



Quelle(s) éducation(s) pour un monde en crises ?

Benoit Galand

Université catholique de Louvain (UCL)

benoit.galand@uclouvain.be

www.uclouvain.be/fr/repertoires/benoit.galand



Plan

- Limites de l'éducation comme stratégie de prévention des changements climatiques
- Les connaissances peuvent-elles nous sauver ?
- Éduquer à la résilience ?
 - Coopération et compétences socio-émotionnelles
 - Esprit critique et rapport à l'autorité
- Des routines éducatives



L'éducation, une dimension anthropologique ?



Limites de l'éducation comme stratégie de prévention des changements climatiques

- Course contre le temps ; pouvoir politique ; pouvoir économique (extrait vidéo)
- Au nom de quoi la nouvelle génération devrait-elle être plus vertueuse que la précédente ? Le 1er facteur d'éducation des jeunes est le comportement des adultes qu'ils côtoient.
- Quelle place donner à la thématique climatique dans l'éducation ?
 - ◆ Fort concurrence (ex. numérique), priorités multiples
 - ◆ Avant tout un enjeu politique ?
- De nombreux problèmes de société sont renvoyés à l'éducation > une bonne excuse pour ne rien changer maintenant ?



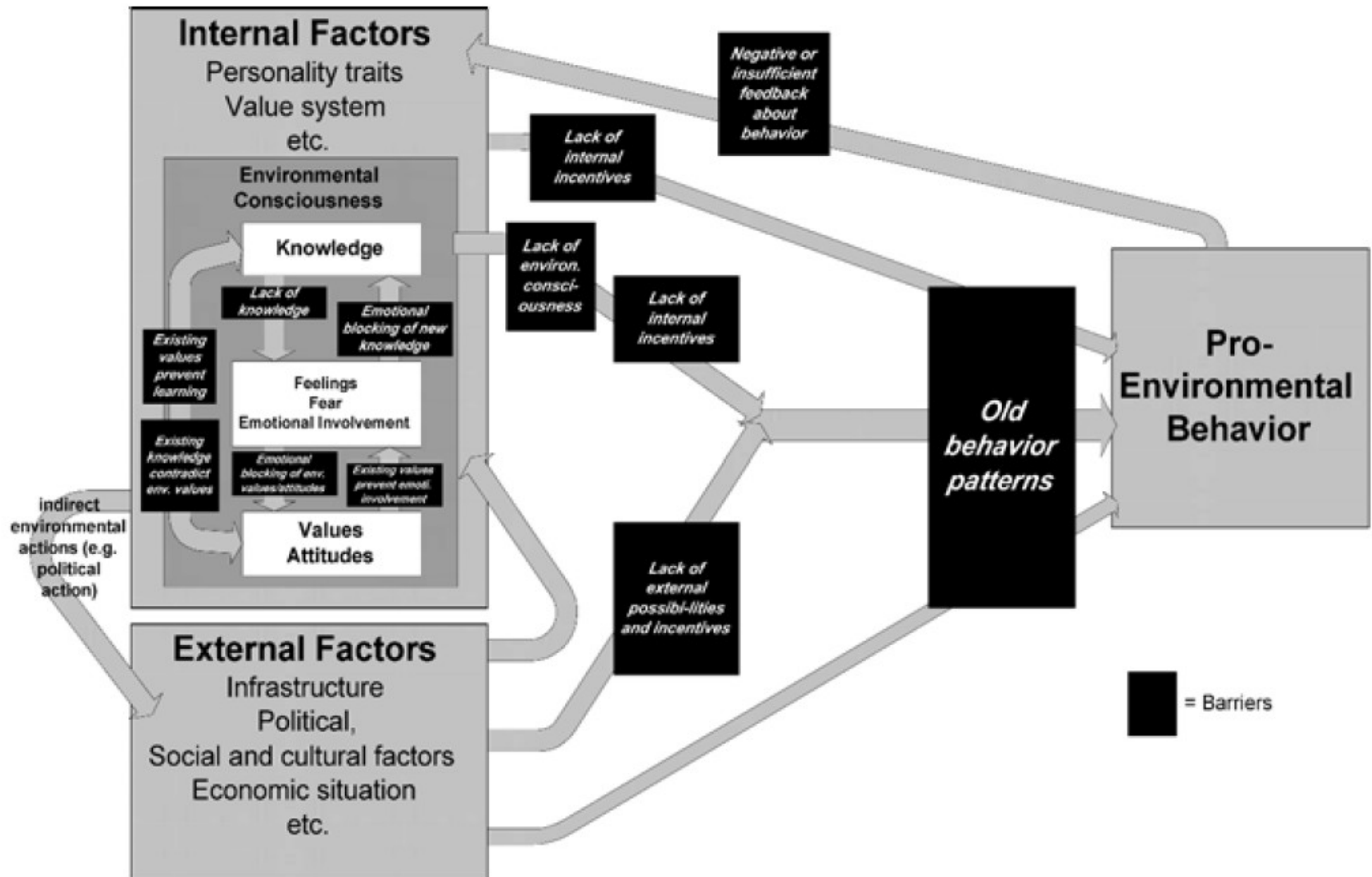
Les connaissances peuvent-elles nous sauver ?

