e.s évoquaient effectivement la réponse aux besoins actuels mais pas celle des générations futures, or c'est un point fondamental du développement durable.

L'éducation en vue d'un développement durable semble être la définition la mieux maîtrisée par les étudiant.e.s. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils y ont souvent affaire dans le cadre scolaire puisqu'elle est souvent abordée en sciences humaines et sociales notamment. Pour E20, l'EDD « doit permettre aux élèves de voir, comprendre et décrypter les enjeux présents dans notre monde actuel et dans le monde qu'ils auront demain. »

Les réponses formulées par les étudiant.e.s sont révélatrices : même si deux d'entre eux/elles semblent maîtriser ces trois notions, la plupart manifestent un manque de connaissance et/ou une incertitude quant à ces bases théoriques. De plus, j'ai pu constater que plusieurs réponses correctes présentaient des similarités avec les définitions qui apparaissent sur Internet (les termes employés, la structure de la phrase, etc.). Il se pourrait alors que quelques résultats soient biaisés. Dans tous les cas, les fondements théoriques en EDD semblent a priori non solidifiés.

Comme nous avons pu le relever à travers la revue de la littérature, la sémantique joue un rôle important puisqu'elle peut mener à de la confusion et réduire les ambitions qui sont assignées à certaines notions. Cet exercice de définition peut sembler anodin, or, je pense que c'est un aspect à ne pas négliger. Travailler des enjeux environnementaux avec des élèves ne va pas de soi, c'est un défi de taille qui nécessite beaucoup d'investissement. Dans ce sens, montrer une bonne appropriation théorique des termes qui président et justifient le projet global ainsi que connaître la portée de ceux-ci peut s'avérer utile voire obligatoire pour les traiter à leur juste valeur.

Dans la dernière partie, nous verrons que ce type d'apport semblent également être une source de préoccupation pour les étudiant.e.s, qui estiment ne pas avoir eu assez de contenu théorique durant leur formation en vue d'un développement durable.

### ***5.1.3 Quelles finalités pour la géographie et l'EDD ?***

Un deuxième point que j'ai voulu vérifier par le biais du questionnaire sont les finalités qui sont attribuées à la géographie et à l'EDD. Je postule que celles-ci auront un lien avec les futur.e.s

enseignant.e.s qu'ils/elles deviendront puisque guidé.e.s par leur perception de ces deux champs, ils/elles valoriseront certains aspects plutôt que d'autres. Leurs réponses seront également le reflet de ce qu'ils/elles ont retenu au cours de leur formation puisqu'ils/elles les ont abordés lors des cours mais également pendant leur stage. Le premier constat à relever sont les vastes finalités attribuées à la géographie tout comme à l'EDD. J'en ai dénombré 13 pour la géographie et 12 pour l'EDD. Ci-dessous, voici ce qu'ont répondu les étudiant.e.s en ce qui concerne les finalités de la géographie :

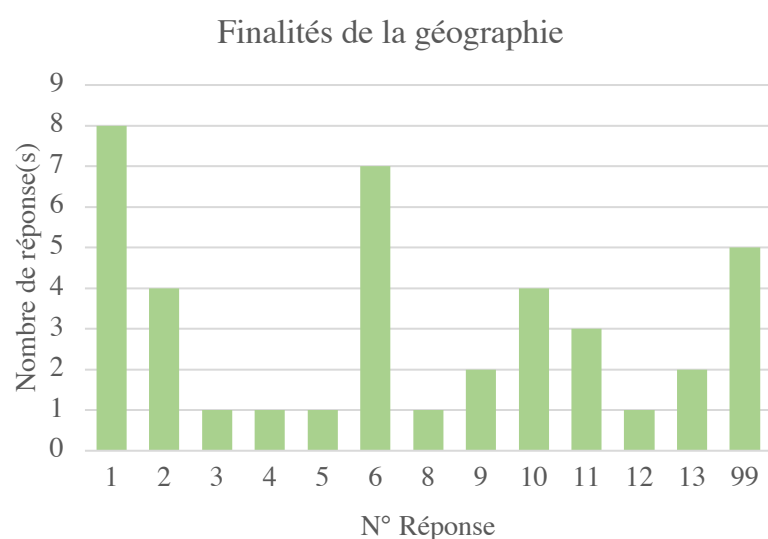


Figure 6 : Finalités de la géographie

N° Réponse	Description
1	Connaître le monde
2	Culture générale, nouvelles méthodes, outils
3	Relation humain/environnement
4	Amélioration conditions de vie
5	Modes de consommation
6	Respect/ouverture au monde
8	Se localiser
9	Comportement durable
10	Regard critique
11	Responsabiliser
12	Lien passé-présent-futur
13	Impact homme
99	Non réponse

Ces 13 catégories montrent que l'on assigne à la géographie un large spectre de finalités, ce qui caractérise une certaine ouverture de cette discipline. Huit réponses lui attribuent la mission de connaître le monde, E6 relate d'ailleurs qu'elle sert à « connaître le monde actuel, dans différentes approches : loisirs, transports, etc. » E18, quant à elle, explique que la géographie nous apprend à « connaître le monde dans lequel on vit ». Ce qui transparait également, c'est que cette discipline appelle deux valeurs principales : le respect et l'ouverture d'esprit. Certain.e.s évoquent par exemple l'ouverture aux cultures des autres, E10 parle « d'ouvrir la vision du monde des élèves ». Nous pouvons noter là une prise en compte d'un enjeu global puisque les élèves, et les êtres humains plus généralement, sont considéré.e.s comme faisant partie d'un ensemble que nous pouvons aussi qualifier de système-monde et ce faisant, ils/elles doivent apprendre à vivre avec les autres et accepter leurs différences. Un étudiant fait même le lien entre le passé, le présent et le

futur. Là aussi, la géographie est comprise dans un système, temporel dans ce cas, ce qui est rarement évoqué. Enfin, le regard critique est mis en lumière, finalité qui est également préconisée par les commentaires généraux du domaine SHS dans le PER : « la Géographie, l'Histoire et la Citoyenneté développent des manières de questionner et d'analyser les phénomènes sociaux afin de les mettre à distance. Cette formation intellectuelle se fait par une initiation à quelques aspects de méthodes scientifiques (enquêtes géographiques ou historiques) et par le développement d'un certain esprit critique ; par exemple, en Géographie, le décodage des enjeux de pouvoir entre acteurs et leur marquage dans l'espace ; ... ». (CIIP, 2010, 45)

Pour ce qui est de l'EDD, voici ci-dessous, les finalités qui sont ressorties :

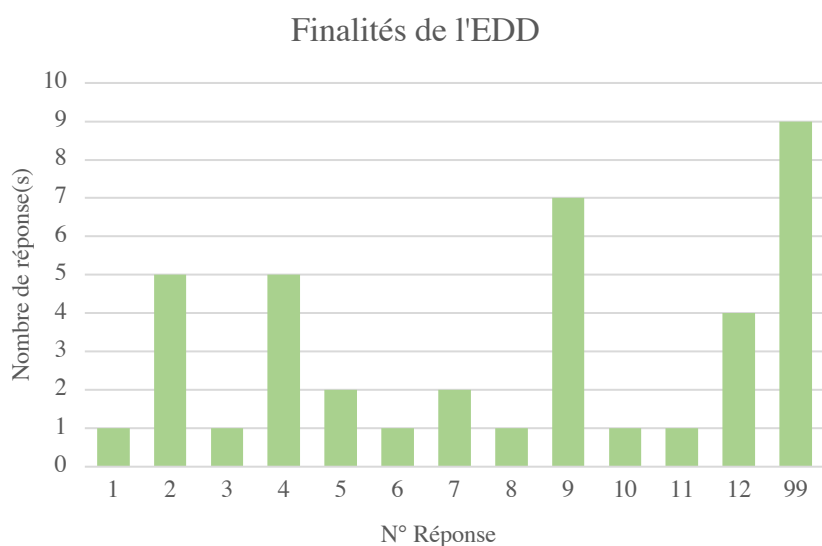


Figure 7 : Finalités de l'EDD

N° Réponse	Description
1	Comprendre concept durabilité
2	Imaginer solutions
3	Comprendre le monde
4	Développer réflexivité et l'esprit critique
5	Sensibiliser
6	Penser globalement
7	Rendre les élèves acteur.ice.s
8	Éduquer les autres
9	Faire prendre conscience
10	Nouveaux apprentissages
11	Rendre élèves citoyen.ne.s responsables
12	Transmission écogestes
99	Non réponse

Il est intéressant de constater que plusieurs finalités rejoignent celles de la géographie. Nous retrouvons par exemple la compréhension/connaissance du monde, l'esprit critique, la pensée globale, les nouveaux apprentissages qui peuvent être liés à la culture générale et aux nouveaux outils/méthodes, ainsi que la notion de responsabilisation qui sont évoqués dans les deux tableaux. Pour l'EDD, c'est le rôle de conscientisation qui apparaît en majorité. Selon les étudiant.e.s qui ont donné cette réponse, il faut rendre compte des différentes problématiques qui traversent nos sociétés contemporaines. Une envie d'imaginer des solutions pour le futur et de développer l'esprit critique se ressent également dans les réponses. E9 relate que l'EDD doit « faire réfléchir et questionner nos comportements » alors que selon E21 nous devons « imaginer des solutions

favorables au développement durable » et « trouver des idées pour rendre notre façon de vivre plus durable » selon E18. De surcroît, beaucoup font référence à l'inculcation d'écogestes tels que le recyclage, la réutilisation d'objets, la consommation locale, la mobilité douce, etc. E9 reste plus vague en disant qu'il faut « éduquer et montrer de « bons » gestes » et E10 quant à lui explique « qu'il faut adopter des petits gestes du quotidien qui peuvent sauver le monde ». Enfin, nous pouvons relever un grand nombre de « non réponse », ce qui indique un certain flou vis-à-vis de l'EDD, que l'on peut qualifier d'approche de contenus ou d'orientation générale plutôt que de discipline.

#### 5.1.4 L'École a encore des progrès à faire en matière de durabilité...

Un autre point que je souhaitais mettre en exergue concerne l'engagement de l'École quant au traitement des enjeux environnementaux. Pour ce faire, j'ai demandé aux étudiant.e.s s'ils/elles estimaient que l'École agissait assez ou pas suffisamment vis-à-vis de ceux-ci. 19 étudiant.e.s, sur les 20 qui ont répondu au questionnaire, pensent qu'elle n'agit pas assez. L'unique « non réponse » est expliquée par le fait que l'étudiant estime ne pas avoir assez d'expérience dans les écoles pour répondre à cette question. L'écrasante majorité pense donc que l'institution scolaire pourrait faire plus, que trop peu d'activités sont mises en place et qu'il y a un engagement trop faible de la part de certains établissements. Certain.e.s expliquent qu'il n'y a rien de réalisé hormis l'inculcation d'écogestes et les remarques moralisatrices. D'autres encore trouvent que le sujet est banalisé. Finalement, une personne confie que l'école gère mal les ressources à disposition et qu'elle montre le mauvais exemple (=> utilisation excessive de papier). Le graphique ci-dessous illustre leur taux d'engagement potentiel dans le traitement des enjeux environnementaux en tant que futur.e.s enseignant.e.s.

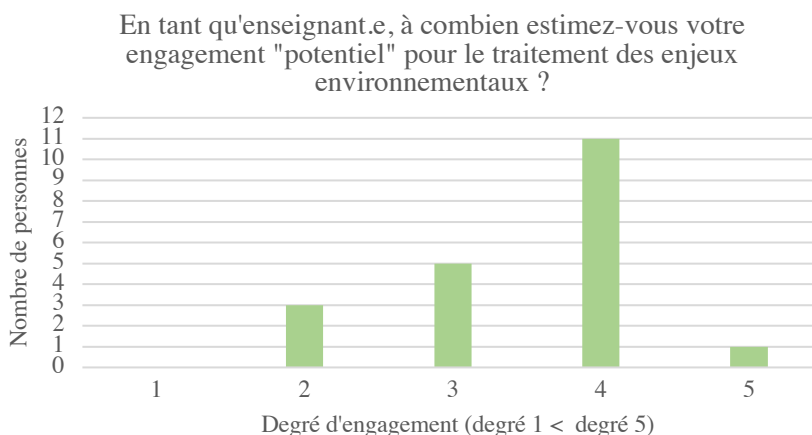


Figure 8 : Degré d'engagement potentiel pour le traitement des enjeux environnementaux

Comme nous pouvons le constater, toutes et tous les étudiant.e.s estiment qu'en tant que futur.e.s enseignant.e.s, ils/elles ont un rôle à jouer dans l'EDD. De manière générale, ils/elles ont répondu avec un taux élevé d'engagement. Cela peut en partie s'expliquer par le profil de cet échantillon. Pour rappel, les étudiant.e.s ont choisi ce cours parmi un autre, ainsi, il est probable qu'ils/elles soient sensibles aux causes environnementales. Notons qu'il y en a tout de même trois qui ont choisi le degré 2, soit un degré plutôt faible. En prenant en compte leur justification, je remarque que ces étudiant.e.s n'ont pas correctement saisi la question puisqu'ils/elles expliquent d'une part qu'ils/elles ne font pas assez pour la planète et d'autre part que leur empreinte carbone est trop élevée, or ce n'est pas en tant qu'individu que je leur posais cette question mais plutôt en tant que futur.e professionnel.le de l'enseignement. *A contrario*, l'un.e d'entre eux/elles a coché le taux maximal, ce qui montre une envie forte de prendre en considération ces enjeux et aussi un rôle fondamental attribué à l'Ecole et aux enseignant.e.s. Il aurait été intéressant d'avoir la justification de cette réponse, malheureusement, cette personne n'a pas répondu à la question suivante qui était prévue à cet effet.

En conclusion, les résultats de ces questionnaires illustrent un bagage théorique qui reste à approfondir et montrent que les étudiant.e.s attribuent des attentes élevées à la géographie et à l'EDD. Tout comme mentionné dans la revue de littérature, nous pouvons déduire de leurs réponses que ces deux champs devraient participer à la réponse des enjeux sociétaux d'aujourd'hui et de demain. Selon les étudiant.e.s, il reste encore beaucoup de travail à faire à l'Ecole avant de parvenir à proposer des solutions qui aideraient à pallier les problématiques du XXI<sup>ème</sup> siècle. Ils/elles estiment que l'institution scolaire n'en fait pas assez et qu'elle montrerait même un mauvais exemple à suivre selon certaine.s. Enfin, relevons que ces futur.e.s enseignant.e.s semblent vouloir s'investir pour le traitement des enjeux environnementaux.

## **5.2 Les séquences révélatrices d'une bonne appropriation des enjeux de durabilité malgré l'envie d'inculquer des écogestes**

Les séquences que les étudiant.e.s ont produites poursuivaient plusieurs objectifs. Le premier était de les faire réfléchir et concevoir un dispositif abordant une thématique en lien avec la durabilité. Le but était de s'approprier cette thématique et de mettre en place cette séquence dans leur future école afin de les y sensibiliser. Un autre objectif concernait directement ma recherche puisqu'il

s'agissait d'évaluer la maîtrise des enjeux de durabilité en premier lieu et l'influence potentielle de ce dispositif sur les pratiques des futur.e.s enseignant.e.s. En effet, ont-ils/elles saisi comment traiter un sujet en EDD avec des élèves ? Quels types d'activités et de modalités sont privilégiées dans leur séquence ? Quelles compétences et valeurs du référentiel en EDD sont mises en avant ? Voici les résultats que j'ai collectés grâce à leurs travaux. Avant de les analyser, voici les thèmes qui ont été abordés dans les séquences par les étudiant.e.s :

N° groupe	N° de la séquence et des étudiant.e.s	Thème de la séquence
1	Séquence 1 (E16 & E17)	Les énergies
2	Séquence 2 (E13)	Le recyclage
3	Séquence 3 (E6 & E4)	Les interdépendances entre les êtres vivants et leur milieu
4	Séquence 4 (E14)	L'incidence de l'humain sur le paysage
5	Séquence 5 (E15 & E5)	Les déchets
6	Séquence 6 (E9 & E12)	L'impact des différents types d'agricultures sur l'environnement
7	Séquence 7 (E1 & E3)	Le gaspillage/la surconsommation
8	Séquence 8 (E18 & E19)	L'approvisionnement
9	Séquence 9 (E8 & E7)	Le recyclage
10	Séquence 10 (E20 & E2)	L'approvisionnement durable
11	Séquence 11 (E10 & E11)	Le recyclage

### ***5.2.1 La sensibilisation, la création et la réflexion au service de la durabilité***

Dans l'ensemble, les activités que les étudiant.e.s proposent visent à sensibiliser aux enjeux de la durabilité. Plusieurs groupes ont pensé à des expositions ou des affiches qui pourraient être partagées au sein de l'école afin que tous les membres puissent en profiter. E6 et E4 ont même pensé à réaliser des circulaires pour les autres classes afin d'expliquer ce que consomme le bâtiment scolaire en matière d'énergie.

La création a également été de mise dans certaines séquences. Dans celles portant sur le recyclage ou les déchets par exemple, des bricolages avec des objets recyclés ont été imaginés et souvent des poubelles de tri aussi. Dans le même ordre d'idées, les étudiantes de la séquence 9 ont proposé de confectionner une serre en bouteilles de PET et ceux de la séquence autour de la surconsommation, des cotons réutilisables.



