

Vivre des projets environnementaux en formation initiale, pour stimuler la pratique en éducation relative à l'environnement

Marina Gruslin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/4050>

DOI : [10.4000/ere.4050](https://doi.org/10.4000/ere.4050)

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Marina Gruslin, « Vivre des projets environnementaux en formation initiale, pour stimuler la pratique en éducation relative à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 6 | 2007, mis en ligne le 14 septembre 2007, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/4050> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.4050>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Vivre des projets environnementaux en formation initiale, pour stimuler la pratique en éducation relative à l'environnement

Marina Gruslin

- 1 Le vécu expérimental, sur le terrain, peut donner du sens aux apprentissages et permettre de développer le décroisement et l'éducation aux valeurs.

Regard sur notre contexte de formation

- 2 Comme dans de nombreux pays européens, la formation des enseignants en Belgique Francophone est fortement divisée en disciplines et les contenus à apprendre sont une juxtaposition de « tiroirs » contenant un savoir, une expertise et une didactique disciplinaire. Pendant trois ans, la formation initiale est parsemée de stages dans les classes du primaire, et est directement « professionnelle ». De réforme en réforme, le système a maintenu des programmes très cloisonnés et les grilles de cours se sont étoffées de cours théoriques peu concrets pour la pratique des classes. Ces nouveaux cours ont été imposés au détriment des stages pratiques et de la didactique générale. Les horaires des étudiants et des enseignants se sont alourdis et sont devenus plus rigides, et le temps utilisable pour les démarches actives et les projets pédagogiques a globalement régressé. La dernière réforme a aussi apporté de nouveaux modules, « les ateliers de formation professionnelle ». Ceux-ci doivent permettre la construction d'activités pédagogiques en équipe, sous forme de travaux de groupe des futurs enseignants. Jusqu'à présent, ils restent souvent mono- ou bi-disciplinaire (mathématiques, histoire, arts plastiques, sciences, etc. et pédagogie) alors qu'ils pourraient permettre l'émergence d'innovations pédagogiques, de projets de recherche

ou l'intégration de démarches plus interdisciplinaires comme l'éducation relative à l'environnement (ErE).

- 3 La formation respecte une progression des compétences à acquérir. Se préparer à encadrer des classes de dépaysement et de plein air ou construire une pratique pédagogique en environnement fait partie de ces compétences essentielles. Au-delà des cours présentés dans un curriculum officiel, il faut analyser les activités qui se vivent, pour y déceler les réelles pratiques existantes. Selon les établissements, en fonction de la motivation de quelques enseignants, et du soutien ou non de la direction envers ce type de projets, les stratégies pédagogiques en environnement peuvent être très diversifiées.
- 4 Un décret publié en 2000 précise les missions de l'école fondamentale et propose aux enseignants de mettre en œuvre des dynamiques de projet d'école. Ouvrir l'école sur son environnement, sur la santé, vers une citoyenneté responsable est donc une volonté politique. Par contre, les moyens budgétaires qui devraient permettre de mettre de tels projets en pratique ou d'y préparer de futurs enseignants font parfois cruellement défaut. Notre système éducatif en Communauté Française de Belgique est complexe et englobe une diversité de réseaux qui ne bénéficient pas d'un fonctionnement identique au niveau des programmes, des statuts ou des moyens financiers. Ceci est une réalité à chaque niveau de notre enseignement, du préscolaire aux universités. Cela induit une forte hétérogénéité et peut engendrer des problèmes lors d'évaluations externes. Par ailleurs, deux ministres différents gèrent d'une part, l'enseignement fondamental et secondaire et d'autre part l'enseignement supérieur pédagogique ou universitaire, qui est chargé de former les enseignants. Cet état de fait ne facilite pas l'application des politiques éducatives et l'adéquation entre la formation et la pratique dans les classes.