- Informations ou messages peuvent avoir des effets paradoxaux en fonction des croyances initiales ou des intérêts (biais, déni, rationalisation, auto-justification ...).
- Comment avoir un message clair et cohérent qui ne soit pas simpliste ou dogmatique dans un monde complexe et conflictuel ?
- Pas de lien direct entre connaissances et action (e.g. Unanue et al., 2016) > processus intermédiaires
- Qu'est-ce qui détermine le comportement ?
- Importance des modèles et des habitudes (ce que l'on fait et partage au quotidien) plutôt que des discours et des activités ponctuelles
 - Que font les adultes proches ? Comment vit-on au quotidien ?

Bain, P. G., Hornsey, M. J., Bongiorno, R., & Jeffries, C. (2012). Promoting pro-environmental action in climate change deniers. *Nature Clim. Change*, 2(8), 600-603.

A sizeable (and growing) proportion of the public in Western democracies deny the existence of anthropogenic climate change^{1,2}. It is commonly assumed that convincing deniers that climate change is real is necessary for them to act pro-environmentally^{3,4}. However, the likelihood of 'conversion' using scientific evidence is limited because these attitudes increasingly reflect ideological positions^{5,6}. An alternative approach is to identify outcomes of mitigation efforts that deniers find important. People have strong interests in the welfare of their society, so deniers may act in ways supporting mitigation efforts where they believe these efforts will have positive societal effects. In Study 1, climate change deniers ($N = 155$) intended to act more pro-environmentally where they thought climate change action would create a society where people are more considerate and caring, and where there is greater economic/technological development. Study 2 ($N = 347$) replicated this experimentally, showing that framing climate change action as increasing consideration for others, or improving economic/technological development, led to greater pro-environmental action intentions than a frame emphasizing avoiding the risks of climate change. To motivate deniers' pro-environmental actions, communication should focus on how mitigation efforts can promote a better society, rather than focusing on the reality of climate change and averting its risks.

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?



Bamberg, S., & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour.