Ce que nous pouvons également noter c'est que plusieurs étudiant.e.s avaient à cœur de soumettre des tâches réflexives, qui motivent les élèves et qui les placent en tant qu'acteur.ice.s de leurs apprentissages. Cela s'est particulièrement ressenti dans les séquences 1, 3 et 4. Dans le cadre de la séquence 1, qui porte sur les énergies, les élèves doivent mener une enquête dans leur école et faire un état des lieux de celle-ci afin de savoir ce qu'elle consomme pour *in fine* proposer des pistes d'action en vue de réduire sa consommation. Dans la séquence 3, les élèves doivent être capables d'« identifier et expliquer l'impact des humains sur l'interdépendance entre les êtres vivants dans la forêt qui borde leur école » pour ensuite imaginer des pistes qui pourraient remédier aux impacts négatifs identifiés et finalement mener un débat sur les solutions qui ont été suggérées et en apporter des nouvelles. Enfin la séquence 4 vise la « réflexion et la prise de conscience de l'influence de l'activité humaine sur le paysage ».

Ces tâches complexes appellent des habiletés cognitives relativement élevées dans la taxonomie d'Anderson et Krathwohl et favorisent donc l'appropriation des enjeux de durabilité par les élèves.

### ***5.2.2 Pratiques comportementales et cours de morale omniprésents***

*A contrario*, certaines séquences étaient majoritairement composées d'activités qui visaient à expliquer comment les élèves devraient se comporter plutôt que de comprendre les enjeux derrière leur thématique et de placer les élèves en posture de réflexion. Dans la séquence 2 par exemple, « l'élève sera capable de réfléchir quant à l'utilité du tri et du recyclage, d'imaginer et de créer un objet en recyclant des objets et de repérer les poubelles de tri et les déchets ». Selon l'étudiante qui a créé cette séquence, l'objectif principal de celle-ci est que les élèves « découvrent des comportements qu'ils peuvent facilement adopter quotidiennement et qui réduiront largement les déchets qu'ils produisent. » Elle ne fait nulle part mention de la production ou de la surconsommation, ou encore des produits qui sont « recyclés » ou plutôt envoyés dans d'autres pays et tous les problèmes environnementaux, sociaux et économiques qu'ils engendrent. A travers sa séquence, elle utilise la notion de recyclage comme étant une « recette magique » qui permettrait de réutiliser nos déchets à l'infini, or nous savons que cette vision est utopique. A titre d'exemple, seuls 6% des emballages plastiques du commerce sont réellement recyclés en France. « Si à cela on ajoute le fait que le plastique perd de ses propriétés à chaque recyclage, et que le processus, coûteux en travail et en énergie, dégage de plus en plus de substances toxiques comme le brome, on réalise vite qu'il n'est une solution magique que dans la com' gouvernementale. » (Emma, 2017,

41) De manière générale, les cinq séquences portant sur le recyclage, les déchets et le gaspillage ont présenté les mêmes incohérences, aucune d'entre elles n'ayant prouvé une réelle appropriation des enjeux sous-jacents au recyclage et aux déchets.

Concernant la séquence 6 qui porte sur les différents types d'agricultures, je trouvais intéressant de vouloir en comparer trois, or, les activités proposées, surtout basées sur de la recherche individuelle et sans angles de recherche déterminés, peuvent engendrer selon moi de fausses généralisations et par la même occasion un sentiment de culpabilité pour les élèves qui consommeraient des produits provenant de tel ou tel type d'agriculture. Le risque que les élèves utilisent les premières informations disponibles sur Internet et en concluent un fait à la va-vite est grand. Ils/elles pourraient par exemple penser que l'agriculture biologique est meilleure que la conventionnelle, sans prendre en compte différents niveaux d'analyse (les effets sur la santé, sur l'environnement, le coût, etc.). Les étudiantes proposent également de faire un débat où chacun.e peut donner son avis sur le sujet, or, j'aurais trouvé plus judicieux qu'elles attribuent des rôles aux élèves qui permettent de rendre compte des intérêts et des enjeux de chaque type d'agriculture afin que les élèves s'en saisissent et puissent développer leur esprit critique.

J'ai observé dans plusieurs séquences cette volonté de faire adopter aux élèves des écogestes. L'idée n'est pas fondamentalement mauvaise, le problème résidant davantage dans le fait de demander aux élèves d'agir sans forcément avoir saisi tous les enjeux du sujet travaillé et des problématiques qui en découlent. L'Ecole est censée leur donner les outils pour prendre des décisions et non leur donner le sentiment qu'eux/elles ou leur famille adoptent de mauvais comportements.

### ***5.2.3 Les bienfaits de l'enquête de terrain en géographie***

Tous les groupes ont privilégié des enquêtes de terrain qui pourraient avoir lieu en dehors de la classe. Une déchetterie, la forêt, la cour de récréation, un sentier de poissons, l'Agropôle de Molondin, la Manivelle de Lausanne, une coopérative maraîchère ou encore une épicerie sans déchets ont été choisis par les étudiant.e.s en vue de traiter une partie de leur problématique avec les élèves. Ce dispositif est essentiel en géographie puisqu'il permet aux élèves de devenir leur « propre artisan de leur formation ». En effet, comme l'explique Zrinscak : « la connaissance du terrain et les connaissances issues du terrain ne sont pas données *a priori* ni transmises par l'enseignant. Les étudiants y accèdent de façon autonome [...] et produisent même une nouvelle

connaissance qui peut contribuer à l'enrichissement disciplinaire. » (Zrinscak, 2010, 43) Précisons que ce dispositif fait écho à la démarche d'enquête en SHS préconisée par le PER. Cette démarche est pleine de sens puisqu'elle place les élèves au cœur de leurs apprentissages. De plus, comme l'expliquent Blandenier et Gigon : « l'apprentissage par problématisation crée des ponts entre les sciences humaines et les sciences naturelles, des espaces de créativité, développe des projets, permet de vivre la transdisciplinarité et d'apprendre à réfléchir en termes systémiques. » (Blandenier & Gigon, 2019, 10)

L'enseignement hors les murs scolaires, plus généralement, présente de nombreux avantages, en particulier celui pratiqué en plein air car il accroît la motivation des élèves et améliore les résultats scolaires. (Ullmann, 2018) A ce propos, une étudiante relève un point important, à savoir que vivre une expérience par et sur le terrain accentuera le sentiment d'appartenance au territoire ainsi que le sentiment de pouvoir d'action, ce qui ne sera que bénéfique pour les élèves. Aussi, Ullmann ajoute qu'« en plus du plaisir que cela procure, apprendre et découvrir de nouveaux éléments en pleine nature stimule tous les sens, accroît la motivation et améliore les résultats scolaires. Cette forme d'apprentissage encourage en outre les compétences transversales. Les moments passés dehors augmentent le bien-être et favorisent le développement des enfants. » (*ibid*, 2)

La plupart des activités imaginées devraient effectivement permettre de développer les différentes capacités transversales. Dans la majorité des sorties et des enquêtes proposées, il est attendu des élèves qu'ils/elles communiquent avec leurs camarades et les intervenant.e.s, qu'ils/elles collaborent et mettent en place des stratégies d'apprentissage afin de répondre à leur problématique et, finalement, qu'ils/elles développent leur créativité en réalisant des activités comme du *land art* par exemple, proposé dans la séquence traitant de l'incidence de l'être humain sur le paysage.

#### ***5.2.4 Un appel aux intervenant.e.s pour apporter de l'expertise et différents points de vue***

Parfois, au lieu de visiter un lieu ou de faire l'école en plein air, certains groupes ont fait appel à des intervenant.e.s et des expert.e.s pour qu'ils/elles partagent leur expérience ou leur expertise.

Dans le premier groupe par exemple, un.e intervenant.e de Baril-Energie est invité.e afin d'expliquer aux élèves en quoi consistent certaines normes qui concernent la luminosité. Ce groupe fait également appel au concierge pour qu'il explique comment fonctionne la chaufferie. Il est intéressant de mobiliser plusieurs expert.e.s dans une séquence car et ils/elles donneront leur vision

et leur avis sur l'un des aspects du sujet traité. Leur plus grand nombre stimulera la réflexion des élèves puisqu'ils/elles pourront se rendre compte que le monde est fait d'une multitude de points de vue et que différents intérêts sont défendus.

### ***5.2.5 Un vocabulaire scientifique rarement adopté***

Au début d'une séquence, des conceptions initiales et des modes de pensée spontanés des élèves peuvent surgir. La prise en considération de ces derniers est cruciale pour la construction de la séquence et la conception des progressions d'apprentissage. A travers les différentes séances, il s'agit de déconstruire avec les élèves certaines représentations erronées et de rendre explicites, par le biais entre autres de la métacognition, celles qui sont correctes. A cet effet, l'usage d'un vocabulaire spécifique et scientifique est à privilégier afin que le processus de secondarisation s'opère efficacement. Les notions et les concepts choisis pour traiter une thématique sont donc primordiaux puisqu'ils contribuent à la compréhension et à l'appropriation du sujet. Ceux-ci peuvent également être considérés comme des savoirs à part entière.

Dans les séquences que j'ai analysées, j'ai pu constater que les groupes ont mobilisé peu de termes propres à la géographie et à l'EDD. D'ailleurs, j'ai trouvé surprenant qu'aucun d'entre eux ne fasse mention des concepts intégrateurs. Ceux-ci renvoient à une liste de questions qui caractérisent les modes de pensée de la géographie. Ils aident les élèves à se poser les bonnes questions pour analyser un phénomène géographique et sont donc essentiels à inclure dans la réflexion. Je précise que la plupart des groupes ont fait allusion à certains d'entre eux, en particulier les « acteurs », mais ne les ont pas tous explicitement mobilisés.

En outre, les trois séquences qui montraient la meilleure appropriation des enjeux de durabilité étaient également celles qui ont mobilisé le plus de termes géographiques et plus généralement scientifiques. Dans la séquence 4, ce sont les concepts d'« espace vécu et fréquenté » ainsi que l'« identité territoriale et personnelle » qui sont travaillés. Dans la séquence 3, E6 et E4 mobilisent les « relations d'interdépendance », les notions de « décomposeur », de « consommateurs », « producteurs », d'« aménagements humains », etc. Le groupe 1, quant à lui, emploie les concepts « renouvelable », « éolienne », « écogestes », « éclairage automatique », « isolation », etc.

### ***5.2.6 L'interdisciplinarité, un enjeu de taille pris au sérieux par les étudiant.e.s***

L'un des objectifs de cette production de séquence consistait à décroiser les disciplines scolaires en traitant un sujet en EDD qui se veut transversal. Dans l'ensemble, les étudiant.e.s ont, selon moi, saisi les enjeux de l'interdisciplinarité puisque les activités proposées s'emboîtaient correctement et étaient en cohérence avec les objectifs poursuivis. A titre d'exemple, en voici quelques-unes que j'ai trouvées particulièrement intéressantes :

- ⊕ Le groupe 1 a souhaité mobiliser des compétences de français afin de rédiger un courrier à la direction et à la commune pour exposer les résultats de la consommation d'énergie du bâtiment scolaire ;
- ⊕ L'étudiante de la quatrième séquence a, quant à elle, fait appel au *Land art* afin que les élèves laissent une trace humaine éphémère sur le sol ;
- ⊕ Le groupe 5, travaillant sur le sujet des déchets, a fait un lien intéressant avec les objectifs *MSN28- Analyser l'impact d'une intervention humaine sur la faune* et *MSN 26 - Étude du cycle de l'eau et son impact* en vue d'analyser les conséquences de la pollution des lacs/océans sur les poissons ;
- ⊕ Finalement, le groupe 7 a proposé de créer un site Internet dans le cadre des MITIC afin de référencer les objets disponibles de leur bibliothèque.

Je suis d'avis que c'est en enseignant de cette sorte que les élèves verront du sens à ce qui se fait à l'école. Tonnetti et Lentillon-Kaestner ajoutent que « l'interdisciplinarité nous permet d'avoir une connaissance plus enrichie du sujet étudié, une meilleure perception du rôle des disciplines scolaires et aide donc l'élève dans la structuration de ses connaissances et du savoir global. » (Tonnetti et Lentillon-Kaestner, 2019, 2)

### ***5.2.7 Penser globalement, envisager le changement, réaliser une transformation***

Le dernier point qu'il me semblait important de vérifier était l'appropriation du référentiel de compétences en EDD présentant les compétences qu'un.e enseignant.e doit mobiliser en vue d'un développement durable. Je précise qu'il était demandé aux étudiant.e.s d'y prêter attention lors de la construction de leur séquence, cette grille leur servait donc de point de référence.

Le constat que j'ai pu tirer à la suite des analyses des séquences, est que l'ensemble des groupes semble s'être approprié cette grille. A travers les activités, les étudiant.e.s ont travaillé diverses

compétences du référentiel en EDD, chacun.e à une échelle et avec un angle différent, ce qui rend leurs séquences toutes plus riches les unes que les autres. Dans le paragraphe qui suit, je valoriserai les compétences qui ont été les plus mises à contribution, même si chacune aurait évidemment pu faire l'objet d'une analyse approfondie.

Premièrement, pour ce qui est du premier défi qui est « penser globalement », nous pouvons noter une forte volonté des étudiant.e.s à travailler la **pensée systémique**. Le choix d'une des questions de recherche du groupe 8 illustre ce constat : « Comment le sac de farine est-il arrivé chez vous ? » En effet, cette question amène les élèves à comprendre tous les mécanismes qui se sont déployés afin d'obtenir un sac de farine et donc de le concevoir comme le produit d'un système bien particulier. Le groupe 11, quant à lui, souhaite faire interagir les élèves avec une personne au Sénégal afin qu'elle décrive son expérience et donne son avis sur le sujet des déchets. Leur activité vise en particulier à décentrer les élèves. Là aussi, cette activité peut potentiellement montrer l'impact qu'ont les déchets sur le système-terre et pas uniquement sur eux/elles. Dans la séquence 3, l'un des objectifs principaux est de faire comprendre aux élèves que la forêt est un système à part entière. Enfin, l'une des activités proposées par E14 consiste à « créer un paysage incluant son portrait au sein de la nature afin de se rendre compte que chacun fait partie du paysage » et par conséquent, du système-terre.

Ensuite, nous pouvons relever l'objectif de **responsabilisation** qui ressort dans plusieurs séquences et qui fait référence au défi « envisager le changement ». Plusieurs groupes ont effectivement évoqué le fait de rendre conscient.e.s et responsables les élèves.

Finalement, pour « réaliser une transformation », le travail sur les **valeurs** a beaucoup été privilégié dans les travaux des étudiant.e.s et en particulier sur l'**empathie**. Comme exemple, nous pouvons citer le groupe 3 qui relate qu'une « meilleure compréhension des liens d'interdépendance permettra aux élèves de développer un lien émotionnel avec la nature et meilleure prise de conscience de l'impact des humains ». Aussi, l'**action** et la **décision** avaient une place cruciale dans chaque séquence. En effet, une phase d'action était systématiquement prévue dans le but d'impliquer les élèves au maximum dans la transformation. Différentes actions ont été imaginées : certaines pour rendre l'école et ses infrastructures plus durables (réduction de la consommation d'énergie) alors que d'autres visaient plutôt ses membres (incidence de l'humain sur le paysage) et d'autres encore ciblaient les deux (tri des déchets).

### **5.3 Une sortie en forêt pour aborder les interdépendances et l'impact de certains aménagements humains**

Sophie, qui a réalisé avec son binôme la séquence autour des interdépendances entre les êtres vivants et leur milieu, a eu la chance de la mettre en place dans sa classe de stage. Elle m'a accueillie lors d'une sortie en forêt qui était prévue vers la fin de la séquence. Pour rappel, les élèves avaient comme tâche de récolter des photographies qui montraient des relations d'interdépendance au sein de la forêt et des aménagements humains qui préservent ou altèrent ces interdépendances. Une fois ces photographies récoltées et triées, des planches photographiques ont été réalisées pour clôturer ce sujet. L'objectif de cet exercice était « d'utiliser les notions que les élèves ont acquises en classe pour analyser l'environnement qui les entoure afin de le voir d'un regard nouveau : ne plus voir la forêt uniquement comme un lieu de jeux et de promenade, mais de réaliser l'écosystème qu'elle représente et de comprendre les interdépendances en son sein, afin de prendre conscience de l'impact qu'ont les aménagements humains sur les liens observés. »

Dans le paragraphe suivant, j'exposerai les points saillants de mon observation. Je me suis axée sur la posture de l'étudiante et des élèves, les apports théoriques mobilisés et finalement sur les objectifs et apprentissages fixés.

De manière générale, j'ai remarqué que le questionnement était très présent durant cette activité. Sophie a veillé à placer les élèves en posture de chercheur.se en leur demandant d'émettre des hypothèses dans plusieurs situations. En outre, elle leur a posé plusieurs questions telles que : « Est-ce que la forêt est totalement naturelle ? » « Y a-t-il des traces de l'homme ? » « A votre avis, pourquoi n'est-ce pas mouillé sous le sapin ? » « A qui pourrait bien appartenir la mâchoire que vous avez trouvée ? Pourquoi pas à cet animal ? » ce qui favorisait la posture réflexive des élèves. Ces dernier.ère.s étaient curieux.ses aussi et posaient également beaucoup de questions, ce qui démontre une implication certaine de leur part. Une question que j'ai trouvée très pertinente et qui a été posée par une élève est : « Pourquoi les gens laissent les déchets en forêt ? » Plusieurs élèves ont proposé des suggestions pour y répondre, sans que Sophie n'intervienne. De manière générale, j'ai trouvé leurs remarques et questions particulièrement intéressantes.