L'ErE dans les programmes et dans la pratique

- 5 L'enseignant qui veut pratiquer l'ErE doit percevoir au sein des thèmes ou sujets proposés dans les programmes, des liens avec le vécu quotidien et quelques situations problèmes auxquelles il peut sensibiliser ses élèves. Il pourra alors construire des savoir-faire spécifiques ciblant les attitudes et valeurs ou des démarches actives qui ont du sens. En cherchant dans nos cursus disciplinaires, nous avons identifié quelques points d'ancrage possibles :
 - en sciences, on trouve l'étude du milieu, la découverte du monde animal et végétal, l'écologie, les relations entre les êtres vivants entre eux et avec leur milieu, la découverte des matières, l'eau, l'éducation à la santé ou les risques toxiques ;
 - en géographie : l'étude des paysages, l'impact de l'homme sur son milieu, les notions de géologie, la climatologie, la démographie, les risques de catastrophes naturelles, qui sont autant d'opportunités à pratiquer des analyses des problèmes environnementaux et des démarches actives d'ErE ;
 - par ailleurs, l'étude de textes, des démarches d'écriture ou de divers types de communication, en français, en anglais, en éducation artistique ou civique, sont également des pistes exploitables.
- 6 L'ErE nous semble donc déjà incluse dans les possibles, selon la motivation personnelle des enseignants et surtout leur interprétation des textes programmes.

- 7 Mon expérience d'enseignante en sciences depuis 20 ans m'a permis de tester différentes démarches et d'acquérir une pratique réflexive afin de faire évoluer mes stratégies pédagogiques dans ce domaine. Le modèle allostérique de Giordan (Giordan et Souchon, 1992) fut un révélateur de la complexité à appréhender dans les apprentissages en environnement. Dans bon nombre de mes démarches, j'ai tenté d'appliquer un des principes de l'éducation nouvelle, rappelé dès 1973 par F. Best dans la pédagogie de l'éveil (p. 65) : « Une connaissance ne s'intègre véritablement aux autres, pour constituer un savoir, que s'il y a un engagement de la personnalité dans une expérience, vécue avec tout son corps, toute son intelligence, toute sa sensibilité ». Ces auteurs ont été des sources de références et les déclencheurs qui m'ont amenée vers l'apprentissage des interactions et une approche plus transversale. Il s'agit bien en effet d'une éducation systémique, intégrant la découverte de l'environnement, de la santé, l'éducation aux valeurs, la dynamique d'action et un engagement éducatif critique.

L'entraînement à la pratique d'ErE dans les modules de terrain, ou les sorties nature

- 8 Nous avons émis l'hypothèse que la participation active dans les stages de découvertes environnementales suscite une affectivité importante et peut de ce fait devenir une bonne motivation externe pour l'apprentissage.
- 9 Les démarches d'apprentissage en ErE ne peuvent se limiter à une transmission de connaissances. L'engagement des futurs enseignants à pratiquer des démarches d'ErE est fortement lié à l'affectivité qui se développe lorsque l'on réussit à susciter leur curiosité, à travailler quelques valeurs éducatives (respect de la nature, protection, conservation de la biodiversité) et à développer des actions. Grâce aux éléments concrets observés directement sur le terrain, les futurs enseignants découvrent et appréhendent mieux leur propre compétence à construire une démarche identique avec des élèves. Les démarches de recherche par les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) peuvent être utilisées ensuite lors de recherches d'approfondissement des connaissances. D'autres moyens existent pour découvrir le monde, et nous sommes nombreux à devenir usagers d'Internet, ce qui nous donne une vision à dimension planétaire. Le slogan bien populaire de l'OMS « penser globalement, agir localement » s'applique parfaitement dans le domaine environnemental. Les enseignants qui se sont approprié les TIC peuvent susciter la curiosité sur les enjeux du monde actuel et stimuler leurs élèves à des actions et des démarches de citoyenneté responsable. Les deux démarches ne sont pas opposées, mais complémentaires. Dès la deuxième année de formation, en plus des excursions pluridisciplinaires construites, les étudiants vivent une semaine de classe verte. À la fin de celle-ci, ils présentent leur propre activité pédagogique. En troisième année, ils vivent une semaine de classe de mer afin de consolider les compétences acquises en didactique de la géographie et en didactique des sciences et d'approfondir leurs connaissances. Nous utilisons des livres « outils » par exemple « L'éducateur dans la nature » de P. Vaquette (2002) pour tester diverses stratégies, sensorielle, ludique et imaginaire, et ce, en complémentarité avec l'apport d'un savoir plus traditionnel en sciences. On considère bien sûr que le savoir n'est plus à « transmettre » par l'école, mais qu'il est de nos jours, plutôt à construire, notamment grâce à de multiples partenariats et les TIC. Nous leur proposons donc des

sorties et des ressources (le matériel, les outils pédagogiques concrets et quelques sites Web sélectionnés avec la possibilité ensuite, d'échanger en réseau).