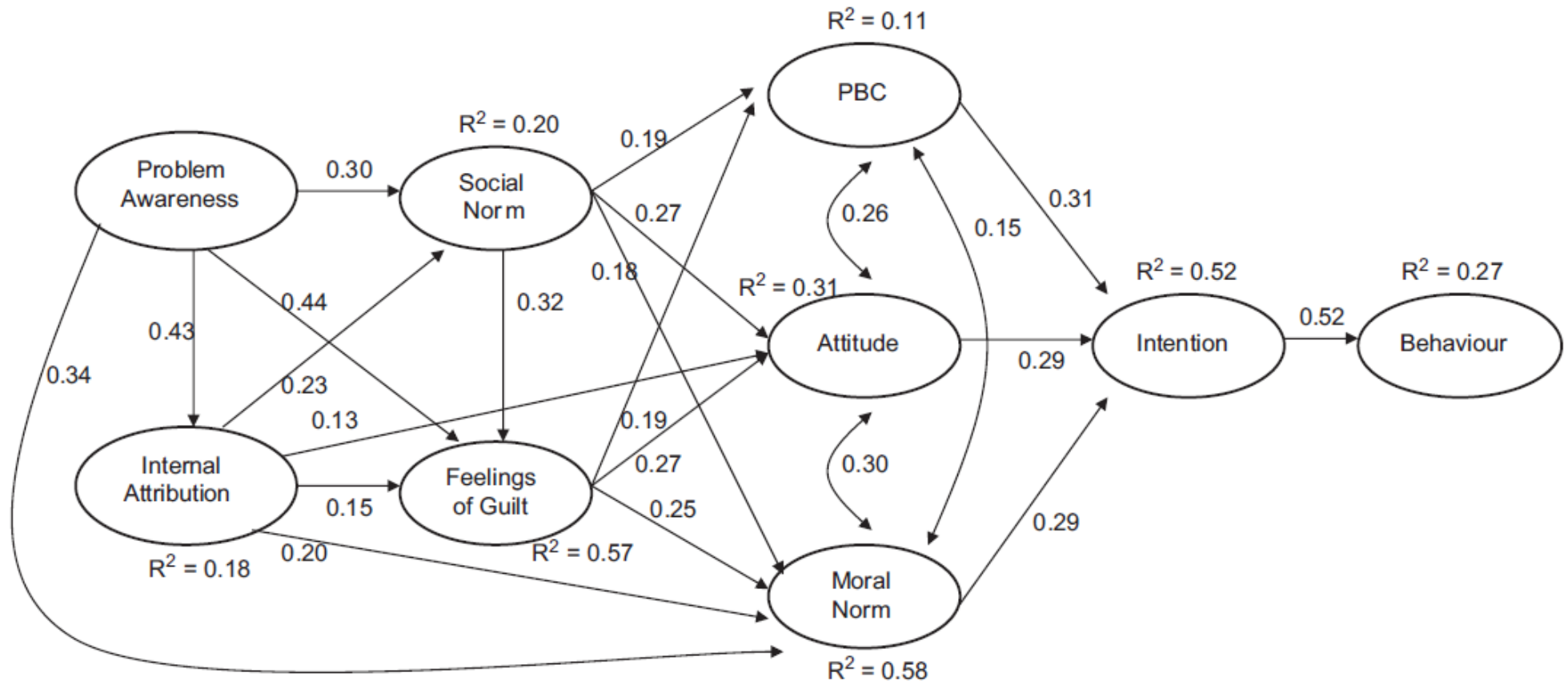


Fig. 1. Results of the MASEM based on pooled random-effects correlations, PBC = perceived behavioural control, single-headed arrows = standardised path-coefficients; double-headed arrows = correlations, R^2 = explained variance.

Osbaldeston, R., & Schott, J. P. (2012). Environmental Sustainability and Behavioral Science: Meta-Analysis of Proenvironmental Behavior Experiments. *Environment and Behavior*, 44(2), 257-299.

Table 4. Number of Comparisons and Weighted Average Effect Size for Each of the 12 Behaviors by Primary Treatment

Type of PEB	Easy	Prompts	Justifications	Instructions	Rewards	Social modeling	Cognitive dissonance	Feedback	Commitment	Setting goals	Total
Public recycling	8 1.46	19 0.95	3 1.71		2 0.73	2 0.93	4 1.09	3 0.48	3 1.08		41 1.05
Public-energy conservation	2 2.88	5 0.54	1 1.63	3 0.25		1 0.25		4 0.38			14 0.44
Water conservation	4 0.31	6 0.56	11 0.21	4 0.18	3 0.20	1 1.15	2 0.52	10 0.18	1 0.41		26 0.39
Curbside recycling	3 2.33	8 0.17	14 0.29	12 0.37	4 0.62	9 0.57	2 0.59	3 0.36	13 0.30		52 0.30
Central recycling				1 2.88	6 0.61	3 0.28		5 0.26	4 0.14	4 0.50	18 0.49
Home energy conservation		3 0.00	9 0.17	25 0.17	6 0.45	4 0.74	5 0.29	32 0.28	7 0.55	3 0.31	63 0.26
Home energy adoption	1 0.01		1 0.14								2 0.03
Gasoline conservation	1 2.24			2 2.23	11 0.43			2 2.04	2 2.23	5 1.31	15 0.47
Other behaviors		3 0.38	5 0.47	3 0.66	4 0.23	6 0.34		1 1.54	2 0.54	3 0.46	20 0.32
Total	19 0.49	44 0.62	44 0.43	50 0.31	36 0.46	26 0.63	13 0.94	60 0.31	32 0.40	15 0.64	253 0.45

Note: The upper value in each cell is the number of treatments that were used on each behavior; the lower value in each cell is the weighted average effect size. Treatments (columns) are arranged in order from low engagement to high engagement; behaviors (rows) are arranged in order from least effortful to most effortful.

En résumé ... ?

PLUS TU EN SAIS, PLUS IL EST DIFFICILE DE MENER DES ACTIONS DÉCISIVES.



UNE FOIS QUE TU ES INFORMÉ, TU COMMENCES À VOIR TOUTE LA COMPLEXITÉ DES NUANCES DE GRIS.



TU RÉALISES QUE RIEN N'EST CLAIR ET SIMPLE COMME IL LE PARAÎT AU PREMIER ABORD. EN DÉFINITIVE LA CONNAISSANCE EST PARALYSANTE.



