

Évariste Magloire Yogo

ÉDUIQUER AU DÉVELOPPEMENT DURABLE À L'ÉCOLE, OUI ! MAIS COMMENT ? L'EXEMPLE DES ATELIERS D'ÉDUCATION À L'ÉTHIQUE ECO CITOYENNE (A3E) AU BURKINA FASO

Résumé

L'éducation au développement durable commande le développement d'approches pédagogiques qui favorisent le plus l'émancipation des sujets en lieu et place de leur acculturation et de leur enfermement. Ainsi, prenant appui sur l'expérimentation du dispositif des A3E dans le contexte spécifique du Burkina Faso, le présent article démontre comment éduquer au développement durable à l'école. A partir d'une recherche action qui a consisté à implémenter les ateliers d'éducation à l'éthique écocitoyenne dans deux écoles primaires. Les résultats révèlent que développer des compétences sociales et éthiques chez l'enfant d'âge scolaire, passe par la création de cadres et de conditions qui l'invitent à apprendre à penser par lui-même.

Mots-clés : Éducation au développement durable, pensée réflexive, écocitoyenneté.

Abstract

Education for sustainable development requires the development of teaching approaches that most favor the emancipation of subjects instead of their acculturation and confinement. Thus, based on experimentation with the A3E system), in the specific context of Burkina Faso, this article demonstrates how to educate for sustainable development at school. Based on action research which consisted in implementing eco-citizen ethics education workshops in two primary schools. The results reveal that developing social and ethical skills in school-aged children requires the creation of frameworks and conditions that invite him to learn to think for himself.

Keywords: Education for sustainable development, reflective thinking, Eco-citizen

Introduction

Face aux mutations accélérées qui caractérisent notre époque, suscitant ainsi appréhensions et incertitudes, et face aux conclusions scientifiques qui démontrent la part de responsabilité de l'Homme vis-à-vis de la dégradation de la planète, des voix ne cessent de s'élever pour donner l'alerte. La terre se meurt et il faut agir. Pour cela, il est de plus en plus fait appel à l'éducation comme moyen de promotion de valeurs et de comportements indispensables à l'édification d'un monde nouveau, plus solidaire et plus viable. Il apparaît de ce fait évident que l'appropriation de nouveaux modes de vie passe par de nouvelles formes d'éducation et donc de nouvelles méthodes. Le Développement Durable et l'éducation qu'il postule, participent des nouvelles approches de développement et d'éducation. D'où l'intérêt pour nous, de nous pencher sur ce type de développement que le secteur de l'éducation est fortement convié à promouvoir. La question qui reste posée, étant celle de savoir comment éduquer au développement durable. Cette question centrale a été à l'origine de l'élaboration et de l'expérimentation d'une démarche pédagogique, celle des Ateliers d'Éducation à l'Éthique Écocitoyenne (A3E).

Le présent article rend compte des résultats de cette recherche-action, conduite en milieu scolaire au Burkina Faso. L'article décrit les conditions et les situations à réunir pour développer chez les élèves une pensée réflexive.

La problématique de notre recherche s'est appesantie sur la question de savoir en quoi la pratique des A3E, démarche pédagogique visant la formation de sujets réflexifs, peut-elle servir de levier de médiation et de résilience pour l'appropriation de valeurs, d'attitudes et de comportements dans le cadre de l'éducation au développement durable ? Dans ce sens, nous avons formulé les deux hypothèses suivantes. Premièrement, nous avons avancé que le processus de réflexion continu, enclenché par les questions en débat pendant les A3E, et le conflit sociocognitif qui s'instaure notamment au cours de la phase réflexive, conduisent progressivement les sujets à se décentrer. C'est dire que le fait de se remettre en cause, entraîne des changements de représentations mentales, puis de points de vue et de comportements des sujets. Deuxièmement, le dispositif conduit les acteurs à adopter de nouvelles postures et à acquérir de nouveaux statuts propices à une relation pédagogique plus rassurante et plus féconde.

1. Élucidation préalable de concepts

Pour mieux comprendre le dispositif des A3E et en quoi ils s'inscrivent comme démarche d'éducation au développement durable, l'élucidation de certains concepts nous apparaît nécessaire.

1.1. Le concept d'atelier

De l'ancien français *astelle* (attelle), signifiant « petit morceau de bois », puis « tas de bois », le mot atelier a ensuite désigné aux alentours de 1362, l'endroit où l'on réalisait de la menuiserie (Larousse, 2010). La métonymie a ensuite pris le dessus sur l'usage originel du mot, pour désigner le groupe de personnes qui l'occupait sous la direction d'un maître. Le terme *atelier pédagogique* désigne le mode de fonctionnement d'un groupe d'élèves ou d'étudiants qui gèrent leur espace, leur temps et leurs moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes initialement bien définies. Un atelier dans le domaine éducatif est un dispositif dont le fonctionnement obéit à des principes parmi lesquels on retiendra : l'identification claire des paramètres de pilotage ; des informations et consignes de travail bien définies, en cohérence avec les objectifs à atteindre ; un environnement stimulant dont l'influence a été préalablement étudiée et l'aptitude des opérateurs à bien faire.