- 10 L'enseignant doit se sentir capable de pratiquer l'ErE, suffisamment compétent, s'approprier les concepts tels que l'environnement, la santé, le développement durable, la citoyenneté, etc. pouvoir établir des collaborations avec ses collègues ou des partenaires extérieurs, pour finalement construire ses propres démarches.

Les profils d'enseignants qui se dégagent

- 11 On peut observer les trois principaux profils suivants :
- L'enseignant X **qui est motivé par l'ErE**. Il s'y investit, seul avec sa classe ou avec des collègues, grâce à ses compétences personnelles, avec ou sans l'appui de sa direction ou des parents. Il s'agit souvent d'un instituteur ayant développé des compétences spécifiques à l'ErE (naturalistes, géographiques, patrimoniales, etc.) et engagé dans les démarches citoyennes. Le coût de sa démarche reste raisonnable, il conçoit lui-même les activités à partir d'outils pédagogiques existants et de sa formation initiale. Il mobilise lui-même les enfants par une pédagogie dynamique intégrant l'interdisciplinarité. Il peut toutefois recourir à des structures d'accueil pouvant le recevoir avec sa classe (musée, centre de classes vertes ou de mer), et avec lesquels il définit ses attentes et objectifs.
 - L'enseignant Y **qui n'est pas spécialement motivé par l'ErE** mais qui estime cependant nécessaire que de telles activités soient menées avec sa classe (en fonction du programme, de la pression de la direction ou des parents). Il se sent incompetent dans ce domaine et il délègue l'ErE à des naturalistes ou des animateurs extérieurs qu'il estime (parfois à tort) plus compétents que lui dans certaines dimensions culturelles (par exemple un guide en histoire, animateur nature). Il fait le plus souvent appel à des associations et s'investit moins activement avec les partenaires qu'il considère plutôt comme une offre de service. Le plus souvent les animations sont payantes (il y a donc une dérive possible de semi-privatisation de l'enseignement).
 - L'enseignant Z **pas du tout mobilisé par l'ErE**. Il est plutôt transmetteur de savoir, très cloisonné par les disciplines. Ce type de profil tend à disparaître toutefois au sein des nouvelles générations d'enseignants, mais il est encore présent dans certaines classes du primaire et plus encore dans l'enseignement secondaire en raison de la structuration même de cet enseignement.
- 12 On constate ainsi que certains ont une vision systémique que d'autres n'ont pas, que certains seront plus transmissifs et d'autres plus orientés vers la pédagogie de projet. La formation initiale joue donc un rôle majeur dans l'établissement de ces différents profils. Son principal défi est de susciter le désir d'apprendre et la créativité didactique. Pour ces trois profils, il y a un avant et un après le vécu du terrain. L'enseignant qui organise les sorties doit vaincre les angoisses de certains « bons » élèves, de ne pas tout connaître. Il est nécessaire travailler sur leur conception du maître « transmetteur » en les dirigeant habilement vers le plaisir d'apprendre. Il n'est pas rare de voir se développer en fin de formation des travaux de fin d'études en ErE, des projets et des actions en ErE dans les classes.
- 13 Les structures et les partenariats possibles existent, mais il faut qu'ils soient accessibles pour tous (afin de ne pas agrandir les disparités entre écoles riches et écoles pauvres). Les enseignants disposent de diverses structures d'encadrement qui peuvent accueillir les classes. Les plus accessibles financièrement sont souvent débordées par les

demandes et correspondent donc à des besoins sociétaux urgents. Il apparaît donc primordial d'introduire des projets d'ErE en formation initiale ou de former les animateurs de ces structures encadrantes. Au-delà des quelques enseignants sensibilisés par une motivation propre, l'ErE ne pourra se développer que si les futurs enseignants y ont été préparés et ont vécu positivement une démarche d'ErE lors de leur formation initiale, et mieux encore, s'ils ont la possibilité de se spécialiser dans ces démarches. Nous avons pu, grâce à nos contacts directs avec le terrain et les instituteurs en fonction, identifier des besoins dans les classes de stage, notamment en ce qui concerne la compréhension des questions environnementales actuelles et les démarches actives à mettre en place. Dans les offres de formations initiales, les sorties et démarches pluridisciplinaires sont trop limitées et maintenues seulement par la bonne volonté des enseignants d'y participer ou le soutien de leur direction. Pour répondre à ces besoins, notre département pédagogique est devenu concepteur d'une formation innovante au sein de notre Haute École.