EN TANT QU'HOMME D'ACTION, JE NE PEUX PRENDRE CE RISQUE.

TU ES IGNORANT MAIS AU MOINS T'EN SERS POUR AGIR.



Éduquer à la résilience ?

- Deux approches très différentes du changement : Dire aux jeunes ce qu'ils doivent croire et faire ou leur apprendre à choisir et à agir ?
- Coopération et compétences socio-émotionnelles
 - ◆ Apprendre seul ou ensemble ?
 - ◆ Place du corporel et de l'émotionnel ?
- Esprit critique et débat démocratique
 - ◆ Les sciences comme vérité révélée ou comme démarche ?
 - ◆ Éducation civique ou éducation à la citoyenneté ?



Vers un changement culturel

- Faire vivre d'autres sources de satisfaction/plaisir que la consommation ou la compétition (Diener & Seligman, 2004).
 - Réalisation commune, accomplissement personnel, célébration collective ... articuler individu et collectif
- Ressentir un sentiment d'appartenance qui dépasse les identités religieuses, ethniques, idéologiques, culturelles... > recréer un « monde commun » (espace mental partagé), un destin commun > alliances éducatives
- Attention portée à la qualité des relations et au bien-être, y compris contact avec la nature (Collado et al., 2015).
- Les expériences (scolaires) d'agentivité et de prosocialité sont beaucoup plus associées aux comportements environnementaux que les expériences « écologiques » (Uitto et al., 2015).

Enseigner des compétences sociales et émotionnelles

Gestion des émotions, affirmation de soi, résolution de conflit, résolution de problème sociaux, ... > apprendre d'autres manières de faire.

SAFE: sequenced, active, focused, and explicit (Durlak et al., 2011).

- Moments précis planifiés dans la durée (auto)-observation de comportements précis
- démonstration, explication et/ou modelage de réactions spécifiques
- entraînement, répétition, pratique des savoirs-faire avec guidance, jeux de rôle
- feedbacks réguliers et renforcements durant la pratique

Intégration des compétences dans le quotidien de la vie scolaire: temps et lieux de paroles, participation aux décisions, responsabilités dans la gestion de la classe/de l'école, ...

Développer l'apprentissage coopératif



- « ...des apprenants travaillant ensemble dans un groupe suffisamment restreint pour que chacun puisse participer à une tâche collective qui a été clairement définie. » (Cohen, 1994)
- ➔ Comment faire pour que les membres d'un groupe travaillent ensemble et pas chacun(e) de leur côté? / Ai-je besoin des autres pour réussir?
 - ➔ Comment amener tous les membres du groupe à faire leur part et éviter la resquille? / Les autres vont-ils faire leur part du boulot?
 - ➔ Comment faire pour que les interactions entre participants soient fructueuses? / Est-ce que je me sens à l'aise dans ce groupe?
 - ➔ Comment faire pour éviter que les groupes ne tournent en rond et ne s'épuisent? / Notre travail en groupe est-il productif?

À quelles conditions un tel travail en groupe peut-il être fructueux ?

Pas recettes toutes prêtes, balises qui aident à valider et à ajuster ce que l'on met en place (Abrami et al., 1996) :

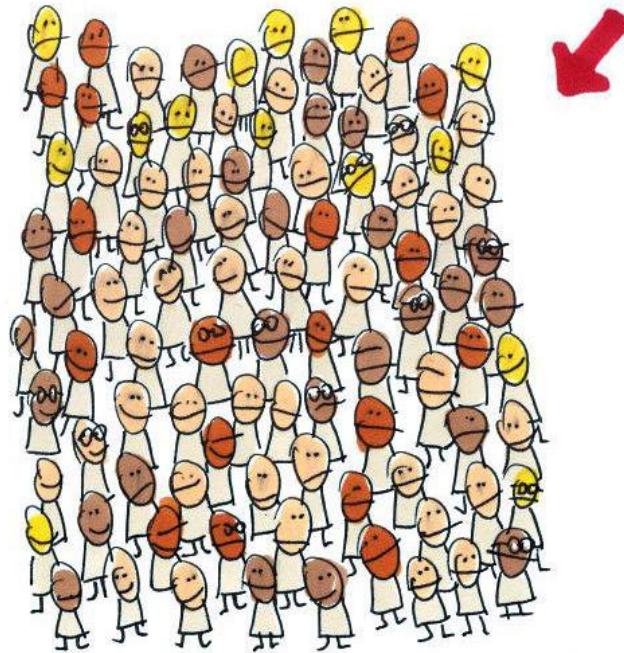
- Formation des groupes
- Interdépendance positive
- Responsabilisation individuelle
- Habiletés/compétences cognitives et sociales
- Evaluation et réflexion