1.2. Le concept d'éthique

Le terme d'éthique renvoie à la visée (intention) qui sous-tend l'activité d'un sujet en acte (s). L'éthique peut se définir comme l'interrogation qui place d'emblée un sujet qui agit devant la question de « l'autre ». Est-ce que nous traitons « l'autre » comme une fin ou seulement comme un moyen ? Est-ce que nous le reconnaissons comme un sujet avec qui nous pouvons engager une rencontre ? Ou bien nous en faisons un objet qui peut servir nos intérêts et contribuer à notre satisfaction ? Emmanuel Levinas note à ce propos que « l'humain ne s'offre que dans une relation qui n'est pas un pouvoir » (2009, p. 26).

L'éthique renvoie donc dans un premier temps, à une attitude individuelle : la sollicitude à l'égard d'autrui ; c'est cette sollicitude qui nous permet de nous dégager de notre égocentrisme initial comme du délire qui nous menace toujours. C'est dire que l'éthique renvoie à des valeurs d'altérité, de reconnaissance de la différence de l'autre. Spécifiquement pour les enfants, l'éthique consiste à accepter l'altérité selon laquelle « l'autre n'est pas mon objet, que le monde n'est pas à moi tout seul, mais que je le partage avec d'autres. » (P. Meirieu, 2002, p. 15). Et si nous considérons l'altérité comme l'opposé de l'infantile, tout le problème de l'éducation à l'éthique va consister à aider l'enfant à faire « le deuil de l'infantile », à sortir du stade de « l'enfant tyrannique, de la toute-puissance, du Moi, centre du monde ». (*ibidem*).

L'éthique en éducation et sans doute dans la vie en général, est donc la résultante d'une posture, d'un acte, mûrement réfléchi, autodéterminé et librement exécuté. Un comportement ou un acte éthique est le produit d'un cheminement et d'un environnement qui intègrent une reconnaissance du sujet, une expérience du cogito et une culture de l'altérité.

1.3. Le concept d'écocitoyenneté

L'écocitoyenneté va au-delà de la référence à des comportements, à des éco gestes. Elle est de l'ordre des valeurs fondamentales. Ces dernières correspondent à des choix éthiques issus d'une réflexion critique sur les réalités sociales et environnementales ; elles stimulent des conduites délibérées, qui donnent une signification plus riche et une ampleur éthique. C'est pourquoi, il faut comprendre par éducation à l'éthique éco citoyenne, ce volet de l'éducation au développement durable (EDD) anthropocentré et qui accorde une primauté à la démarche. Une démarche dont la porte d'entrée est le débat, la discussion, accompagnée par la mise en place d'un cadre transitionnel, la création de situations qui permettent d'aborder de manière critique les questions relatives à la condition humaine. Sur le plan de l'éthique pédagogique, cette phénoménologie de la vie est première. Cette forme d'éducation est une éducation a-disciplinaire, globale, transversale et décloisonnée.

Les ateliers d'éducation à l'éthique écocitoyenne (A3E) sont alors pour nous des espaces performatifs de développement de la pensée critique, nécessaire à une compréhension/action des éducations à¹.

2. Présentation du dispositif des A3E

L'A3E part du postulat que l'art de la discussion favorise la décentration qui induit le changement de représentations mentales, propice au développement de comportements autodéterminés². Il se veut une démarche de transformation des pratiques pédagogiques dans le sens d'une plus grande efficacité émancipatrice des futurs écocitoyens. C'est un cadre interactif, dialogique et coopératif, qui favorise l'éveil de la pensée réflexive et suscite chez les sujets le désir de s'engager librement en adoptant des comportements nouveaux, plus responsables vis-à-vis de problématiques éco citoyennes. Les objectifs fondamentaux étant de faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation, de faire l'expérience de sa propre capacité à réfléchir sur les questions importantes de l'humanité, d'apprendre, non seulement à extérioriser, mais à intérioriser sa pensée. On le sait, penser est difficile, cela requiert des conditions facilitantes, un cadre rigoureux, écartant l'arbitraire, l'urgence et le jugement, surtout chez les

¹ Les éducations à. désignent les paradigmes éducatifs qui ont pour finalité de faire adopter de nouvelles attitudes, des comportements nouveaux dans des domaines donnés. Il s'agit entre autres, de l'éducation à la santé, de l'éducation à l'environnement, de l'éducation aux droits humains, de l'éducation à la paix, de l'éducation à la citoyenneté, à l'éco-citoyenneté, de l'éducation au développement durable. Par leurs intitulés même, ces éducations « à », « vers », « relatives à », « pour », « au », visent de notre point de vue, un même et seul objectif éducatif à savoir, le développement de compétences sociales et éthiques.