Un deuxième constat que j'ai pu tirer de cette sortie concerne le vocabulaire employé par Sophie et les élèves. Celui-ci était relativement riche et précis. L'étudiante m'a expliqué qu'elle l'avait travaillé en amont avec les élèves et qu'ils/elles devaient être capables de comprendre et mobiliser

certaines termes propres à cette thématique (décomposeur, aménagements, écosystèmes, interdépendances, etc.).

Comme je l'ai mentionné plus haut, les élèves semblaient impliqué.e.s et motivé.e.s par l'activité proposée. Certain.e.s étaient totalement immergé.e.s dans cette expérience spatiale puisqu'ils/elles exploraient tous les recoins de la forêt avec entrain. L'un d'entre eux avait particulièrement envie de tester ce qui était à disposition (parcours Vita, chemin avec des ronces, etc.). Plusieurs sens étaient sollicités, en particulier le toucher, qui est plus rarement utilisé à l'école, et la vue. A ce propos, la tâche qui a le plus occupé les élèves était l'observation. Cette dernière était préparée et réfléchiée en amont par l'étudiante puisque les élèves avaient une grille avec des indicateurs à observer et des espaces prévus pour prendre des notes. Comme nous le savons, l'observation présente de nombreux avantages, elle permet entre autres de « vivre l'interdisciplinarité, d'apprendre à penser en système, pour in fine trouver des solutions pour l'humanité et réapprendre à cohabiter avec les autres êtres vivants qui peuplent les écosystèmes de la planète, sans lesquels toute vie serait impossible. » (Blandenier & Gigon, 2019, 8)

Par ailleurs, une dynamique positive entre les groupes a pu être notée, il y avait une bonne entente entre les élèves. Celles et ceux qui découvraient un élément particulier le faisaient directement savoir aux autres (exemples : souris, oiseau, mâchoire). Certains garçons ont relaté qu'ils préféraient largement ce type d'activités à celles proposées en classe. Sophie a indiqué un changement de comportement positif. Ils semblaient apaisés et participaient beaucoup plus aux tâches en forêt qu'en classe.

Après l'activité, j'ai demandé à l'étudiante en quoi cette activité permettait de rendre sa classe plus durable. Ce à quoi elle a répondu :

« J'estime que l'activité a contribué à rendre la classe plus durable dans la mesure où elle a permis aux élèves de développer leur conscience par rapport à l'interdépendance, pas seulement de la forêt mais, dans une autre échelle, du monde en tant que système. L'enquête les a rendus acteurs.ices de leur apprentissage et leur a permis de développer des valeurs et un sentiment d'empathie vis-à-vis de la forêt et des espèces qui y vivent. Elle a aussi contribué à prendre conscience de la responsabilité qu'ils/elles ont à travers leurs actions du quotidien et de leur contribution à la préservation des espaces. »



Cette activité a de toute évidence été fructueuse d'une part pour les élèves qui sont sorti.e.s mûri.e.s de cette immersion en forêt et d'autre part pour l'étudiante qui l'a mise en place. Par cette activité, elle a su démontrer une bonne appropriation des enjeux de durabilité et en a fait bénéficier sa classe de stage. Selon Sophie, elle aurait tout de même dû plus insister sur les aménagements humains durant les heures de classe et mieux s'organiser sur place car certain.e.s élèves ont manqué de temps pour prêter attention à ce qui altérerait les interdépendances. Finalement, elle relate qu'« il semblerait que les élèves aient pris conscience des différents aspects aménagés par les humains dans la forêt. Ils/elles ont réalisé que tout a son importance et que les humains, pour pouvoir utiliser un environnement, doivent contribuer au maintien de l'harmonie du lieu. » ce qui est déjà un objectif majeur atteint, selon moi.



*Figure 9 : Elèves à la recherche des interdépendances et des aménagements humains en forêt*

#### **5.4 Constat tiré du débat : une formation en vue d'un développement durable intéressante malgré un manque de théorie ressenti**

Pour clôturer ce séminaire, nous avons laissé les étudiant.e.s s'exprimer sur ce qu'ils/elles ont retenu du module, ce qu'ils/elles ont apprécié ou non, mais aussi quels sont, selon eux/elles, les manques ressentis quant à la formation en vue d'un développement durable. Leur retour était évidemment important puisqu'il rend compte des points forts et points faibles du séminaire que nous leur avons proposé et de la formation plus généralement. En outre, je postule que les éléments

tirés de ce débat seront révélateurs des futures pratiques des étudiant.e.s, puisque ce module est le dernier qu'ils/elles suivent durant leur formation initiale.

#### ***5.4.1 L'enquête de terrain, le partage d'idées, l'expérience sensorielle et l'interdisciplinarité, des points forts relevés par les étudiant.e.s***

Un élément discriminant de cette discussion est que les étudiant.e.s n'avaient pas conscience de la multitude d'activités qu'il y a à faire autour d'une école pour traiter des enjeux environnementaux. Pour certain.e.s, la durabilité n'était pas forcément « présente » partout. Nous pouvons supposer qu'ils/elles pensaient que ce serait plus approprié et simple de travailler cette thématique dans des établissements où de grands efforts à ce niveau-là sont notables. Leur faire concevoir une séquence sur leur établissement semble donc leur avoir ouvert le champ des possibilités et avoir changé leur perception de la durabilité.

L'envie de faire plus de terrain a également été exprimée par plusieurs étudiant.e.s. Une étudiante regrette d'ailleurs de ne pas avoir eu la chance d'en vivre quand elle était élève et se donne le défi d'en refaire avec ses classes. Une autre explique que ce module lui a donné les outils pour transposer des séquences des MER à l'extérieur et qu'à son sens, il faut beaucoup plus privilégier l'enquête de terrain.

Par ailleurs, les étudiant.e.s ont souligné à maintes reprises la richesse du partage de séquences. Celles-ci ont permis de constituer une grande banque de ressources pédagogiques dans laquelle les étudiant.e.s pourront venir piocher lorsqu'ils/elles auront à concevoir des séquences en EDD. Cet esprit de collaboration est un point positif à relever puisque la formation y a pleinement contribué. Selon E8 ce cours « [leur] a appris à redéfinir [leur] rôle, [ils/elles ont] plus de valeurs à transmettre [aux élèves]. L'école ça reste quand même un lieu où on transmet, pour qu'eux ensuite à leur tour transmettent [...] Justement, on avait dit que la durabilité c'est quelque chose qu'ils peuvent transposer en dehors et en vrai le but de l'école c'est ça, c'est leur donner des savoirs qu'ils puissent transposer à l'extérieur. » Je trouve cette remarque éminemment significative car l'étudiante attribue aux élèves le rôle de transmettre, de partager et réinvestir hors de l'école ce qui a été appris en matière de durabilité. C'est à mon sens une responsabilité ambitieuse qu'elle leur confie mais qui les place en tant qu'acteur.ice de la transformation et qui charge de sens leur apprentissage en classe.

Lors de l'enquête autour de la HEP qui était prévue pour réfléchir à différents aspects qui pourraient être observés et travaillés au prisme de la durabilité, certain.e.s étudiant.e.s ont été agréablement surpris.e.s par l'expérience spatiale qu'ils/elles ont vécue. Voici plus précisément ce qu'un étudiant a évoqué : « expérimente[r] avec notre corps avec nos sens, je trouve ça super important pour les élèves, qu'ils puissent expérimenter par leurs sens, leur corps, par le mouvement [...] Je pense que ça peut beaucoup parler aux élèves dans une démarche de durabilité. » Là aussi, c'est un point révélateur qui montre une envie d'enseigner de manière innovante et hors des murs scolaires, ce qui ne peut qu'être bénéfique pour les élèves. Zrinscak rappelle à ce propos qu'« une connaissance acquise par le vécu, l'expérience, voire l'expérimentation, est plus facilement mémorisée et intégrée, car appropriée. » (Zrinscak, 2010, 43)

Enfin, certain.e.s étudiant.e.s ont apprécié travailler en interdisciplinarité. En effet, E5 nous confie : « j'ai trouvé très intéressant l'interdisciplinarité parce qu'en fin de compte, j'ai réalisé qu'on peut faire plein de liens avec tout en fait (rires) vraiment avec tout tout tout ! J'ai trouvé super intéressant de rechercher quelles disciplines on pouvait mettre ensemble et en créer une. On voyait finalement plusieurs sujets dans un cours et c'était tout de suite beaucoup plus intéressant et plus varié. » E15 va dans le même sens mais évoque la pensée globale au lieu de l'interdisciplinarité : « on peut vraiment lier les disciplines, les concepts, les problématiques. Il faut montrer aux élèves qu'on ne se concentre pas juste sur une seule chose, tout est connecté et tout a un lien et c'est important de mettre en évidence ces liens. »

#### ***5.4.2 Une formation pas assez théorique : un manque ressenti par beaucoup...***

Néanmoins, quelques manques ont été signalés par les étudiant.e.s dont le principal concerne les apports théoriques. Selon la plupart d'entre eux/elles, nous aurions pu consacrer plus de temps aux aspects théoriques de la durabilité. A ce sujet, E10 rapporte : « je pense qu'il manque un apport théorique un peu plus conséquent parce que je pense que ça s'est pas mal vu en début de séminaire, on est beaucoup à avoir des lacunes dessus. » E3 ajoute : « c'est vrai que vu que c'était juste un semestre [...] oui ça a aidé à ouvrir les « œillères » et puis à nous rendre compte de plein de choses mais je me demande si avec un peu plus de théorie, ça aurait pu encore plus nous faire comprendre que la durabilité ce n'est pas juste recycler. » *A contrario*, des étudiant.e.s ont trouvé que c'était bénéfique de ne pas avoir trop de théorie, E11 explique que : « le manque d'apports théoriques, ça nous permet de plus nous développer nous-même, d'aller plus vers nos sensibilités au lieu de se

reposer sur ce qu'on nous a donné. Là on a été obligés de trouver par nous-mêmes, de nous intéresser, de voir ce qui nous tenait à cœur par rapport à notre vécu. Même si c'est vrai qu'en tant qu'étudiant, on n'a pas l'habitude d'être lâché comme ça et de ne pas avoir trop d'apports théoriques, au final c'était une très bonne expérience. »

Force est de constater que chacun.e n'a pas les mêmes besoins et qu'une formation ne peut bien entendu convenir à tout le monde. Deux aspects surprenants peuvent tout de même être relevés à ce propos. En effet, nous avons proposé quelques encarts théoriques sur la fiche d'enquête, or, ils ont totalement été ignorés et n'ont jamais été mobilisés. De plus, les étudiant.e.s qui ont apprécié le format du module et qui projetaient de réinvestir certaines activités dans leurs futures pratiques font également partie de celles et ceux qui ont décelé un manque au niveau théorique. Nous pouvons supposer que c'est dû à une volonté de bien maîtriser la matière et une angoisse de ne pas être à la « hauteur » devant les élèves. De plus, comme mentionné par une étudiante et comme constaté dans les questionnaires, certain.e.s ont effectivement des lacunes théoriques et auraient souhaité les combler par le biais de ce module. Or, rappelons que c'est un cours qui porte sur la didactique et non pas sur le contenu disciplinaire.

### ***5.4.3 Quelques changements pour envisager une meilleure formation***

Afin d'offrir une formation en vue d'un développement durable optimale, les étudiant.e.s ont émis quelques suggestions.

Tout d'abord, certain.e.s ont fait la requête que nous présentions, dans les années à venir, plusieurs formes d'évaluations concernant les contenus qui n'entrent pas directement dans les disciplines. A cet effet, un étudiant explique que les dispositifs comme l'enquête de terrain par exemple sont très intéressants à mettre en place mais qu'ils prennent du temps et sont difficiles à évaluer. Il attend donc un peu plus de conseils sur la manière d'évaluer les tâches et les dispositifs dits « moins classiques ».

Deuxièmement, une étudiant.e déplore le manque de mise en pratique en stage. En effet, elle trouve dommage qu'il n'y ait pas un lien plus fort entre le lieu de formation théorique, soit la HEP, et le lieu de formation pratique, en l'occurrence les écoles qui les accueillent en stage. Pour diverses raisons, certain.e.s praticien.ne.s formateur.ice.s n'autorisent pas les étudiant.e.s à mettre en pratique des dispositifs qu'ils/elles ont conçus hors stage, or il est difficile d'envisager une

éducation en vue d'un développement durable efficace sans avoir eu l'occasion de tester et poser des questions. E5 affirme cela en disant : « je trouve que l'expérience c'est le meilleur moyen d'être formée. [...] C'est dommage qu'on ne puisse pas la mettre directement en place. » Bien que ce ne soit pas forcément de notre ressort en tant que didacticien.ne, je trouve cette remarque pertinente et à garder en tête lors de l'élaboration d'un module comme celui du BP42SHS.

Finalement, quelques étudiant.e.s ont émis l'idée de rendre obligatoire une formation au développement durable. En effet, selon eux/elles, chaque enseignant.e devrait se former en EDD, car comme l'explique E6 : « c'est plus qu'un enjeu à choix [...] les enjeux environnementaux sont primordiaux. »

## **5.5 Discussion**

Au vu des résultats exposés, il semblerait que les étudiant.e.s attribuent des attentes élevées à l'EDD, ce qui est révélateur d'une appréciation plutôt positive quant à cette orientation générale. Selon eux/elles, l'Ecole a un grand rôle à jouer dans le traitement des enjeux environnementaux et manifestent, en tant que futur.e.s enseignant.e.s, un grand intérêt à y contribuer.

D'après les séquences qui ont été produites dans le cadre de ce module, nous pouvons constater une relativement bonne appropriation des enjeux de durabilité pour la plupart des groupes. Chacun a traité un sujet qui répondait à l'objectif *FG 26-27 – Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine...* et à d'autres qui se rapportaient le plus souvent à la géographie, mais également à d'autres disciplines. Aussi, par le biais de ces séquences, l'ensemble des étudiant.e.s a tenté de valoriser le pôle environnemental. Il est à noter que certains groupes sont un peu trop restés dans une démarche d'action à mon sens – ou plutôt dans une volonté d'inculquer des écogestes – et pas assez dans une démarche réflexive. De ce fait, ils sont passés à côté de certains aspects essentiels qui auraient permis aux élèves de saisir les principaux enjeux de la thématique.

Même si ce n'est pas représentatif de l'entier du séminaire, l'étudiante qui a mis en pratique sa séquence didactique et interdisciplinaire au sein de sa classe de stage l'a fait avec entrain et est parvenue à des résultats plutôt satisfaisants. C'est un signe encourageant pour les autres groupes.

Par ailleurs, au regard de ce qui a été exprimé lors du débat de clôture, les étudiant.e.s ont manifesté l'envie d'utiliser les différentes ressources produites et partagées dans leurs futures pratiques afin de rendre leur école plus durable. Ils/elles ont apprécié vivre les différentes tâches et ont montré, par leur propos, qu'ils/elles avaient saisi les enjeux d'éduquer en vue d'un développement durable à l'école.

Pour toutes ces raisons, j'estime pouvoir valider ma première hypothèse qui est : « La conception d'une séquence didactique en EDD rend davantage les étudiant.e.s capables d'envisager un projet d'école durable. »

En revanche, certains manques et besoins ont été décelés. Les étudiant.e.s ont manifesté quelques lacunes théoriques et signalent une envie d'approfondir ces aspects dans le cadre de leur formation initiale à la HEP. Ils/elles encouragent toutefois à continuer de pratiquer l'expérimentation directe, l'enquête de terrain, la géographie par l'expérience spatiale, mais aussi plus généralement l'enseignement hors les murs. Les tâches de production comme la conception d'une séquence didactique et interdisciplinaire et les activités polysensorielles ont également été valorisées. Par ailleurs, le manque de vocabulaire précis et scientifique dans leur séquence est révélateur d'un certain fossé entre ce qui est attendu d'eux/elles et ce qu'ils/elles sont en mesure de proposer.

Bien que l'EDD fasse partie intégrante du PER, il n'y a pas de véritables indications sur la mise en œuvre de celle-ci à l'instar des disciplines scolaires. C'est pourquoi, la formation se doit d'être solide. Huit séances restent un délai court pour relever le défi de taille qui consiste à former en vue d'un développement durable. Tout ne peut être traité, il s'agit donc de sélectionner les contenus qui nous semblent les plus pertinents. Ainsi, nous mettons évidemment de côté des aspects qui auraient été intéressants à travailler. Dans notre cas, un peu plus de théorie et des exemples d'évaluation auraient été les bienvenus. Je pense également que les étudiant.e.s qui avaient comme objectif principal d'instaurer certaines pratiques comportementales auraient eu besoin davantage de temps et d'attention pour montrer une bonne maîtrise des enjeux de la durabilité. Chaque groupe d'ailleurs a des points à améliorer. Quelques séances de plus ou un module d'approfondissement aurait été bénéfique pour chacun et chacune selon moi.

Au vu des points relevés, je suis d'avis que « la formation en vue d'un développement durable n'est pas suffisante au regard des besoins des étudiant.e.s. non spécialistes » et valide donc ma deuxième hypothèse également.

## 6. Limites et perspectives

Au terme de cette recherche exploratoire plusieurs limites et perspectives peuvent être identifiées. Tout d'abord, je pense que mener un travail de recherche comme celui-ci en un semestre pose différents problèmes : il a fallu se renseigner sur les aspects théoriques, réfléchir et mettre en place le dispositif de recherche et finalement récolter les données simultanément. Même si pour notre volée ce n'était pas envisageable, j'aurais trouvé plus judicieux de répartir ce travail de mémoire sur une année voire plus afin de pouvoir me consacrer pleinement à chaque étape, ce qui l'aurait rendu encore plus rigoureux.