> Effets cognitifs, affectifs et sociaux

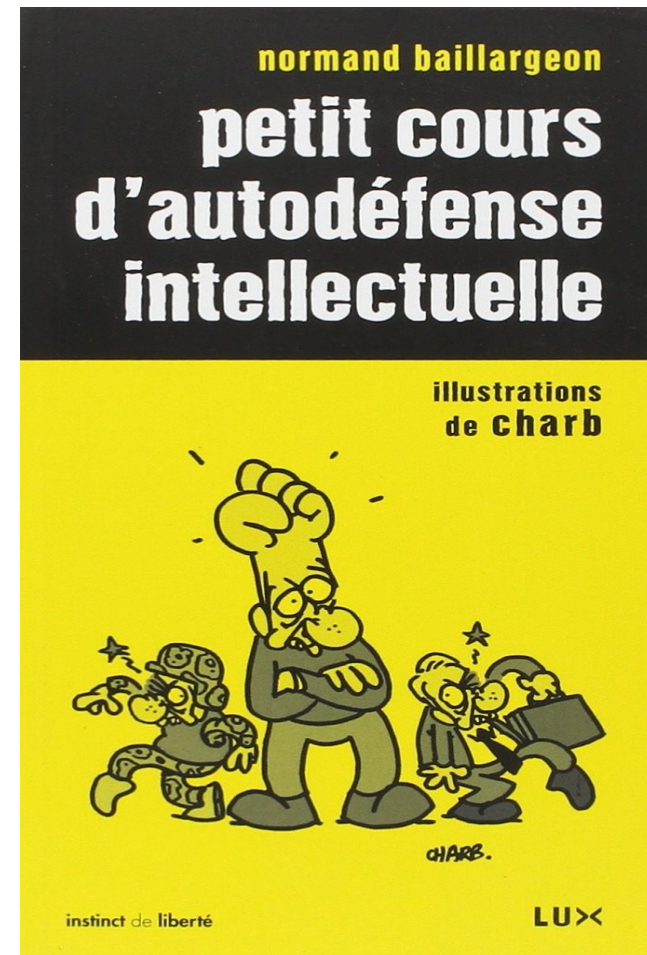
Interlude

[https://www.youtube.com/watch?
v=neqgJGz08Fw&index=18&list=PLKipY1cRnemJApz
q8NWxMpx565V8yQPfB](https://www.youtube.com/watch?v=neqgJGz08Fw&index=18&list=PLKipY1cRnemJApzq8NWxMpx565V8yQPfB)

98% de la communauté scientifique
reconnait le réchauffement climatique



« In god we trust – all others bring data. »



Former à la démarche scientifique et à l'esprit critique

Menaces non perceptibles directement par nos sens > appréhension du monde

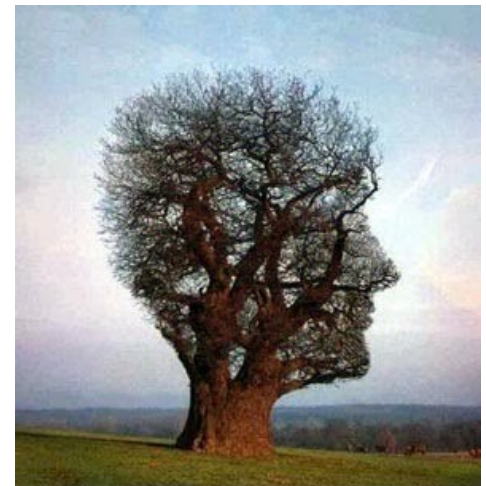
Problèmes systémiques > esprit critique, pensée complexe, tolérance à l'incertitude, pensée non-dogmatique

= aspects cognitifs, affectifs et sociaux

Eduquer au débat démocratique, pluralisme + outiller pour faire réfléchir sur ses propres actions/productions (développer l'auto-évaluation, l'auto-régulation ;

<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>)