² La théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985, 2000, Pelletier, 2002)

enfants. Dans ce dispositif, ils sont invités à faire trois rencontres. Celle de faire l'expérience irremplaçable d'être à la source de sa pensée ; celle de partager le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, en tant que personne du monde, et enfin de se vivre dans le groupe de pairs avec le statut d'interlocuteur valable, de co-chercheur en partance pour un voyage d'enquête sur la condition humaine.

La démarche comporte quatre phases distinctes mais complémentaires : (i) Une phase réflexive ; (ii) Une phase de recherche ; (iii) Une phase de projet ; (iv) Une phase d'évaluation.

2.1. La phase réflexive

Elle se déroule en deux séances : une séance d'expression libre et une séance de débats.

Objectif de la phase réflexive

La phase réflexive vise à recueillir les représentations mentales des élèves sur une question donnée, et à les amener à travers le débat, à confronter leur point de vue à celui des autres. Son objectif principal est d'offrir aux élèves un cadre où ils apprennent à penser. Apprendre à penser, à se décentrer, à développer une pensée réflexive, dans un cadre rassurant, explicite, valorisant, propice à l'émergence des représentations mentales, à la convocation de la pensée et au débat qui engendre le conflit sociocognitif.

Durée et fréquence

La phase réflexive dure 30 minutes (15 minutes par temps) et se tient une fois par semaine, le même jour, à la même heure et au même lieu. Elle se déroule toute l'année scolaire sur des sujets variés.

La séance d'expression libre (15 minutes)

La séance de libre expression a pour but d'amener les élèves à extérioriser leurs représentations mentales sur une question, un sujet ou une situation donnée. C'est la phase au cours de laquelle, les élèves font l'expérience de leur propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes. Se découvrant capable de produire de la pensée, le sujet entame un passage de l'interpersonnel à l'intra personnel.

Le déroulement de la séance d'expression libre commence par le rappel des règles.

(Ré) expliquer que le temps des A3E, est un moment pour apprendre à penser ensemble les grandes questions de la vie, dans le respect de l'autre et de sa parole, en toute bienveillance, que toutes les paroles se valent, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, que chacun intervient seulement lorsqu'il a la parole, qu'il est libre de parler ou de passer le bâton de parole au suivant,

qu'on ne coupe pas la parole à celui qui parle, que l'enseignant n'intervient qu'à minima et ne fait aucun jugement.

Introduction rituelle de la question

Afin de capter l'attention des élèves, de bien marquer la particularité et la solennité de ce cadre et pour les aider à se concentrer, l'enseignant prononce une formule rituelle suivie de l'annonce de la question. Il adopte pour ce faire un air de gravité, un ton lent et une voix audible. Après avoir annoncé la question, il accorde un temps de réflexion aux élèves (deux à trois minutes).

L'expression libre proprement dite

Les élèves s'expriment dans un ordre pré établi (à tour de rôle dans le sens des aiguilles d'une montre par exemple). Chacun passe le bâton de parole à son voisin dès qu'il a fini de parler ou s'il n'a rien à dire. En fonction de l'effectif de la classe, la parole est donnée plusieurs fois à chaque élève, jusqu'à l'épuisement des quinze minutes.

La séance des débats (15 minutes)

Il vise à amener les élèves à argumenter, à discuter, à défendre leur point de vue et à problématiser. Il s'agit de susciter le débat pour que les élèves développent leur pensée et la confrontent à celle des autres (conflit sociocognitif). C'est l'approfondissement de la pensée par des réactions sur les interventions des autres. Il est donné la possibilité aux élèves de réagir sur ce qui a été entendu : se positionner sur un point de vue, approfondir une idée, mieux comprendre, reformuler, s'étonner, rebondir, compléter, questionner, expliciter, etc. L'enseignant accompagne très discrètement cette phase. Il est juste facilitateur.

Déroulement de la séance de débats

La synthèse des opinions

L'enseignant procède à un résumé des idées forces de la séance précédente.