Une formation complémentaire : Cerise

- 14 Nous pensons que l'expérience, les pratiques et la recherche sur le terrain pédagogique devraient être mieux valorisées et c'est dans ce but que nous avons conçu en équipe depuis 2001 et grâce à l'appui financier de fonds social européen, le projet CERISE (Centre d'Éducation Relative aux Interactions Santé et Environnement). Cette formation, par les interactions et les liens toxicologiques qu'elle aborde, n'a pas été simple à mettre en place (Gruslin, 2000). C'est une formation complémentaire de quatre mois qui permet de se spécialiser en éducation pour l'environnement et en promotion de la santé. Elle permet de tester, d'analyser ou de concevoir des outils pédagogiques. Elle veut répondre aux attentes de certains enseignants, mais aussi à celles d'autres profils professionnels : en communication, en agronomie, en santé publique, etc. qui souhaitent prendre une orientation éducative dans leur carrière. Nous y développons les méthodologies de projet et l'établissement des partenariats et l'utilisation du travail en réseau pour échanger, concevoir ou s'intégrer dans des projets éducatifs variés. Nous avons à ce jour formé plus de 200 intervenants éducatifs. Grâce à cette innovation pédagogique, nous avons travaillé avec quelques équipes universitaires, dont le LDES (Laboratoire de Didactique et d'Épistémologie des Sciences) du professeur A. Giordan qui nous a encouragés en devenant notre parrain, et qui a éclairé d'un regard éthique nos pratiques afin de les faire évoluer. La figure 1 est le reflet de ce travail.

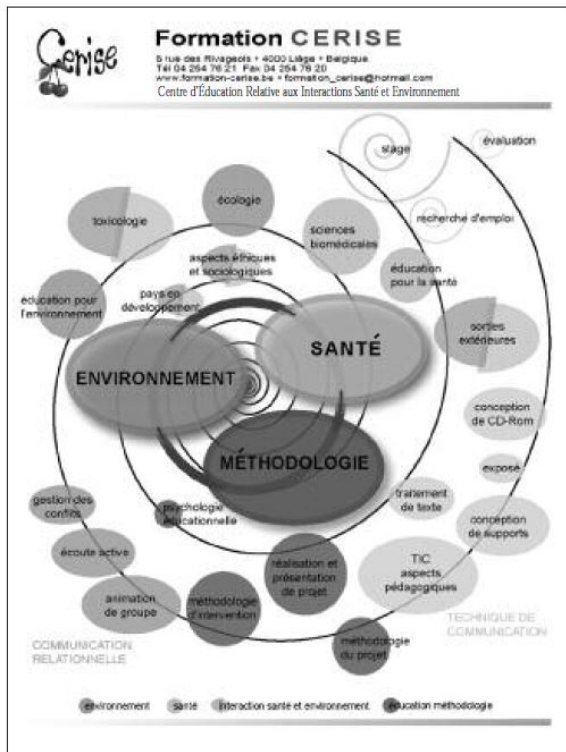


Figure 1 : Schéma d'organisation du projet Cerise

BIBLIOGRAPHIE

Best, F. (1973). Pédagogie de l'éveil. Paris : Éditions Armand Colin.

Giordan, A. et Souchon, C. (1992). Une éducation pour l'environnement. Nice : « Z » Éditions.

Gruslin, M. (2000). Environnement et santé, une formation qui fait peur. In JIES (dir.), Actes des XXIIes Journées internationales sur l'éducation scientifique (CD-Rom). Paris : Université Paris-Sud.

Vaquette, P. (2002). Guide de l'éducateur nature. Gap : Éditions Souffle d'or (3ème édition).

AUTEUR

MARINA GRUSLIN

Enseignante en sciences et en biologie, elle est notamment coordinatrice de CERISE, Centre d'Éducation Relative aux Interactions Santé et Environnement au sein de la Haute École Charlemagne, département pédagogique des Rivageois.