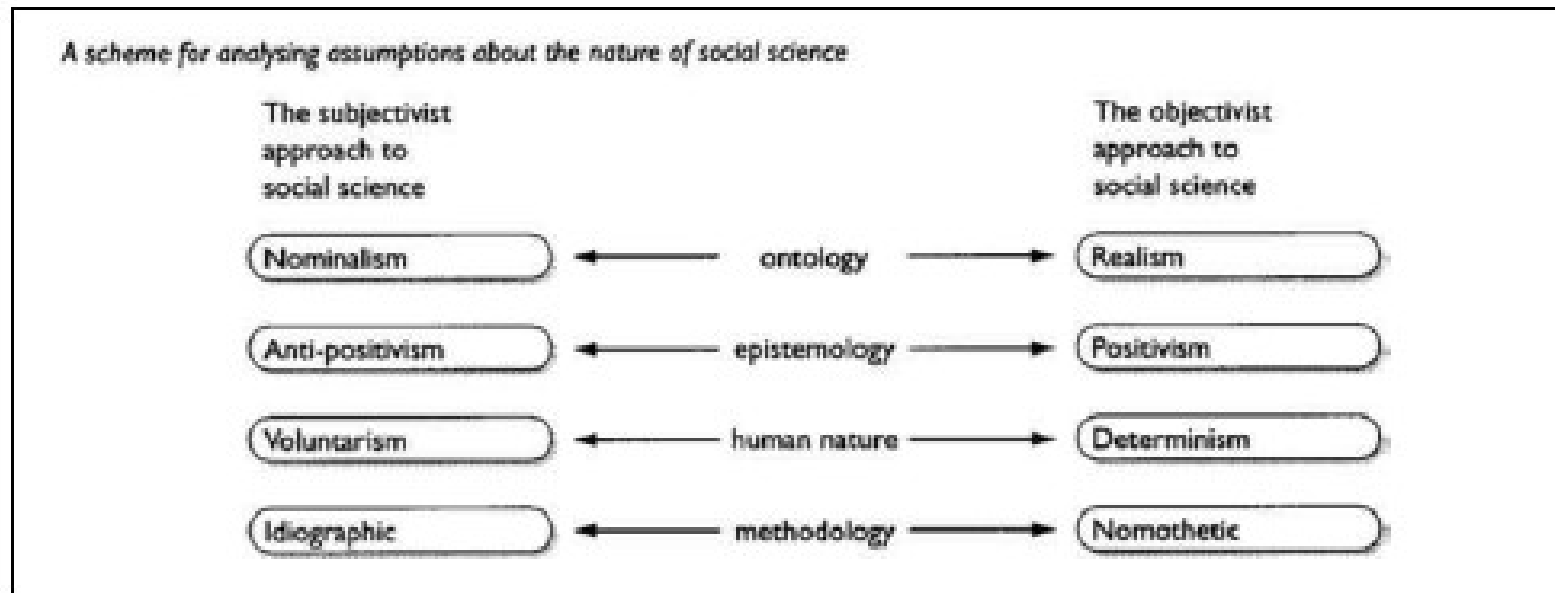
Importance des connaissances spécifiques !



Différents postulats

Box 1.1

The subjective—objective dimension



Source Burrell and Morgan, 1979

Cohen, L., Manion, L. & Morrisson, K. (2000). Research method in education. Londres: Routledge Falmer. (BPSP: LB 1028 C678 R)

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.

« It is clear that two general types of instructional interventions are especially helpful in the development of generic CT skills. Notably, the opportunity for dialogue (e.g., discussion) appears to improve the outcomes of CT skills acquisition, especially where the teacher poses questions, when there are both whole-class teacher- led discussions and teacher-led group discussions. Similarly, the exposure of students to authentic or situated problems and examples seems to play an important role in promoting CT, particularly when applied problem solving and role-playing methods are used. (...) it also appears as though dialogue and authentic instruction are effective in combination, particularly when mentorship is added to the mix. »

Développer un autre rapport à l'autorité – Idées clés (1)

■ Dédramatisation de la transgression

- prend du temps, ne se fait pas en une fois, procède par avancées, stagnations, et parfois régressions
- la sévérité, la dureté, la pénibilité de la sanction ne sont pas gages d'efficacité éducative
- droit à l'erreur, transformer en occasion d'apprentissage

■ Temps pour travailler en équipe prévus de manière régulière

- prendre de recul
- discuter pour assurer la cohérence de l'équipe
- élaborer de nouvelles idées

■ Possibilité d'appel à un tiers ou à une personne de référence

- pas faire à la place
- rôles et responsabilités de chacun clairement définis, procédures explicites et partagées

Développer un autre rapport à l'autorité – Idées clés (2)

■ Pas de sanction automatique

- implique écoute et dialogue
- « traiter » les actes, mais également le sens de ces actes
- parole individualisée ou ritualisée
- les règles n'ont pas de valeur en soi