Les débats

Pour lancer le débat, l'enseignant interroge 2 ou 3 auteurs d'idées forces mais contradictoires, pour qu'ils apportent plus d'arguments, puis demande aux élèves de rebondir sur ces points de vue ou sur toute autre idée émise par un pair. La mise en jeu de conflits sociocognitifs intervient ici comme catalyseur de la coordination cognitive. Les enfants apprennent lorsqu'ils sont confrontés à des idées qui entrent en contradiction avec les leurs. Ce conflit aide les enfants à dépasser les différentes centrations, à réexaminer leurs réponses initiales et à cheminer vers la nécessité sociale d'une collaboration plus bénéfique. Paolo Freire (1970, p. 67), écrivait à ce propos :

« La discussion critique, axée sur la recherche du pourquoi, au cœur du processus d'apprentissage, permet une prise de conscience libératrice. Par l'exercice d'une praxis, le monde devient l'objet d'une action de transformation, qui résulte en une plus grande humanisation. »

Parce que l'enfant est encouragé implicitement à former une autre image de son Moi, à vivre autrement sa condition d'enfant, alors il apprend à se passer des actes pulsionnels pour s'approprier l'image d'un être en « capacitation. » Jacques Lévine (2008) l'a si bien qualifié d'un « je pense, donc je peux ».

La clôture de phase

Ici, l'enseignant rappelle la question, résume les principaux points de débats émis par les élèves, relève les divergences et les invite, au sortir de la séance, à poursuivre la réflexion.

La séance d'expression libre

Le rappel des règles peut se faire par l'enseignant ou par un élève.

Aujourd'hui, comme tous les mercredis après-midi, nous nous retrouvons pour un atelier d'éducation à l'éthique éco citoyenne. L'atelier est un moment pour apprendre à penser. Ensemble nous avons décidé que personne ne se moque de son camarade, que personne ne parle s'il n'a pas le bâton de parole. Personne ne doit monopoliser la parole : on est libre de parler ou de ne rien dire. Les débats doivent se faire dans le respect des personnes.

Introduction rituelle de la question par l'enseignant.

Chacun de nous ici, comme tous les hommes de la terre, les enfants et les adultes, est capable de penser. Chacun pense quelque chose dans sa tête. Et ce que chacun pense est important pour lui, pour les autres et pour toute l'humanité. Aujourd'hui, j'invite chacun de vous à penser, à exprimer sa pensée sur la question suivante : pourquoi faut-il protéger la nature ?

La séance d'expression libre proprement dite

Après avoir observé 2 ou 3 minutes de silence pour permettre aux élèves de penser dans leur tête, l'enseignant fait circuler le bâton de parole. L'élève est libre de s'exprimer ou de se taire. L'enseignant prend des notes pendant que les élèves s'expriment. Une fois que le bâton a fait 2 ou 3 fois le tour du cercle, il interrompt la séance lorsque les 15 minutes sont épuisées : c'est bien, chacun de vous a pensé dans sa tête. Nous allons maintenant discuter entre nous pour mieux comprendre les idées émises.

La synthèse des opinions

Toutes les idées avancées sont bonnes... Pour certains, il faut protéger la nature parce que... ; pour d'autres, il faut la protéger

car... ; X, trouve que protéger la nature c'est important parce que... ; Y, avance quant à lui qu'il faut protéger la nature au regard de...

Les débats

Abdou, peux-tu nous redire ton point de vue et pourquoi tu penses cela ? Yvette, rappelle-nous ce que tu as dit et les raisons qui te font dire cela. X et Y ont donné leurs arguments. Qui ne partage pas leur point de vue ou qui a des questions à leur poser ?

Clôture de la phase

C'est bien, vous avez trouvé de bonnes raisons pour lesquelles il faut protéger la nature. Vous avez dit que... vous avez aussi affirmé que... Tout cela est bien, mais ce ne sont sans doute pas les seules raisons ou les seules manifestations. Il serait intéressant que vous posiez la question à d'autres personnes, en famille, à un spécialiste ou que vous fassiez des recherches. Vous le voulez bien ?

2.2. La phase de recherche

Elle se déroule en trois (03) séances :

Une séance d'élaboration de questionnaire

Une séance d'enquête proprement dite

Une séance de restitution

Objectif de la phase de recherche :

La phase d'enquête vise à interroger le milieu sur la question qui a fait l'objet de débats à la phase précédente. Il s'agit pour la classe d'aller à la rencontre de personnes-ressources, d'observer le milieu, afin de mieux comprendre les implications de la question, de diagnostiquer une situation problème à résoudre, de définir une problématique commune.

2.3. La phase de projet

Une fois le diagnostic établi, il faut passer à l'action. C'est la mise en œuvre proprement dite du projet. Les élèves, avec l'aide de la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves, partenaires de l'école), s'investissent pour apporter une solution à la situation problème identifiée. C'est la phase de projet, sous-tendue par la pédagogie de projet³ qui est une

³ Le concept de pédagogie de projet a été inspiré des travaux de John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain. La démarche est basée sur une action organisée vers un but précis. Elle est appelée aussi « Learning by doing », c'est-à-dire apprendre en faisant. La démarche comporte entre autres les séquences suivantes : les représentations initiales ; le contact-immersion-éveil ; le rebond, définition de la problématique du projet ; la mise en œuvre du projet : moments de réflexion, recherche ; la séquence dite de l'investigation, échange, construction, connaissance, action, structuration ; la restitution, retransmission et enfin la séquence d'évaluation.

pédagogie de l'apprentissage basée, non pas sur la transmission d'un savoir par l'affirmation, mais sur le déroulement d'une *recherche-démonstration-crédation* menée par les apprenants, guidés par l'éducateur. Elle se trouve au carrefour des pédagogies nouvelles et actives. Elle implique des rapports non hiérarchisés entre éducateur et éduqués. Conduite donc de façon autonome, la pédagogie de projet prend en compte la phase de recherche, la phase de projet et la phase d'évaluation. Elle est en elle-même une démarche complète d'éducation à l'environnement. La principale difficulté qui réside dans son utilisation régulière, est liée à l'insuffisance de moyens financiers et matériels pour la dérouler ainsi que la grosse préparation qu'elle requiert.

2.4. La phase d'évaluation

Cette phase, aussi appelée nouvelle phase réflexive, a un double objectif : faire le bilan et engager de nouvelles pistes. Elle est essentielle car c'est à cette phase que l'on confronte ses représentations de départ à la réalité vécue. C'est en somme une nouvelle phase réflexive, visant à évaluer le chemin parcouru et à se positionner.

Ces quatre phases des A3E, forment un processus spiralaire cumulatif : les différentes phases de la méthode s'articulent et se rétro alimentent en favorisant le développement de stratégies pour la connaissance, pour l'acquisition de compétences et pour la création de stratégies pour l'action.

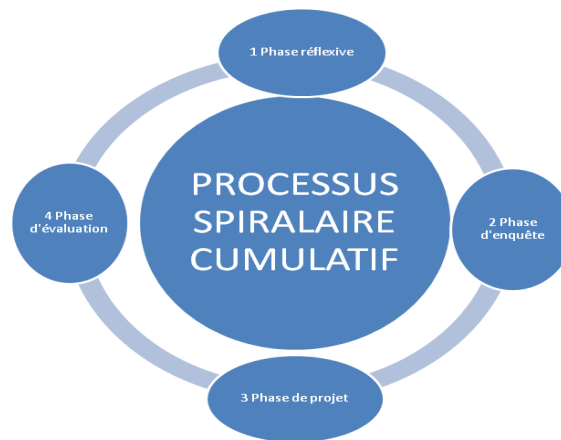


Figure 1 : représentation fonctionnelle des phases de la démarche des A3E

3. Méthodologie de recherche

En cohérence avec l'objet d'étude et le protocole à expérimenter, celui des A3E, nous avons opté pour une recherche qui allie approche sociocritique et socioconstructiviste qui se traduit sur le terrain par une recherche-action. Une

recherche-action de type organique, systémique, dictée par la nature de l'objet d'étude : le développement durable appliqué au champ de l'éducation. Ce modèle de recherche qui tire ses sources de l'approche positiviste vise un double changement : le changement concret d'une réalité (celle de l'école actuelle) et le changement d'une pensée marquée par l'expérience (celle des acteurs et bénéficiaires). En effet, un des apports importants de la recherche-action est ce qu'elle nous apprend des rapports mêmes qu'elle institue entre chercheur et praticiens (enseignants), entre ces praticiens et les élèves dont ils ont la charge. Elle se traduit par l'engagement du chercheur par rapport aux objectifs de l'action dans laquelle il se trouve directement impliqué. La recherche-action ne se fait pas seule, elle doit être coopérative. Pour le cas présent, cette coopération s'est manifestée à travers l'implication de plusieurs organisations aux compétences complémentaires.

2.1. Les partenaires parties prenantes à l'expérimentation

L'expérimentation des A3E s'est déroulée sous la forme d'un projet coopératif multi acteurs.

L'association française *L'Eau partagée* a été la structure commanditaire du changement souhaité, initiateur du projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement à Markoye. La représentation résidente de l'agence intergouvernementale panafricaine *Eau et Assainissement pour l'Afrique* (EAA), structure technique a joué le rôle d'assistance à maître d'ouvrage. Elle a eu particulièrement en charge le diagnostic de la situation de référence en matière d'hygiène et d'assainissement dans ladite commune. L'association *Opération Oasis Sahéliens* (OOS) a eu en charge la mobilisation communautaire. La Mairie de Markoye, l'inspection de l'enseignement primaire de Markoye et les écoles primaires Markoye « A » et Markoye « B » ont joué le rôle de services techniques.

Notre rôle de chercheur⁴, a consisté à implémenter les ateliers d'éducation à l'éthique écocitoyenne dans les deux écoles primaires, afin d'en évaluer les effets.