« Jongler » entre les rôles de stagiaire en découverte professionnelle, chercheuse et animatrice du cours était enrichissant mais pas toujours évident à gérer. Durant certaines séances, j'aurais apprécié prendre le temps d'observer, d'écouter les interactions et d'en prendre note pour pouvoir les réinvestir dans mes analyses. Or, ce n'était pas toujours possible et les enregistrer pour les retranscrire n'était pas envisageable dans un laps de temps aussi court.

La discrimination entre éducation en vue d'un développement durable (EDD) et l'éducation à la durabilité (ED) est également une difficulté à relever. Via ce travail, j'ai essayé tant bien que mal d'utiliser les deux terminologies car évoquer uniquement l'EDD serait en quelque sorte nier le changement de paradigme qui est en train de s'opérer depuis quelques années et mentionner que l'ED signifierait que la vision forte de la durabilité est installée et acceptée, ce qui est également erroné. De plus, c'est l'usage d'EDD qui est le plus courant dans la littérature didactique à ce jour, j'avais donc une certaine crainte que l'emploi de l'ED perturbe les étudiant.e.s. Dans un futur travail portant sur la durabilité, je pense qu'il faudrait expliquer aux étudiant.e.s l'histoire et les enjeux qu'il y a autour de ce glissement sémantique et employer l'ED un maximum afin de les inclure dans le changement de paradigme.

Mesurer l'effet de ce dispositif sur les futures pratiques des étudiant.e.s était l'un de mes objectifs de recherche. Je ne pense pas y être parvenue puisque je n'ai pu observer une activité que dans un seul groupe. Bien que cette observation ait été révélatrice de plusieurs points saillants et que l'ensemble des matériaux récoltés ait suggéré des schémas probables pour les autres groupes, l'observation de l'activité en forêt ne pouvait être significative à elle seule. Une phase de vérification pour chaque groupe aurait été nécessaire pour avancer des résultats formels.

Ensuite, en plus du débat de clôture qui faisait office de *focus group*, j'aurais pu ajouter un questionnaire final. Il aurait permis de montrer l'évolution entre le début du séminaire et la fin, ce qui a été acquis et les points qui restaient à approfondir. Quant à la conception de séquences didactiques et interdisciplinaires, je pense qu'il faudrait rendre l'exercice moins « directif » : les critères et les consignes étaient nombreuses. Il est possible que certains résultats aient été induits en partie par ceux-ci. De plus, je suis d'avis que plus nous donnons de critères, plus nous « bridons » en quelque sorte la créativité des étudiant.e.s, ce qui réduit le champ des possibles.

Les remarques émises en fin de séminaire ont suggéré des pistes intéressantes que je prendrai en compte si j'ai à nouveau l'occasion de contribuer à l'élaboration d'un module comme celui du BP42SHS. Entre autres, j'ajouterais une partie théorique plus importante et je réfléchirais à un exercice qui permettrait d'aborder différents types d'évaluation pour des exercices qui sont plus difficilement évaluables.

Enfin, cette recherche reste une étude exploratoire, elle pourrait être étayée. Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, les modalités qui n'ont pas été analysées dans ce travail pourraient être utilisées à des fins d'approfondissement. Il a fallu en sélectionner quelques-unes, toutefois, j'estime qu'elles auraient pu apporter encore plus de profondeur à ce travail.



## 7. Conclusion

Depuis l'Anthropocène, nous devons faire face à de nombreux défis mondiaux caractérisés par « l'interdépendance de processus économiques, sociaux et environnementaux dont les conséquences se manifestent à l'échelle locale, nationale et mondiale. »<sup>25</sup> Pour tenter de les relever, il semblerait qu'adopter une vision forte de la durabilité soit une solution à envisager sérieusement. A cet effet, différents moyens sont déployés et divers domaines concernés. L'Ecole, qui accueille et forme les générations futures, a évidemment un grand rôle à jouer dans ce processus. Elle poursuit entre autres la mission de rendre les élèves conscient.e.s, critiques et responsables afin d'imaginer et proposer des pistes de solutions aux défis évoqués plus haut.

Mon travail de mémoire ci-présent tente de s'inscrire dans cette belle et grande ambition. Pour ce faire, celui-ci poursuivait deux objectifs principaux. Dans un premier temps, il s'agissait de recueillir les conceptions qu'ont de futur.e.s enseignant.e.s du développement durable, puis, dans un deuxième de mettre en place une séquence didactique et interdisciplinaire en vue de rendre leur future école plus durable. Cette étude a montré qu'il y a encore un long chemin à parcourir avant d'envisager une durabilité forte. Pour autant, une volonté notable a pu être relevée de la part des futur.e.s enseignant.e.s qui ont participé à cette recherche, ce qui est encourageant. Traiter des enjeux environnementaux avec les élèves nécessite un investissement considérable, c'est pourquoi la formation se doit d'être robuste et d'offrir aux futur.e.s enseignant.e.s tous les outils et les compétences nécessaires pour éduquer de façon efficace à la durabilité.

Notons qu'il n'y a pas que les enseignant.e.s qui souhaitent agir, les élèves aussi manifestent une grande envie de changement. En effet, depuis 2018, à la suite d'un mouvement lancé par la jeune militante écologiste Greta Thunberg, ce sont des milliers de jeunes qui se mobilisent régulièrement pour manifester contre le réchauffement climatique. (s.n., 2020) Je pense qu'il faut se saisir de cet engouement pour tendre vers une société qui se préoccupe de sa planète et des êtres qui y vivent, soit vers une société plus résiliente. Comment y parvenir ? Il n'y a pas de recette miracle malheureusement... Une partie de la réponse se trouve selon moi dans le projet d'école durable comme discuté dans ce mémoire. Je partage la conviction qu'il faut envisager un changement de

---

<sup>25</sup> Tiré du site éducation21 : « <https://www.education21.ch/fr/cest-quoi-l-edd>. »

la forme scolaire, penser une école à visée émancipatrice, une école qui privilégie la pédagogie en extérieur, les activités polysensorielles, la mise en place de projets qui font sens, le partage d'idées, une école qui s'intéresse au rapport au monde des élèves et qui valorise la pensée prospective.

Je conclurai par une citation de l'UNESCO, dernier écho de ce mémoire, qui résonne de sens :  
« Pour édifier un monde plus juste, plus pacifique et plus durable, les personnes et les sociétés doivent toutes renforcer leur pouvoir d'action et acquérir des connaissances, des compétences et des valeurs, tout en ayant davantage conscience de la nécessité d'être les moteurs du changement. »<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Tiré du site de l'UNESCO : <https://fr.unesco.org/centre-echange-information-EDD/comprendre>.

## Bibliographie

Audigier, F. (2012). Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13 (1), 25-38.

Audigier, F. (2013). Éléments pour une histoire des didactiques des disciplines du monde social : éducation à la citoyenneté-géographie-histoire. *Épistémè*, 10, 127- 153.

Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ?. *Educations*, 1 (1), 1-15.

Blandenier, G. Gigon, P. (2019). S'inspirer de la nature pour construire l'école de demain. Dans *Apprendre de la nature la question de la durabilité dans le cadre scolaire*. Enjeux pédagogiques, 33, 8-11. Bienne : HEP-BEJUNE.

Confédération suisse (2015). *Valorisation optimale des chances. Déclaration 2015 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

[https://edudoc.ch/record/117292/files/erklaerung\\_18052015\\_f.pdf](https://edudoc.ch/record/117292/files/erklaerung_18052015_f.pdf).

Curnier, D. (2017). Éducation et durabilité forte : considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La Pensée écologique*, 1 (1), 252-271.

Curnier, D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit*. Université de Lausanne, Lausanne.

Curnier, D. (2019). Politiques éducatives, développement durable et Anthropocène : visions, limites et opportunités. Dans N. Wallenhorst et J-Ph. Pierron (dir.), *Éduquer en Anthropocène* (89-100). Lormont : Le bord de l'eau.

Emma (2019). *Un autre regard sur le climat*. Massot Editions.

Fachkonferenz Umweltbildung (FUB) et Réseau romand des organisations actives en éducation à l'environnement (REE). (2016). Position nationale en éducation à l'environnement. Berne : Fondation suisse d'Éducation pour l'environnement (FEE).

Hertig, Ph. (2015). Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. Dans F. Audigier, A. Sgard, et N. Tutiaux-Guillon (dir),

*Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation (125-137). Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Hertig, Ph. (2016). Des outils de pensée pour appréhender la complexité dans le cadre en vue du développement durable. Dans M.-A. Éthier (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (119-128). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Lange, J.-M. (2017). Éducation au développement durable. Dans A. Barthes, J.-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (82-91). Paris : L'Harmattan.

Legardez, A., Simonneaux, L. (dir.). (2006). *A l'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. Paris : ESF.

Moreau, Y. (2019). Qui est le sujet de l'Anthropocène ? L'usage des pronoms personnels pour dire l'implication de soi en tant qu'humain. Dans N. Wallenhorst et J.-Ph. Pierron (dir.), *Éduquer en Anthropocène* (47-58). Lormont : Le bord de l'eau.

Morin, E. (1994). *Sur l'interdisciplinarité*. Centre international de recherches et études transdisciplinaires (CIRET). Consulté le 8 mai 2021 sur <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>

Pache, A., Bugnard, P.-Ph., Haerberli, P. (2011). Éducation en vue du développement durable. École et formation des enseignants : enjeux, stratégies et pistes. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 7-18.

Roy, P et Gremaud, B. (2017). Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EFF dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. Dans P. Roy, A. Pache et B. Gremaud (dir.), *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable* (99-118). Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR).

Sgard, A., Jenni, Ph., Solari, M., Varcher, P. (2017). *Le problème c'est de le poser. Définitions, modèles, perspectives pour la géographie scolaire*. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 22, 39-57.

s.n. (2020). Un mouvement mondial de la jeunesse : les grèves du climat. *Mouvements*, 3(3), 156-163.

Tonnetti, B., Lentillon, V. (2019). Pourquoi l'interdisciplinarité à l'école ? Donner du sens aux apprentissages et mettre l'école en lien avec la réalité. *L'Education Physique en Mouvement*, 1, 9-13.

Vergnolle-Mainar, Ch. (2017). Interdisciplinarité. Dans A. Barthes, J-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (473-480). Paris : L'Harmattan.

Wallenhorst, N., Pierron, J-Ph. (2019). *Éduquer en Anthropocène*. Lormont : Le bord de l'eau.

Zrinscak, G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L'information géographique*, 74, 40-54.

## Sitographie

Plan d'études romand (2010). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Consulté le 8 mai 2021 sur <http://www.plandetudes.ch/per>

s.n. (s.d.). *A propos du centre d'échange d'information*. UNESCO. Consulté le 17 juin 2021 sur <https://fr.unesco.org/centre-echange-information-EDD/comprendre>

s.n. (s.d.). *C'est quoi l'EDD et pour quelle raison ?*. éducation21. Consulté le 30 mars 2021 sur <https://www.education21.ch/fr/cest-quoi-l-edd>

s.n. (2018). *Didactique de la géographie*. Haute école pédagogique vaud. Consulté le 11 mai 2021 sur <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/didactiques-sciences-humaines/didactiques/geographie.html>

## Table des annexes

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANT.E.S	63
ANNEXE 2 : CONSIGNES DES SÉQUENCES EN EDD	69
ANNEXE 3 : RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES EN EDD	70
ANNEXE 4 : ENQUÊTE À LA HEP AU PRISME DE LA DURABILITÉ	71
ANNEXE 5 : GRILLE D'ÉVALUATION DES SÉQUENCES	76
ANNEXE 6 : GRILLE D'ENQUÊTE (ACTIVITÉ EN FORÊT)	78
ANNEXE 7 : GRILLE D'OBSERVATION DE L'ACTIVITÉ EN FORÊT	81
ANNEXE 8 : QUESTIONNAIRE POST ACTIVITÉ EN FORÊT	83
ANNEXE 9 : RETRANSCRIPTION DES <i>FOCUS GROUPS</i>	85
ANNEXE 10 : GRILLES D'ANALYSE DE CONTENUS THÉMATIQUES	97

## Table des illustrations

FIGURE 1: MODÈLE DES TROIS CERCLES / DÉVELOPPEMENT DURABLE	10
FIGURE 2 : SCHÉMA DE LA DURABILITÉ FORTE PAR CURNIER (2017)	12
FIGURE 3 : LES 17 OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE (ODD)	16
FIGURE 4 : QUALIFICATIFS DE L'ÉCOLE DURABLE	33
FIGURE 5 : DÉFINITIONS ANTHROPOCÈNE, DD, EDD	34
FIGURE 6 : FINALITÉS DE LA GÉOGRAPHIE	36
FIGURE 7 : FINALITÉS DE L'EDD	37
FIGURE 8 : DEGRÉ D'ENGAGEMENT POTENTIEL POUR LE TRAITEMENT DES ENJEUX ENVIRONNEMENTAUX	38
FIGURE 9 : ÉLÈVES À LA RECHERCHE DES INTERDÉPENDANCES ET DES AMÉNAGEMENTS HUMAINS EN FORÊT	49

## Annexe 1 : Questionnaire sur les représentations des étudiant.e.s



### Questionnaire sur les représentations initiales des étudiant.e.s concernant l'éducation en vue d'un développement durable (EDD)

Actuellement étudiante en didactique de la géographie, j'aimerais tenter de comprendre, à travers mon travail de Master, en quoi la conception d'une séquence didactique et interdisciplinaire en EDD peut influencer de futur.e.s enseignant.e.s en préscolaire et primaire à rendre leur future école plus durable. Pour ce faire, la première étape consiste à recueillir leurs conceptions initiales – via le questionnaire qui suit - sur des thématiques qui touchent à l'EDD.

Les données récoltées seront uniquement exploitées à des fins statistiques et resteront confidentielles.

Merci d'avance pour votre participation !

Marigona Mazreku

---

#### Consignes

- Remplir le questionnaire à l'aide d'un ordinateur sauf pour les questions 1 et 2 que je vous recommande de faire de manière manuscrite ;
- Une fois terminé, renvoyer le questionnaire à l'adresse suivante : marigona.mazreku@etu.hepl.ch

#### Pseudonyme de l'étudiant.e :

(Pour une question de confidentialité, veuillez utiliser un pseudonyme et non votre nom. Attention à employer le même pour tous les questionnaires/documents qui seront à rendre durant ce séminaire.

1. Que représente pour vous « l'école durable » ? Ecrivez tous les mots, les idées, les réflexions, etc. que vous lui associez.

L'école durable

2. Que vous évoquent les trois notions suivantes ? Définissez-les puis justifiez les liens que vous percevez entre eux à l'aide d'un texte ou d'un schéma.

a. L'anthropocène	b. Le développement durable	c. L'éducation en vue d'un développement durable (EDD)
-------------------	-----------------------------	--



**3. Donnez deux raisons pour lesquelles vous avez choisi de devenir enseignant.e en primaire.**

Raison 1 :

Raison 2 :

**4. Notez deux finalités que vous voyez à la géographie.**

Finalité 1 :

Finalité 2 :

**5a. Selon vous, l'Ecole ... face aux enjeux environnementaux. (*Soulignez une réponse*)**

- a. n'agit pas assez
- b. agit suffisamment

**5b. Justifiez votre réponse.**

**6. Comment envisageriez-vous votre action pour la durabilité dans vos futures écoles ?**

7. Selon vous, travailler en interdisciplinarité... (Cochez une case par ligne)

	Pas du tout	Un peu	Assez	Très
apporte de la cohérence et du sens à l'enseignement				
demande de l'organisation pour l'enseignant.e				
permet aux élèves de mieux assimiler ce qui est enseigné				
est enrichissant pour les élèves et pour l'enseignant.e				

8a. En tant que futur.e enseignant.e, vous considérez que vous avez un rôle important à jouer dans le traitement des enjeux environnementaux. (Soulignez une réponse)

Vrai      Faux

8b. Justifiez votre réponse.

9a. Pensez-vous que votre rapport aux problématiques liées à l'environnement ont/auront de l'influence sur votre enseignement ? (Soulignez une réponse)

Oui      Non

9b. Justifiez votre réponse.

10. Notez deux finalités de l'éducation en vue d'un développement durable.

Enjeu/Objectif 1 :

Enjeu/Objectif 2 :

**11a. En tant que citoyen.ne et habitant.e de la planète, à combien estimez-vous votre engagement pour les enjeux environnementaux.**

« Cinq » correspondant à un très grand engagement et « un » à pas d'engagement du tout. *(Soulignez une seule réponse)*

1                      2                      3                      4                      5

**11b. Justifiez votre réponse.**

**12a. En tant qu'enseignant.e, à combien estimez-vous votre engagement « potentiel » pour traiter les enjeux environnementaux.**

« Cinq » correspondant à un très grand engagement et « un » à pas d'engagement du tout. *(Soulignez une seule réponse)*

1                      2                      3                      4                      5

**12b. Justifiez votre réponse.**

**13. Vous êtes :** *(Soulignez une réponse)*

- a. un homme
- b. une femme
- c. je m'identifie comme :

**14. Quel âge avez-vous ?**

**15. Quel est votre lieu de naissance ?**

**16. Où habitez-vous actuellement ?**

**17. Quel est votre lieu de stage ?**

**18. Quelle(s) formation(s) post-obligatoire(s) avez-vous terminée(s) ?** (Soulignez la/les réponse(s) qui convient/nent puis précisez l'option, la filière ou le domaine à côté de la flèche)

- a. Maturité, baccalauréat, école de culture générale  
→
- b. Apprentissage, formation professionnelle  
→
- c. Formation professionnelle supérieure, école technique  
→
- d. Université, école polytechnique, haute école spécialisée/pédagogique  
→
- e. Autre(s) : ...  
→

**19. Quels hobbies pratiquez-vous volontiers ?** (Nommez-en trois)

- a.
- b.
- c.

## Annexe 2 : Consignes des séquences en EDD

BP42SHS

### Consignes pour la séquence en EDD

Par deux, soumettre une séquence d'enseignement-apprentissage interdisciplinaire qui s'inscrit dans une démarche d'éducation en vue d'un développement durable et permet de valoriser certaines compétences et sous-compétences du référentiel professionnel EDD. Votre séquence devra répondre à l'objectif « FG 26-27 — Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine... » et prendre en compte l'objectif de pensée globale. Celle-ci devra également valoriser les trois modalités suivantes : la démarche d'enquête, l'enquête et le diagnostic sur le terrain et la démarche collaborative et participative avec les élèves. Cette pièce-note fera l'objet d'une courte présentation orale (environ 5 minutes par groupe) lors de la séance 5 qui aura lieu le 19 avril 2021. A la suite de celle-ci, les travaux seront à déposer sur Moodle sous l'onglet « Séquence l'école durable ».

#### Contenu de la pièce-note

- ⊕ Choisir une thématique ou une QSV en lien avec l'EDD que vous souhaiteriez traiter.
- ⊕ Créer une séquence d'enseignement-apprentissage en s'appuyant sur les trois étapes proposées par le PER (cf. séance 2, slide 10).
  - A l'aide d'un tableau, planifier la séquence en décrivant brièvement :
    - le lieu et la durée des activités ;
    - ce que vous feriez dans chaque étape de la démarche d'enquête (problématisation, recherche, bilan ou synthèse) ;
    - les ressources matérielles et immatérielles que vous utiliseriez ;
    - les objectifs généraux de la séquence et ceux spécifiques aux diverses activités ;
- ⊕ Proposer une enquête sur le terrain et une démarche collaborative et participative avec les élèves.
- ⊕ Dans la synthèse, proposer une activité créative telle qu'un spectacle, une animation, une exposition, une activité de prévention, etc.
- ⊕ Prolongement : proposer **deux à trois** activités en lien avec votre thématique/QSV qui pourraient être réalisées dans le cadre d'autres disciplines.
- ⊕ A la suite de la séquence, rédiger deux paragraphes :
  - 1) En prenant appui sur les catégories de compétences du PER par discipline, les attendus de la FG, les capacités transversales et le référentiel des compétences EDD (cf. séance 1), expliquez : « Quels sont les apprentissages effectifs dans votre séquence ? », « Quels savoirs sont mobilisés ? » et « Quelles compétences sont développées ? »
  - 2) Justifier en quoi votre séquence permettra de rendre votre future classe/école plus durable.

#### Forme de la pièce-note

- ⊕ La pièce-note doit contenir vos noms et prénoms, le choix de la thématique ou de la QSV, un tableau de planification avec les informations susmentionnées, les deux paragraphes (réflexion sur les apprentissages, savoirs, compétences mobilisés + justification de la séquence)
- ⊕ La pièce-note tient sur deux à trois pages
- ⊕ Police : Arial 12 / Interligne : simple

## Annexe 3 : Référentiel des compétences en EDD

AP, 13.02.2020

« A Rounder Sense of Purpose », projet Erasmus+ 2018-2021,  
<https://www.aroundersenseofpurpose.eu>

**Partenaires du projet :** University of Gloucestershire (UK); Duurzame PABO (NL); Italian Association of Sustainability Science (IT); Frederick University (CY); Hungarian Research Teachers' Association (HU); University of Vechta (DE); HEP Vaud (CH); Universitat Oberta de Catalunya (ES)

### Les compétences des enseignants en vue d'un développement durable

Penser globalement	Envisager le changement	Réaliser une transformation
Intégration		
<p><b>Systèmes</b></p> <p>L'enseignant permet aux élèves de développer une compréhension du monde comme un tout interconnecté, d'identifier des connexions au travers de notre environnement social et naturel et d'identifier les conséquences de nos actions.</p>	<p><b>Futurs</b></p> <p>L'enseignant aide les élèves à explorer des possibles alternatifs pour le futur et à utiliser ces derniers pour envisager une modification de nos comportements.</p>	<p><b>Participation</b></p> <p>L'enseignant aide les élèves à contribuer au changement dans une perspective de durabilité.</p>
Implication		
<p><b>Attention</b></p> <p>L'enseignant alerte les élèves sur des aspects fondamentalement non durables de notre société, sur la manière dont elle se développe et explicite le besoin urgent de changement.</p>	<p><b>Empathie</b></p> <p>L'enseignant aide les élèves à gérer leurs sentiments et émotions ainsi que ceux des autres, tout en développant un lien émotionnel avec le monde naturel.</p>	<p><b>Valeurs</b></p> <p>L'enseignant développe chez les élèves la conscience que les croyances et les valeurs sous-tendent les actions, ainsi que l'importance de négocier et concilier les valeurs.</p>
Pratique		
<p><b>Transdisciplinarité</b></p> <p>L'enseignant agit de manière collaborative à l'intérieur et à l'extérieur de ses propres disciplines, rôles, perspectives et valeurs.</p>	<p><b>Créativité</b></p> <p>L'enseignant encourage chez les élèves la pensée créative et la flexibilité.</p>	<p><b>Action</b></p> <p>L'enseignant aide les élèves à agir de manière proactive et réfléchie.</p>
Réflexion		
<p><b>Esprit critique</b></p> <p>L'enseignant aide les élèves à évaluer de manière critique la pertinence et la fiabilité des énoncés, sources, modèles et théories.</p>	<p><b>Responsabilité</b></p> <p>L'enseignant aide les élèves à réfléchir sur leurs propres actions, à agir de manière transparente et à accepter la responsabilité personnelle de leur travail.</p>	<p><b>Décision</b></p> <p>L'enseignant aide les élèves à agir de manière prudente et opportune, même dans des situations d'incertitude.</p>

Version 17 décembre 2019

## Annexe 4 : Enquête à la HEP au prisme de la durabilité

BP42SHS  
Sylvie Joublot Ferré  
Le 12 avril 2021

Noms des étudiant-e-s

### L'école durable : enquête à la HEP

#### Objectifs :

- Expérimenter et conduire l'enquête immersive de terrain ;
- Réaliser par le truchement d'une planche photographique (à partir des traces de l'enquête) une composition réflexive et discursive ;
- Apprendre à mettre en œuvre ce dispositif didactique avec des élèves ;

#### L'expérience et la réflexion sont conduites à plusieurs échelles :

- Échelle du domaine de la HEP : parc, circulation et bâtiments
- Échelle de l'environnement immédiat : territoire alentour, voisinage direct
- Échelle du quartier ou du secteur de la ville

#### Consignes :

Au cours de ce parcours guidé qui comprend plusieurs stations, par deux, vous devrez :

- Réaliser un état des lieux, une évaluation de l'existant concernant la HEP au prisme de la durabilité.  
**=> Partie analytique et spatiale**
- Concevoir une proposition d'aménagements pour tendre vers une durabilité forte. **=> Partie prospective**

#### La durabilité

La durabilité ne doit pas être confondue avec la conservation du patrimoine naturel ou culturel. Elle se comprend, en fait, en conjugaison avec le développement, ce dernier pouvant supposer l'adoption de mesures de conservation, mais aussi d'adaptation.

La durabilité est une notion à double sens, recouvrant celle de durée et celle de soutenabilité sur le plan économique, social et environnemental.

Les processus et les institutions durables répondent à certains critères environnementaux d'ordre quantitatif, comme limiter les émissions de polluants en fonction des capacités d'autoépuration des milieux, ou d'ordre qualitatif, comme respecter les bio-rythmes humains, la diversité des écosystèmes, la beauté des sites, la qualité de la vie. Ils n'épuisent pas les ressources nécessaires aux générations futures et ils renforcent continuellement les capacités des individus et des institutions. Les responsabilités et les avantages sont ainsi largement partagés.

La durabilité sociale implique de satisfaire les besoins sociaux, économiques et culturels des communautés et de respecter l'acceptabilité sociale du système territorial.

La durabilité économique suppose la capacité d'adaptation des territoires aux mutations des systèmes de production à différentes échelles.

Les conceptions du développement durable sont nombreuses. Elles traduisent une interprétation ou une orientation théorique différente du concept de durabilité. Du modèle du stock de capital découle deux approches, deux conceptions du développement durable : la durabilité faible et la durabilité forte.

La durabilité faible admet le principe de substitution entre les stocks de capitaux, du moment que la somme totale des stocks reste inchangée. La durabilité forte, quant à elle, considère que les trois stocks ne sont pas substituables, mais qu'ils doivent être perçus comme complémentaires.

BP42SHS  
 Sylvie Joublot Ferré  
 Le 12 avril 2021

**En Suisse**, le Conseil fédéral a adopté une position médiane entre durabilité faible et forte, que les milieux scientifiques appellent « sensible sustainability » ou durabilité faible « Plus ». Cette approche admet une interchangeabilité limitée entre les stocks de capital, pour autant que les seuils pour chacun des stocks de capital ne sont pas dépassés. Les dépassements du seuil ne peuvent en effet pas être compensés par l'augmentation d'un autre stock de capital. Les limites critiques, telles que les normes écologiques concernant la santé (pollution atmosphérique), les normes sociales (égalité des chances, revenu minimum, conditions de vie dignes, etc.), ou la garantie du respect des droits humains constituent des exigences minimales et des seuils non négociables.

**Sources :**

- <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/durabilite>
- [sustainable\\_developmentinswitzerlandaguide.pdf](#)
- <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/nachhaltige-entwicklung-in-der-schweiz-ein-wegweiser.html>

**L'enquête à la HEP**

A travers une observation poly-sensorielle, l'enquête à conduire à la HEP devra vous permettre, en premier lieu, de faire l'état des lieux et des possibilités au prisme des exigences de la durabilité. Voici une série de catégories et des exemples d'indicateurs pour vous aider à analyser les différents espaces parcourus à la HEP. Vous êtes libres de mobiliser d'autres catégories et indicateurs.

Catégories	Indicateurs possibles	Appréciation et justification en termes de durabilité
		Durabilité faible                      Durabilité forte <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 5px;">1</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 5px;">2</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 5px;">3</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 5px;">4</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 0 5px;">5</span> </div>
Accessibilité	Vélo, bus, parking, casiers, rampes, ...	
Atmosphère	Matériaux, lumière, couleurs, exposition, ...	



BP42SHS  
Sylvie Joublot Ferré  
Le 12 avril 2021

Ambiance	Anonymat, chaleur, bien-être, qualité, ...	
Cadre, environnement, paysage	Lisibilité, caractéristiques, agrément, taux de végétalisation, ...	
Bruit	Sons, silence, brouhaha, ...	
Sociabilité(s)	Potentiel d'échanges et de rencontres, ....	
Mixité sociale	Mélange de divers groupes sociaux, ...	
Alimentation	Gestion, produits, matériaux, lieux, ...	
Déchets	Gestion, tri, visibilité, ...	

BP42SHS  
Sylvie Joublot Ferré  
Le 12 avril 2021

Espaces et limites	Qualité, caractéristiques et fonctions des différents espaces, ...	
Intégration dans le voisinage	Liens physiques et sociaux avec le voisinage, ...	
Art et expressions artistiques	Présence de l'art, esthétisation, ...	
Autre(s) : ...	Autre(s) : ...	

BP42SHS  
Sylvie Joublot Ferré  
Le 12 avril 2021

Dans un deuxième temps, il vous sera demandé de proposer quelques aménagements, en vous basant sur les catégories et indicateurs observés précédemment, en vue de tendre vers une durabilité forte et par conséquent développer votre pensée prospective. Ci-dessous, vous trouverez un schéma de la HEP et ses alentours. Celui-ci peut servir de support pour représenter et situer vos aménagements.



Propositions et explications des aménagements :

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Annexe 5 : Grille d'évaluation des séquences

Le 19 avril 2021

Marigona Mazreku

Évaluation séquence d'enseignement-apprentissage sur l'école durable
--

**1) La séquence répond globalement à l'objectif « FG 26-27 — Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine... »**

- Oui
- Non
- Commentaire(s) :

**2) Les différents exercices proposés prennent en compte l'objectif de pensée globale.**

- Oui
- Non
- Commentaire(s) :

**3) La démarche d'enquête, l'enquête et le diagnostic sur le terrain et la démarche collaborative et participative avec les élèves sont valorisés à travers la séquence d'enseignement-apprentissage.**

- Oui
- Non
- Commentaire(s) :

**4) Choix de la thématique ou de la QSV :**

- pas vraiment en lien avec le thème la durabilité
- plutôt en lien avec le thème de la durabilité
- très en lien avec le thème la durabilité

**5) Les activités proposées visent à rendre durable :**

- le(s) bâtiment(s) scolaire(s)
- les différent.e.s acteur.ice.s de l'école (=> élèves, enseignant.e.s, direction, etc.)
- les programmes scolaires
- l'environnement ou son entretien
- aucun aspect
- plusieurs aspects :
- d'autres aspects :

**6) A travers leurs activités, les étudiant.e.s semblent privilégier le pôle :**

- économique (=> durabilité faible)
- social (=> durabilité moyenne)
- environnemental (=> durabilité forte)
- Commentaire(s) :

**7) Les activités proposées par le étudiant.e.s vont mener à :**

- Des actions concrètes
- De la sensibilisation
- Des activités créatives
- Des actions citoyennes
- Des idées de changement
- Une restructuration
- Autre(s) :

**8) Les étudiant.e.s ont favorisé des exercices :**

- Poly-sensoriels (ouïe, vue, toucher, goût, odorat)
- Interdisciplinaires
- A l'extérieur (nature, ville/village, quartier de l'école, ...)
- Qui mobilisent les capacités transversales (communication, collaboration, démarche réflexive, créativité, stratégies d'apprentissage)
- Autre(s) :

**9) A travers la séquence, les acteur.ice.s suivant.e.s seront mobilisé.e.s :**

- Les élèves
- Des collègues avec leur classe
- La direction
- Les parents
- Différents membres de l'école (concierges, secrétariat, infirmier.ère, etc)
- Des membres de la commune (syndic.que, employé.e communal.e, etc.)
- Des expert.e.s / intervenant.e.s
- Aucun
- Autre(s) :

## Annexe 6 : Grille d'enquête (activité en forêt)

### Interdépendances - Enquête photographique

Vous avez désormais le rôle de chercheur et chercheuse. Le but de cette enquête est de:

- Rechercher les traces d'interdépendance au sein de la forêt d'Oron;
- Analyser l'impact qu'ont les humains sur ces liens d'interdépendance.

#### Consignes pour une enquête réussie:

- Vous devez fournir des preuves pour que la communauté scientifique prenne votre enquête au sérieux !
  - Prenez des photos pour prouver vos découvertes !
- Chaque point de chaque élément à évaluer doit être appuyé par une photo (1.a., 1.b., 1.c, 2.a., etc) → **Minimum 16 photos !**
- Vous faites partie d'une équipe! Votre équipe est constituée:
  - D'un.e photographe
  - D'un.e secrétaire
  - D'un.e observateur.ice
  - Chaque membre de l'équipe passe par chaque rôle!

**Bonne enquête!**

**Prénoms des enquêteurs et/ou enquêtrices:**

---

---

---

Éléments à évaluer	Répondez aux questions et ajoutez vos commentaires (utilisez des mots-clés!)
<p><b>1. Mixité végétale</b></p> <p>a. Quel type de végétation trouve-t-on ?</p> <p>b. Les arbres sont-ils plutôt jeunes ou ont-ils l'air d'être là depuis longtemps ? À quoi le voyez-vous?</p> <p>c. Comment cette végétation participe-t-elle à l'interdépendance au sein de la forêt ?</p>	<p>a. _____ _____</p> <p>b. _____ _____ _____</p> <p>c. _____ _____ _____</p>
<p><b>2. Mixité animale</b></p> <p>a. Trouve-t-on des traces de différents animaux (ex : terrier, crottes, restes de nourriture etc.)?</p> <p>b. Quelle(s) relation(s) d'interdépendance observez-vous ?</p>	<p>a. _____ _____</p> <p>b. _____ _____ _____</p>
<p><b>3. Trouvez une trace de la présence d'un décomposeur.</b></p>	
<p><b>4. Trouvez une trace de la présence d'un consommateur.</b></p>	
<p><b>5. Trouvez une trace de la présence d'un prédateur.</b></p>	

Éléments à évaluer	Répondez aux questions et ajoutez vos commentaires	Évaluez l'impact des aménagements humains sur l'interdépendance par rapport aux éléments observés aux points précédents.
<p><b>6. Gestion de l'espace</b></p> <p>a. Comment sont définies les limites?</p> <p>b. Quelles sont les fonctions des différents espaces?</p> <p>c. Pourquoi définir des limites?</p>	<p>a. _____          _____          _____</p> <p>b. _____          _____          _____          _____</p> <p>c. _____          _____          _____</p>	<p>Impact négatif      Pas d'impact      Impact positif</p> <p>1    2    3    4    5</p> <p><u>Justifiez:</u></p>
<p><b>7. Gestion des déchets</b></p> <p>a. Trouve-t-on des déchets ?</p> <p>b. Présence de poubelles ?</p>	<p>a. _____          _____          _____</p> <p>b. _____          _____</p>	<p>Impact négatif      Pas d'impact      Impact positif</p> <p>1    2    3    4    5</p> <p><u>Justifiez:</u></p>
<p><b>8. Aménagements humains</b></p> <p>a. Quels aménagements humains trouve-t-on ?</p> <p>b. Quelle place prennent-ils ?</p> <p>c. Quelles sont les fonctions des différents aménagements (loisirs, exploitation, passage etc.)?</p>	<p>a. _____          _____          _____</p> <p>b. _____          _____          _____</p> <p>c. _____          _____          _____</p>	<p>Impact négatif      Pas d'impact      Impact positif</p> <p>1    2    3    4    5</p> <p><u>Justifiez:</u></p>



## Annexe 7 : Grille d'observation de l'activité en forêt

### Observation activité en forêt – Classe 8P, Oron-la-Ville

#### Les élèves semblent-ils/elles motivé.e.s par l'activité ?

7/10

#### Justification :

Les élèves semblent relativement motivé.e.s puisqu'ils/elles posaient plein de questions, expérience spatiale riche (exploraient les lieux avec entrain), l'ensemble des sens étaient mobilisés à part peut-être le goût, en particulier le toucher qui est peu valorisé en classe. Une bonne dynamique entre les groupes a pu être notée, il y avait une bonne entente. Celles ou ceux qui découvraient quelque chose en particulier le faisaient savoir aux autres (exemple souris ou oiseau). Certains garçons ont relaté qu'ils préféraient largement ce type d'activités à celles proposées en classe. La stagiaire a indiqué un changement de comportement venant de leur part, ils semblaient beaucoup plus apaisés et participaient aux tâches qui leur étaient assignées, ce qui est rare venant de leur part. L'un d'entre eux avait particulièrement envie de tester ce qui était à disposition (parcours vita, chemin avec des ronces, ...)

Certain.e.s élèves percevaient tout de même l'activité comme un moment de récréation, ils/elles ne prêtaient pas vraiment attention à ce qu'ils/elles devaient faire.

#### Questions/remarques sur l'activité

De manière générale, il y avait un grand questionnement venant des élèves

« Il a plu cette nuit, ça a effacé toutes les traces d'animaux. »

Les élèves semblaient principalement intéressé.e.s par les êtres vivants (=> cherchaient constamment à voir des animaux)

Un groupe d'élèves a réussi à trouver une mâchoire. Ils étaient fiers et l'ont gardé comme souvenir.

Ce même groupe a repéré ce qui semblait être une taupinière et ont réussi à déduire que c'était ça.

Intérêt notable pour le maniement de l'appareil photo (comment il fonctionne, comment zoomer, effacer, etc.)

La stagiaire utilise des termes précis (décomposeur, aménagements, écosystèmes) et met les élèves en posture de recherche en leur demandant de faire des hypothèses => est-ce que la forêt est totalement naturelle ? Y a-t-il des traces de l'homme ? Pourquoi ce n'est pas mouillé sous le sapin ? A qui pourrait appartenir la mâchoire ? Pourquoi ?

**Quelles questions sont posées à l'étudiante ?**

Pourquoi ce n'est pas mouillé sous le sapin alors que partout oui ?

Comment utiliser l'appareil photo ?

Pourquoi les gens laissent leurs déchets en forêt ?

A qui appartient cette mâchoire ?

**Quel(s) outil(s) et compétences sont utilisés pour étudier le sujet ?**

Principalement l'observation, la description et un peu d'analyse

**Est-ce que l'étudiante ou les élèves évoque(nt) le terme de durabilité ? Si oui, de quelle manière ?**

Elle ne parle pas directement d'enjeux environnementaux mais les sensibilise à la préservation de la forêt et à leur impact sur celle-ci. Elle tente de les décentrer => nature pas seulement comme objet pour l'homme

## Annexe 8 : Questionnaire post activité en forêt

### Retour sur l'activité en forêt

**1) En quelques mots, décrivez l'activité que vous avez mise en place et quels étaient les objectifs que vous aviez fixés.**

L'objectif de cette activité était d'utiliser les notions que les élèves ont acquises en classe pour analyser l'environnement qui les entoure afin de le voir d'un regard nouveau : ne plus voir la forêt uniquement comme un lieu de jeux et de promenade, mais de réaliser l'écosystème qu'elle représente et de comprendre l'interdépendance en son sein, afin de prendre conscience de l'impact qu'ont les aménagements humains sur les liens observés.

L'activité consistait en une enquête photographique. La classe (18 élèves) était séparée en six groupes de trois. Chaque groupe avait une grille d'enquête sur laquelle se baser pour mener leurs recherches. Pour chaque point de la grille, la réponse devait être appuyée par une photo. Par la suite, il sera demandé aux élèves de proposer des pistes d'amélioration pour minimiser les impacts négatifs qu'ils-elles ont pu analyser.

**2) Comment avez-vous vécu votre enquête en forêt ? Quels sont les points forts et faibles que vous retenir (contenus, organisation, retour des élèves) ?**

Cette activité était très enrichissante en tant qu'enseignante en formation. J'ai pu voir les élèves sous un autre jour et réaliser que chaque élève a besoin d'être stimulé différemment pour révéler sa vraie personnalité. C'est un travail conséquent mais qui en vaut la peine.

Cette expérience a été motivante pour tous les élèves, même celles-ceux qui auraient moins bien réussi à faire le lien avec la théorie.

J'aurais dû plus insister sur le rapport avec les aménagements humains durant les heures en classe. Je suis un peu frustrée de ne pas avoir eu assez de temps (ou plutôt d'avoir mal organisé ma séquence), car les élèves se sont surtout concentrés sur les aspects concernant l'interdépendance et moins sur la façon dont elle est altérée par l'humain.

La météo aurait pu être plus clémente. J'ai l'impression que la pluie en a découragé certain·e·s, mais d'autres ont malgré tout joué le jeu et pris des photos très intéressantes.

**3) Selon vous, l'enquête en forêt que vous avez menée a-t-elle contribué à rendre votre classe/école plus durable ? Justifiez votre réponse.**

J'estime que l'activité a contribué à rendre la classe plus durable dans la mesure où elle a permis aux élèves de développer leur conscience par rapport à l'interdépendance, pas seulement de la forêt mais, dans une autre échelle, du monde en tant que système.

L'enquête les a rendus acteurs·ices de leur apprentissage et leur a permis de développer des valeurs et un sentiment d'empathie vis-à-vis de la forêt et des espèces qui y vivent.

Elle a aussi contribué à prendre conscience de la responsabilité qu'ils-elles ont à travers leurs actions du quotidien et de leur contribution à la préservation des espaces.

**4) D'un point de vue des apprentissages, que pensez-vous que les élèves ont tiré de cette activité en EDD ?**

Il semblerait que les élèves aient pris conscience des différents aspects aménagés par les humains dans la forêt. Ils-elles ont réalisé que tout a son importance et que les humains, pour pouvoir utiliser un environnement, doivent contribuer au maintien de l'harmonie du lieu.

Selon moi, cette activité leur a permis de changer de regard sur cet environnement précis. Il faudrait par la suite avoir une discussion afin de leur faire prendre conscience que cela ne s'arrête pas à la forêt d'Oron, mais que ce changement de perspective s'applique partout.

## Annexe 9 : Retranscription des *focus groups*

### Retranscription *focus group* 1

TDP	Qui ?	Interaction
1	Chercheuse	Alors première question : « <b>En tant que futur.e.s enseignant.e.s, qui allez devoir éduquer en vue d'un développement durable, que retenez-vous des différentes activités qui vous ont été proposées durant le module ?</b> » Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a envie de se lancer ?
2	Étudiante 12	Moi ce que je trouve marquant c'est de voir qu'à travers les activités qu'on a faites, c'est que déjà autour de l'école et de l'environnement de l'élève, il y a déjà énormément à faire et je pense que ça les touche plus quand on parle d'eux et de leur perception ou de leur environnement proche.
3	Chercheuse	Avant, Étudiant 1, vous avez fait une remarque et vous avez dit qu'on a l'impression qu'il n'y a rien autour de l'école car c'est vrai qu'on n'a pas l'habitude forcément d'observer. Si on n'y pense pas, pour nous c'est normal qu'il y ait des poubelles, il y a des bancs, le système pédiibus, ça a toujours existé et là on ne le remet pas forcément en question mais c'est vrai que quand on fait ce genre d'activités (cf. création séquence), on remarque qu'il y a plusieurs choses qu'on peut traiter autour de l'école. Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui veut se prononcer là-dessus ?
4	Étudiante 2	Les élèves doivent vraiment explorer leur environnement pour voir justement ce qu'il y a, ce qu'on peut faire, il faut observer et tout ça, où on pourrait être en contact avec la nature et leur environnement.
5	Étudiant 6	Le regard critique sur l'environnement, il faut prendre de la distance et puis aussi il faut prendre en compte l'histoire : comment est-ce qu'on en est arrivé là.
6	Chercheuse	Ça c'est important effectivement
7	Étudiante 7	Ce qui est aussi beaucoup ressorti c'est l'enquête sur le terrain, moi je ne me rappelle pas à l'école primaire d'avoir fait des enquêtes sur le terrain pour la géographie ou pour l'histoire. A refaire en tout cas, c'était vraiment intéressant car on voit justement d'une autre manière l'environnement.
8	Chercheuse	Qu'est-ce que vous apporte vous en tant qu'enseignante d'avoir réalisé une enquête ?
9	Étudiante 7	Hum bah déjà de voir justement comme on disait avant que même dans une école ordinaire, il y a bien plus de choses à faire que ce qu'on croit, il y a aussi toute la culture historique qu'il y a derrière. Et en fait l'environnement est tellement plus riche que ce qu'on croit, on peut travailler sur des choses qui font du sens aux élèves. Moi ça m'a apporté un autre regard sur l'école en tout cas.
10	Chercheuse	Ok très bien.
11	Étudiant 6	J'ai remarqué aussi qu'il n'y a pas besoin d'aller jusqu'à New York pour observer des choses intéressantes de la nature.
12	Chercheuse	Est-ce que ça vous a fait découvrir des nouvelles choses ?
13	Étudiant 1	Moi ça m'a donné plein d'idées, Étudiants 8 et 4 qui sont partis en forêt nous ont donné de bonnes idées. Étudiante 13 qui avait évoqué la sortie à la déchetterie, il y avait aussi la bibliothèque d'objets. Ce

		séminaire m'a permis de me rendre compte qu'il y avait plein d'activités, qu'on pouvait faire beaucoup de choses avec les élèves. Je vous avoue que je ne pensais pas qu'on pouvait faire autant de choses, ce séminaire m'a donné beaucoup d'idées.
14	Étudiant 6	Moi je te rejoins Étudiant 1, et aussi sur le fait que je vois la HEP un peu différemment dans le sens que je ne l'avais jamais vraiment observée, je venais mais je ne regardais pas vraiment et le fait d'avoir fait tout le tour et d'avoir pris plus de temps, j'ai un autre regard, un peu plus critique. Il y avait des choses intéressantes que je n'avais pas forcément remarquées
15	Chercheuse	Oui et donc vous en tant qu'adultes vous voyez des nouvelles choses mais imaginez en tant qu'enfant dans leur quartier. C'est vrai qu'on n'a pas cette habitude d'observer quand on est chez nous. Quand on est en vacances on a plus cette idée d'aller observer alors que chez nous, on connaît très peu les lieux. Donc là je trouve que c'est une activité qui énormément apporter aux élèves.
16	Étudiante 4	Et surtout que, quand j'ai fait l'activité avec les élèves, au début on se demandait comment ils allaient réagir si ça allait vraiment les intéresser puis on a pu voir qu'ils étaient super motivés et super partants. Ils ont envie d'apprendre, c'est trop cool. Et en tant que future enseignante c'est cool de savoir qu'on peut compter sur leur motivation.
17	Étudiante 7	Si j'ose aussi ajouter, c'est que c'est une manière ludique de sortir du « cadre classe » où il y a l'enseignement frontal. Juste le fait de sortir c'est super et que les élèves soient eux-mêmes acteurs de leurs apprentissages.
18	Chercheuse	Oui totalement.
19	Étudiant 6	Je suis d'accord que ça fait du bien de sortir et de pouvoir marcher et aussi pour les élèves qui sont moins scolaires, comme je l'étais également, c'est cool d'avoir un autre environnement et de se dire qu'il y a des trucs à l'école qui sont moins « rigides »
20	Étudiante 4	C'est vrai qu'il y avait trois garçons, ils sont assez pénibles en classe, ils n'ont rien envie de faire et puis là de les voir si intéressés, ils avaient en plus des vraiment bons questionnements. Ils se demandaient par exemple : pourquoi c'est sec en-dessous de cet arbre ? C'était vraiment chouette, ils étaient super motivés, je ne les avais jamais vus comme ça, ça m'a fait super plaisir. La prof aussi elle avait dit que c'était ça qu'il leur fallait à eux et pas du tout l'école classique.
21	Chercheuse	Moi qui les ai vus que durant cette sortie, je n'avais pas le même avis sur ces élèves puisque je les voyais intéressés, pour moi c'est ceux qui étaient investis.
22	Étudiante 8	Mais je trouve aussi que ce cours, il nous a appris à redéfinir notre rôle, on a plus de valeurs à leur transmettre, l'école ça reste quand même un lieu où on transmet, pour qu'eux [les élèves] ensuite à leur tour transmettent. Justement on avait dit que la durabilité c'est quelque chose qu'ils peuvent transposer en dehors et en vrai le but de l'école c'est ça, c'est leur donner des savoirs qu'ils puissent transposer à l'extérieur.

23	Chercheuse	C'est vrai, c'était le but en tout cas que puissiez le mettre en pratique pour le futur. Ça me permet de rebondir sur la deuxième question. Nous on a proposé certaines activités, pour vous <b>quelle serait la formation idéale pour que vous puissiez après vraiment éduquer à la durabilité ?</b>
24	Étudiante 3	Hum bah je pense qu'il manque un apport théorique un peu plus conséquent parce que je pense que ça s'est pas mal vu en début de séminaire, on est beaucoup à avoir des lacunes dessus. On a tous des connaissances par rapport à nos propres intérêts, peut-être que ceux qui sont plus intéressés cherchent plus d'eux-mêmes mais il nous manque un apport théorique plus conséquent, peut-être pour plus approfondir et avoir un autre regard, mieux transmettre et comprendre que oui recycler c'est bien mais ce n'est pas toujours LA solution. Un semestre et quelques cours c'est peu.
25	Étudiante 10	Je suis d'accord aussi que c'est un peu « tombé » de nulle part et puis que oui on est partis de nos idées, comme il faudrait partir avec les enfants, mais que c'est vrai que vu que c'était juste un semestre et donc oui ça a aidé à ouvrir les « œillères » et puis se rendre de plein de choses mais je me demande si avec un peu plus de théorie, ça aurait pu encore plus nous faire comprendre que la durabilité ce n'est pas juste recycler. Et c'est vrai que quand on a dû faire la planche photographique, je me suis retrouvée à me dire « ah bah oui il y a les poubelles ». Alors oui c'est bien ça nous a fait ouvrir les yeux sur plein de choses mais ça été une difficulté je dois avouer.
26	Chercheuse	Oui, ok. C'est vrai qu'il faut trouver un équilibre, là on a peut-être plus mis sur la production, de vous mettre dans l'immersion et dans l'expérimentation mais après c'est vrai que du coup il manque peut-être des apports théoriques, je l'entends bien. Et c'est vrai comme vous le dites, c'est sur un semestre, vous avez très peu de géographie. Moi qui fais une spécialisation en géo, je trouve que ce serait essentiel que tous les enseignants aient cette formation mais il faut bien sélectionner, on doit condenser le programme en trois ans du coup c'est compliqué.
27	Étudiant 6	Je rejoins ce que disent les étudiants, peut-être que des termes sur la durabilité on n'a pas tous la même vision et les mêmes définitions, mais c'est vrai que le temps il est restreint et je trouve vraiment dommage qu'il n'y ait pas tout et que ce ne soit pas obligatoire pour tout le monde. Personnellement je trouve que c'est plus qu'un enjeu à choix, pour moi les enjeux environnementaux sont primordiaux.
28	Professeure	Alors ça, ça va évoluer au sein de la HEP, ce ne sera pas imposer mais plutôt davantage proposé autour de la durabilité parce que finalement pour l'instant c'était assez réduit et c'est vrai que notre module sur 8 séances, ça reste quand même court. On ne peut pas épuiser le sujet, c'est clair. Je vais peut-être aussi réagir sur la théorie, la durabilité c'est une thématique en construction, c'est assez difficile de proposer un cadre théorique qui soit complètement figé sur la durabilité. En plus ce sont des sujets controversés du coup c'est difficile d'avoir un cadre totalement finalisé. Sur ce module, ce serait difficile sincèrement d'injecter vraiment des heures de théorie parce qu'on a déjà tellement

		peu d'heures... Et vous voyez bien que les démarches que vous avez aimées, elles prennent beaucoup de temps et si on ne passe pas le temps qu'il faut, en fait, c'est presque comme si on n'avait rien fait. Entre le mode de construction du savoir et le savoir en lui-même, je dirais qu'il faut donner la priorité au mode de construction du savoir, où l'élève est impliqué, où ça va le marquer. Donc tout ce que vous avez dit de positif sur le module, il faut le garder mais il faut être conscient que ça vous demandera du temps donc ça se fait en faisant des choix. Si vous faites moins d'heures de théorie, ce n'est pas pour ça que vos élèves vont repartir sans rien savoir, pas du tout. C'est intéressant ce parallèle qu'on peut faire entre votre vécu en tant qu'étudiant se formant à un métier et puis les élèves.
29	Étudiante 11	Je voulais aussi juste ajouter que le manque d'apports théoriques, ça nous permet de plus nous développer nous-même, d'aller plus vers nos sensibilités au lieu de se reposer sur ce qu'on nous a donné. Là on a été obligés de trouver par nous-même, de nous intéresser, de voir ce qui nous tenait à cœur par rapport à notre vécu. Et aussi, par rapport aux projets des autres, c'était super enrichissant et ce n'est pas quelque chose d'hyper scolaire, c'est vraiment sympa. Même si c'est vrai qu'en tant qu'étudiant, on n'a pas l'habitude d'être lâché comme ça et de ne pas avoir trop d'apports théoriques, au final c'était une très bonne expérience.
30	Chercheuse	C'est vrai que ça s'est ressenti pendant les présentations, il n'y en a pas une qui se ressemblait et j'ai trouvé que la démarche de recherche on la sentait. Il n'y a pas eu de la restitution de ce qui a été dit en cours et ça rendait vraiment votre travail super intéressant
31	Étudiante 12	Justement c'est qu'elle a dit Étudiante 11 ça me fait penser que quand avec ma binôme on a voulu faire notre séquence, on s'est rendu compte que la durabilité ça touchait tout et qu'il y avait des liens et d'ailleurs on a changé au moins 5x de thème tellement il y en avait plein qui semblaient intéressants. Et du coup le fait qu'il n'y avait pas de cadre trop défini, ça permet de se rendre compte déjà que c'est quelque chose de très large et ouvert et ça permet et oblige de faire des choix donc je trouvais cool.
32	Professeure	On essaie aussi de faire un écho avec le fait que les élèves vivent dans une société où ils peuvent facilement avoir accès à la connaissance. Je trouve aussi que la remarque sur le fait que ça oblige à aller chercher par soi-même est vraiment intéressante. La connaissance pour qu'elle soit vraiment acquise, il faut l'expérimenter par soi-même et donc peut-être la chercher. Il y a une capacité à être autodidacte importante en particulier dans le métier de l'enseignement. Ce qu'on vous invite aussi c'est d'accepter la parole des élèves et c'est dans la confrontation de la parole des élèves qu'on s'enrichit. La créativité elle est autant porteuse de connaissance même si c'est non estampillé académique mais aussi important pour les individus. Donc c'est plus aller vers une école de la participation, de la citoyenneté... Les défis auxquels on est confrontés, vont obliger à ce que les élèves soient en capacité de s'entendre, de se découvrir, d'être tolérants plutôt que de reformuler une parole qui vient d'en haut et où on leur dit que c'est juste. Apprendre à douter c'est peut-



		être la capacité la plus importante qu'on puisse avoir en tant qu'individu. C'est une attitude que je trouverais intéressante de travailler avec les élèves.
33	Chercheuse	Est-ce que quelqu'un a envie de faire une remarque ?
34	Étudiante 3	Peut-être par rapport à la pandémie, le fait qu'il y ait pas mal de pratique et qu'on soit allés à l'école, etc. ça a permis de casser ce fait d'être toujours derrière son écran et justement de recevoir, recevoir, recevoir des informations finalement c'est décourageant et on a plus toujours envie. J'ai trouvé que ce cours finalement c'est peut-être celui où j'ai eu le plus d'implication dans ce semestre car ça donnait envie de faire quelque chose et ça cassait la routine. C'est la même chose avec les enfants, si on est tout le temps devant à donner son avis et dire ce qu'on sait, on les désintéresse.
35	Chercheuse	Ça tenait à cœur à Professeure de faire une ou deux séances où on était tous ensemble parce que ça crée une dynamique et on vous implique plus. Mais c'est important de varier cet enseignement justement et par rapport à la posture de l'élève, s'il se sent tout le temps en train de recevoir des informations et submergé par ça, il a moins envie de s'impliquer alors que si on le met en position de chercheur et qu'on lui propose de faire chose où c'est lui qui a le pouvoir de diriger ses apprentissages, il sera forcément plus motivé, comme nous d'ailleurs.
36	Étudiante 9	Moi j'aurais juste une dernière chose à ajouter, ma binôme a parlé de notre galère à trouver un sujet, c'est une galère justement parce qu'il y a plein de ressources, plein de sujets qui nous plaisaient bien et justement je trouve que ça pourrait être intéressant vu que vous êtes dans le module, etc. ce serait intéressant si vous pouviez partager quelques ressources parce que c'est vraiment ça qui va nous être utile en tant qu'enseignants plus tard, c'est d'avoir des sources qu'on peut utiliser, qu'on peut s'inspirer, etc. Déjà c'est bien parce qu'on a pu voir les présentations de tout le monde donc ça fait pas mal de ressources mais si vous avez des sites Internet ou des choses comme ça, ça pourrait toujours être super pour nous quoi.
37	Chercheuse	Alors si jamais tout ce qui est sur la durabilité, c'est nouveau en fait donc ça se construit au fur et à mesure. Là il y a sur la plateforme éducation21 des séquences qui sont préparées pour tous les cycles, ce site propose déjà pas mal de choses. Ensuite il y a un nouveau site qui s'appelle « école vaudoise durable », là aussi il est construction, il y a des choses qui vont être ajoutées au fur et à mesure dans les années à venir. C'est vrai que ce manque il a été ressenti et il a été communiqué donc je pense que ça va venir gentiment. Mais le but de ces séquences, c'était déjà pour vous de les avoir, de pouvoir les utiliser les années prochaines mais c'était aussi pour pouvoir les échanger avec les autres.
38	Étudiante 9	Merci bien !
39	Professeure	Alors après les ressources sur lesquelles on travaille, ça va être pas mal d'articles scientifiques donc c'est moins directement transposable à la classe mais si vous le souhaitez, je peux vous donner une bibliographie.

40	Chercheuse	Ah oui et là ça me fait penser avec ma collègue, dans le cadre d'un autre cours on a repris des films d'animation, on a créé une séquence dessus. Il y a plein de films qui se prêtent à traiter des thématiques sur la durabilité ou de la géo plus généralement. C'est vrai que ça demande du travail et du temps mais moi en tout cas, j'ai eu beaucoup de plaisir à didactiser une ressource comme ça et je sais qu'avec les élèves, c'est quelque chose qui va fonctionner. Il y a les films mais aussi les livres, il y a plein de livres pour enfants qu'on peut utiliser comme base et après aller à l'extérieur. C'est vrai qu'on a souvent l'habitude de regarder le PER et on se dit « ah bah non il n'y a pas ce qu'on veut » mais en fait on peut faire plein plein de choses qui rentrent dans les objectifs du PER faut juste un peu s'ouvrir.
41	Professeure	Ça c'est important ce que dit Chercheuse, il faut accepter de prendre quelques libertés et pas que se repérer avec les fichiers et livres de l'élève. Ils ont leurs qualités, mais évidemment pour faire des projets un peu plus ambitieux, il faut sortir du modèle du PER sans remettre en question le contenu, c'est-à-dire l'objectif que vous voulez développer mais en revanche, pour la méthodologie, soyez créatifs. Et aussi, là je vais rendre hommage à Chercheuse, c'est vrai qu'on a beaucoup travaillé les deux dans ce module, et le fait de travailler à deux ça donne du dynamisme et j'ai envie de vous dire qu'en tant que futur enseignant, il faut favoriser ce type de collaboration avec les autres enseignants parce que ça enrichit les visions forcément.
42	Étudiante 4	Moi j'ai juste une question, est-ce qu'on pourra avoir accès aux séquences que les autres ont faites ?
43	Chercheuse	Oui pourquoi pas, après on est assez limité avec Moodle donc peut-être que le plus simple c'est faire un groupe sur Drive.
Conclusion : questions sur la certification		

Retranscription *focus group 2*

TDP	Qui ?	Interaction
44	Chercheuse	On a essayé de faire plusieurs activités durant le semestre autour de la durabilité et notre question c'est qu'est-ce que vous avez retenu des activités ? Qu'est-ce que vous pensez mobiliser dans les années à venir ? Et qu'est-ce que ça vous a apporté ?
45	Étudiante 13	Moi j'ai trouvé assez intéressant quand on est venus en présentiel de regarder l'école où on est et puis de regarder ce qui est durable, voire même continuer en demandant aux élèves comment est-ce qu'on pourrait changer, remplacer certaines choses pour rendre l'école le plus durable possible. Ça j'avais trouvé vraiment intéressant parce que ce serait avec un contexte qu'ils connaissent et où ils sont tous les jours donc ça permet d'avoir une autre vision de quelque chose qu'on voit tous les jours.
46	Chercheuse	Quelqu'un veut rebondir sur ce qu'elle a dit ?
47	Étudiante 14	Oui en fait juste à côté de l'école il y a déjà plein de choses à observer, il n'y a pas besoin de partir faire des excursions de l'autre côté de la ville et je trouve ça hyper intéressant.
48	Chercheuse	Et là justement vous disiez qu'on connaît mais parfois on ne connaît même pas où on vit du coup ça donne aussi l'envie de découvrir et de mieux connaître notre environnement. Les autres qu'est-ce que vous avez retenu ?
49	Étudiant 16	Bah toujours là-dessus, le jour où on a fait cette enquête, vous avez aussi parlé du fait qu'on expérimente avec notre corps avec nos sens et je trouve ça super important pour les élèves de les investir dans des enquêtes comme celle-là, qu'ils puissent expérimenter par leurs sens, leur corps, par le mouvement et tout ça. Je pense que ça peut beaucoup parler aux élèves dans une démarche de durabilité.
50	Chercheuse	Et qu'est-ce que ça apporte concrètement d'utiliser ses sens ?
51	Étudiant 16	Pour moi, ce serait que chacun ait un rapport beaucoup plus personnel avec l'environnement, qu'ils puissent chacun l'expérimenter à leur manière, qu'ils puissent interpréter les situations selon leurs expériences et leur vécu. Ça apporte quelque chose de très personnel, qui nous touche plus profondément que si on lit des textes, on regarde des vidéos
52	Étudiante 5	Euh moi j'ai trouvé très intéressant l'interdisciplinarité parce qu'en fin de compte, j'ai réalisé qu'on peut faire plein de liens avec tout en fait (rises) vraiment avec tout tout tout ! J'ai trouvé super intéressant de rechercher quelles disciplines on pouvait mettre ensemble et en créer une. Donc on voyait finalement plusieurs sujets dans un cours et c'était tout de suite beaucoup plus intéressant et plus varié. Et voilà, c'est ce que j'ai préféré je pense.
53	Chercheuse	Est-ce que vous avez l'habitude de travailler en interdisciplinarité ? Fin déjà peut-être vous en tant qu'ancien écolier puis maintenant en tant qu'étudiant, est-ce que c'est quelque chose que vous avez l'habitude de travailler ?

54	Étudiante 5	A l'école primaire je ne pense pas ou du moins je ne m'en rappelle pas. Au gymnase un tout petit peu, c'est aussi ma prof de géo qui faisait ça et ensuite maintenant en tant que stagiaire, c'est un peu compliqué parce qu'on doit suivre les désirs de la prafo et parfois c'est compliqué à mettre en place mais très clairement je ferai ça plus tard.
55	Chercheuse	D'accord, très bien. C'est vrai que ça me tenait à cœur de mettre l'interdisciplinarité en pratique parce qu'on a un peu des cloisons entre les branches et j'ai l'impression que pour les élèves, on leur impose ces « catégories » et quand ils se retrouvent dans le quotidien qui nécessite différents apports de différentes branches, eh bien ils se retrouvent totalement démunis parce qu'ils ne savent pas faire ces liens-là. Et je me dis qu'en tant que futur enseignant si on n'apprend pas à gérer cette interdisciplinarité, bah après pour les élèves ça ne peut automatiquement pas se faire non plus. Donc c'est important d'essayer de le mettre en place même si ce n'est pas toujours évident en stage. Quelqu'un d'autre ?
56	Étudiant 16	Bah par rapport aux différents projets qu'on a pu voir, les différentes séquences et un des pôles du référentiel qui est aussi la mise en action des élèves, j'ai trouvé que c'était assez propre aux SHS et c'est aussi ressorti dans ce cours, c'est important de pouvoir les mettre eux dans l'action, qu'ils puissent développer leur sens critique, qu'ils puissent expérimenter, qu'ils puissent créer des pistes selon ce qu'ils ont construit avec l'enquête. Je trouve que c'était un point qu'on ne retrouvait pas forcément dans les autres branches, je trouvais ça bien ce but de vouloir les impliquer dans le changement.
57	Chercheuse	Très intéressant. Et donc nous on aussi de vous mettre en posture de chercheur, d'enquêteur, qu'est-ce que ça vous apporte en tant que futurs enseignants de faire vous l'activité avant, de mener une enquête avant ?
58	Étudiante 5	On peut anticiper les difficultés des élèves, l'organisation aussi, ce qu'on doit prévoir, etc.
59	Étudiante 13	Ça permet aussi de se rendre compte comment ils vont percevoir la chose et comment est-ce qu'on va l'amener autrement parce qu'on peut s'imaginer les choses d'une certaine façon mais une fois qu'on est dans le terrain on ne voit pas forcément les mêmes choses donc ça aide à garder un fil rouge, ce qui peut être utile et intéressant pour les élèves.
60	Étudiante 18	Moi c'est surtout aller sur le terrain parce que je trouve que c'est ce qu'on ne fait pas assez à l'école et les SHS ça s'y prête bien. Et aussi oser prendre un module des MER mais le transposer dehors, ça j'ai trouvé hyper intéressant.
61	Étudiante 12	Moi ça rejoint aussi ce qu'Étudiante 18 dit, aussi la participation des élèves, que les élèves s'engagent dans quelque chose de concret aussi. Aller sur le terrain pour comprendre mieux les choses que juste regarder les fiches en classe. Que ce soit plus concret quoi !
62	Chercheuse	C'est vrai qu'on parlait avec l'autre groupe des MER avant, on disait que le contenu est très intéressant mais que c'est bien d'essayer de varier les modalités. On a donné l'exemple de films d'animation à

		didactiser. Est-ce que vous en avez d'autres exemples, des sites ou autres que vous pourriez conseiller aux autres ?
63	Étudiant 15	On pourrait peut-être imaginer partir d'expositions ou d'un parcours pour mettre en avant des problématiques.
64	Chercheuse	Oui, intéressant ! D'autres idées ?
65	Étudiante 19	Moi à mon stage, j'avais utilisé swisstopo pour imprimer les cartes. Il y a des cartes où il y a différentes dates pour voir l'évolution des villes. Du coup on peut faire un travail de comparaison.
66	Professeure	Ça c'est un outil génial effectivement ! Avec des élèves ça permet de montrer l'évolution de l'occupation des sols notamment et l'extension des villages/villes donc c'est vrai que c'est très utile
67	Chercheuse	Et à travers le temps en plus donc il y a l'échelle spatiale et temporelle donc si on veut faire de l'interdisciplinarité avec l'histoire aussi, ça peut être intéressant.
68	Étudiant 15	Ce que j'ai retenu aussi dans ce cours, c'est l'aspect global. Le fait aussi de pouvoir aborder plusieurs choses dans la même leçon, on peut vraiment lier les disciplines, les concepts, les problématiques. Il faut montrer aux élèves qu'on ne se concentre pas juste sur une seule chose, tout est connecté et tout a un lien et c'est important de mettre en évidence ces liens. Fin voilà c'est un peu le côté qui m'interpelle.
69	Chercheuse	Oui et c'est peut-être un des aspects les plus importants en géo de comprendre et de développer la pensée globale, complexe, systémique mais c'est aussi ce qui est le plus difficile. Donc là si vous avez retenu ça et que vous essayez de le mettre en pratique, c'est vraiment très bien. Je pensais aussi, est-ce que vous avez des idées d'activités qui impliquent d'autres personnes aussi ? Des experts ou des intervenants tout simplement.
70	Étudiante 17	Hum bah par exemple nous avec mon binôme, pour notre séquence didactique, on avait pensé à faire intervenir le concierge pour qu'il puisse nous expliquer comment fonctionne la chaufferie.
71	Étudiante 18	C'est vrai qu'on n'y pense pas mais ce sont des ressources qu'il faut qu'on utilise pour avoir un autre regard. C'est vraiment important.
72	Chercheuse	On n'y pense pas souvent mais on peut aussi demander à la commune ce qui pourrait être mis en place à une échelle locale, comme ça les élèves se sentent impliqués dans leur village ou ville. Ces activités peuvent être simples à organiser et très utiles pour les élèves donc c'est aussi des ressources intéressantes.
73	Étudiant 16	Il y a quelques années, j'avais travaillé le cycle de l'eau avec les élèves, on était allés visiter l'usine de traitement des eaux au lac de Bret et j'avais été agréablement surpris par les intervenants qui avaient rendu les savoirs faciles d'accès. C'était une très bonne expérience et il y avait une petite visite autour du lac de Bret après, donc c'était top !
74	Professeure	Une autre dimension de la visite des experts c'est de rencontrer des gens qui ont des points de vue différents, de montrer aux élèves les conflits d'intérêts qu'il peut y avoir sur une question, sur un projet d'aménagement. C'est bien d'organiser des interviews de façon à ce qu'ils prennent conscience de la confrontation des points de vue et de la construction de ces points de vue qui est un apprentissage très

		important et enrichissant. L'épistémologie des savoirs défendue par chacun peut être très éclairante en fait.
75	Chercheuse	Pas d'autres remarques ? Alors on passe à la deuxième question. <b>Selon vous quel type de formation vous auriez besoin pour être prêts pour éduquer à la durabilité ?</b>
76	Étudiante 13	Moi je trouve que ça pourrait être intéressant de faire une petite partie de théorie parce que je sais que certains ont vu ça au gymnase mais on n'a pas forcément vu très en détail et oui on a vu les activités que vous avez proposées mais c'est vrai qu'on pourrait voir un peu plus qu'on maîtrise mieux le sujet et qu'ensuite on soit capables de mieux gérer ça dans la classe plus tard. Sinon c'était assez chouette toutes les activités que vous nous avez présentées, c'était cool.
77	Chercheuse	Est-ce que quelqu'un veut rebondir sur ça ? Non... Alors c'est vrai que dans l'autre groupe aussi c'est ressorti, qu'il manquait un peu de théorie. C'est vrai que c'était un choix, nous on a essayé de privilégier la création, l'immersion, le fait d'expérimenter par le corps et en fait de vous mettre dans une posture de recherche pour que vous décidiez ce que vous vous aviez envie de travailler ou pas, parce qu'au final c'est ce que vous allez faire plus tard. On a apporté quelques éléments théoriques mais on a aussi fait le choix de ne pas trop en mettre pour qu'on vous laisse libres. C'est vrai que c'est un enjeu qui se pose pour ce module mais qui peut être transposable à la formation en générale. Et aussi par rapport au temps, on avait que 8 séances donc fallait voir quoi mettre ou pas. Voilà c'est une explication de ce choix.
78	Professeure	Moi j'ai une question mais vous mettriez quoi dans cette théorie ? Pour vous ce serait quoi ? Ce n'est pas un piège, ce serait intéressant de savoir qu'est-ce qui vous a manqué. Est-ce que vous pouvez le verbaliser ?
79	Étudiante 13	Hum bah ce serait surtout voir quels domaines le développement durable il touche. On connaît un peu les principaux les déchets, avoir son propre potager mais je pense que ça va beaucoup plus loin que ça et on est assez limités dans ce qu'on voit par exemple par ce qu'on voit au gymnase et du coup si on pouvait élargir pour voir un peu tous les domaines que ça peut toucher. Par exemple moi j'avais beaucoup aimé apprendre sur l'école en Uruguay, j'ai beaucoup aimé et ça m'a appris plein de choses parce que je ne connaissais pas cette école. Du coup ouais voir plusieurs domaines.
80	Chercheuse	Du coup, toutes les thématiques qui pourraient être regroupées dans la durabilité
81	Étudiante 13	Exactement.
82	Professeure	Alors c'est vrai que le module, il est plus orienté sur la formation professionnelle, c'est-à-dire la durabilité confrontée au thème de l'école en fait donc c'est vrai qu'on a mis l'accent là-dessus et on a mis l'accent sur la posture de recherche en fait. Et c'est vrai que cette posture elle est productrice de connaissances même si vous ne vous en rendez pas forcément compte. Alors finalement bien sûr que c'est un faisceau, vous ne pouvez pas tout de suite le formaliser comme si on vous avait donné un cours « polycopié » mais ça s'est passé en fait. L'idée c'était que vous soyez en posture de réflexion sur le lien

		entre durabilité et école puisque là, la focale elle était clairement là-dessus. Mais qu'est-ce que c'est la durabilité ? La durabilité ça peut concerner absolument tout. Tout peut être pensé au prisme de la durabilité donc en réalité en faire un résumé, ça serait très difficile. Et au fond la durabilité c'est davantage une valeur qu'un contenu et c'est ce qu'on a essayé de travailler. Le fait est comme c'est une valeur, ça ne peut pas être normatif et là on vient sur un débat de fond. L'éducation à la durabilité ou à l'Anthropocène, ça veut dire qu'on voit devoir en quelque sorte politiser l'enseignement. Cette politisation va aller agir sur les valeurs, sur les comportements, sur les modes de fonctionnement des individus, c'est exactement ce qu'on a essayé de vous faire vivre dans le module et ça a d'ailleurs bien marché puisqu'on a senti le groupe s'impliquer davantage, s'engager davantage, se souder davantage. Avec des élèves ça fonctionnerait probablement aussi dans le même sens et donc l'idée c'est qu'enseigner ces valeurs ça va peut-être demander de repenser la forme scolaire à terme.
83	Étudiant 16	Je peux rebondir sur ce que vous avez dit ?
84	Professeure	Oui oui, allez-y !
85	Étudiant 16	Un des problèmes, c'est comme vous dites que l'EDD n'est pas rattaché à des disciplines et que théoriquement ça prend beaucoup de temps de faire des enquêtes, etc. Il y a toujours le problème temporel de l'évaluation qui doit se poser à un moment ou à un autre. Faut quand même qu'on puisse évaluer... Donc c'est vrai qu'un apport qui serait utile dans ce cours c'est comment relier toutes ces différentes choses à du contenu disciplinaire qu'on peut après évaluer. La démarche d'enquête ce n'est pas toujours facile à évaluer et malheureusement, il nous faut des notes...
86	Chercheuse	Le fait de penser les activités en interdisciplinarité, c'est aussi dans ce but-là, on ne peut pas faire comme on a envie, traiter un sujet trois semaines parce qu'on l'aime bien sans l'évaluer, ce n'est pas le but. C'est d'ailleurs aussi pour ça qu'on vous a demandé une séquence comme on fait pour chaque discipline. Là on ne vous a pas demandé de réfléchir à l'évaluation mais c'est clair que quand on pense à la séquence, on doit penser aux objectifs, ils doivent être cohérents avec ce qu'on enseigne et ça doit être cohérent avec l'évaluation
87	Professeure	Pour compléter, je dirais quand même que quand vous menez le projet avec les élèves, il y a nécessairement des éléments dans l'enquête et des contenus qui sont formalisés donc l'évaluation peut porter sur ça. Après, l'idée c'est qu'il y ait un temps d'institutionnalisation, un temps entre l'enquête et le contrôle où on va remettre en perspective tous les savoirs qui ont été acquis, c'est là où le disciplinaire peut être remobilisé. Ce sera du disciplinaire qui sera contextualisé grâce à l'enquête, qui sera beaucoup plus marquant pour l'élève. Bien sûr c'est à vous de les identifier et ensuite d'avoir des temps de mise en commun avec les élèves.
88	Étudiant 16	En vue du changement effectivement, la forme scolaire doit évoluer...
89	Chercheuse	Est-ce que quelqu'un veut rajouter quelque chose ?

90	Étudiante 5	Moi je voulais juste rebondir sur ce que Étudiant 16 et Étudiante 13 qui disaient que la théorie manquait un peu, je pense qu'il n'y a pas besoin de faire énormément de théorie dans le sens où ce serait juste bien de rappeler toutes les thématiques qu'il y a dans la durabilité parce que typiquement quand on devait se lancer dans la séquence, mon binôme pensait plus à la pollution des océans sauf que je trouvais que je n'y connaissais pas là-dedans, enfin assez, et le fait qu'il ait proposé cette thématique, ça m'a permis de faire des recherches par la suite et là j'ai commencé à plus m'y connaître. Mais c'est vrai que c'est difficile au début s'il y a juste la thématique « durabilité » et pas des sous-thèmes.
91	Chercheuse	Peut-être que ce qu'on devrait faire c'est qu'au lieu que ce soit nous qui donnions des thèmes, c'est que vous partagiez des idées en début de séances, parce que c'est vrai que si c'est nous qui les donnons bah on enlève cette part de créativité. Le but c'était quand même que vous créiez une séquence qui vous intéresse et que vous pourrez reprendre pour vos futures classes, mais oui ça pourrait être une idée.
92	Étudiante 5	Sinon je trouve que l'expérience c'est le meilleur moyen d'être formée. Créer une séquence c'était quand même chouette, c'est dommage qu'on ne puisse pas la mettre directement en place.
93	Chercheuse	Mais bientôt vous pourrez la mettre !! D'ailleurs l'autre parlait de faire un partage de toutes les séquences. On pourrait s'occuper de ça la semaine prochaine.
Conclusion sur la certification		



## Annexe 10 : Grilles d'analyse de contenus thématiques

Modalités	Dimensions	Indicateurs	Extraits / Interactions + analyse
Séquence	Montre une bonne appropriation des enjeux de durabilité	Prise en compte des trois pôles de la durabilité	
		Vocabulaire précis	
		Pensées systémique, globale, complexe mobilisées correctement	
		Enjeux de l'interdisciplinarité saisis	
		Activités qui favorisent : sensibilisation, réflexion, actions créatives, citoyennes, locales, idées de changement, de restructuration, ...	
		Valorisation des activités qui mobilisent les sens, les capacités transversales, qui se déroulent à l'extérieur, élève chercheur.euse	
	Différent.e.s acteur.ice.s mobilisé.e.s (parents, expert.e, intervenant.e, autre(s) classe(s), ...)		
		Prise en compte des objectifs du référentiel de compétences en EDD (systèmes, futurs, participation, attention, empathie, valeurs, transdisciplinarité, créativité, action, esprit critique, responsabilité, décision)	

1

	Montre une partielle/mauvaise appropriation des enjeux de durabilité	Les activités visent à rendre durable : bâtiment scolaire, différent.e.s acteur.ice.s de l'école, programmes scolaires, environnement ou son entretien	
		Non prise en compte des pôles	
		Vocabulaire peu précis /confusion des concepts	
		Pensées systémique, globale, complexe ne sont pas prises en compte ou pas comprises	
		Enjeux de l'interdisciplinarité partiellement saisis	
		Activités qui favorisent partiellement la sensibilisation, réflexion, actions créatives, citoyennes, locales, idées de changement, de restructuration, ...	
		Valorisation partielle des activités qui mobilisent les sens, les capacités transversales, qui se déroulent à l'extérieur, qui travaillent des valeurs (empathie, inclusion), élève chercheur.euse, reste dans les écogestes	
		Aucun acteur.ice mobilisé.e (parents, expert.e, intervenant.e, autre(s) classe(s), ...)	

2

Modalités	Dimensions	Indicateurs	Extraits / Interactions + analyse
Activité en forêt sur les interdépendances	Plus-values / limites de l'activité mise en place	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionnement des élèves et de l'étudiante montre une bonne/partielle/mauvaise appropriation des enjeux de durabilité</li> <li>2. Apports théoriques =&gt; mobilisation vocabulaire scientifique</li> <li>3. Rôle de la forêt</li> <li>4. Posture de l'étudiante</li> <li>5. Intérêt</li> <li>6. Objectifs fixés</li> <li>7. Apprentissages effectifs</li> <li>8. Résultats finaux</li> </ol>	

3

Modalités	Dimensions	Indicateurs	Extraits / Interactions + analyse
Questionnaire représentations initiales	Maîtrise des concepts en lien avec l'EDD Q2R1 / Q2R2 / Q2R3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bonne</li> <li>2. Partielle</li> <li>3. Mauvaise</li> </ol>	
	Finalités assignées à l'enseignement-apprentissage géo Q4F1/Q4F2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Connaître le monde</li> <li>2. Culture générale, nouvelles méthodes, outils</li> <li>3. Relation humain/environnement</li> <li>4. Amélioration conditions de vie</li> <li>5. Modes de consommation</li> <li>6. Respect/ouverture au monde culture</li> <li>8. Se localiser</li> <li>9. Comportement durable</li> <li>10. Regard critique</li> <li>11. Responsabiliser</li> <li>12. Lien passé-présent-futur</li> <li>13. Impact homme</li> </ol>	

4

	Enjeux attribués à l'EDD Q10.1/Q10.2	1. Comprendre concept durabilité 2. Imaginer solutions 3. Comprendre le monde 4. Développer réflexivité et l'esprit critique 5. Sensibiliser 6. Penser globalement 7. Rendre les élèves acteurs 8. Éduquer les autres 9. Faire prendre conscience 10. Nouveaux apprentissages 11. Rendre élèves citoyens responsables 12. Transmission écogestes	
	Rôles et engagement perçus de l'école/enseignant par rapport au DD	1. Rôle important 2. Rôle pas important	
	Enjeux de l'interdisciplinarité	Regard initial sur les enjeux	

5

Modalités	Dimensions	Indicateurs	Extraits / Interactions + analyse
Retour réflexif sur le module proposé et la formation en vue d'un DD	Les plus	Acquisition d'outils/pratiques/gestes professionnels pour traiter des thématiques du DD	
		Apports théoriques en lien avec la durabilité	
		Apports pratiques en lien avec la durabilité	
	Les manques / besoins des étudiant.e.s	Outils, pratiques, gestes professionnels pour traiter des thématiques du DD	
		Apports théoriques en lien avec la durabilité	
		Transposition à l'école	

6

## Exemple d'une partie du tableau rempli :

			<p><b>Séquence 8 (E18 &amp; E19)</b> : coopérative, maraîchage, culture, verger, élevage, période végétale, serre</p>
	Pensées systémique, globale, complexe mobilisées correctement		<p><b>Séquence 1 (E16 &amp; E17)</b> : le fait de considérer trois échelles : individus, école, commune =&gt; pensée systémique</p> <p><b>Séquence 3 (E6 &amp; E4)</b> : faire comprendre que la forêt est un système à part entière</p> <p><b>Séquence 4 (E14)</b> : But de faire comprendre aux élèves qu'ils font partie du paysage et donc du système-terre =&gt; « créer un paysage incluant son portrait au sein de la nature afin de se rendre compte que chacun fait partie du paysage. »</p> <p><b>Séquence 8 (E18 &amp; E19)</b> : Leur problématique 3 appelle à la pensée systémique voire complexe et globale =&gt; Comment le sac de farine est-il arrivé chez vous ? Sortie sur le terrain : explications sur le circuit / filière de la coopérative de Prilly (acteurs)</p> <p>Montrer que la coopérative de Prilly est un circuit court (producteur, consommateur) et voir le circuit des aliments =&gt; page 12 du livre de l'élève.</p> <p><b>Séquence 11 (E10 &amp; E11)</b> : Interaction avec personne au Sénégal =&gt; intéressant pour traiter une problématique globale et faire une comparaison ! C'est également accepter différents points de vue.</p>
	Enjeux de l'interdisciplinarité saisis		<p><b>Séquence 1 (E16 &amp; E17)</b> : Co-construction d'un discours de présentation pour les autres classes // Création exposition // Lettre à la commune</p> <p><b>Séquence 4 (E14)</b> : Landart utilisé dans le but de laisser une trace humaine éphémère en ayant pleine conscience</p> <p><b>Séquence 5 (E15 &amp; E5)</b> : Gestion de l'interdisciplinarité intéressante =&gt;</p> <p>Activité n°2: MSN28- Analyser l'impact d'une intervention humaine sur la faune, comme par exemple les conséquences d'une pollution des lacs/océans avec les poissons (Sortie au sentier des poissons du lac de Bienne)</p> <p>Activité n°3: MSN 26 - Étude du cycle de l'eau et son impact dans la problématique de la gestion des déchets (va plus loin que les autres)</p> <p><b>Séquence 7 (E1 &amp; E3)</b> : Créer un site Internet qui référence les objets disponibles dans la bibliothèque</p>

## Résumé

Le XXI<sup>ème</sup> siècle est entre autres marqué par des crises sanitaires, sociales, environnementales, économiques ou encore énergétiques. Celles-ci sont de plus en plus nombreuses depuis notre entrée en Anthropocène – époque géologique contestée – caractérisée par l’influence massive du comportement d’ensemble des humains sur les conditions de vie terrestres. (Moreau, 2019, 48) Cette dernière incarne une évolution de la pensée humaine et un changement de paradigme dans lequel les problèmes environnementaux sont au cœur des préoccupations. Elle symbolise également le passage d’une durabilité faible à une durabilité forte.

L’Ecole, en tant qu’institution qui forme les citoyen.ne.s de demain, se doit d’assumer sa part de responsabilité en mobilisant ses diverses compétences pour, dans un premier temps, comprendre les mécanismes qui conduisent aux défis et problématiques de ce siècle, et dans un deuxième temps offrir à ses différents membres un cadre et un espace où la réflexion autour de la durabilité est privilégiée.

Le mémoire ci-présent, qui est guidé par un regard pédagogique et plus particulièrement didactique, s’inscrit dans cette ambition et tente de répondre à la problématique suivante : « En quoi la conception d’un projet didactique et interdisciplinaire en EDD<sup>27</sup> peut influencer de futur.e.s enseignant.e.s en préscolaire et primaire à rendre leur école plus durable ? » En effet, cette étude exploratoire part du constat qu’il y a un manque d’engagement notable de la part des enseignant.e.s à traiter des enjeux environnementaux en classe. A ce propos, elle postule que la formation initiale de futur.e.s enseignant.e.s non spécialistes a pour mission de faire évoluer les conceptions sur le développement durable tout en leur faisant acquérir des savoirs et des compétences pour éduquer en vue d’un développement durable de manière efficace. Cette recherche est donc l’occasion de se pencher dans un premier temps, sur les conceptions qu’ont de futur.e.s enseignant.e.s de l’éducation en vue d’un développement durable, puis, de leur faire réaliser un projet didactique et interdisciplinaire afin de rendre leur future école plus durable.

**Mots-clés** : développement durable – durabilité – éducation en vue d’un développement durable – éducation à la durabilité – interdisciplinarité – didactique de la géographie – école durable – formation des enseignant.e.s – Anthropocène

---

<sup>27</sup> Education en vue d’un développement durable.