■ Ne pas confondre sanction avec punition

- rappeler la règle et vérifier la compréhension de son fondement
- interpeller le jeune
- retrait de certains droits, réparation, gradation

Une démarche globale (Galand, 2008, 2009)

- Les jeunes se voient aussi proposer des défis, ils ont des responsabilités à assurer, ils apprennent d'autres manières de faire et de réagir (à travers des jeux, des espaces de parole, des projets, ...). Les adultes sont très attentifs à ne pas humilier (entre autres en ne critiquant pas un jeune devant le groupe, même en cas de non-respect des règles), à développer la fierté d'appartenir au groupe (association, école, ...), et à valoriser les réalisations des jeunes et à développer leur autonomie.
- Pas 1 bonne manière de faire
 - variété de pratiques qui partage un certain nombre de principes, une culture et des dispositifs de travail semblables.

**LES REGLES
DE LA MAISON**
NE PAS SE PLAINDRE
ETRE HEUREUX CHAQUE JOUR
S'AIMER LES UNS LES AUTRES
GARDER LA TETE HAUTE
RIRE BEAUCOUP
RESTER MOTIVÉ
TOUJOURS ESSAYER
DIRE S'IL TE PLAÎT & MERCI
NE JAMAIS DESESPERER
TOUJOURS DIRE LA VERITE
NE PAS JOUER AU BALLON DANS LA MAISON
NE PAS PARLER LA BOUCHE PLEINE
CROIRE EN SOI
NE PAS HURLER
ETRE RESPECTUEUX
TENIR SES PROMESSES
PARDONNER MEME SI C'EST DUR
FAIRE CE QUE L'ON AIME
**DE TEMPS A AUTRE,
TRANSGRESSER LES REGLES**



**Les gentilles petites filles
vont au paradis....
Les autres,
là où elles veulent !**

Besoins de base

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.



COMPETENCE

Accomplissement

Savoirs

Sens

AFFILIATION

Appartenance

Lien

Coopération

AUTONOMIE

Pouvoir

Autorité

Choix

Des routines éducatives

Règles et sanctions, prise de décisions, partage des responsabilités

Projets « interdisciplinaires »

Espaces d'expression personnelle du jeune, de créativité, parcours artistiques

Ateliers philo, méditation

Petit milieu personnel, potager, mare, verger, ruche, etc.