3.2. L'échantillon et les techniques de collecte de donnée

La recherche-action a concerné deux écoles primaires, 13 classes, 780 élèves de 06 à 13 ans, dont 401 garçons et 379 filles et 16 enseignants. Elle a duré deux années scolaires. Elle a d'abord débuté par la formation des acteurs sur le dispositif des A3E, des séances exploratoires et d'essai, avant l'expérimentation proprement dite.

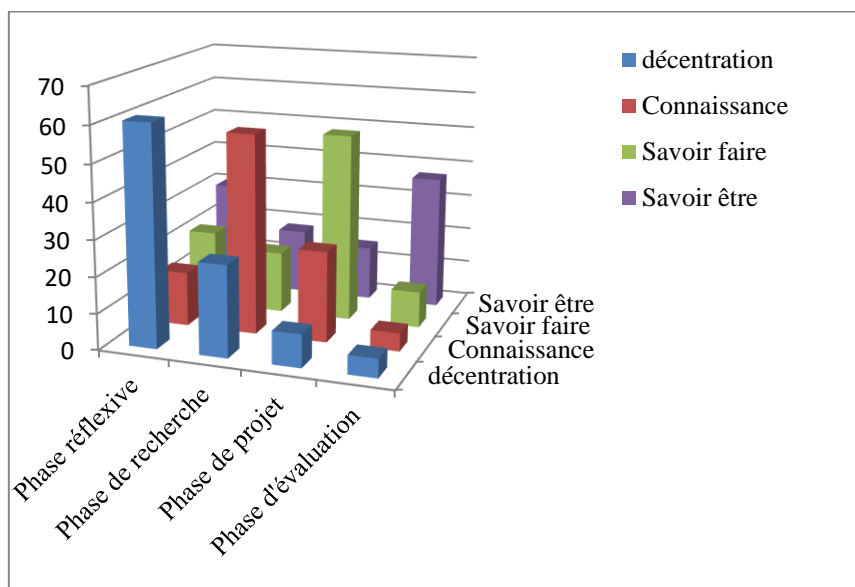
⁴ Cette expérimentation a été conduite dans le cadre de notre thèse de doctorat dont le thème est : *Une stratégie d'éducation à l'environnement et au développement durable. Les ateliers d'éducation à l'éthique écocitoyenne (A3E) à Markoye.*

Tout au long de la recherche, nous avons joué le rôle de préposé. Ainsi, le choix de cette méthode part du fait que « Toute personne ressent la nécessité de se conscientiser pour s'éduquer à la vraie liberté » (P. Freire. 1974, p.52). Le rôle ici du préposé étant de comprendre de manière profonde les phénomènes ou les situations en étude, à partir du sens que donnent les participants à la recherche. Ainsi, le chercheur ne peut s'attribuer seul la réalité des faits. Il tient compte de la contribution des participants. C'est en se basant sur l'expérience et la valeur des participants à la recherche, qu'il parvient à construire un savoir objectif, fondé en outre sur les savoirs scientifiques et les faits. Nous avons mené notre étude selon les critères de scientificité de *la recherche-action intégrale et systémique* (RAIS) de Morin (2010).

4. Les résultats

Au total, 192 séances d'A3E ont eu lieu durant les deux années scolaires dans les deux écoles. Elles se composent en 105 phases réflexives, 40 phases de recherche, 15 phases de projets et 32 phases d'évaluation. L'analyse de ces données montre bien la place prédominante qu'occupe la phase réflexive dans le dispositif.

Les quatre fonctions qui se déploient prioritairement au cours des phases sont : la décentration, l'apprentissage, le savoir-faire (les habiletés, les comportements) et le savoir être (les valeurs, les vertus, la responsabilité ou l'éthique). Le processus de décentration se fait de manière décroissante selon les phases. On observe, disent les enseignants, que la phase réflexive est plus propice à la décentration que la phase de recherche, elle-même plus appropriée à l'apprentissage, de type cognitif que les deux dernières. Au cours de la phase de projet, se construit la fonction psychomotrice, c'est-à-dire l'acquisition des compétences et des habiletés. La phase d'évaluation ou nouvelle phase réflexive étant celle qui donne à voir s'exprimer les choix, les pensées, attitudes et engagement autodéterminés. Cette phase marque la prise de résolution sur les changements (éthiques, responsables, écocitoyens) désirés. Toutes les phases contiennent plus ou moins un degré d'occurrence de décentration, de connaissance, de savoir-faire et de savoir-être.



Graphique 1 : présentation des occurrences des fonctions des 4 phases

Sources : enquêtes de terrain, 2015

3.1. La décentration

De prime abord, les A3E se démarquent de ce que l'on appelle la « *coulée verbale* », où les élèves n'ont aucune activité réelle, ni mentale, ni manuelle, ni physique et où en outre ils ne sont pas valorisés.

Les A3E se déroulent dans un environnement caractérisé par un cadre rassurant et motivant, et où le statut accordé à l'enfant et la posture de l'enseignant changent d'avec ceux de la classe habituelle. Ces facteurs sont propices à l'instauration d'interactions riches et variées.

Ces interactions et les représentations mentales qui se construisent opèrent chez l'enfant un processus de décentration, nécessaire à l'émergence d'une pensée réflexive.

De même, la nature des règles qui fait qu'il n'y a ni récompense, ni sanction, invite à une autodiscipline. Ce mode de fonctionnement est constitutif d'une meilleure connaissance de soi et de l'autre, base fondamentale d'une éthique du vivre ensemble. Il ressort des entretiens semi-directifs avec les enseignants, qu'en apprenant à écouter et à s'appropriier d'autres points de vue que les leurs, et en confrontant leur pensée à celle des autres, les élèves apprennent au sein du groupe à s'autoréguler. Ils le font dans le respect de l'autre, de manière libre et responsable, sans injonction de l'adulte. On observe qu'ils développent une certaine altérité, une quête de l'autre. Cette ouverture à l'altérité chez l'enfant constitue une entrée vers la formation d'une véritable éthique éco citoyenne.

En outre, la pratique régulière des A3E donne à voir qu'ils favorisent l'émancipation des sujets, en ce qu'ils les érigent au rang d'interlocuteurs valables, de sujets faisant l'exercice de leur capacité à penser. À l'analyse, le dispositif fonctionne comme une sorte d'espace transitionnel, dans une dynamique groupale qui est source de décentration pour le sujet. Ce processus de décentration est favorisé par ces moments de délibération interne autour d'une question qui se veut commune à tous.

3.2. Les effets sur les acteurs scolaires

Dans ce dispositif, l'élève transcende la peur du jugement négatif de l'autre et accepte volontiers de s'ouvrir, de livrer sa pensée. En outre, le fait que l'enseignant accepte de se dessaisir du pouvoir magistral de sa parole développe chez l'élève une démarche de recherche responsable et autonome. Les ateliers auxquels nous avons assisté nous ont donné à voir qu'instinctivement la plupart des élèves adoptent des attitudes de respect de l'autre, de sa pensée. Ni violence verbale, ni agressivité, ni animosité. Il apparaît que les élèves consentent volontiers à voir leur point de vue remis en cause. En dépit des différences de compétences des élèves, le simple fait d'instituer une égalité qui permette à chacun de s'exprimer, d'exprimer ses idées sans la crainte d'être jugé constitue un principe démocratique fondamental. Cette égalité instituée appelle à la responsabilité, au respect mutuel, à la réciprocité dans une volonté d'enrichissement de l'autre et de tous.

De même, du fait qu'il offre un cadre motivant et rassurant à l'enfant, le dispositif des A3E développe chez lui une estime de soi qui, conjuguée à la motivation favorise le libre choix, l'autodétermination et valorise l'apprentissage plutôt que la performance. En effet, lorsqu'un sujet est motivé, il est plus enclin à l'effort. La motivation intrinsèque représente le degré le plus élevé de l'autodétermination parce qu'elle sous-tend les comportements entrepris librement. Dans le processus des A3E, la motivation est un facteur important pour féconder cette autodétermination.

Enfin, La forte adhésion des acteurs de l'éducation à la démarche pédagogique, et la pertinence des thématiques abordées dans le domaine de l'éducation à l'éthique éco citoyenne confirment que la promotion de l'éducation à l'environnement et au développement durable d'une manière générale, offre une occasion de faire de l'école le lieu possible de médiation et de résolution des inadéquations dont souffre l'institution scolaire. Les A3E invitent à un questionnement sur la pertinence même de l'éducation actuelle, des choix curriculaires, des modes d'enseignement et d'apprentissage.

5. Discussion des résultats

Le dispositif tel que conçu et expérimenté, se veut une démarche de transformation des pratiques pédagogiques dans le sens d'une plus grande

efficacité émancipatrice des futurs écocitoyens. Le cadre dans lequel il est mis en œuvre, parce qu'interactif, dialogique et coopératif, favorise l'éveil de la pensée réflexive et suscite chez les sujets le désir de *s'engager librement* en adoptant des comportements nouveaux, plus responsables vis-à-vis de problématiques en relation avec l'environnement et le développement durable. Cette pratique pédagogique amène le groupe de pairs à tous se sentir co chercheurs. En particulier, nous démontrons que le développement de la pensée réflexive apparaît comme un préalable aux changements de comportements. À ce titre, l'A3E est un dispositif efficace de médiation, une activité structurante qui participe à la décentration des élèves. Cette décentration est consubstantielle de la nouvelle posture qu'adopte l'enseignant et du nouveau statut qu'acquiert l'élève. C'est à partir de ces interactions entre pairs que les élèves apprennent à découvrir d'autres points de vue. Ils accordent, par conséquent, plus d'attention à l'autre, via l'acceptation de l'altérité et des règles qui régissent la vie du groupe. Ils opèrent alors la décentration indispensable à un approfondissement des relations humaines et des valeurs qui les fondent. Parce que l'enfant est encouragé implicitement à former une autre image de son Moi, à vivre autrement sa condition d'enfant, alors il apprend à se passer des actes pulsionnels pour s'approprier l'image d'un être en capacitation.

Il est apparu clairement que la pratique des A3E, est un moment où l'enfant fait l'expérience de ce que Jacques Lévine (2001) a si bien qualifié d'un « je pense, donc je peux ».

Au plan épistémologique, ce modèle éducatif défendu par des chercheurs comme Lucie Sauvé et Renée Brunelle (2003), dans la mouvance de l'éducation relative à l'environnement (ERE), Michel Tozzi (2012) dans le champ de la discussion à visée philosophique (DVP) et des postulats d'éducabilité et de liberté de Philippe Meirieu (2009), se construit dans l'action, en valorisant la participation active des sujets. Le célèbre historien Joseph Ki-Zerbo (1990), dans son ouvrage intitulé, *Éduquer ou périr*, soutient le rôle prépondérant de l'éducation dans la construction de citoyens acteurs en écrivant qu'« *après la mise au monde, il reste l'éducation* ». Pour lui, l'éducation est un processus, mais aussi un résultat. « C'est le processus qui consiste à permettre à quelqu'un de se construire, de s'ouvrir au monde et d'accéder à sa propre pensée critique ». (J. Ki-Zerbo. 1990, p. 15) Pour nous, l'éducation est la mise en situation de conditions nécessaires en vue de façonner un sujet. Et le questionnement réflexif que donnent à vivre les A3E contribue à cette émancipation du sujet. Le climat général de ces rencontres éducatives témoigne d'une éthique du dialogue où chacun est reconnu, quel que soit son statut, ses connaissances, son niveau intellectuel, comme un « interlocuteur valable ».

Conclusion

Cette recherche contribue à jeter les bases d'une modélisation de pratiques éducatives dans le champ de l'éducation au développement durable par la stimulation de la pensée réflexive à l'école. L'article démontre, en particulier, que le développement de la pensée réflexive apparaît comme un préalable aux changements de comportements voulus en matière d'éducation à l'éthique écocitoyenne. Les questions soumises à réflexion et à discussion pendant les A3E stimulent l'activité mentale et permettent aux élèves de s'interroger et d'interroger le réel là où ils en sont, c'est-à-dire avec leurs mots et selon leur niveau de compréhension.

De même, cette pratique participe à l'éveil de la pensée réflexive de l'enfant, par l'intention pédagogique de l'enseignant et par ses effets multiples qui stimulent un dialogue interactif entre pairs ; elle met chacun à l'épreuve des autres, dans une confrontation qui aiguise l'esprit. En somme, les A3E font grandir et s'élever les enfants, dans un monde de plus en plus marqué par les incertitudes de notre modernité. C'est un dispositif d'apprentissage de la réflexion selon les trois maximes kantienne du sens commun.

Références bibliographiques

- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf. Consulté le 06/10/2021
- FORAY, P. (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF Editeur
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.
- HABERMAS, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris : Grasset.
- KI-ZERBO, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Paris : Edition l'Harmattan.
- LEVINAS, E. (2009). Langage, son et voix dans les *Carnets de captivité* d'Emmanuel Levinas, *Trajectoires* [En ligne], 8 | 2014, mis en ligne le 15 décembre 2014 URL : <http://journals.openedition.org/trajectoires/1459>. Consulté le 06/10/ 2021.
- LÉVINE, J. (2008). *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ?* Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH). Paris, France : ESF Editeur.

MEIRIEU, P. (2002). Le pédagogue et les droits de l'enfant : Histoire d'un malentendu ? *Journal du droit des jeunes*, 214, 26-34. <https://doi.org/10.3917/jdj.214.0026>, consulté le 4/10/2021.

MEIRIEU, P. (2009). *Apprendre... Oui, mais comment ?* Paris : ESF Éditeur.

MEIRIEU, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Paris : Éditions Rue du Monde.

MORIN, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe. La recherche-action intégrale et systémique (RAIS)*. Paris : L'Harmattan, Collection Recherche-action en pratiques sociales.

SAUVÉ, L et BRUNELLE, R (dir.) (2003). *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherche-Réflexion* », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Lectures, mis en ligne le 01 octobre 2003. URL : <http://journals.openedition.org/vertigo/5110> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/vertigo.5110>. Consulté le 05/10/2021.

TOZZI, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité – Répondre à la demande scolaire et sociale de philosophie*. Lyon : Chronique Sociale.