Matériel scolaire, jeux, loisirs

Déplacements

Énergie

Déchets

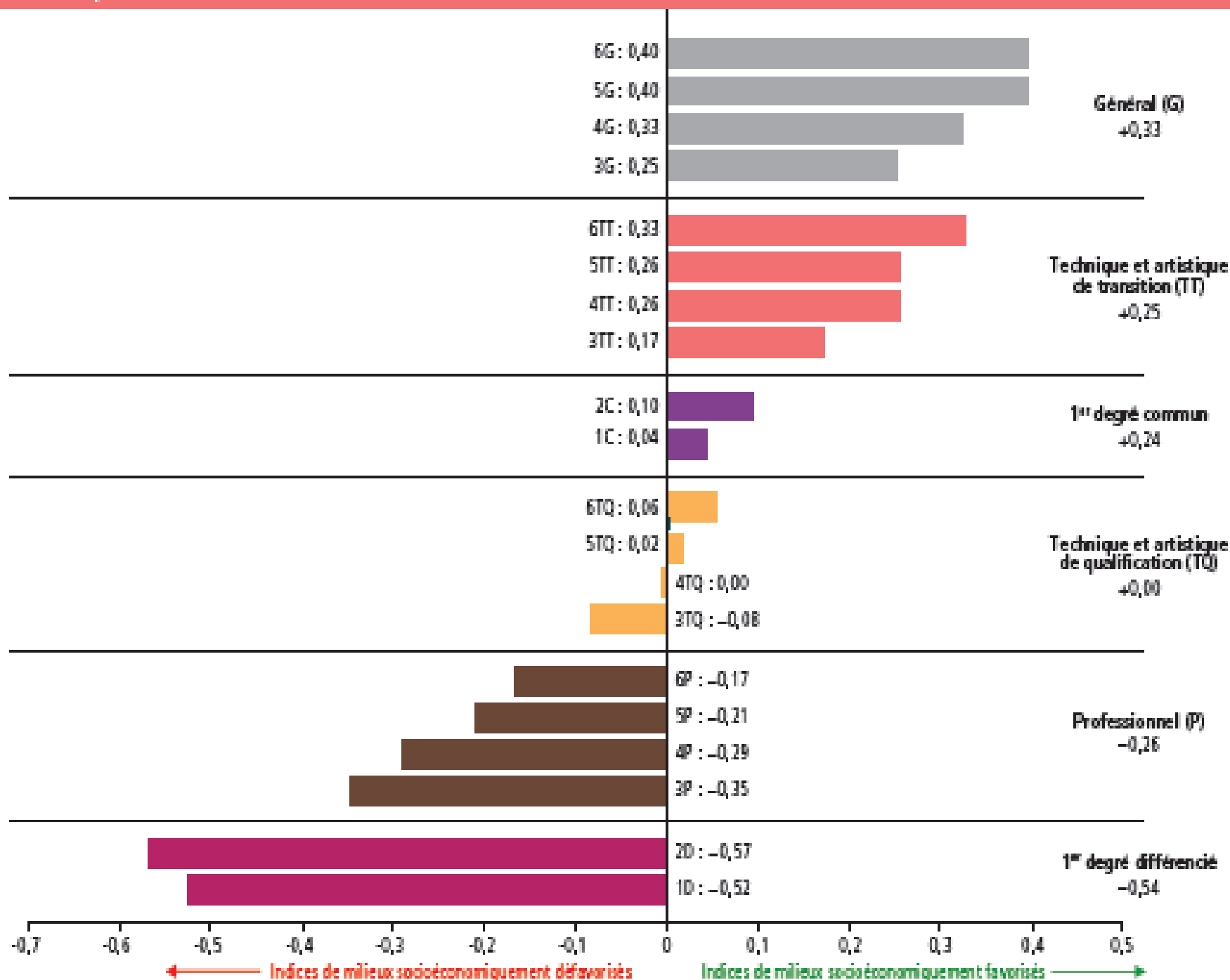
Alimentation

Solidarité locale et internationale

...

Projet ponctuel EEDD comme voie d'entrée pour transformation plus large ?

9.2 Indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves des différentes années d'études et formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice – Année scolaire 2011-2012



Références

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Editions de la Chenelière.
- Bamberg, S., Rees, J., & Seebauer, S. (2015). Collective climate action: Determinants of participation intention in community-based pro-environmental initiatives. *Journal of Environmental Psychology*, 43, 155-165.
- Bergin, C., & Bergin, D. A. (1999). Classroom Discipline That Promotes Self-Control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), 189-206.
- Boussemaere, P. (2016). De aarde warmt op door een gat in de lucht. Een onderzoek naar de klimaatkennis van de Vlaamse leerkracht in opleiding. VIVES hogeschool Brugge.
- Collado, S., Corraliza, J. A., Staats, H., & Ruiz, M. (2015). Effect of frequency and mode of contact with nature on children's self-reported ecological behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, 41, 65-73.
- Cojuharenco, I., Cornelissen, G., & Karelaia, N. (2016). Yes, I can: Feeling connected to others increases perceived effectiveness and socially responsible behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 75-86.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (2015). *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française : Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage*. Ministère de l'éducation nationale.
- Cornet, J. (2008). Pour une didactique de la citoyenneté.
<http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1613#.VP7pnob0l8E>
- Delannoy, C. (2000). *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?* Paris : ESF.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?* Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique. Bruxelles: De Boeck.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Galand, B. & Bourgeois, E. (Eds.) (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Galand, B. (2013). Former des enseignants pour faire apprendre aux élèves.
<http://hdl.handle.net/2078.1/143895>
- Galand, B. (coord.). (2008). *Réinventer l'autorité à l'école*. Bruxelles : Couleur livres.
- Galand, B. (coord.). (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs*. Bruxelles : Couleur livres.
- Galand, B., Carra, C. & Verhoeven, M. (Eds.) (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Huxster, J. K., Uribe-Zarain, X., & Kempton, W. (2015). Undergraduate Understanding of Climate Change: The Influences of College Major and Environmental Group Membership on Survey Knowledge Scores. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 149–165.
- Nilsson, A., Bergquist, M., & Schultz, W. P. (2017). Spillover effects in environmental behaviors, across time and context: a review and research agenda. *Environmental Education Research*, 23(4), 573-589.
- Prati, G., Albanesi, C., & Pietrantonio, L. (2017). The interplay among environmental attitudes, pro-environmental behavior, social identity, and pro-environmental institutional climate. A longitudinal study. *Environmental Education Research*, 23(2), 176-191.
- Uitto, A., Boeve-de Pauw, J., & Saloranta, S. (2015). Participatory school experiences as facilitators for adolescents' ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 43, 55-65.
- Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF.