

Master en fondements et pratiques de la durabilité

Quelle place pour la durabilité forte dans la maturité professionnelle ?

Analyse critique du plan d'études cadre de la maturité professionnelle (PEC-MP) du point de vue de la durabilité forte

Amadane Samy

Sous la co-direction du Prof. Julia. Steinberger & du Prof. Alain. Pache



Juillet – 2022

Maîtrise universitaire en fondements et pratiques de la durabilité (MFPD)

Secrétariat du master en durabilité | www.unil.ch/masterdurabilite

Ce travail n'a pas été rédigé en vue d'une publication, d'une édition ou diffusion. Son format et tout ou partie de son contenu répondent donc à cet état de fait. Les contenus n'engagent pas l'Université de Lausanne. Ce travail n'en est pas moins soumis aux règles sur le droit d'auteur. À ce titre, les citations tirées du présent mémoire ne sont autorisées que dans la mesure où la source et le nom de l'auteur-e sont clairement cités. La loi fédérale sur le droit d'auteur est en outre applicable.

« L'éducation est en quelque sorte tenue à la fois de fournir les cartes d'un monde complexe et perpétuellement agité, et la boussole permettant d'y naviguer ».

(Delors, 1999, p. 83)

Dans le but de rendre la lecture de ce mémoire aussi fluide et compréhensible que possible, le genre masculin sera majoritairement appliqué pour qualifier indifféremment les femmes et les hommes ainsi que leurs fonctions. Ce choix n'empêche pas le lecteur, mais aussi l'auteur, d'entamer des réflexions quant aux différents rapports de domination présents dans cette forme d'écriture, mais aussi dans une multitude d'autres domaines (Curnier, 2021).

Résumé

Le début du XXI^e siècle, caractérisé entre autres par un changement d'ère géologique, notamment produit par des activités humaines devenant toujours de plus en plus conséquentes, voit émerger de nombreux questionnements quant aux modes de fonctionnement de nos sociétés actuels. En effet, ces derniers, inscrits dans un système économique dominé par le dogme de la croissance perpétuelle, ne sont plus compatibles avec les limites planétaires. De ce fait, il devient primordial de transiter vers des modes de vie durables étant capable de répondre aux besoins fondamentaux humains et respectant les limites imposées par la Terre, autant pour les générations actuelles que futures. Cette transition nécessite de bousculer le paradigme actuel, que nous pouvons nommer comme étant celui de la modernité, afin de passer à un paradigme éducatif et sociétal durable.

Ce travail vise à étudier les modèles éducatifs suisses par le prisme de la durabilité forte afin de constater si l'institution scolaire est à même de promouvoir ce changement de paradigme éducatif et sociétal. Effectivement, le domaine de l'éducation est un puissant levier d'action nous permettant d'envisager un futur plus durable et plus juste, mais ce moyen d'action doit être couplé avec un changement des finalités scolaires afin de les orientées sur les principes de la durabilité forte. Cette dernière approche, contrairement à celle promulguée par le développement durable qui est considérée comme étant une approche faible de la durabilité, est plus détachée du paradigme de la modernité et permet d'envisager un véritable changement. De ce fait, la durabilité forte représente le cadre théorique de ce travail et celui-ci, a été appliquée dans l'analyse des curriculums prescrits de la formation de la maturité professionnelle en Suisse.

Une analyse qualitative, se basant sur de multiples critères en lien avec les principes de durabilité et ayant pour sujet d'analyse les plans d'études de la maturité professionnelle, a permis de rendre compte de la place de durabilité forte dans les curriculums prescrits de cette formation. Les résultats démontrent que les contenus et les approches pédagogiques inscrits dans les plans d'études des différentes disciplines manquent grandement de lien avec la durabilité forte.

À partir de ce constat, de nombreuses propositions d'amélioration de ce curriculum prescrit ont été élaborées. La plus complète, mais aussi la plus complexe à mettre en place, concerne l'implémentation directe de contenus et d'approches pédagogiques axés sur la durabilité forte, lors de la prochaine révision de ce curriculum. Diverses autres propositions, possédant moins de contraintes qu'une réforme des plans d'études, comme la formation du corps enseignant à la durabilité forte, entre autres ont été étudiées et sont proposées en fin de ce travail.

Mots-clés : durabilité forte, développement durable, éducation, pédagogie, maturité professionnelle, plans d'études.

Abstract

The beginning of the 21st century, characterised by a change of geological era, caused, in particular by human activities that are becoming more and more consequential, has seen the emergence of many questions about the ways in which our current societies function. Indeed, the latter, inscribed in an economic system dominated by the dogma of perpetual growth, are no longer compatible with the planetary limits. It is therefore essential to move towards sustainable lifestyles, capable of meeting basic human needs and respecting the limits imposed by the Earth, both for current and future generations. This transition requires a shift from the current paradigm, which we can refer to as modernity, to a sustainable educational and societal paradigm.

This paper aims to analyse the Swiss educational models through the prism of strong sustainability in order to see if the school institution is able to promote this educational and societal paradigm shift. Indeed, the field of education is a powerful lever of action toward a more sustainable and just future. However, this effort needs to be coupled with a change in the school's objectives and goals to ensure the integration of strong sustainability principles.

This approach, unlike the one promulgated by sustainable development, which is considered a weak approach to sustainability, is more detached from the paradigm of modernity and allows for real change. Therefore, strong sustainability represents the theoretical framework of this study and was applied in the analysis of the prescribed curricula of the federal vocational baccalaureate education.

A qualitative analysis, based on multiple criteria related to the principles of sustainability, and with the study plans of the federal vocational baccalaureate as the subject of analysis, has made it possible to account for the place of strong sustainability in the prescribed curricula of this training. The results indicate that the contents and pedagogical approaches in the study plans of the various disciplines are largely unrelated to strong sustainability.

Based on these findings, numerous proposals for improvement of this prescribed curriculum were developed. The most comprehensive, but also the most complex to implement, concerns the implementation of educational contents and approaches focused on strong sustainability in the next revision of this curriculum. Various other proposals, with fewer constraints than curriculum reform, such as the training of teachers in strong sustainability, among others have been studied and are proposed at the end of this paper.

Keywords: strong sustainability, sustainable development, education, pedagogy, professional maturity, study plans.

Remerciements

Je tiens à remercier mes deux directeurs de mémoire que sont Madame Julia Steinberger et Monsieur Alain Pache qui m'ont énormément aidé de par leurs expériences et leurs précieux conseils durant l'élaboration de ce travail.

Je remercie aussi toutes les personnes avec qui j'ai pu discuter et qui m'ont aidé à construire ce travail.

Et je remercie finalement toutes les personnes qui ont pris de leurs temps pour relire ce mémoire.

Table des matières

1	INTRODUCTION	1
1.1	PROBLÉMATIQUE	1
2	CADRE THÉORIQUE.....	5
2.1	LES APPROCHES DE LA DURABILITÉ.....	5
2.1.1	La pensée écologique.....	5
2.1.2	Le développement durable	8
2.1.3	La durabilité forte	13
2.2	LES DIFFÉRENTES APPROCHES DE L'ÉDUCATION.....	18
2.2.1	Le développement de l'institution scolaire	18
2.2.2	Les visions de l'institution scolaire moderne.....	21
2.3	LA DURABILITÉ ET L'ÉDUCATION	23
2.3.1	La durabilité dans les institutions éducatives.....	23
2.3.2	Révision de la conception de la durabilité dans l'EDD.....	26
2.3.3	Les approches pédagogiques durables	28
2.3.3.1	L'éducation à l'environnement.....	29
2.3.3.2	L'éducation en vue d'un développement durable.....	31
2.3.3.3	L'éducation à la durabilité.....	33
3	QUESTIONS DE RECHERCHE.....	37
3.1	HYPOTHÈSES.....	39
4	CONTEXTE	40
4.1	LE MODE DE FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF PUBLIC SUISSE	40
4.1.1	Le modèle éducatif suisse	40
4.2	LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE	43
4.2.1	Historique.....	44
4.2.2	Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle.....	47
4.2.2.1	Base légale et objectifs	47
4.2.2.2	Structure	49
5	MÉTHODOLOGIE	54
5.1	OBJETS D'ANALYSE	54
5.2	TYPE D'ANALYSE.....	55
5.3	GRILLE D'ANALYSE	56
5.3.1	L'élaboration.....	56
5.3.2	Les critères de durabilité	58
5.3.3	Les approches de la durabilité.....	60

5.3.3.1	Les contenus	60
5.3.3.2	Les approches pédagogiques	62
5.3.4	Les limites de la grille d'analyse.....	64
5.4	ANALYSES COMPLÉMENTAIRES	64
6	RÉSULTATS.....	65
6.1	GRILLE D'ANALYSE	65
6.1.1	Structure générale	65
6.1.2	Approche de la durabilité des contenus du domaine fondamental	67
6.1.3	Approche de la durabilité des contenus du domaine spécifique.....	69
6.1.4	Approche de la durabilité des contenus du domaine complémentaire	72
6.1.5	Approches pédagogiques du domaine fondamental	74
6.1.6	Approches pédagogiques du domaine spécifique	75
6.1.7	Approches pédagogiques du domaine complémentaire	76
7	DISCUSSION.....	78
7.1	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	78
7.1.1	Le domaine fondamental.....	78
7.1.2	Le domaine spécifique	82
7.1.3	Le domaine complémentaire et les travaux interdisciplinaires	86
7.1.4	Récapitulatif des résultats	90
7.1.5	Modèle de compétence et nuage de mots.....	93
7.2	RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE ET LES HYPOTHÈSES	97
7.3	LIMITES DU TRAVAIL	103
7.4	SWOT.....	105
8	PROLONGEMENT.....	106
8.1	OPPORTUNITÉS.....	106
8.2	OBSTACLES ET MENACES.....	109
8.3	PROPOSITIONS.....	111
8.3.1	Court terme	112
8.3.2	Moyen terme.....	113
8.3.3	Long terme.....	114
9	CONCLUSION	114
10	BIBLIOGRAPHIE.....	120
11	ANNEXES	134
11.1	SYSTÈME DE FORMATION DANS LE CANTON DE VAUD (DFJC, 2021)	134

11.2	TABLEAU DES PÉRIODES D'ENSEIGNEMENT DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE (SEFRI, 2012, P. 12).....	136
11.3	EXEMPLE DE PLAN D'ÉTUDES SPÉCIFIQUES AUX BRANCHES DU PEC-MP (PREMIÈRE LANGUE NATIONALE).....	137
11.4	EXEMPLE DU PLAN D'ÉTUDES SPÉCIFIQUE AUX BRANCHES DU PER-MP (PREMIÈRE LANGUE NATIONALE).....	142
11.5	CRITÈRES DES APPROCHES DE LA DURABILITÉ DE LA GRILLE D'ANALYSE	151
11.5.1	Contenus.....	151
11.5.2	Approches pédagogiques.....	155
11.6	GRILLE D'ANALYSE	156
11.6.1	Contenus.....	156
11.6.2	Approches pédagogiques.....	159
11.7	JUSTIFICATIFS DE L'ANALYSE DES CONTENUS ET DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES	160
11.8	RÉSULTATS	166
11.8.1	Contenus et approches pédagogiques du domaine fondamental	166
11.8.2	Contenus et approches pédagogiques du domaine spécifique	167
11.8.3	Contenus et approches pédagogiques du domaine complémentaire et des travaux interdisciplinaires	168
11.8.4	Proportion des approches des contenus.....	169
11.8.5	Synthèses des résultats	170

Table des illustrations

FIGURE 1 : LES TENDANCES SELON LE RAPPORT MEADOWS ADAPTÉES PAR T. LOMBRY (LUXORION, 2022).....	2
FIGURE 2 : LES LIMITES PLANÉTAIRES SELON ROCKSTRÖM, ADAPTÉES PAR STEFFEN ET AL. (STEFFEN ET AL., 2015)	7
FIGURE 3 : MODÈLE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE SELON JACOBS ET SADLER (RIFFON & VILLENEUVE, 2011).....	10
FIGURE 4 : MODÈLE DE LA DURABILITÉ FORTE (FUB & REE, 2016, P. 7).....	15
FIGURE 5 : MODÈLE ÉCONOMIQUE DU DONUT (HENCHOZ & KEIM, 2021, P. 37).	16
FIGURE 6 : LES QUATRE VISIONS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE, MODIFIÉ (VARCHER, 2022, P. 60).....	22
FIGURE 7 : SYSTÈME ÉDUCATIF SUISSE (SEFRI, 2019).	41
FIGURE 8 : NOMBRE DE CERTIFICATS DE MATURITÉ PROFESSIONNELLE 2000-2020 EN SUISSE (OFS, 2021C).....	45
FIGURE 9 : MODÈLE DE COMPÉTENCES DU PEC-MP (SEFRI, 2012, P. 7).	49
FIGURE 10 : TABLEAU DES PÉRIODES D'ENSEIGNEMENT DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE (SEFRI, 2012, P. 12).....	52
FIGURE 11 : PROPORTION DES APPROCHES DES CONTENUS DU DOMAINE FONDAMENTAL. 79	
FIGURE 12 : APPROCHES DE LA DURABILITÉ DES CONTENUS DES BRANCHES DU DOMAINE FONDAMENTAL.	79
FIGURE 13 : APPROCHES PÉDAGOGIQUES DES BRANCHES DU DOMAINE FONDAMENTAL. . 80	
FIGURE 14 : PROPORTION DES APPROCHES DES CONTENUS DU DOMAINE SPÉCIFIQUE.....	82

FIGURE 15 : APPROCHES DE LA DURABILITÉ DES CONTENUS DES BRANCHES DU DOMAINE SPÉCIFIQUE.	83
FIGURE 16 : APPROCHES PÉDAGOGIQUES DES BRANCHES DU DOMAINE SPÉCIFIQUE.....	84
FIGURE 17 : PROPORTION DES APPROCHES DES CONTENUS DU DOMAINE COMPLÉMENTAIRE.	86
FIGURE 18 : APPROCHES DE LA DURABILITÉ DES CONTENUS DES BRANCHES DU DOMAINE COMPLÉMENTAIRE.	87
FIGURE 19 : APPROCHES PÉDAGOGIQUES DES BRANCHES DU DOMAINE COMPLÉMENTAIRE ET DES TRAVAUX INTERDISCIPLINAIRES.	89
FIGURE 20 : RÉPARTITION GLOBALE DES RÉSULTATS QUANT AUX APPROCHES DE LA DURABILITÉ DES CONTENUS.	90
FIGURE 21 : RÉPARTITION GLOBALE DES RÉSULTATS QUANT AUX APPROCHES PÉDAGOGIQUES	92
FIGURE 22 : MODÈLE ÉDUCATIF FONDÉ SUR LA DURABILITÉ FORTE (CURNIER, 2017B, P. 207).....	95
FIGURE 23 : NUAGE DE MOTS DU PEC-MP.	96

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : LES DIFFÉRENTES APPROCHES DU DÉVELOPPEMENT DURABLE (RIFFON & VILLENEUVE, 2011, P. 2).	12
TABLEAU 2 : COMPARAISON DES VALEURS PRÉSENTES DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ACTUELLES, DANS CELLES DE LA DÉCLARATION DE LA CIIP AINSI QUE CELLES DE LA DURABILITÉ FORTE (CURNIER, 2016, P. 93).....	36
TABLEAU 3 : NOMBRE D'ÉLÈVES DU DEGRÉ SECONDAIRE II : ÉVOLUTION DEPUIS 2000/01 (OFS, 2022A).	42
TABLEAU 4 : ÉVOLUTION DU NOMBRE DE MATURITÉS PROFESSIONNELLES ENTRE 1994 ET 2003 EN SUISSE (CFMP, 2004).....	45
TABLEAU 5 : COMPARAISON DU NOMBRE DE DIPLÔMES ENTRE LES TYPES DE MATURITÉ (2000-2020) (OFS, 2021B).....	46
TABLEAU 6 : ORIENTATIONS DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE ET DOMAINES D'ÉTUDES APPARENTÉS AUX CFC (SEFRI, 2012).	48
TABLEAU 7 : STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE (RS 412.103.1 - ORDONNANCE DU 24 JUIN 2009 SUR LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE FÉDÉRALE [OMPr], 2009).....	51
TABLEAU 8 : EXEMPLE DE LA RÉPARTITION DES DOMAINES, DES BRANCHES, DES DOTATIONS HORAIRES, DES ORIENTATIONS ET DES THÉMATIQUES DE LA GRILLE D'ANALYSE.	57
TABLEAU 9 : POINTS DE COMPRÉHENSION ESSENTIELS DES QUATRE DIMENSIONS DU DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS LE CADRE DE L'EDD (UNESCO, 2010, P. 24).....	58
TABLEAU 10 : EXEMPLES DE SUJETS À TRAITER EN LIEN AVEC CHACUNE DES THÉMATIQUES (UNESCO, 2010, P. 30-33).	59

TABLEAU 11 : EXEMPLE FICTIF DE L'ANALYSE DE L'APPROCHE DE LA DURABILITÉ DU CONTENU D'UNE BRANCHE.	62
TABLEAU 12 : EXEMPLE FICTIF DE L'ANALYSE DE L'APPROCHE DE LA DURABILITÉ D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE D'UNE BRANCHE.....	63
TABLEAU 13 : DOTATION HORAIRE ET RÉPARTITION DES BRANCHES EN FONCTION DES DOMAINES DE FORMATION ET DES ORIENTATIONS.....	66
TABLEAU 14 : APPROCHES DE LA DURABILITÉ DES CONTENUS DES BRANCHES DU DOMAINE FONDAMENTAL.	68
TABLEAU 15 : APPROCHES DE LA DURABILITÉ DES CONTENUS DES BRANCHES DU DOMAINE SPÉCIFIQUE.	70
TABLEAU 16 : APPROCHES DE LA DURABILITÉ DES CONTENUS DES BRANCHES DU DOMAINE COMPLÉMENTAIRE.	73
TABLEAU 17 : APPROCHE DE LA DURABILITÉ DE LA PÉDAGOGIE DES BRANCHES DU DOMAINE FONDAMENTAL.....	75
TABLEAU 18 : APPROCHE DE LA DURABILITÉ DE LA PÉDAGOGIE DES BRANCHES DU DOMAINE SPÉCIFIQUE.....	75
TABLEAU 19 : APPROCHE DE LA DURABILITÉ DE LA PÉDAGOGIE DES BRANCHES DU DOMAINE COMPLÉMENTAIRE.	77
TABLEAU 20 : RANG ET OCCURRENCE DES MOTS DU PEC-MP.	97
TABLEAU 21 : ANALYSE SWOT DE LA DURABILITÉ DANS LES PLANS D'ÉTUDES DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE.	105

Listes des abréviations

AFP	Attestation fédérale de Formation Professionnelle
CDIP	Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique
CEE-ONU	Commission Économique des Nations Unies pour l'Europe
CFC	Certificat Fédéral de Capacité
CIIP	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique
CMED	Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement
DD	Développement Durable
DDT	Dichlorodiphényltrichloroéthane
DEDD	Décennie pour l'Éducation en vue du Développement Durable
DEFR	Département fédéral de l'Économie, de la Formation et de la Recherche
DFJC	Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture
EC	Éducation à la Citoyenneté
ED	Éducation à la Durabilité
EDD	Éducation en vue d'un Développement Durable
EE	Éducation à l'Environnement
<i>EFS</i>	<i>Education For Sustainability</i>
EPF	École Polytechnique Fédérale
ES	École Supérieure

<i>FUB</i>	<i>Fachkonferenz Umweltbildung</i>
HEP	Haute École Pédagogique
HES	Haute École Spécialisée
HQR	Hypothèse de Question de Recherche
HSQR	Hypothèse de Sous-Question de Recherche
MP	Maturité Professionnelle
OCDE	Organisation de Coopération et Développement Économique
ODD	Objectifs du Développement Durable
ONU	Organisation des Nations Unies
PEC-MP	Plan d'Études Cadre pour la Maturité Professionnelle
PER-MP	Plan d'Études Romand pour la Maturité Professionnelle
PIB	Produit Intérieur Brut
QR	Question de Recherche
REE	Réseau romand en Éducation à l'Environnement
SEFRI	Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation
SQR	Sous-Question de Recherche
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

1 Introduction

1.1 Problématique

Les perturbations environnementales et les injustices socio-économiques provoquées par les activités humaines devenant toujours de plus en plus fortes font émerger des réflexions quant à la durabilité de nos pratiques et de nos manières de vivre. En effet, la question de rendre nos modes de vie et *in fine* nos systèmes plus durables, devient indispensable et connaît une expansion au sein des différents discours et réflexions ayant lieu chez les multiples acteurs de la société. Des exemples illustrant ces dérèglements prépondérants sont entre autres le fait que nous assistons actuellement à un changement d'ère géologique passant de l'Holocène à l'Anthropocène (Crutzen & Stoermer, 2000) ou encore le fait que nous constatons un dépassement de plusieurs limites planétaires comme défini par Johan Rockström (voir figure 2) (Rockström et al., 2009).

L'une des nombreuses origines de ces perturbations découle de notre modèle économique actuel. Ce dernier prend racine à l'époque de la révolution industrielle et se base désormais sur les postulats du productivisme et du capitalisme. Celui-ci s'est, de nos jours, répandu à presque toutes les sociétés présentes à travers la planète (Curnier, 2021, p. 12). Ce modèle, fondé sur une volonté de croissance économique infinie dans un monde aux ressources finies, provoque des bouleversements des fonctions écologiques sans précédent, une individualisation croissante de la population ainsi qu'une séparation entre la nature et la culture notamment en occident au sens de Philippe Descola (Descola, 2005).

La constatation de ces dérèglements, et des dommages qui y sont associés, faisant notamment suite à la parution du rapport Meadows en 1972 (voir figure 1) (Meadows & Meadows, 1972), ont produit l'émergence de courant de pensée basé sur l'écologisme. Celui-ci postule, entre autres, pour une réduction de nos activités économiques, soit de nos impacts sur notre environnement ou encore, d'une reconnexion à la nature. Cet écologisme s'est par la suite, divisé en plusieurs approches et concepts, comme notamment celui du développement durable (DD) pouvant encore se séparer en une variante faible et forte suivant l'approche de la durabilité adoptée (Mager, 2015; Zaccai, 2015a). D'autres concepts ont vu le jour comme celui de la décroissance qui se base sur une forte critique de la croissance comme étant une fin en soi et non comme un moyen pour arriver à une fin. Selon les tenants de la décroissance, seule une rupture avec le

système capitaliste, le consumérisme et le productivisme permettrait d'éviter les futures catastrophes (Gorz, 1972 ; Latouche, 2015).

La figure ci-dessous, issue de la mise à jour d'un graphique du rapport Meadows, illustre un modèle simulant l'évolution de plusieurs variables et démontre que nos modes de vie actuels, basés sur une croissance perpétuelle, produiront, et ont déjà produit, des conséquences drastiques envers les systèmes sociaux et environnementaux entre autres.

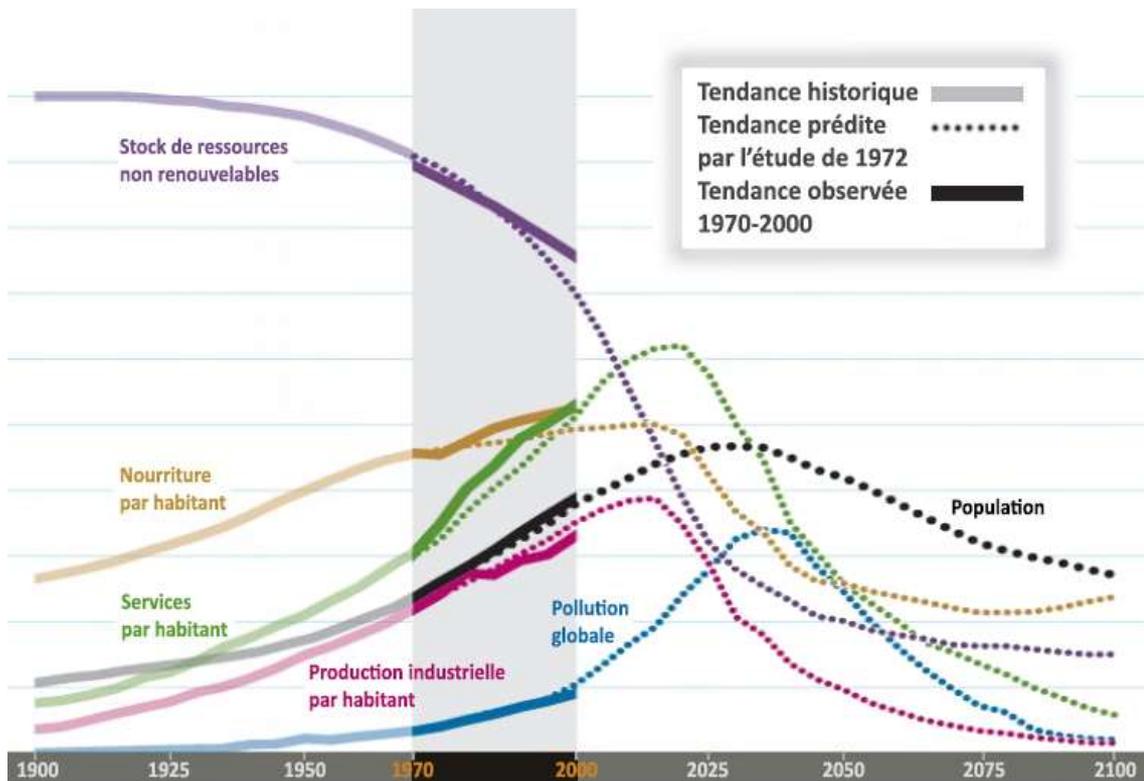


Figure 1 : Les tendances selon le rapport Meadows adaptées par T. Lombry (Luxorion, 2022)

Ce rapide constat quant à la situation actuelle peut amener à des réflexions pessimistes, voire catastrophistes, quant au futur dans lequel nous nous dirigeons¹. Toutefois, il peut aussi être un élément déclencheur pour changer de cap et nous mener vers un futur plus radieux, plus optimiste.

Ce changement d'horizon doit être accompagné par un bouleversement du paradigme sociétal dominant en se détachant de nombreuses notions mettant à mal nos relations aux autres individus humains comme non humains. Ce basculement nécessite aussi de revoir nos manières de vivre, de se comporter, de répondre à nos besoins, de commercer, de

¹ Ce raisonnement s'inscrit dans le courant de pensée de la collapsologie porté entre autres par Pablo Servigne et faisant le constat de l'incompatibilité entre nos modes de vie et le système Terre pouvant mener à l'effondrement de notre civilisation (Servigne et al., 2015).

réfléchir, etc. (Curnier, 2021, p. 52). Autant de thématiques en lien avec les domaines de l'éthique, de la philosophie ou encore de l'économie.

Cette vision plus optimiste, dans laquelle s'inscrit ce mémoire, utilise le constat précité afin d'entamer un changement de nos organisations sociales et de nos modes de vie et cela par le biais de l'éducation et de la sensibilisation des jeunes générations. Tout cela dans l'ultime objectif de procéder, de manière sereine, à un changement de paradigme éducatif et sociétal.

Avant de continuer, il me semble nécessaire de définir la notion de paradigme. Ce dernier est considéré comme se situant à un niveau supérieur à une croyance commune ou à une culture nationale, mais cela tout étant profondément ancrée dans l'inconscient collectif. C'est au sein de ce cadre que se forme la production de connaissance ainsi que les choix politiques ayant le pouvoir de maintenir le monde tel qu'il est tout en rejetant les idées se situant en dehors de ce cadre. De ce fait, la notion de changement de paradigme renvoie à une transformation profonde de nos modes de vie et de notre système de représentation dominant (Curnier, 2021, p. 55).

Selon Daniel Curnier, le paradigme actuel peut être nommé comme étant celui de la modernité (Curnier, 2021). Ce dernier se caractérise entre autres, par une séparation de l'être humain et de son milieu qui peut se constater, notamment par la vision économiste dominante qui cherche à entreprendre des activités anthropiques sans prendre en considération les limites du système qui les rend possibles, à savoir la biosphère (Bourg & Papaux, 2015, p. 1523). Cette séparation entre l'être humain et toute autre entité naturelle est appelée par l'anthropologue Philippe Descola « le naturalisme » et postule que la relation entre la nature et la culture repose sur un dualisme (Descola, 2005).

Le domaine de l'éducation est, selon moi, un levier d'action essentiel dans une optique de changement de paradigme et de construction d'un modèle sociétale reposant sur des principes durables et justes. En effet, les générations actuellement en formation dans les institutions scolaires seront les prochains acteurs de la société et il est primordial de fournir à ces futurs décideurs, les meilleurs outils possibles, matériels comme immatériels, afin qu'ils puissent faire face aux enjeux environnementaux contemporains et futurs. En outre, il est essentiel que les futurs comportements individuels et les activités socio-économiques, qui se construisent et s'imaginent majoritairement durant la période scolaire, puissent être capables de répondre aux besoins fondamentaux humains de manière durable tout étant compris dans les limites de la biosphère (Raworth & Bury,

2018). À cela s'ajoute, bien évidemment, la résolution des injustices sociales présentes à toutes les échelles tant spatiales que temporelles (justice inter et intragénérationnelle).

La question qui se pose dorénavant et sur laquelle est fondé ce mémoire est de savoir si le modèle éducatif suisse, et plus précisément la formation de la maturité professionnelle, est en mesure de procéder à ce changement de paradigme. Il sera aussi question de savoir si ce modèle est à même de fournir les outils et les connaissances nécessaires aux prochains acteurs de la société dans le but que ceux-ci soient en mesure d'affronter les futurs enjeux environnementaux et socio-économiques. Comme nous le verrons plus tard, le modèle actuellement en place est trop inscrit dans le paradigme dominant et ne laisse que peu de place aux questions en lien avec la durabilité.

Ce changement de modèle éducatif, outre le fait qu'il doit être global et systémique dans l'optique d'un changement de paradigme sociétal, sera analysé, dans le cadre de ce mémoire, à travers le prisme de la durabilité forte. Ce concept peut comprendre tant des notions concrètes de durabilité comme celles des capitaux naturels et manufacturés (Daly, 1990) que des notions abstraites liées à des réflexions éthiques et philosophiques.

Ce qui explique le choix de la durabilité forte comme angle d'analyse est le fait que celle-ci permet d'envisager un futur répondant aux besoins des générations actuelles et futures de manière durable et permet également de questionner nos rapports entre individus ainsi qu'avec la nature (voir chapitre 2.1.3). Cependant, ce choix résulte aussi et surtout du constat de l'échec de l'instauration du concept de développement durable dans les plans d'études qui s'est concrétisé au sein de l'institution scolaire par l'élaboration du projet d'éducation en vue d'un développement durable (EDD) (voir chapitre 2.3.1), reflétant une approche faible de la durabilité. En effet, comme nous le verrons plus tard, ce projet malgré ses bonnes intentions, s'est fait détourner par le paradigme dominant et ne permet plus de répondre aux exigences actuelles.

L'objectif du travail ici présent est donc de constater si les plans d'études de la maturité professionnelle permettent aux apprenants de prendre conscience des enjeux en matière de durabilité. Cette analyse se base sur l'étude des contenus et des approches pédagogiques prescrites dans ces plans d'études et cela au regard des principes de la durabilité forte.

Afin de comprendre au mieux comment atteindre cet objectif, la construction de la suite de ce mémoire a été séparée en deux parties. La première a pour but d'explicitier les

approches de durabilité faible et forte ainsi que les approches pédagogiques qui y sont liées. Ces différentes approches représentent donc le cadre théorique sur lequel je base mon analyse critique. Une fois ce cadre théorique posé, nous soulèverons les questions de recherche ainsi que les hypothèses qui leur sont associées. Par la suite, afin de contextualiser ce mémoire, une description du mode de fonctionnement de l'institution scolaire suisse et notamment de la maturité professionnelle sera effectuée.

Dans la seconde partie, la méthodologie sur laquelle va se baser l'analyse des plans d'études de la maturité professionnelle sera expliquée et les résultats issus de cette analyse seront ensuite présentés et discutés. Par la suite, nous relèverons les opportunités et les obstacles à l'implémentation d'une durabilité forte dans la formation de la maturité professionnelle, mais aussi de manière globale, au sein de l'institution éducative, pour finalement terminer avec quelques recommandations et une conclusion.

2 Cadre théorique

Ce travail s'inscrit dans un cadre théorique spécifique qu'il est nécessaire de définir dans le but que tout un chacun comprenne les tenants et les aboutissants de la thématique de la durabilité. Ce cadre se constitue donc de notions théoriques en lien avec cette dernière thématique et illustre aussi ses liens avec le domaine pédagogique.

Ce chapitre est construit de manière à comprendre d'une part, l'évolution et le développement de l'idéologie écologiste, cela afin de comprendre dans quel contexte des concepts tel que ceux de la durabilité faible et forte ont émergé et d'autre part afin de comprendre quels sont leurs postulats respectifs et comment ces approches de la durabilité sont appliquées dans le cadre de l'enseignement.

2.1 Les approches de la durabilité

2.1.1 La pensée écologique

Commençons par les débuts de la pensée écologique. La prise en compte de l'environnement dans les réflexions des êtres humains, qui peut se traduire par une sorte de « pensée écologique », fait son apparition durant la seconde moitié du XIX^e siècle et se base notamment sur les travaux de Ernst Haeckel qui a étudié les relations entre les populations et leurs milieux. Ces travaux engendreront une nouvelle compréhension de l'habitat dans lequel s'insère l'être humain qui sera dès lors vu comme étant hétérogène et regroupant une multitude d'entités avec lesquelles, ce même être humain devra cohabiter (Bourg & Papaux, 2015, p. 1519).

Ce sera durant le XX^e siècle que la pensée écologique finira par constituer l'une des grandes traditions de pensée à côté d'idéologies plus anciennes comme le libéralisme, le socialisme, le conservatisme ou encore le féminisme (Dobson, 2007). Durant la seconde partie du XX^e siècle, cette nouvelle pensée écologique investira la sphère publique et politique et donnera naissance à une multitude de courants de pensée se basant sur l'écologisme (Debourdeau, 2016).

L'émergence de cette pensée écologique s'appuie aussi sur une constatation des perturbations, toujours plus fortes et d'une toute nouvelle échelle, que les activités humaines infligent à l'environnement. Ces constats apparaissent durant les années 1960 à travers quelques travaux émanant de la communauté scientifique. Nous pouvons ici citer par exemple l'ouvrage de Rachel Carson « *Silent Spring* » paru en 1962 et faisant état des effets néfastes des pesticides et de certaines substances comme le Dichlorodiphényltrichloroéthane (DDT) sur la santé humaine et animale, ainsi que sur celle de l'environnement. Ce livre, de par son succès retentissant, est souvent considéré comme étant le fondement de l'environnementalisme moderne² (Zaccaï, 2015b).

Ces dégradations produites par l'utilisation des pesticides ne sont pas les seules atteintes portées à l'environnement, nous pouvons aussi citer les diverses pollutions des cours d'eau, les effets des pluies acides, les catastrophes industrielles, etc. Ces constats de dégradations sont complétés par des analyses scientifiques toujours plus fréquentes et démontrant des dégradations non visibles à l'œil humain telles que le changement de la composition chimique de l'atmosphère ou encore l'accumulation de certaines molécules dans nos graisses (Bourg & Papaux, 2015, p. 1521). En somme, ces constats vont donner une impulsion à la pensée écologique et son rôle sera dès lors, de mettre en perspective ces dégradations et d'analyser les mécanismes sociaux, économiques et techniques qui y sont associés

Plus récemment, ces constats de dégradation couplée à la montée de la pensée écologique ont produit l'émergence de discours stipulant que les activités humaines, produisant le dépassement de certaines limites planétaires (voir figure 2) au sens de Johan Rockström (Rockström et al., 2009), nécessitent un changement d'ère géologique. En effet, selon

² L'environnementalisme est un courant de pensée s'appuyant sur les études scientifiques pour étayer son argumentaire quant à son objectif qui est de préserver la nature des activités humaines en prônant son respect et sa restauration (Tourev, s. d.). En somme, leur objectif n'est pas de trouver un état d'équilibre entre la nature et l'humanité, mais de réduire au minimum les effets néfastes des activités humaines sur la nature.

Paul Crutzen, l'être humain, à travers ses activités depuis la révolution industrielle, est devenu une force géologique produisant la nécessité d'un changement d'ère géologique, nous faisons passer de l'Holocène, ayant durée plus de 10'000 ans, à l'Anthropocène, signifiant littéralement « l'ère de l'humain » (Crutzen & Stoermer, 2000). Ce changement d'ère illustre à quel point l'être humain, de par ses activités, est en mesure d'altérer le système Terre.

La figure ci-dessous illustre une actualisation datant de 2015 des limites planétaires telles que définies par Johan Rockström en 2009. Sur celle-ci, nous pouvons constater le dépassement de plusieurs limites comme celles concernant la diversité génétique, le cycle de l'azote ou encore celui du phosphore. D'autres limites planétaires sont sujettes à un risque croissant laissant présumer de leur dépassement dans le cas où nous ne changeons pas nos manières de faire. Même si ce schéma est une actualisation des travaux de 2009, plusieurs limites n'ont pas pu être quantifiées de par la complexité de celles-ci.

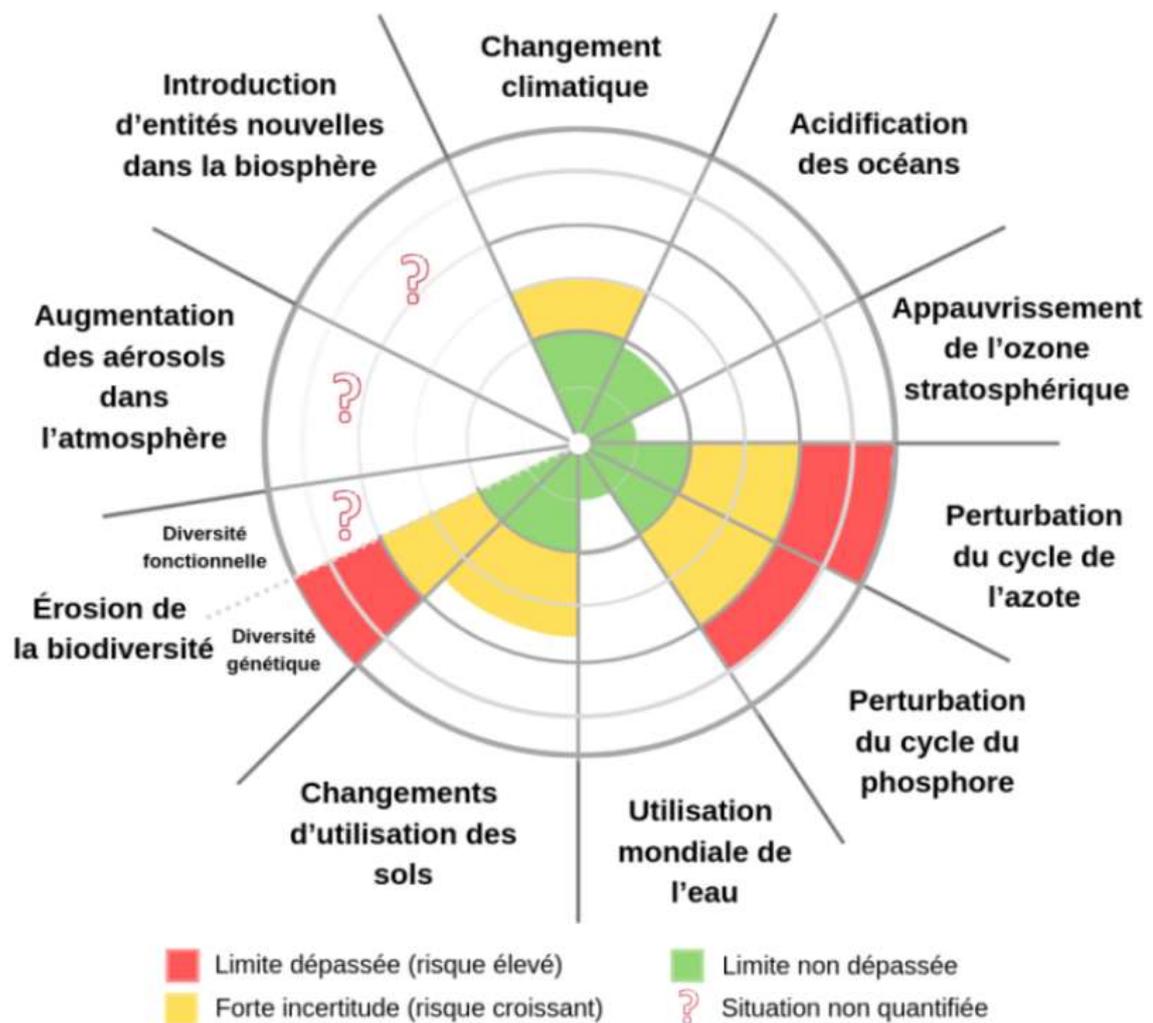


Figure 2 : Les limites planétaires selon Rockström, adaptées par Steffen et al. (Steffen et al., 2015)

À partir de là, deux interprétations du futur s'opposent. Les individus se réclamant du paradigme de la modernité, soit ceux promouvant les avancés scientifiques et techniques, interprètent l'Anthropocène comme étant la suite logique de la saga du progrès détachant toujours plus l'être humain de la nature et portent un discours technophile quant aux solutions contre les perturbations environnementales. De l'autre côté, les individus se revendiquant plus de la pensée écologique radicale voient, à travers ce changement d'ère, l'illustration de la puissance incontrôlée de l'être humain et présument que cela laissera une humanité démunie dans un milieu plus hostile (Bourg & Papaux, 2015, p. 1524).

Ces types de discours peuvent se classer dans des courants de pensée distincts allant du développement durable, se classant dans une approche faible de la durabilité, ou encore celui du concept de décroissance, se réclamant plus d'une durabilité forte. L'évolution et les postulats de ces différentes approches de la durabilité seront développés dans les chapitres suivants.

2.1.2 Le développement durable

Le développement durable (DD) est un concept cité pour la première fois en 1987 dans le rapport Brundtland (*Our Common Future*) produit par la commission mondiale de l'environnement et du développement (CMED) (CMED, 1987). Ce rapport a été élaboré dans le cadre d'un mandat émanant de l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 1983 et dans un contexte de recherche de nouvelle formule de développement. L'élaboration du DD dans ce document se base sur des concepts tels que ceux du développement humain, de la satisfaction des besoins fondamentaux, de l'équité ou encore de la coopération (Latouche, 2015). Ces concepts se retrouvent dans la définition du DD de la CMED qui est considéré comme étant : « *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* » (CMED, 1987, p. 40)³, ce qui peut se comprendre comme étant un développement susceptible de durer, d'être soutenable.

Passons maintenant en revue les différentes approches économiques, sociales, éthiques et environnementales rattachées au concept du développement durable. D'un point de vue éthique et social, ce concept se base sur une approche d'inspiration utilitariste et anthropocentrée. En effet, le fondement du DD postule pour une augmentation du bien-

³ Ce numéro de page correspond à la version numérique du rapport disponible à l'adresse : <https://www.aren.admin.ch/aren/fr/home/media-et-publications/publications/developpement-durable/brundtland-report.html>.

être humain en tenant compte des différentes contraintes, notamment environnementales, afin que ce bien-être ne diminue pas dans le futur (Latouche, 2015). Cette vision anthropocentrée et utilitariste se retrouve aussi dans l'énoncé du premier principe de la déclaration de Rio de 1992⁴ qui stipule que : « *Les êtres humains sont au centre des préoccupations relatives au développement durable* » (UN, 1992, p. 1).

L'explication de la dimension économique défendue par le concept du développement durable nécessite au préalable une clarification entre deux autres approches de l'économie que sont celles de la soutenabilité faible et forte. Ces deux modèles économiques se basent sur le principe suivant : afin que le bien-être économique, qui se traduit comme étant la somme des bien-être individuels, soit égal à travers les différentes générations, il est nécessaire de transmettre une capacité de production de biens et de services qui puisse répondre à leurs besoins. En d'autres termes, le stock de capital naturel (ressources naturelles, services environnementaux, etc.) ainsi que le stock de capital économique et social (éducation, recherche, équipement productif, etc.) doivent demeurer constants à travers les générations (Vivien, 2009).

Ce maintien du niveau de chaque capital à travers le temps est perçu par les porteurs du modèle de soutenabilité faible, soit les économistes néoclassiques, comme ayant un caractère interchangeable (substituable). Autrement dit, d'après ce modèle, il est possible de remplacer un capital naturel par un capital économique ou social et cela d'une génération à l'autre. L'économiste Robert Solow conceptualise ce modèle économique comme suit : la génération présente consomme du capital naturel et en contrepartie lègue aux générations futures davantage de capacités de production (capital économique et social) sous forme de stocks d'équipements, de connaissances et de compétences (Solow, 1995).

Un second principe caractérisant l'approche économiste basée sur la soutenabilité faible est celui du découplage. Ce dernier stipule que les innovations techniques, induites par une croissance économique, réduiront les prélèvements en ressources naturelles par unité de production et diminueront donc les impacts sur l'environnement. Or, l'effet rebond, consistant à reporter le gain en efficacité sur la consommation de plus de biens matériels,

⁴ La conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement s'étant déroulée à Rio de Janeiro en 1992 a réuni les représentants de 172 États dans le but de poser les jalons d'un développement conforme aux principes du DD à l'échelle mondiale (ARE, s. d.).

annule les avantages qu'auraient pu apporter les innovations techniques, tout cela sous le dogme de la croissance (Didier et al., 2017).

C'est donc dans cette approche de l'économie, comprenant les principes de substituabilité entre les capitaux et celui de découplage, que se situe le concept de développement durable. Ces deux principes sont soutenus par des discours technophiles croyant en l'innovation techno-scientifique comme étant la solution aux problèmes environnementaux. Ainsi, le DD, et les approches de durabilité faible dans leur ensemble, présuppose que l'esprit de l'être humain, permettant le progrès scientifique et les innovations technologiques, aidera à contrer tous les défis liés aux limites planétaires. Dès lors, dans ce mode de réflexion, les ressources naturelles et donc l'environnement sont intégrés au fonctionnement industriel et à la théorie économique classique (Mormont, 2015).

Ces interprétations sociales, éthiques, économiques et écologiques sont donc celles sur lesquelles se base le concept du développement durable. Dans le but de représenter visuellement ces visions, Jacobs et Sadler produiront en 1990, le fameux schéma des trois sphères présenté ci-dessous (Jacobs & Sadler, 1990). Cette conception schématique de l'approche de la durabilité promulguée par le DD pose toutefois le problème d'un large éventail d'interprétation possible suivant les intérêts défendus. Effectivement, suivant la posture éthique, économique, sociale ou suivant les besoins et la culture d'un individu ou d'un collectif donné, l'interprétation du DD peut s'avérer très différente (Riffon & Villeneuve, 2011).

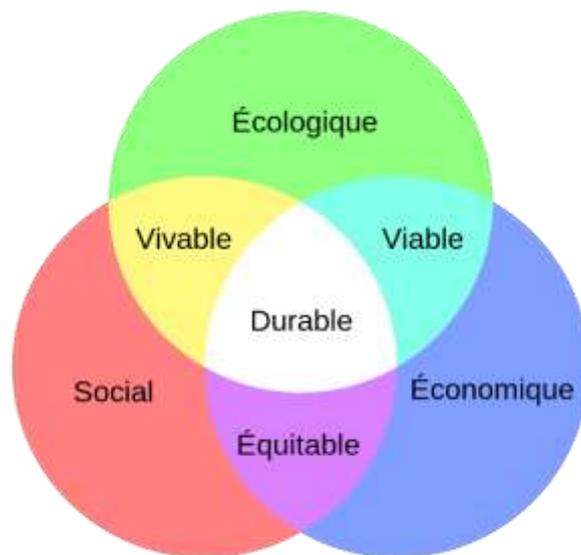


Figure 3 : Modèle du développement durable selon Jacobs et Sadler (Riffon & Villeneuve, 2011).

Un exemple d'interprétation concerne l'aspect visuel de cette représentation en trois sphères de taille et de disposition égales. Celle-ci peut supposer une absence de priorisation entre les trois compartiments ce qui peut par exemple servir les intérêts du paradigme dominant et notamment croissanciste (Didier et al., 2017).

Le fait que ce concept puisse être polysémique est l'un des facteurs ayant facilité l'intégration du DD dans bon nombre d'institution politique, d'ONG et d'entreprises privées. Ces diverses interprétations du DD ont permis certes, d'implémenter une durabilité faible dans la société de manière générale, mais ne permet pas de poser de contraintes fortes envers le principe du *business as usual*⁵ (Latouche, 2002). De ce fait, comme l'écrit Serge Latouche, le DD prolonge une vision évolutionniste du changement social basée sur l'idéologie du progrès, sur la société de croissance et sur le système productiviste (Latouche, 2003).

Cette approche économiste du développement durable, s'étant accentuée durant les années 1990 et surtout en Europe, a néanmoins permis une intégration des questions et des enjeux environnementaux dans différentes politiques et institutions. En effet, les objectifs du DD ont été adoptés au sein de multiples institutions et programmes comme étant un principe politique et cela tant au niveau des États que des collectivités locales (Villalba, 2009). Cette intégration facilitée s'explique par le fait que cette approche de la soutenabilité ne nécessite pas de changement notable dans les manières de faire et peut donc servir de prétexte à des acteurs souhaitant se donner une image plus respectueuse de l'environnement sans toutefois changer profondément le système économique ou leurs manières de faire (*greenwashing*).

Cette approche du DD a permis de minimiser les polémiques tout en maintenant le mythe du développement et de la croissance (Curnier, 2021, p. 46). Cependant, il serait réducteur de considérer cette approche du DD comme étant la seule et l'unique. Ainsi, le tableau ci-après illustre les différentes approches de ce concept, leurs objectifs et leurs concepts-clés respectifs. Certaines des approches du DD peuvent plus ou moins s'assimiler à une représentation de la durabilité forte comme, entre autres, l'approche environnementaliste, écologiste ou encore éthique. Néanmoins, c'est bien souvent l'approche économiste qui est mise en avant dans les politiques, les institutions ou dans les programmes éducatifs.

⁵ L'expression « *business as usual* » peut se traduire en termes économiques comme étant une activité continue et immuable et cela malgré la présence de difficultés ou de perturbations.

Tableau 1 : Les différentes approches du développement durable (Riffon & Villeneuve, 2011, p. 2).

Approche	Objectifs	Concepts-clés
Économiste	La croissance économique	L'environnement et les responsabilités sociales sont instrumentalisés par des outils du marché
Environnementaliste	L'intégrité des écosystèmes et de la biosphère	Le capital naturel est inaliénable, les besoins humains passent au second plan
Écologiste	Développement d'une vision systémique et intégrée	Les humains font intégralement partie des systèmes écologiques
Humaniste	Le bien-être humain et la qualité de vie	L'équité, la justice sociale, la diversité culturelle, le renforcement des capacités
Territoriale	L'application locale du DD	L'application locale augmente les chances de succès d'une démarche
Politique	L'intégration du DD dans les processus décisionnels	Dois être faite avec une vision élargie et des objectifs déterminés collectivement
Techno-scientifique	L'innovation technique et technologique	La connaissance des dynamiques humaines et naturelles mène à des innovations qui peuvent régler les problèmes de DD
Éthique	La prise de conscience des valeurs et la cohérence des actions mises en œuvre	Passe par l'application des valeurs de responsabilité, de respect, d'intégrité, de transparence, de solidarité et de cohérence

Du point de vue de l'institution scolaire suisse, l'intégration du concept de développement durable se constate notamment par la mise en place dans les programmes scolaires, durant la décennie 2005-2014⁶, du concept d'éducation en vue d'un développement durable (EDD). Nous verrons plus tard (voir chapitre 2.3.1) comment les notions sous-jacentes à cette approche ont été appliquées et comment ce projet, ayant comme objectif de base une transformation institutionnelle, s'est en réalité dilué et a échoué notamment à cause d'un certain nombre de faiblesses inhérentes au concept (Curnier, 2021, p. 100).

Avant cela, dans le but de définir le plus clairement possible la notion de durabilité forte sur laquelle se base ce mémoire, nous allons analyser comment ce concept s'est créé et comment il se distingue de l'approche faible de la durabilité promue par le concept de DD.

⁶ À la suite de la conférence des Nations Unies sur le développement durable de 2002, l'ONU met en place la décennie de Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (EDD) 2005-2014. La Suisse s'est alors engagée à intégrer l'EDD à tous les niveaux de formation (FUB & REE, 2016).

2.1.3 La durabilité forte

La distinction entre les approches de durabilité faible et forte est somme toute, relativement complexe et fait intervenir de nombreux concepts ou thèmes pouvant être très hétérogènes. En effet, les domaines de l'économie, de l'environnement, du rapport au vivant et au non-vivant ainsi qu'une multitude d'autres thématiques pouvant être du ressort de la philosophie, de la politique ou encore de l'éthique peuvent potentiellement tous être sujets à analyse et à discussion suivant l'approche de la durabilité pour laquelle nous optons. Étant donné qu'il n'est pas possible de traiter de tous ces thèmes dans ce travail et dans le but d'être le plus concis possible, nous nous arrêterons à l'analyse de quelques domaines soulevant les principales distinctions entre les deux approches. Ces domaines sont ceux de l'économie, de l'éthique ou encore celui concernant l'aspect sociétal.

Commençons par la thématique de l'économie. Une autre vision de celle-ci va émerger en réponse à l'approche de la durabilité faible promulguée par le concept du développement durable. Pour rappel, ce dernier est porté par des acteurs de l'économie néoclassique stipulant que le marché, via la substitution des capitaux et par l'innovation technique (principe du découplage), peut réduire ou résoudre les problèmes socio-environnementaux produits par les activités humaines.

La vision de l'économie promulguée par les tenants du courant économique basé sur une approche de la durabilité forte, dénommée « économie écologique », réfute ce principe de substituabilité des capitaux. Effectivement, au sein de cette approche forte de la durabilité, les deux types de capitaux sont perçus comme étant complémentaires et non remplaçables. Pour appuyer cela, ce courant utilise le terme de « capital naturel critique », relevant le caractère irremplaçable et unique de certains actifs environnementaux (Mager, 2015).

Autrement dit, le modèle économique soutenu par l'approche de la durabilité forte n'envisage pas que le capital créé par l'être humain (capital manufacturé) puisse remplacer le capital naturel (ressources naturelles, services écosystémiques, etc.). En effet, ce modèle considère ces deux types de capitaux comme étant non substituables.

Dès lors, le modèle économique sous-jacent à une approche de la durabilité forte est caractérisé par la volonté de maintenir à travers le temps, un stock de capital naturel critique pour les générations futures (Vivien, 2009). Cette vision de l'économie,

supportée par les économistes écologistes, nécessite la mise en place de trois principes qui sont listés ci-dessous :

1. *« Les taux d'exploitation des ressources naturelles renouvelables devraient être égaux à leurs taux de régénération ;*
2. *Les taux d'émission des déchets devraient correspondre aux capacités d'assimilation et de recyclage des milieux dans lesquels ils sont rejetés ;*
3. *L'exploitation des ressources naturelles non renouvelables devrait se faire à un rythme égal à celui de leur substitution par des ressources renouvelables »* (Vivien, 2009, p. 80).

C'est donc dans le domaine économique et durant les années 1990 que la première distinction entre durabilité faible et forte s'est effectuée. La conception du capital naturel se détache de celle promulguée par la durabilité faible par le fait d'être moins anthropocentrée et moins utilitariste. En effet, dans une approche de durabilité forte, la nature n'est pas perçue comme étant un stock de ressources tantôt à exploiter, tantôt à préserver et tout cela au service de l'être humain. Au contraire, cette approche considère que la nature, perçue à travers le terme de « capital naturel », possède une valeur intrinsèque et cela indépendamment de la présence de l'être humain sur Terre (Didier et al., 2017 ; Hess, 2013).

Dans cette vision de la durabilité, l'activité économique et notre rapport à l'environnement doivent être pensés sous contrainte et à l'intérieur des limites planétaires (Boisvert et al., 2019). Cela mène donc à revoir le modèle schématique de durabilité, puisque celui proposé par le DD (voir figure 3) présente, comme mentionné, une absence de priorisation et de ce fait, nous pourrions imaginer que la sphère économique pourrait hypothétiquement s'agrandir au détriment de la sphère environnementale (principe de substitution).

Le schéma présenté à la figure 4, illustrant le modèle de durabilité forte, reprend les mêmes compartiments présents dans le schéma du DD, mais agencés de manière à ce que des priorisations soient effectuées et que leurs interactions dans le temps et l'espace soient clairement définies.

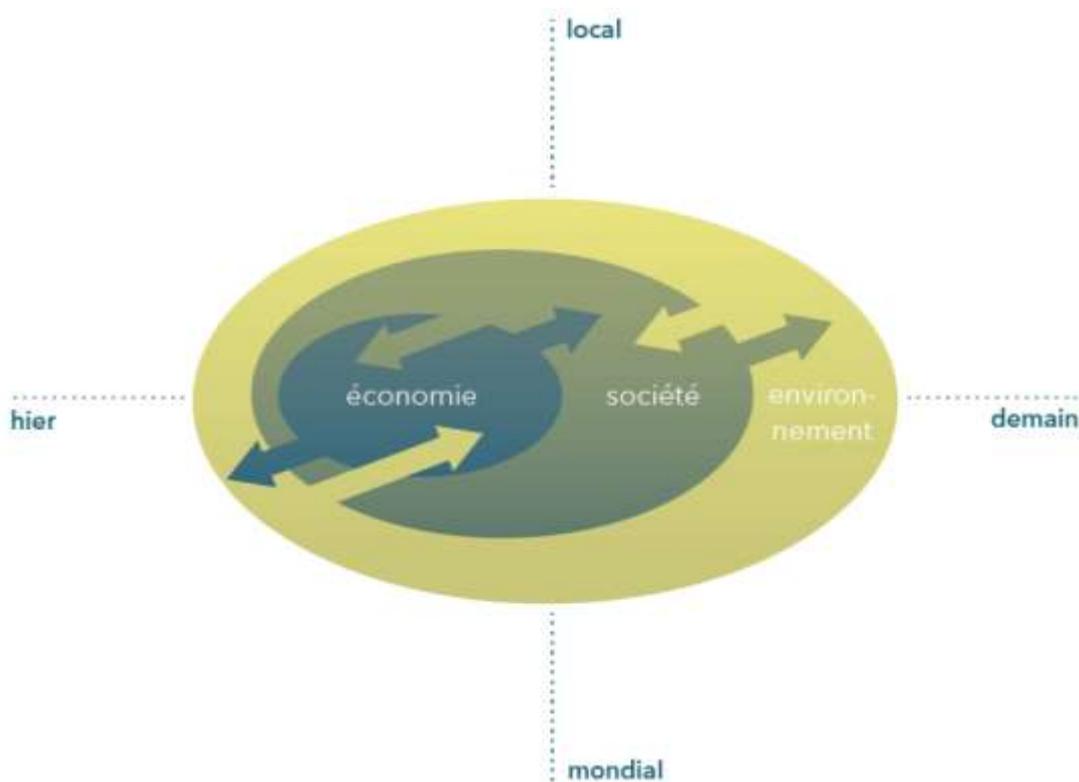


Figure 4 : Modèle de la durabilité forte (FUB & REE, 2016, p. 7).

Contrairement au modèle du DD, ce schéma montre trois sous-systèmes s'emboîtant les uns dans les autres, ceci dans le but d'opérer une hiérarchisation entre les différents compartiments. Comme nous pouvons le voir, selon l'approche de la durabilité forte le système économique est un sous-système du compartiment sociétal et ce dernier est un sous-système du milieu avec lequel nous interagissons, à savoir l'environnement.

Ce schéma illustre aisément les interrelations entre chaque système et permet de comprendre que sans environnement, il n'existe pas de société et que sans société, il n'existe pas d'économie (FUB & REE, 2016). Contrairement au DD considérant l'environnement comme étant au même niveau que les autres compartiments, le schéma de la durabilité forte met en évidence les limites absolues de l'environnement ou de la biosphère et donc le fait que ce compartiment est la base de la vie et non pas l'égal de la société ou de l'économie (Frommherz & Monnet, 2012).

De ce modèle de durabilité forte découlent des concepts économiques et sociaux plus justes et plus durables que ceux promulgués par le DD. En effet, comme exemple, nous pouvons citer la théorie du donut développée par Kate Raworth (Raworth & Bury, 2018). Cette théorie présente un modèle économique se détachant des théories économiques (néo) classiques et comprenant deux limites comme l'illustre la figure 5.

La première limite est interne (plancher social) et représente le socle vital des êtres humains. Cette limite illustre le fait que les besoins fondamentaux des êtres humains, au sens de Manfred Max-Neef (Max-Neef et al., 1991), doivent être assouvis afin d'éviter de se retrouver au centre du donut qui se traduirait comme étant une situation de privation critique. La seconde limite est externe et représente le plafond environnemental que nos activités ne doivent pas dépasser sous peine de dégradations (OXFAM France, 2020). Ce plafond écologique se base sur les travaux de Johan Rockström concernant les limites planétaires (voir figure 2).

Cette théorie économique permet donc de produire un espace « juste et sûr pour l'humanité » qui possède donc un plafond environnemental, fixant une limite à nos activités, ainsi qu'un plancher social ayant pour but de répondre aux besoins fondamentaux humains nécessaires à leurs épanouissements. Dès lors, dans cette approche économiste, nous pouvons retrouver l'essence même de la durabilité forte, car ce modèle a pour objectif de répondre aux besoins humains tout en étant limitée par la capacité de la biosphère. Il existe de ce fait, une priorisation des compartiments dans ce cas de figure.

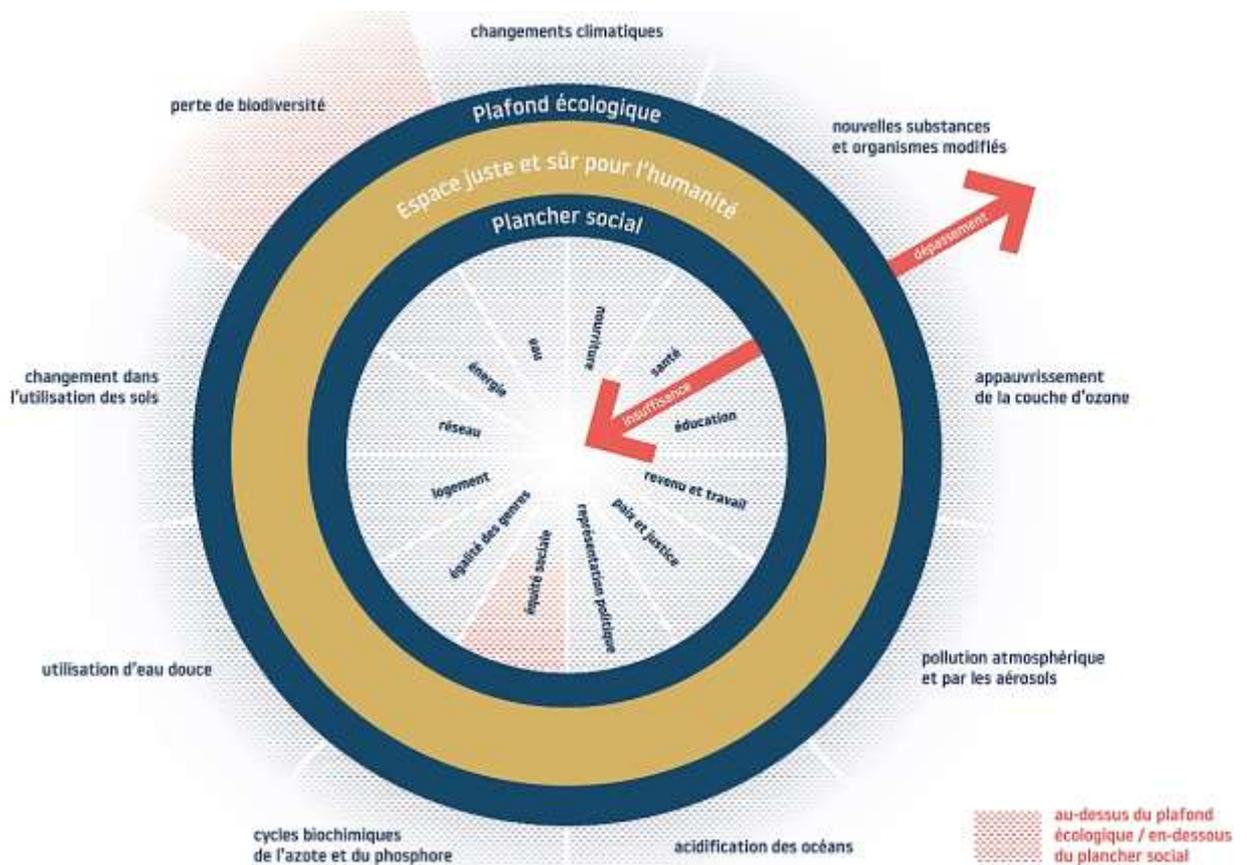


Figure 5 : Modèle économique du donut (Henchoz & Keim, 2021, p. 37).

Cette nouvelle approche économique est accompagnée de sept principes offrant une vision se détachant des fondements des modèles économiques traditionnels du XX^e siècle. Pour illustrer ce détachement, nous pouvons citer le premier de ces principes stipulant qu'il faut « *changer de but* » (Raworth & Bury, 2018, p. 37-45)⁷. Ce changement d'objectif prend forme par le fait de s'affranchir du dogme économique de la croissance ayant comme indicateur principal le produit intérieur brut (PIB). Actuellement, toutes nos institutions politiques, financières et sociales sont structurées autour de cet indicateur de croissance perpétuelle. Or, une croissance infinie dans un monde aux ressources fini n'est, indubitablement, pas durable. C'est pourquoi la théorie du donut propose de dépasser cette vision passéiste pour construire un nouveau but à l'économie et à l'humanité. Toutefois, la théorie de Raworth ne postule pas pour une baisse du PIB qui provoquerait d'emblée, selon elle, des réticences et des blocages politiques (OXFAM France, 2020).

Différents discours et visions économistes quant aux fondements de l'économie ou encore quant à l'utilisation de l'indicateur du PIB ont aussi émergé. En effet, il existe d'autres approches économistes basées sur le concept de la durabilité forte comme celui de l'état stationnaire, proposé par des auteurs comme David Ricardo ou John Stuart Mill, postulant pour une économie ne favorisant ni la croissance, ni la décroissance. Une autre approche économique, plus radicale, est celle proposée par le courant de décroissance. Pour les tenants de ce courant, l'indicateur économique, soit le PIB, doit être réduit ce qui engendrerait, de ce fait, une baisse de la consommation et de la production (Latouche, 2015) et *in fine*, une réduction des impacts environnementaux.

La transformation du modèle économique actuel n'est qu'une partie des changements promulgués par l'approche de la durabilité forte. En effet, cette dernière porte un projet ayant pour objectif de changer nos sociétés dans le but de les rendre plus durables et justes. Toutefois, cela nécessite, sur le long terme, un changement de paradigme sociétal. Celui-ci ne peut s'effectuer sans changer nos rapports à la nature et donc, dépasser le dualisme Nature/Culture présent en occident (Descola, 2005).

⁷ Les six autres principes de ce modèle économique sont : 1) *intégrer l'économie dans une vision d'ensemble de la société et de la nature* 2) *cultiver une image de l'être humain plus riche que son portrait censément égoïste, isolé et calculateur* 3) *concevoir l'économie à partir de la théorie des systèmes (boucle de rétroaction) au lieu du simple croisement des courbes de l'offre et de la demande* 4) *refuser la fatalité des inégalités et explorer la redistribution de la richesse* 5) *établir une économie circulaire vouée à la régénération des ressources* 6) *choisir une économie qui nous permette de nous épanouir* (Jézéquel, 2019, p. 46).

Afin d'être en mesure d'effectuer ce changement, une révision de nos manières de voir la nature et indirectement notre éthique est indispensable. Dès lors, un dépassement de la conception anthropocentrique et instrumentale de la nature au profit d'une posture morale basé sur le biocentrisme ou l'écocentrisme semble indispensable dans l'optique d'un rapport durable et juste envers les autres formes de vie présente sur Terre (Curnier, 2021, p. 132 ; Hess, 2013).

Comme expliqué, ces changements de nos rapports à la nature et aux autres êtres vivants s'inscrivent dans un projet à long terme dont le but est une transformation de paradigme sociétal. Mais en sachant qu'il n'est pas possible d'imposer une vision unique qui serait réductrice et qui ne prendrait pas en compte la complexité et l'hétérogénéité des sociétés et des individus de la planète, quelles seraient les valeurs centrales de ce nouveau paradigme ?

Des exemples de ces valeurs centrales seraient d'un point de vue collectif, une organisation fondée sur le bien-être qui nécessite un renouvellement des valeurs sociales ainsi que l'élaboration d'un système économique respectueux des limites planétaires et dont l'objectif premier est la satisfaction des besoins fondamentaux. D'un point de vue individuel, au sein de ce potentiel nouveau paradigme sociétal, les individus identifieraient de nouvelles manières de construire des connaissances scientifiques, chercheraient à donner du sens à leurs existences et changeraient leurs rapports au monde (Curnier, 2021, p. 117). Loin d'être exhaustive, cette énumération de quelques exemples de valeurs collectives et individuelles illustre les fondements centraux dans un hypothétique « nouveau paradigme sociétal » qui refléterait les principes sous-jacents à la durabilité forte.

2.2 Les différentes approches de l'éducation

À présent que le cadre théorique autour des notions de durabilité faible et forte est posé, voyons comment sont appliquées ces différentes approches au sein des politiques éducatives suisses. Plus précisément, nous allons voir comment la pédagogie, soit les méthodes et les pratiques d'enseignements, applique ces principes de durabilité. Mais avant cela, un retour sur le développement de l'institution scolaire me semble nécessaire.

2.2.1 Le développement de l'institution scolaire

Il n'est pas rare d'entendre des discours stipulant que le développement de l'institution scolaire s'est fait de manière politiquement et confessionnellement neutre (Curnier,

2017b). Toutefois, comme nous allons le voir après et comme le montre les travaux de Daniel Curnier, l'école, comme toutes institutions, est : « *à la fois le produit et le lieu de la reproduction de la culture dans laquelle elle s'inscrit* » (Curnier, 2021, p. 14).

Commençons par décrire brièvement l'évolution de l'éducation à travers le temps. Nous pouvons dans un premier lieu stipuler qu'à partir du moment où l'être humain n'a pas répondu à ses besoins fondamentaux de subsistance et de sécurité, entre autres, il ne lui est pas permis de se préoccuper de questions en lien avec l'éducation. Dans la condition où ces besoins ne sont pas assouvis, l'éducation consiste pour les plus jeunes, à une imitation des adultes ou à une participation à la vie collective (Vial, 2019, p. 7).

Durant l'antiquité, l'éducation évoluera et prendra différentes formes suivant les civilisations, mais aura comme fondement la transmission de savoirs. Le principe de mémorisation, « par cœur » dans certains cas, sera quant à lui, l'un des objectifs communs entre les multiples types d'éducation ayant vu le jour durant cette période et qui est d'ailleurs, toujours présent dans la majorité des institutions scolaires de nos jours (Vial, 2019, p. 10-15). À noter que l'accès à l'éducation formelle, durant l'Antiquité et même plus tard dans l'histoire, sera réservé aux enfants des élites dans l'optique de conserver leurs statuts et leurs pouvoirs de domination sur la population moins favorisée issue généralement des milieux ruraux.

Passons maintenant à l'école moderne émergeant dans les pays occidentaux au début du XIX^e siècle. Cette dernière, qui s'inscrit dans un contexte d'industrialisation croissante, s'est progressivement répandue à presque toutes les sociétés du monde, dans un premier temps, à travers l'avènement de la colonisation puis dans un second temps, dans le cadre de l'aide au développement et de la phase de la mondialisation économique (Curnier, 2021, p. 71). Cette industrialisation couplée à la constitution d'État-nations dotés de pouvoir administratif sont les deux paramètres permettant l'émergence de l'institution scolaire et de la scolarité obligatoire telle que nous la connaissons aujourd'hui. Cela permettra de donner accès à tous les individus à une éducation de base et cela, quel que soit leur milieu social (Curnier, 2021).

D'un point de vue pratique, cette mise en place de l'instruction obligatoire s'inspira de l'élan de la construction des collèges durant le XVI^e siècle. Dans ce contexte, il fallait instruire de grands effectifs et cela s'effectuera selon un enseignement frontal à des élèves ordonnés par âge et soumis à des plans d'études détaillés et rigoureux (Forster, 2004, p. 1). À noter que ce mode de fonctionnement n'a guère évolué depuis.

Cette scolarisation obligatoire se donnera comme objectifs, dès le début du XX^e siècle, de former les futurs travailleurs dans le but de répondre aux besoins et aux demandes de l'industrie, de discipliner les enfants afin de réduire l'insécurité, mais aussi de contribuer à la création d'une identité nationale et d'un sentiment patriotique par le biais entre autres, de la mise en place de cours de géographie et d'histoire (Curnier, 2021, p. 71-73). Ces objectifs que l'école moderne s'est donnés démontrent la politisation de l'institution scolaire occidentale.

Durant la première moitié du XX^e siècle, l'électrification et la mécanisation de la production, nécessitant une main d'œuvre plus qualifiée, vont produire un changement au sein de l'institution scolaire. Dès lors, la durée de la scolarité sera allongée, les écoles professionnelles feront leur apparition dans le but de former des travailleurs spécialisés et la scolarité post-obligatoire sera généralisée (Curnier, 2017b, p. 131, 2021, p. 73).

La seconde partie du XX^e siècle connaîtra, quant à elle, des avancées progressistes dans le cadre du système scolaire comme l'abandon de la séparation filles/garçons, la diminution du nombre d'élèves par classe ou encore la multiplication des établissements scolaires. Cependant, cette période sera surtout marquée par des besoins croissants de main d'œuvre toujours plus qualifiée pour l'industrie. Cela se traduira par des sollicitations émanant des acteurs industriels envers l'institution scolaire dans le but de former toujours plus d'élèves à des tâches se complexifiant (Curnier, 2021, p. 74).

Ces pressions produiront un changement dans l'organisation des cursus scolaires répondant désormais aux souhaits des industriels, ce qui mènera à ce que l'ensemble de l'institution scolaire sera construit sur le modèle de l'usine. Cela s'illustre avec par exemple la mise en place d'un horaire fixe, entrecoupé d'une sonnerie de début et de fin, le sanctionnement des retards, l'instauration du silence, etc. (Curnier, 2021, p. 74-75).

Ces méthodes pédagogiques démontrent l'influence qu'a pu avoir le phénomène d'industrialisation dans la construction et l'évolution de l'institution scolaire et donc, encore une fois, la politisation de cette dernière. À noter que l'institution éducative a toujours répondu à des demandes hiérarchiques plutôt punitives, que ce soit sous les ordres de l'industrie ou de la religion. En effet, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant, l'institution scolaire a toujours été au milieu d'un champ de tension entre les différentes visions de l'éducation comprenant entre autres, les partisans d'une éducation religieuse, ceux stipulant que l'école devrait posséder une vocation industrielle ou plus récemment, ceux privilégiant le développement personnel des apprenants.

2.2.2 Les visions de l'institution scolaire moderne

Cette vision selon laquelle, la finalité de l'institution scolaire est de produire des individus directement utiles au marché de l'emploi, est soutenue par des acteurs possédant une conception économiste de l'éducation. Celle-ci a été la pensée dominante durant la majeure partie de l'évolution et de la construction de l'école moderne. Cependant, une vision opposée à celle-ci s'est créée dès le XIX^e siècle et se base sur les idées développées par Jean-Jacques Rousseau ou Johann Heinrich Pestalozzi entre autres (Curnier, 2017b, p. 130).

Ce nouveau courant, dénommé humaniste, postule pour une éducation centrée sur l'émancipation des élèves et non sur les besoins industriels, sur une éducation universelle, sur l'alphabétisation de l'ensemble de la population et sur le développement individuel. Malgré une percée de ce courant dans les institutions scolaires durant les évolutions culturelles des années 1960-1970, celui-ci n'a pas pu faire face aux impératifs d'industrialisation, d'efficacité et d'efficience promulgués par les économistes et soutenus par l'institution scolaire (Curnier, 2017b, p. 130-132, 2021, p. 75-76). Dans le contexte suisse romand et durant les années 1980-1990, l'école publique s'est légèrement ouverte aux fondements humanistes, mais cela a été très vite restreint sous l'influence des politiques néo-libérales (Petrella, 2000).

Les tensions entre ces deux visions distinctes de l'école ont traversé l'histoire de l'institution scolaire moderne durant les deux derniers siècles et sont toujours présentes de nos jours (Varcher, 2012). En effet, la prise de conscience de la politisation de l'institution scolaire, mais aussi les prises de paroles plus récentes des différents acteurs de la société, stipulant la baisse continue du niveau des élèves ou les problèmes de disciplines, font émerger de multiples discours et visions quant aux objectifs de base de cette institution. Nous pouvons ici, distinguer quatre groupes de discours distincts (Curnier, 2021, p. 11).

Le premier, postule pour un retour aux principes fondateurs de l'école que sont l'acquisition du trio lire-écrire-compter ainsi que l'apprentissage de la discipline. Le second, reprenant les idées du courant économiste, souhaite que l'école se concentre sur le développement des compétences professionnelles requises pour le marché de l'emploi. Le troisième, plus axé sur une vision humaniste, considère que l'institution scolaire devrait s'adapter aux besoins de chaque élève et se préoccuper de leur épanouissement personnel. Finalement, le dernier groupe considère que l'école devrait permettre le

développement d'outils nécessaires aux futurs citoyens afin qu'ils soient en mesure de résoudre les prochains enjeux sociétaux et environnementaux (Curnier, 2021, p. 11).

En somme, l'école se situe au milieu d'un champ de tension comprenant ces différentes visions. La figure ci-dessous illustre ces dernières ainsi que les valeurs principales qu'elles supportent.

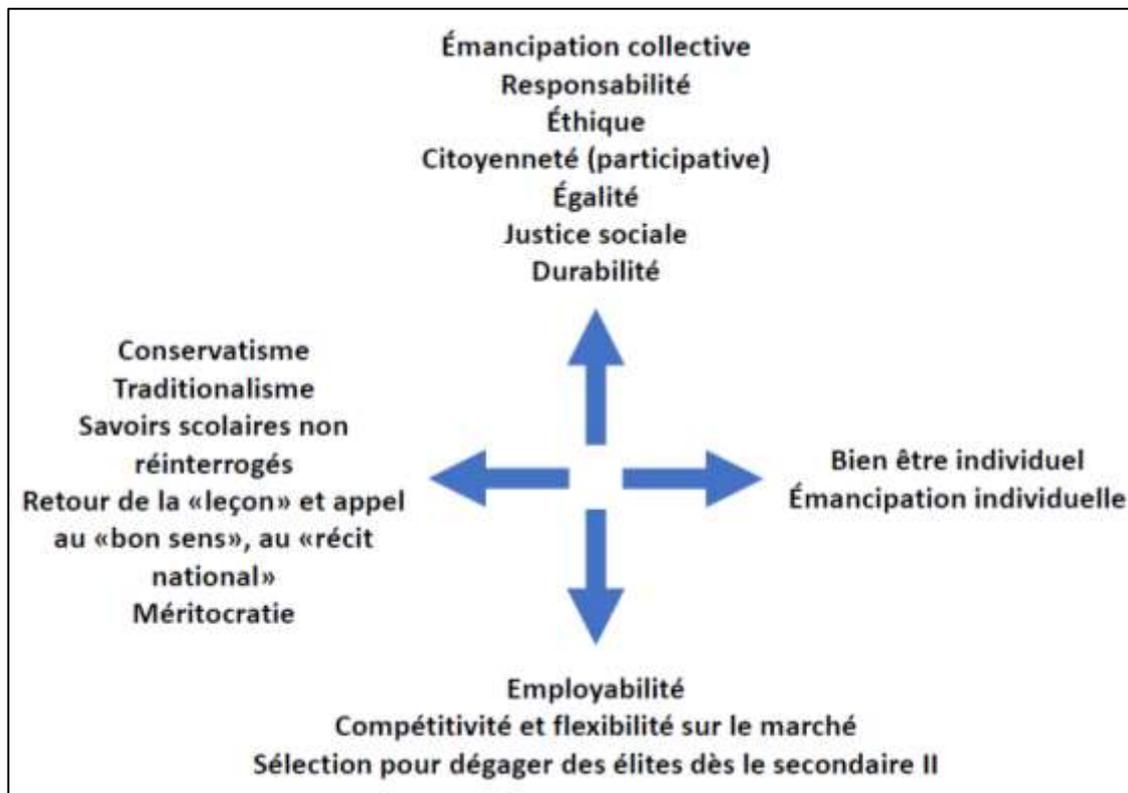


Figure 6 : Les quatre visions de l'institution scolaire, modifié (Varcher, 2022, p. 60)

Chacune de ces visions renvoie à une approche différente de l'éducation, mais aussi une approche différente du rapport à l'environnement. Dans l'optique de rendre nos systèmes éducatifs plus durables et justes, certaines de ces approches doivent être abandonnées ou révisées, afin que les prochains acteurs de la société soient à même d'affronter les enjeux socio-environnementaux contemporains et futurs.

Plutôt que de favoriser l'insertion professionnelle de travailleurs dans l'économie dominante, les finalités de l'institution scolaire, dans l'optique d'une durabilité forte, devraient être redéfinies afin de favoriser le bien-être individuel et le bien commun, tout cela dans le respect des limites écologiques (Curnier, 2016).

Comme l'écrit Edgar Morin, l'objectif est de permettre aux élèves « d'apprendre à vivre » (Morin, 2014) et non de gagner leur vie.

2.3 La durabilité et l'éducation

2.3.1 La durabilité dans les institutions éducatives

Comme nous l'avons brièvement vu lors de l'introduction, c'est principalement le concept de développement durable qui s'est instauré dans les institutions éducatives. Cette intégration fait suite à des pressions, durant les années 1970, pour intégrer deux autres projets éducatifs dans l'institution que sont l'éducation à l'environnement (EE) et l'éducation à la citoyenneté (EC), mais aussi, et surtout suite à l'adoption, en 1992 par la communauté internationale, du développement durable comme nouvel horizon politique global (Curnier, 2017a, 2021, p. 99).

Ce processus d'institutionnalisation du concept de développement durable s'effectuera donc durant les années 1990 et 2000. Cela donnera naissance au concept d'éducation en vue d'un développement durable (EDD) qui, comme nous le verrons par la suite, a réuni les principes de l'EE et ceux de l'EC, ce qui a en même temps contribué à la dilution de ses finalités prioritaires (Audigier et al., 2011; Curnier, 2017a).

Quelques années plus tard, lors de la conférence des Nations Unies sur le développement durable de 2002 à Johannesburg, l'aspect éducatif est mis sur le devant de la scène et l'ONU inaugure la « *décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue d'un développement durable 2005-2014 (DEDD)* » (UNESCO, 2005). À partir de là, l'EDD est apparue dans des textes officiels et dans les finalités scolaires de nombreux pays. Dans le cas de la Suisse, cette dernière s'est aussi engagée à intégrer l'EDD à tous les niveaux de formation (FUB & REE, 2016 ; Curnier, 2021, p. 99).

Plus récemment, l'assemblée générale des Nations Unies a adopté, en 2015, le programme de développement durable à l'horizon 2030. Celui-ci se base sur 17 objectifs de développement durable (ODD) comprenant, entre autres, l'élimination de la pauvreté et de la faim ou encore la volonté d'assurer l'accès, pour tous, à une éducation de qualité⁸ (UNESCO, 2017, p. 7).

Le pan éducatif du programme 2030 a pour but de promouvoir l'EDD à plus grande échelle, et cela, en reprenant et en prolongeant les travaux de la DEDD. Ce programme a été repris par les autorités suisses et notamment par le Conseil fédéral qui propose et qui met en place en 2021 « *une stratégie pour le développement durable 2030* » aussi

⁸ Pour plus d'informations concernant ces 17 objectifs du développement durable, voir : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>.

dénoté « *L'agenda 2030* ». Ce dernier, définit les lignes directrices de la politique helvétique en matière de DD, et possède comme cadre de référence et comme but, les 17 ODD (ARE et al., 2021). Compte tenu du caractère récent de cette stratégie, il est difficile d'émettre une critique sur celle-ci. Toutefois, et comme nous allons le voir maintenant, cela ne nous empêche pas d'étudier le degré de durabilité promu par le concept d'EDD qui reflète donc directement les choix en matière de durabilité des autorités suisses.

Le concept d'EDD, comme défini par l'UNESCO, a pour objectif de promouvoir l'éducation comme étant un fondement d'une société durable tout en inculquant que tout un chacun possède le pouvoir et la responsabilité d'effectuer des changements positifs à l'échelle mondiale⁹ (OFFT, 2011 ; Strehler Perrin & Ziegler, 2009). Cela pourrait prendre forme concrètement par l'ajout, dans les plans d'études, d'objectifs d'apprentissage transversaux comme la collaboration, l'exercice de la démocratie, la pensée critique ou encore l'étude des interdépendances sociales, économiques et environnementales. Toutefois, dans la réalité, les autorités politiques suisses se sont focalisées sur une adaptation des thématiques notamment environnementales qui étaient déjà traitées par des disciplines comme la géographie ou les sciences naturelles (Curnier, 2021).

Dès lors, au lieu de favoriser le développement de compétences nouvelles ayant pour objectifs de changer de paradigme éducatif et à terme de basculer vers un nouveau paradigme sociétal, l'EDD a été réduit à l'étude d'une série de nouvelles thématiques sociales, économiques et environnementales (Curnier, 2021) comme celle du changement climatique à travers la branche de géographie. La majeure partie des autres branches des plans d'études, qui sont souvent dotés d'un nombre d'heures d'enseignement plus élevé, comme les langues ou les mathématiques, n'ont subi pratiquement aucune modification allant dans le sens de l'EDD (Curnier, 2021, p. 100-101).

⁹ Cette définition, relativement large de l'EDD, est précisée par la fondation éducation et développement (FED), ainsi que par la fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE) : « *Par une éducation en vue du développement durable (EDD), l'apprenant saisit le sens de sa coresponsabilité dans le respect des bases de la vie et des droits humains. Une EDD amène chaque personne à réfléchir à sa place dans le monde et à la signification d'un développement durable pour elle-même et la société. Elle développe aussi les compétences nécessaires pour participer à la construction de cette société. Au travers d'une EDD, l'individu apprend à se positionner dans une situation complexe, à imaginer des solutions à des problématiques rencontrées, à identifier des marges de manœuvre possibles et à mettre en œuvre des actions concrètes en tenant compte d'intérêts divergents. Il s'exerce à voir au-delà du niveau individuel afin d'aboutir à des visions d'ensemble intégrant des acteurs collectifs, dont le système politique. En analysant et débattant des valeurs, principes et objectifs du DD, l'apprenant parvient de mieux en mieux à faire le lien entre ses choix et les conséquences de ses choix et pratique ainsi un transfert entre ses apprentissages et des situations de vie* » (FED & FEE, 2010, p. 4).

Malgré le fait d'être porteur de valeurs et d'objectifs nobles, justes et durables, l'EDD est souvent perçu comme étant un consensus « mou », notamment sur les approches pédagogiques à privilégier ou sur les définitions que ce concept recouvre (Bouverat, 2013). Ce manque de clarté et de prise de positionnement concrète a produit une pluralité d'interprétation vis-à-vis des objectifs de ce projet et à produit de ce fait, une récupération par des élites politico-économiques (Curnier, 2021, p. 110).

Cette possibilité d'interprétations multiples des approches pédagogiques ou des objectifs de l'EDD est notamment due à deux faiblesses inhérentes au concept. L'une de celles-ci consiste à réduire l'EDD à un contenu à apprendre au lieu de le considérer comme étant un projet éducatif global. Un exemple illustrant parfaitement cela est le fait d'étudier le concept de DD en lui-même sans remettre en question ce dernier. Une seconde difficulté rencontrée par l'EDD est sa réduction à l'enseignement d'écogestes. En effet, dans bien des cas, l'enseignement est axé sur l'intériorisation mécanique de ces comportements sans, encore une fois, porter un regard critique sur ceux-ci (Curnier, 2021, p. 102).

Bien évidemment, ces « changements » sont un premier pas vers une évolution positive et durable des institutions éducatives, mais cela ne permet pas de s'extraire du modèle dominant basé, entre autres, sur le productivisme et donc sur une approche économiste de l'éducation. De plus, ce formatage des comportements inhibe la responsabilité individuelle et masque les responsabilités différenciées des multiples acteurs de la société (Curnier, 2021, p. 102).

En outre, la définition généraliste des objectifs de l'EDD a produit des conceptions diverses quant à son approche de la durabilité qui se focalise, formellement, davantage sur une approche de durabilité faible. Ce qui nous permet d'affirmer cela concerne les désaccords sur des principes fondamentaux entre les deux approches de la durabilité. En effet, en nous basant, entre autres, sur le critère de l'attribution d'une valeur intrinsèque à la nature, nous permettant de distinguer les approches faibles et fortes de la durabilité, nous pouvons classer le programme de développement durable et donc d'EDD dans une interprétation faible de la durabilité (Bourg, 2013, p. 7-8).

En plus de ce critère de valeur intrinsèque, nous pouvons aussi stipuler que le concept de DD défend le principe de substituabilité des capitaux ainsi que de découplage (voir chapitre 2.1.2) confirmant de ce fait, que le DD possède une interprétation faible de la durabilité (Curnier, 2017a).

Dès lors, dans l'optique d'un changement de paradigme éducatif et sociétal, la mise en place de l'EDD dans les politiques éducatives peut s'assimiler à un échec (Curnier, 2021, p. 105). Au-delà de la conception floue de ce concept et de sa récupération par des élites politico-économique, cinq causes externes à ce concept doivent être prises en compte dans le constat d'échec de ce projet. Sans entrer dans les détails, celles-ci sont :

1. Le manque de volonté politique.
2. Le contexte de multiplication « d'éducation à... » noyant l'EDD.
3. La rigidité de l'institution scolaire.
4. La polarisation des discours sur les objectifs de l'école.
5. La référence de l'EDD au concept de développement durable et donc de durabilité faible, ne permettant pas de bousculer les finalités scolaires traditionnelles (Curnier, 2021, p. 105-122).

2.3.2 Révision de la conception de la durabilité dans l'EDD

Après avoir constaté les faiblesses et les causes de l'échec de l'instauration de l'EDD dans une optique de durabilité forte, il semble nécessaire de remédier à cela en clarifiant plusieurs points. Avant cela, il est à noter que certaines causes de l'échec de l'EDD ne sont pas du ressort direct du concept. Cela est notamment le cas pour le manque de volonté politique ou la rigidité de l'institution scolaire. Néanmoins, certains problèmes inhérents à ce projet peuvent être corrigés afin, d'une part, de sortir de cette conception floue entourant l'EDD et, d'autre part, d'axer plus fortement ce projet dans une approche de durabilité forte et donc, *in fine*, de sortir du paradigme éducatif et sociétal dominant.

Premièrement, les porteurs du projet d'EDD devraient impérativement définir le plus clairement possible l'approche de la durabilité pour laquelle ils optent. En effet, cette dernière est d'une part, trop imprécise, favorisant des interprétations diverses et d'autre part, lorsque son approche est plus ou moins délimitée, celle-ci est souvent axée sur une approche faible de la durabilité, ce qui sous-entend une incapacité de modifier le paradigme éducatif actuel, car trop inscrit dans celui-ci. Ainsi, comme l'écrit Daniel Curnier : « *Tout comme le développement durable a échoué à réorienter la trajectoire hypercapitaliste, l'EDD n'a pas abouti à une réorganisation de l'école en direction de l'appropriation des outils nécessaires pour se saisir des grands enjeux socio-écologiques. Alors que l'UNESCO proposait une refondation de l'éducation, le processus politique de mise en œuvre de l'EDD l'a réduit à une modification marginale des plans d'études* » (Curnier, 2021, p. 111).

Deuxièmement, toujours dans l'optique d'un changement de paradigme éducatif, cette potentielle nouvelle définition de la conception de la durabilité promulguée par l'EDD devrait être accompagnée par une clarification des finalités scolaires et des méthodes d'enseignement à appliquer.

En ce qui concerne les finalités scolaires, celles-ci devraient avoir comme objectif un changement du rapport au monde, à l'être humain et au savoir. De ce fait, cela nécessite de revoir les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sous-jacentes à l'EDD. Ces dernières pourraient par exemple inclure des capacités opératoires basées sur des modes de réflexions comprenant entre autres, la pensée critique, complexe, prospective, systémique et transformative (FUB & REE, 2016 ; Curnier, 2021, p. 155) ou d'autres méthodes que nous détaillerons dans le chapitre 2.3.3.

Ces quelques faiblesses inhérentes au concept d'EDD ont fait l'objet d'une révision et d'une correction dans le cadre de « *l'agenda 2030* » de l'UNESCO. En effet, à travers les objectifs du développement durable (ODD), cette organisation a précisé les méthodes d'enseignements ainsi que les finalités scolaires qu'elle considère comme durables. Ce nouvel agenda a donc pour but de clarifier le concept d'EDD afin de dissoudre le flou et de créer un consensus autour de ce concept.

Concrètement, afin d'atteindre chacun des 17 ODD d'ici à 2030, l'UNESCO propose des thématiques à traiter pour chacun de ces derniers, des méthodes et des modèles d'enseignements, des compétences essentielles ainsi que des objectifs d'apprentissage que doivent acquérir les apprenants (UNESCO, 2017, p. 11). Nous reviendrons plus en détail sur ces méthodes et modèles d'enseignement dans le chapitre suivant. Toutefois, cet agenda et ses objectifs pour le développement durable sont relativement récents et doivent encore être testés dans la réalité afin que nous puissions constater si les corrections apportées sont cohérentes et fonctionnelles.

Ces corrections du projet de l'EDD pour l'orienter vers une approche de la durabilité forte ne sont qu'une partie des efforts à fournir dans l'optique d'un changement de paradigme éducatif. Certes, l'implémentation de ce projet durant les dernières années dans les politiques éducatives a permis une sensibilisation des jeunes en formation via des modifications, relativement faibles, mais nécessaires, des plans d'études. Les transformations des finalités scolaires au sein de ces plans sont bien évidemment, la voie à privilégier, mais doivent être soutenues par d'autres angles d'attaque.

En effet, comme le stipule le rapport sur l'état des lieux de la durabilité dans les établissements scolaires vaudois du DFJC, la durabilité ne doit pas uniquement se situer dans les plans d'études, mais doit aussi se refléter dans le mode de gouvernance des établissements, dans le domaine de la formation du corps enseignant ainsi que dans les établissements scolaires eux-mêmes (Henchoz & Keim, 2021). En plus de cela, l'approche « *whole school* », promouvant une politique éducative ainsi que des modes de gouvernance et des programmes durables, pourrait aussi être intégrée dans l'institution scolaire dans le but que la thématique de la durabilité soit présente de manière transversale au sein des établissements scolaires¹⁰ (Henderson & Tilbury, 2004).

À noter que l'inscription de finalités et d'approches éducatives orientées vers la durabilité faible ou forte nécessite de revoir les objectifs de formation et d'éducation, les structures institutionnelles et les choix pédagogiques. De ce fait, ces changements octroient à l'institution scolaire une mission normative contrevenant au principe de neutralité confessionnelle et politique de cette même institution (Curnier, 2017a). Néanmoins, cette dernière a toujours reproduit les systèmes de représentations et de valeurs comme la construction d'une identité nationale ou encore le développement de compétences directement utile à l'industrie (Curnier, 2016 ; Lange & Victor, 2006).

2.3.3 Les approches pédagogiques durables

Dans ce chapitre, nous allons analyser les différentes méthodes et approches appliquées dans le milieu scolaire ainsi que leurs degrés de durabilité. Ces multiples théories feront partie intégrante de la méthodologie et notamment des critères d'analyse des plans d'études de la maturité professionnelle (voir chapitre 5.3.2).

Nous allons ici classer plusieurs approches pédagogiques selon les différents concepts d'éducation durable ayant vu le jour ces dernières décennies comme l'éducation à l'environnement (EE), l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) ou encore l'éducation à la durabilité (ED)¹¹ (souvent dénommé *education for sustainability* [EFS] dans la littérature anglophone).

¹⁰ Pour plus d'informations concernant « *whole school approach* » voir : Henderson & Tilbury, 2004.

¹¹ Le terme « éducation à la durabilité » est ma propre traduction du concept anglais dénommée « *education for sustainability* », mais est aussi la traduction choisie par le DFJC depuis 2019 <https://ecolevaudoisedurable.ch/vision-et-durabilite/education-la-durabilite>.

2.3.3.1 L'éducation à l'environnement

Premièrement, nous pouvons décrire la finalité adoptée par le concept d'éducation à l'environnement. Celle-ci est, selon le *Fachkonferenz umweltbildung* (FUB) et le Réseau romand en éducation à l'environnement (REE), qui sont les deux réseaux qui regroupent les parties prenantes et qui décrivent la position de l'EE au niveau national, un concept qui a comme objectifs de : « *promouvoir un mode de vie permettant aux générations actuelles et futures de vivre une vie digne et équitable, remplie de sens et de bien-être* » (FUB & REE, 2016, p. 8-9). Cet objectif prend, bien évidemment, source dans la conception de la durabilité proposée par le développement durable.

En plus de ce but, le concept d'EE favorise une approche politique, un système économique et une société orientés vers un développement durable par la mise en avant de valeurs éthiques écologiques, par la reconnaissance de la valeur intrinsèque de la nature ou encore par la gestion des problèmes environnementaux locaux et mondiaux (FUB & REE, 2016, p. 8-9). Dans le but d'atteindre ces objectifs, l'EE s'appuie : « *sur des processus d'apprentissage ouverts, où les apprenants organisent, voire déterminent et dirigent les étapes de travail et d'apprentissage* » (FUB & REE, 2016, p. 12).

L'EE se distingue des méthodes d'enseignement traditionnelles en intégrant par exemple des excursions, des études de cas, des entretiens, des conférences, des débats, des ateliers, des jeux de rôles, des travaux de groupes, etc. De plus, l'approche éducative prônée par l'EE favorise l'intégration des milieux naturels, comme étant des lieux d'apprentissage privilégiés, et prend aussi en compte la collaboration avec des partenaires comme les autorités, les entreprises, l'école ou tout autre acteur de la société (FUB & REE, 2016, p. 12).

En ce qui concerne les principes didactiques sur lesquelles repose l'EE, le FUB et le REE en dénombrent huit et ces derniers sont listés par thème et décrit ci-dessous :

1. Globalité, sens et émotions : créer un lien personnel, émotionnel et sensoriel avec l'environnement et la nature et aborder des questions environnementales qui touchent et concernent les apprenants.
2. Situation-problème et exploration : processus d'apprentissage s'appuyant sur des questions vives ou des situations complexes concernant un ou des phénomènes/problèmes pouvant éveiller des émotions et qui présentent un côté incertain et inexplicé suscitant la curiosité et le questionnement.

3. Perspective multiple et approche systémique : méthodologie consistant à regarder les objets d'analyse sous plusieurs angles, à considérer les différentes perspectives des multiples acteurs impliqués, à visualiser la complexité et la multitude des thèmes et circonstances, et à analyser les interdépendances, les interactions, les effets rétroactifs et les dynamiques.
4. Perspective d'avenir : questionnement des effets à long terme et confrontation entre ses propres visions d'avenir et celles des autres.
5. Apprentissage en situation : confrontation au réel et les rencontres authentiques, apprentissage par le vécu.
6. Pensée et action créative : processus d'apprentissage par l'action, agir dans un contexte donné.
7. Valeurs et réflexion : réfléchir et se confronter à ses valeurs et à celles des autres, à son mode de vie et à celui des autres, se questionner sur l'impact de décisions personnelles et collectives ainsi que sur les connaissances et les expériences acquises lors d'actions individuelles et collectives.
8. Participation et coopération : travail en groupe et en réseau ainsi qu'une prise de conscience commune quant à la possibilité d'exercer une influence et un pouvoir démocratique à différents niveaux (FUB & REE, 2016, p. 13).

En somme, l'approche pédagogique et méthodologique que promeut l'EE comprend des principes d'une éducation durable se retrouvant dans les autres approches éducatives, comme nous le verrons après, mais est-ce que celles-ci permettraient d'envisager un changement de paradigme sociétal dans le futur ? Selon le FUB et REE, ces méthodes permettraient un changement de paradigme sociétal lent, mais néanmoins certain, et cela par la transformation de quelques manières de faire qui sont citées ci-dessous :

- *Le passage d'une pensée sectorielle à une pensée systémique.*
- *Le passage d'une approche axée sur les problèmes et les déficits écologiques à une approche orientée sur la gestion des ressources naturelles.*
- *Le passage d'une transmission de connaissances au développement de compétences.*
- *Le passage à une éducation axée sur la résolution de situations-problèmes par la société dans son ensemble et non uniquement sur les changements de comportement individuel (FUB & REE, 2016, p. 4).*

2.3.3.2 L'éducation en vue d'un développement durable

Deuxièmement, nous pouvons soulever ici, l'approche éducative adoptée par le concept de l'EDD. Celle-ci se concorde sur quelques points soulevés préalablement dans l'approche éducative de l'EE, mais propose aussi des méthodes différentes que nous allons décrire ci-après. À noter que l'approche éducative de l'EDD décrite ici est issue des objectifs du développement durable (ODD) dans le cadre de l'agenda mondial 2030 de l'UNESCO.

Selon les objectifs d'apprentissage de l'UNESCO, l'EDD se caractérise « *par une éducation systémique et transformative qui oblige à repenser les contenus et les résultats de l'apprentissage, la pédagogie et le contexte d'apprentissage* » (UNESCO, 2017, p. 7). Cela signifie concrètement, que du point de vue des méthodes d'enseignement et des cadres d'apprentissage, l'EDD propose que ces derniers soient interactifs et centrés sur l'apprenant. Ces approches nécessitent donc un basculement de l'enseignement vers l'apprentissage (UNESCO, 2017, p. 7).

Ce type de pédagogie, orientée vers l'action et la transformation, prend forme dans la réalité par la participation et la collaboration des apprenants, la recherche de solution aux problèmes, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité¹² ou encore l'auto-apprentissage.

Ces approches pédagogiques sont, selon l'UNESCO, les seules permettant l'acquisition de compétences transversales, qui à l'inverse des compétences spécifiques étant plus adaptées à des situations ou des contextes particuliers, ont un caractère multifonctionnel indépendamment du contexte. Toujours selon l'UNESCO, ces compétences transversales permettent de promouvoir le développement durable et le changement sociétal, économique et politique et permettent ainsi aux individus de faire face aux futurs défis et enjeux sur le plan cognitif, socio-émotionnel et comportemental (UNESCO, 2017, p. 7-10).

Du point de vue des principes didactiques promus par l'EDD, ceux-ci sont pratiquement identiques à ceux de l'EE présentés au préalable. Selon l'UNESCO, ces principes ont

¹² Il convient de distinguer les approches d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité. La première a pour but de dépasser le principe de juxtaposition afin de travailler à l'interface des disciplines. L'interdisciplinarité consiste donc en un partage des objectifs, des concepts, et des méthodes pour une intercompréhension et un apprentissage mutuel entre les différents champs et pratiques scolaires disciplinaires. La seconde vise à atteindre un « au-travers » et un « au-delà » soit, une transversalité et une transcendance des disciplines afin d'acquérir une compréhension globale, intégrative et transgressive qui réorganise les savoirs disciplinaires en un système total, sans frontières entre ces derniers (Darbellay et al., 2019, p. 12).

pour but de développer des compétences essentielles en matière de durabilité et concernent notamment les compétences sur le plan de l'analyse systémique, de l'anticipation, de la collaboration, de la réflexion critique, de la connaissance de soi ou encore de la résolution des problèmes (UNESCO, 2017, p. 10). À noter que ces deux approches éducatives, à savoir celle de l'EE et de l'EDD, se basent toutes deux, entre autres, sur les travaux de Gerhard de Haan, qui fournit un modèle de compétence pour l'EDD dans le cadre du secteur éducatif formel (de Haan, 2010).

Ces compétences en question peuvent être développées, selon l'UNESCO, par des approches axées sur l'apprenant, un apprentissage orienté vers l'action ou encore un apprentissage transformateur.

Comme pour l'éducation à l'environnement, l'approche axée sur l'apprenant considère les étudiants comme étant des personnes autonomes en mettant l'accent sur le développement de connaissances plutôt que sur leur simple transfert. En ce qui concerne l'apprentissage orienté vers l'action, celui-ci considère, comme l'EE, que « *les apprenants s'engagent dans l'action et réfléchissent à leur expérience en termes de processus d'apprentissage et de développement personnel. L'expérience peut émaner d'un projet (apprentissage en cours d'emploi), d'un stage, de la facilitation d'un atelier, de la mise en œuvre d'une campagne, etc.* »¹³ (UNESCO, 2017, p. 55).

Finalement, et c'est là que l'approche de l'EDD se distingue de celle de l'EE, l'apprentissage transformateur propose une méthode permettant aux apprenants de remettre en question et de changer la façon dont ils voient et pensent le monde (Slavich & Zimbardo, 2012). Ce type d'apprentissage se définit par ses principes et ses buts et non par une stratégie concrète d'apprentissage ou d'enseignement (UNESCO, 2017, p. 55).

Cette approche, beaucoup plus axée sur le développement personnel des apprenants et donc sur une vision humaniste de l'éducation, est récurrente dans la littérature concernant les approches éducatives durables et notamment celles en lien avec l'ED (*EFS*) comme nous le verrons ci-après.

¹³ Ce type d'apprentissage renvoie à la théorie de David Kolb qui le représente par un cycle d'apprentissage comprenant quatre étapes que sont : 1. Avoir une expérience concrète ; 2. Observer et réfléchir ; 3. Formuler des concepts abstraits à des fins de généralisation ; 4. Les appliquer dans de nouvelles situations (Kolb, 1984, p. 21).

2.3.3.3 L'éducation à la durabilité

Troisièmement, nous allons passer en revue la dernière approche de l'éducation à la durabilité qui se nomme « *education for sustainability* » et que nous allons traduire par l'acronyme ED ci-après. De nombreuses auteurs anglophones traitent de ce sujet, mais nous allons ici nous focaliser sur les travaux de Victor Nolet¹⁴. Ce dernier, décrit en quatre points ce que sont, à son sens, les principales caractéristiques d'une ED. Selon lui, une éducation à la durabilité :

1. Considère les systèmes environnementaux, économiques, sociaux et politiques comme des systèmes interconnectés plutôt que comme des entités distinctes.
2. Implique la transformation des valeurs, des systèmes de croyances ainsi que des approches technologiques, commerciales ou politiques pour résoudre les problèmes.
3. Considère la justice sociale et économique ainsi que l'équité intergénérationnelle comme indissociable de la gestion de l'environnement.
4. Mets l'accent sur les pratiques personnelles et collectives compatible avec une citoyenneté mondiale responsable (Nolet, 2009, p. 415-416).

Ces quatre points sont, selon Victor Nolet, les fondements d'une éducation à la durabilité, dans son approche générale. Cependant, au-delà de ces caractéristiques fondamentales, l'ED nécessite l'implication d'un ensemble de perspectives informant sur les pratiques professionnelles d'enseignement, en d'autres termes, sur les approches éducatives. En effet, comme le stipule Nolet en s'appuyant sur le rapport de la DEDD de Arjen Wals (Wals, 2012), l'éducation à la durabilité ne peut se réduire à une unique approche de l'enseignement et nécessite de ce fait plusieurs perspectives décrites ci-dessous :

- Une perspective intégrative : permettant d'intégrer de multiples aspects en lien avec la durabilité comme la justice environnementale, économique et sociale ; le local, le régional et le mondial ; le passé, le présent et le futur ; l'humain et le non-humain, etc.
- Une perspective critique : impliquant l'investigation et la remise en question des modèles et des politiques prédominantes qui ne sont pas durables telle que l'hyperconsommation, les hypothèses de croissance illimitée, la distribution

¹⁴ D'autres approches en lien avec l'éducation à la durabilité peuvent être consultées afin d'approfondir ce sujet, notamment celles de John Huckle, de Jean-Marc Lange, de Stephen Sterling ou encore de Daniel Curnier.

inéquitable des ressources et des impacts ainsi que les comportements racistes et sexistes.

- Une perspective transformative : impliquant d'aller au-delà de la simple prise de conscience pour intégrer un changement durable, cela par l'autonomisation et le renforcement des capacités et par le développement de mode de vie, de valeurs, de communautés et d'entreprises plus durables.
- Une perspective contextuelle : reconnaissant qu'il existe de multiples façons de connaître, de vivre et qu'il n'y a pas qu'une seule approche « correcte » qui fonctionnerait pour le tout le monde (Nolet, 2016, p. 9-10).

Ces différents points soulevés au préalable sont les fondements d'une éducation à la durabilité au sens de Nolet. Cela ne signifie, bien évidemment pas, que toute éducation en lien avec la durabilité doit impérativement suivre à la lettre chacun de ces points. Ceux-ci doivent être adaptés en fonction du niveau scolaire en question ainsi que du contexte culturel et social dans lequel nous nous situons. Néanmoins, ces différents points permettent de poser les bases et les valeurs communes à une approche éducative axée sur la durabilité forte. Ceux-ci visent, en même temps, à aider les apprenants à développer de nouvelles façons de collaborer, de penser et de résoudre les problèmes afin qu'ils soient en mesure d'affronter les futurs défis et enjeux environnementaux, sociaux et économiques (Nolet, 2016, p. 8).

En s'appuyant sur les points précédents, une éducation à la durabilité doit donc être holistique, interdisciplinaire, et voire même transdisciplinaire. Certains auteurs vont encore plus loin et proposent une approche éducative dite « transgressive » qui est en totale opposition par rapport au modèle éducatif actuel (Lotz-Sisitka et al., 2015). Dans tous les cas, ces approches plus durables devraient être intégrées à l'ensemble des programmes d'étude et non pas seulement incorporées dans une seule et unique matière (Nolet, 2016, p. 8) comme cela est bien souvent le cas actuellement à travers les branches de géographie ou de sciences sociales (Curnier, 2021, p. 101). Cela dans le but que tout enseignant soit en mesure d'enseigner la durabilité. En effet, comme le stipule Nolet : *« Aucune discipline ne peut s'approprier l'éducation à la durabilité. Les idées et les questions associées à la durabilité exigent une perspective transdisciplinaire. Les enseignants de toutes les disciplines partagent la responsabilité de tisser l'éducation à la durabilité dans leur pratique professionnelle »* (Nolet, 2016, p. 8 ; Ma traduction).

Dans le but d'illustrer la diversité d'approches possibles de l'éducation à la durabilité au sein des différentes disciplines, nous pouvons citer ici quelques exemples comme le fait de faire appel au raisonnement quantitatif des mathématiques, aux processus de recherche des sciences naturelles, à la créativité des arts, à la communication dans le domaine des langues ou encore au raisonnement spatial de la géographie entre autres. À noter que cela nécessite, bien évidemment la coopération et l'investissement du corps enseignant, mais aussi des administrateurs, de la communauté des éducateurs non formelle et des élèves eux-mêmes (Nolet, 2016, p. 9).

Dès lors, nous pouvons résumer l'éducation à la durabilité comme étant holistique et transdisciplinaire, fondée sur des valeurs durables qui sont examinées, débattues, testées et appliquées suivant la situation, basée sur des contextes locaux tout en étant liées à des problèmes mondiaux et tout cela en mettant l'accent sur des processus de réflexion ouverts et génératifs (Nolet, 2016, p. 8). En plus de cela, l'éducation à la durabilité se doit d'être sensible aux différentes cultures et aux multiples types de savoirs (savoirs, savoir-être et savoir-faire) tout en mettant l'accent sur des méthodes pédagogiques centrées sur l'apprenant (Curnier, 2021, p. 143-154 ; Nolet, 2016, p. 8).

Des approches éducatives basées sur celle de l'éducation à la durabilité auraient ainsi pour fonction de créer les conditions nécessaires à l'émergence de personnes matures, fortes d'un soi écologique construit, dotées d'une vision de la Terre comme étant un système vivant et interdépendant ayant une valeur intrinsèque (Egger, 2017, p. 122). Tout cela par la transformation du rapport au monde, du rapport à l'être humain et du rapport au savoir (Curnier, 2017b). Cette description est, à mon sens, une approche éducative axée sur la durabilité forte. Certes, de nombreux points se retrouvent entre les approches de l'EE, de l'EDD et de l'ED (*EFS*), mais cette dernière est celle qui me paraît la plus aboutie et la plus à même de favoriser un changement de paradigme sociétal dans le futur.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons nous appuyer sur le tableau ci-après qui nous permet d'illustrer les différentes approches éducatives, mais surtout les valeurs qu'elles sous-entendent au niveau individuel, mais aussi au niveau du rapport à l'autre, au collectif et à la nature.

Dans ce tableau, trois types d'approches éducatives ont été analysées. La première concerne celle des politiques éducatives néo-libérales, qui sont promues, entre autres, par des instances internationales comme l'OCDE, la CEE-ONU ou encore l'Union européenne. La seconde s'appuie sur la déclaration de la conférence intercantonale de

l’instruction publique (CIIP) concernant les finalités et les objectifs de l’école publique¹⁵. La troisième concerne les valeurs défendues par l’approche de la durabilité forte (Curnier, 2016, p. 93). Ce tableau ne présente pas, à proprement parler, les approches éducatives présentées au préalable, toutefois, il permet de se rendre compte des valeurs que supportent les différents courants et approches liés à l’éducation et à la durabilité présentes dans l’institution scolaire suisse.

Tableau 2 : Comparaison des valeurs présentes dans les politiques éducatives actuelles, dans celles de la déclaration de la CIIP ainsi que celles de la durabilité forte (Curnier, 2016, p. 93).

Niveau	Politiques éducatives actuelles	Déclaration de la CIIP	Durabilité forte
Individu	Individualisme Réussite sociale	Libertés individuelles Autonomie	Liberté de se réaliser Qualité de vie, bien-vivre
Rapport à l'autre	Compétition Concurrence Évaluation	Fraternité Respect de la personne Respect des différences	Empathie, bienveillance Éthique du care Ouverture
Rapport au collectif	Sélection Verticalité Efficacité	Respect des règles de la vie en communauté Participation citoyenne	Coopération, solidarité Participation, convivialité Responsabilité
Rapport à la nature	Productivité	Respect de l'environnement	Reconnexion à la nature

En analysant les valeurs de ce tableau, nous pouvons constater le décalage relativement fort entre les valeurs portées par la déclaration de la CIIP et celles des politiques éducatives actuelles. Cela signifie que dans la réalité, il existe un désaccord entre les déclarations d’intentions et les politiques véritablement mises en œuvre, soit entre les discours politiques et le terrain (Curnier, 2016, p. 93).

Ce constat est le même, voire accentué pour ce qui est des valeurs de la durabilité forte et celles des politiques éducatives actuelles. Néanmoins, il existe une certaine proximité entre les valeurs promulguées par la durabilité forte et celles de la déclaration de la CIIP, ce qui indique que l’institution scolaire possède une marge de manœuvre dans laquelle elle peut contribuer à un changement de l’organisation sociale et ce qui mènerait *in fine*, à un changement de paradigme sociétal (Curnier, 2016, p. 93).

¹⁵ Étant donné qu’en matière de durabilité, la CIIP se réfère aux lignes directrices du concept de l’EDD, nous pouvons affirmer que dans le tableau 2, la colonne relative à la « déclaration de la CIIP » peut s’assimiler à une approche de la durabilité faible. Pour plus d’informations concernant ces finalités et ses objectifs, voir : <https://www.plandetudes.ch/declaration-ciip> ainsi que ce document : http://religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2016_02_Curnier-ZFRK_2-2016.pdf.

3 Questions de recherche

Ces différentes approches de la durabilité et de l'éducation nous conduisent donc à la question de recherche principale de ce mémoire. Avant de formuler celle-ci et dans le but que ce travail soit le plus cohérent et concret possible, il est nécessaire de se restreindre à l'une des nombreuses formations de l'institution scolaire suisse. En effet, il serait d'une part trop complexe d'analyser chacune des formations du système éducatif suisse et d'autre part ceci ne serait pas très pertinent. De ce fait, la formation étudiée, dans notre cas, sera la formation post-obligatoire de la maturité professionnelle.

Au-delà du fait d'avoir personnellement suivi cette formation, possédant donc une expérience concrète vis-à-vis de celle-ci, j'estime que, d'une part, l'âge des personnes suivant cette formation, débutant au minimum à 15 ans et ne connaissant pas de limite d'âge, permet le développement de concepts théoriques plus complexes ainsi que l'émergence de réflexions critiques plus avancées. D'autre part, et comme le précise le secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), cette formation ayant pour objectif principal de former de futurs acteurs de la société dont les responsabilités seront élevées (SEFRI, s. d.-a), se focalise sur la formation professionnelle sans permettre l'émergence de réflexions critiques quant aux modes de vie actuels ou tout autres activités non durables découlant du paradigme dominant.

Un autre élément justifiant le choix de la maturité professionnelle comme sujet d'analyse, concerne le succès toujours plus conséquent que rencontre cette formation (voir chapitre 4.2.1) ce qui sous-entend un potentiel de sensibilisation élevée. Les éléments précités sont une partie des nombreux arguments justifiant le choix de me focaliser sur la formation post-obligatoire de la maturité professionnelle.

Maintenant que le niveau scolaire a été ciblé, il reste à définir l'objet d'étude avant de formuler la question de recherche.

Analyser une formation ne peut se faire sans prendre appui sur un élément concret stipulant les objectifs et les moyens pour arriver à ces derniers. Ainsi, comme toutes formations de l'institution scolaire suisse, les programmes d'études et les lignes directrices de l'enseignement sont définis par des plans d'études. Ceux-ci réglementent et déterminent entre autres, les branches enseignables, leurs dotations horaires respectives, les sujets à aborder et les compétences à acquérir, entre autres (SEFRI, 2022).

Dans le cadre de la maturité professionnelle suisse, ce dernier se nomme, le plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC-MP). C'est donc par le biais de ce plan que sera analysée l'approche de la durabilité prescrite dans les objectifs, les contenus, les approches pédagogiques ou tout autre élément présent au sein de cette formation et jugé comme étant pertinent à analyser.

À noter que ce plan d'études est de niveau fédéral et qu'il existe un plan d'études spécifique à la Romandie portant le nom de plan d'étude romand pour la maturité professionnelle (PER-MP) (CIIP, s. d.). Ce dernier reprend l'intégralité du plan national au niveau des plans d'études de chaque discipline, mais propose des contenus théoriques concrets supplémentaires ainsi qu'une liste de ressources pédagogiques pour chaque branche. Dès lors, dans le but d'être le plus représentatif de la situation dans le cadre de la Suisse romande, le PER-MP fera aussi l'objet d'une analyse dans ce mémoire.

Nous avons donc défini la formation, les objets d'études, les éléments à étudier ainsi que l'angle d'analyse et cela nous mène donc à la question de recherche de ce mémoire qui a été formulé ainsi :

QR : Dans quelles mesures, le plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC-MP) intègre-t-il des notions, des méthodes pédagogiques et des ressources répondant aux principes de durabilité forte ?

Au vu du cadre d'étude relativement large de la question ci-dessus et dans le but d'analyser plus en profondeur cette formation, trois sous-questions de recherche ont été élaborées. Ces dernières sont plus axées sur la mise en pratique concrète d'une durabilité forte au sein de la formation de la maturité professionnelle et notamment sur les contenus, les approches pédagogiques et la formation du corps enseignant.

SQR 1 : Dans quelles mesures, le PEC-MP et le PER-MP comportent-ils des éléments de durabilité, faible et forte ?

SQR 2 : Dans quelles mesures, les contenus et les approches pédagogiques des plans d'études répondent-ils au postulat de la durabilité forte ?

SQR 3 : Dans quelles mesures, les approches de la durabilité forte (contenus, approches pédagogiques et ressources) peuvent-elles être insérées dans la formation de la maturité professionnelle, mais aussi dans celle du corps enseignant ?

3.1 Hypothèses

Chacune des sous-questions de recherche précitées est associée à des hypothèses pouvant y répondre de manière provisoire. Ces dernières sont listées ci-dessous :

- HSQR 1 :** Le PEC-MP et le PER-MP contiennent des notions en lien avec la durabilité, mais celles-ci sont basées sur le postulat du développement durable (DD) et mises en pratique par le concept d'éducation en vue d'un développement durable (EDD). Le DD, faisant référence à une durabilité faible, ne permet pas l'émergence d'une réflexion critique vis-à-vis du paradigme dominant.
- HSQR 2 :** Les contenus et les approches pédagogiques actuels, reproduisant des schémas de pensée du paradigme dominant, ne répondent pas aux postulats de durabilité forte et doivent faire l'objet d'une réforme.
- HSQR 3 :** L'insertion d'approches en lien avec la durabilité forte est bien souvent du ressort du corps enseignant. De ce fait, la formation de ce dernier est un paramètre clé dans l'évolution de l'enseignement. Les formations de base ou continues du corps enseignant nécessitent une réforme afin de permettre l'évolution de la société vers une durabilité forte.

Ces hypothèses ne sont pour l'instant qu'une indication quant aux possibles résultats issus de l'analyse des plans d'études de la maturité professionnelle à travers le prisme de la durabilité forte. De ce fait, celles-ci ne sont pour le moment aucunement affirmées. Nous reviendrons sur ces hypothèses au chapitre 7.2 et constaterons si l'analyse et les résultats de ce travail les affirment ou les infirment.

4 Contexte

Ce chapitre a pour but de contextualiser les sujets d'étude de ce mémoire qui sont, pour rappel, la thématique de l'éducation en Suisse, la formation de la maturité professionnelle ainsi que son plan d'études. Dans la première partie de ce chapitre, le mode de fonctionnement actuel de l'institution scolaire suisse ainsi que ses différentes modifications seront explicités. Dans la seconde partie, afin d'appréhender au mieux le sujet principal de ce mémoire, nous nous focaliserons sur la formation de la MP et plus précisément, son histoire, son mode de fonctionnement et son plan d'études cadre.

4.1 Le mode de fonctionnement du système éducatif public suisse

Avant de développer ce chapitre, il me faut soulever le fait que je traiterai ici, uniquement du système éducatif public suisse et non pas privé. La partie privée ne fera, dès lors, pas l'objet d'une analyse ou d'une description dans ce travail.

4.1.1 Le modèle éducatif suisse

La Suisse, du fait d'être un pays fédéraliste et plurilingue, ne pourrait posséder un système éducatif centralisé et unique, c'est pourquoi celle-ci est dotée d'un modèle scolaire décentralisé permettant de s'adapter aux différents contextes. Toutefois, cette décentralisation dépend du niveau scolaire en question. En effet, l'école obligatoire suisse est du ressort des cantons et chacun de ces derniers est responsable de définir son plan d'études ainsi que la grille horaire correspondante. Néanmoins, dans un souci d'harmonisation des plans d'études, la Constitution fédérale exige que les cantons soient coordonnés dans les objectifs et les structures de leurs systèmes scolaires obligatoires, ce qui a donc mené à l'élaboration des plans d'études par région linguistique (Eurydice, 2022). Cet ancrage local permet de faciliter la mise en place de solutions sur mesures et adaptées à chaque contexte.

En ce qui concerne le domaine de la formation post-obligatoire, qui comprend entre autres les écoles d'enseignement général¹⁶, les formations professionnelles (initiale et supérieure), les hautes écoles et les universités, celles-ci sont sous la responsabilité conjointe de la Confédération et des cantons (Eurydice, 2022).

¹⁶ Les écoles d'enseignement général regroupent les programmes menant aux maturités gymnasiale et spécialisée, mais aussi les formations de culture générale (voir figure 7).

Plus concrètement, le système éducatif suisse comprend plusieurs filières qui sont illustrées à la figure 7. La première est celle de l'école obligatoire qui commence généralement dès l'âge de quatre ans et dure habituellement 11 ans. Cette étape intègre le degré primaire, soit les huit premières années, ainsi que le degré du secondaire I, d'une durée de trois ans. La scolarité obligatoire prend généralement fin lorsque l'élève atteint un âge situé entre 15 et 16 ans (Eurydice, 2022).

La seconde étape, dénommé secondaire II, est structurée en deux voies. La première est celle des écoles d'enseignement général qui se déroule dans les gymnases et les écoles de culture générale. La seconde est celle de la formation professionnelle initiale, se déroulant quant à elle, généralement dans une entreprise de formation¹⁷, tout en suivant des cours dans une école professionnelle. Ces formations post-obligatoires donnent accès à des qualifications comme des attestations fédérales de formation professionnelle (AFP), des certificats fédéraux de capacité (CFC), mais aussi à des titres de maturité donnant accès à la dernière filière du système éducatif suisse. Celle-ci porte le nom de degré tertiaire et comprend les hautes écoles (universités, EPF, HEP, HES) ainsi que les formations professionnelles supérieures (ES, brevets et diplômes fédéraux) (Eurydice, 2022).

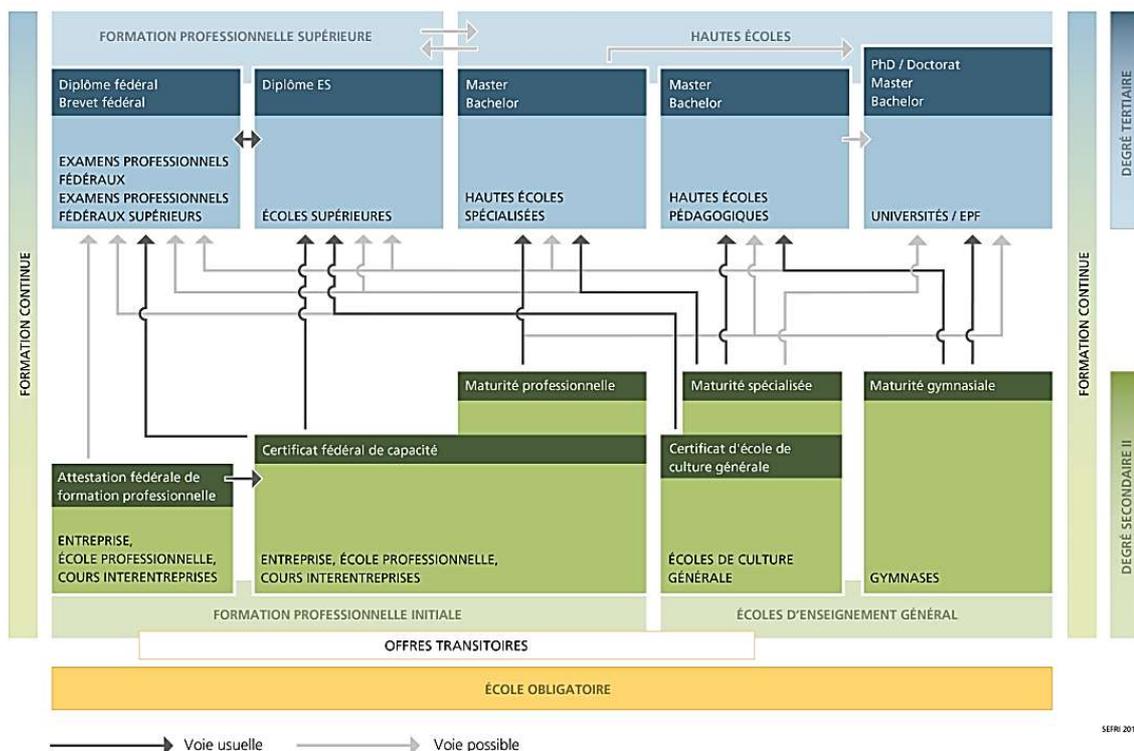


Figure 7 : Système éducatif suisse (SEFRI, 2019).

¹⁷ La formation professionnelle initiale peut aussi s'accomplir en école à plein temps (OFS, 2022c).

Cette description du système éducatif suisse nous permet dorénavant de connaître les moyens d'accès au titre de maturité professionnelle qui sont donc au nombre de deux. Le premier est par le biais du CFC, qui est la voie suivie usuellement, et la seconde est celle de l'AFP, mais qui doit être complétée d'une formation de deux ans supplémentaires en vue de l'obtention d'un CFC.

Le premier facteur de succès de ce système éducatif à plusieurs niveaux est que celui-ci possède de nombreuses possibilités entre les différentes formations, offrant, de ce fait, un degré de liberté relativement large aux individus souhaitant se former. Ce haut degré de perméabilité, qui distingue le système scolaire helvétique de celui des autres pays (CDIP, 2020), permet aux individus de se rediriger à tout moment de leur vie dans une autre formation et de ne pas être cloisonnés dans une filière qui a bien souvent été définie à la fin de l'école obligatoire. Un deuxième facteur du succès de ce système éducatif repose sur le principe de la formation duale, permettant de se former professionnellement dans une entreprise formatrice et en même temps dans une école (ODEC, 2020).

Ce système éducatif fonctionne, en soi, relativement bien, et cela se confirme par ailleurs avec le nombre élevé de jeunes obtenant un diplôme de niveau secondaire II, qui se portait, en 2021, à environ de 91 % en moyenne nationale (OFS, 2021a). Afin de posséder une seconde vision du système de formation, l'annexe 11.1, présente celui actuellement en vigueur dans le canton de Vaud qui reprend les principes présentés à la figure 7.

Le tableau ci-dessous illustre la répartition du nombre d'élèves au sein des deux groupes de formations du niveau secondaire II, à savoir les formations professionnelles initiales et les écoles d'enseignement général. Ce tableau nous permet de constater les tendances sur les 20 dernières années sur l'ensemble du territoire helvétique.

Tableau 3 : Nombre d'élèves du degré secondaire II : évolution depuis 2000/01 (OFS, 2022a).

Type de formation	2000/01	2005/06	2010/11	2015/16	2020/21
Formation professionnelle initiale ¹⁸	207'969	213'174	228'717	226'828	215'710
Écoles d'enseignement général	82'985	82'119	92'087	96'802	104'453
Total	290'954	295'293	320'804	323'630	320'163

¹⁸ À noter que cette ligne ne contient que les formations professionnelles initiales intégrant le programme de maturité professionnelle (MP1), et pas les formations MP2 (voir chapitre 4.2). Autrement dit, les chiffres présentés dans cette ligne ne comprennent pas les personnes effectuant la MP après le CFC et de ce fait, ceux-ci sont sous-évalués.

Comme nous pouvons le constater, le nombre d'élèves suivant une formation professionnelle initiale, a depuis 20 ans, toujours représenté plus du double de ceux effectuant une formation dans les écoles d'enseignement général. Ce constat nous permet de tirer deux conclusions.

La première concerne le fait que le système éducatif suisse forme en priorité des individus prêts à travailler directement dans le marché de l'emploi. En d'autres termes, l'institution éducative suisse est orientée en priorité sur l'employabilité des personnes. La seconde conclusion est qu'aux vues du nombre élevé d'individus suivant les formations professionnelles initiales, le potentiel d'expansion de la maturité professionnelle, pouvant s'effectuer durant cette formation ou après, est relativement élevé. De ce fait, dans l'optique d'une analyse et d'une éventuelle révision des plans d'études de la maturité professionnelle, qui est le sujet de ce mémoire, l'impact d'une sensibilisation à la thématique de la durabilité peut entraîner des répercussions potentiellement très élevées.

4.2 La maturité professionnelle

Comme nous l'avons vu, le système éducatif post-obligatoire suisse repose principalement sur la formation professionnelle initiale dans le but de former des individus directement utiles au marché de l'emploi. Ce fonctionnement prend forme dans les modèles de formation selon le principe des apprentissages. Ces derniers s'effectuent généralement sur une période de trois ou quatre ans, dans un métier spécifique, et peuvent être exercés dans une entreprise (formation duale) tout en étant accompagnés de cours théoriques durant la semaine dans des écoles professionnelles. Il est aussi possible d'effectuer l'apprentissage entièrement dans une école professionnelle.

La maturité professionnelle intervient donc, dans cette filière de formation professionnelle initiale. Celle-ci peut être effectuée suivant deux modèles que sont le modèle intégré (MP1) ou le modèle post-CFC (MP2).

En ce qui concerne le premier, il est possible d'effectuer cette formation complémentaire en même temps que l'apprentissage. Ce modèle porte l'acronyme MP1 et peut être suivi dans une école professionnelle, une école de commerce ou dans une école de métier. Concrètement, les apprentis effectuant la maturité intégrée passent un jour de plus à l'école que ceux ne la suivant pas.

Le second modèle, portant l'acronyme MP2, propose d'effectuer la maturité professionnelle après l'obtention d'un CFC, sur une période d'un an à temps complet ou

deux ans à temps partiel (SEFRI, s. d.-b). D'un point de vue comptable, sur l'ensemble des personnes suivant une formation professionnelle initiale, soit un apprentissage, près d'un quart d'entre eux obtiennent le titre de MP et environ 13 % de ceux-ci l'obtiennent pendant leurs apprentissages (MP1) et environ 10 % l'obtiennent selon le modèle MP2 (HEFP, 2020).

4.2.1 Historique

L'introduction de la maturité professionnelle dans le système scolaire suisse date de 1993 et avait pour objectif de répondre à différents faits et demandes ayant vu le jour durant les années 1980 et le début des années 1990.

L'une de ces demandes concernait le fait que les entreprises suisses rencontraient de plus en plus de difficulté à répondre aux besoins croissants de main d'œuvre hautement qualifiée et qu'il était, de ce fait, nécessaire de permettre aux jeunes issus de formation professionnelle de parfaire leurs connaissances afin qu'ils puissent se former et répondre à cette demande (CFMP, 2004; HEFP, 2020).

Un second fait concernait le manque d'attrait des formations professionnelles durant cette période qui s'est, entre autres, constatée par la hausse du nombre d'élèves suivant le parcours des écoles d'enseignement général, soit le gymnase, le collège ou le lycée en fonction des régions (CFMP, 2004 ; HEFP, 2020).

Enfin, dans un contexte où un nombre toujours plus conséquent d'étudiants était admis dans les universités suisses et les deux écoles polytechniques fédérales, ces dernières devaient réfléchir à des conditions d'admissions toujours plus sévères. Cela a provoqué des inquiétudes au sein des anciennes écoles techniques supérieures quant à la future génération de main d'œuvre hautement qualifiée. L'instauration de la maturité professionnelle avait donc pour objectif de répondre à ces inquiétudes par la mise en place d'une nouvelle filière de formation (CFMP, 2004).

La mise en place de cette maturité professionnelle dans le système éducatif connaîtra un succès retentissant. Comme l'illustrent les chiffres du tableau 4, en l'espace de dix ans, le nombre de personnes ayant suivi cette formation n'a jamais cessé d'augmenter et le nombre de MP délivré par rapport au nombre de CFC est passé de 0,5 % en 1994 à 17,8 % en 2003 (CFMP, 2004).

Tableau 4 : Évolution du nombre de maturités professionnelles entre 1994 et 2003 en Suisse (CFMP, 2004).

Année	Reçus à la maturité professionnelle	Part par rapport au total de CFC
1994	242	0.5 %
1995	460	1.1 %
1996	2'278	4.9 %
1997	4'452	9.5 %
1998	5'627	12.2 %
1999	6'027	12.6 %
2000	6'477	13.2 %
2001	7'289	14.3 %
2002	8'185	16.2 %
2003	9'011	17,8 %

Si l'on analyse les chiffres plus récents quant à l'évolution de la maturité professionnelle, nous pouvons constater la même tendance que durant la période 1994-2003. En effet, comme l'illustre la figure ci-dessous, le nombre de certificats délivré ainsi que la proportion de femmes intégrant la formation n'a cessé d'augmenter durant les 20 dernières années, même si une tendance à la stabilisation se fait ressentir sur les dernières années.

Cette tendance à la stabilisation s'explique entre autres par le fait, que la formation de la maturité professionnelle se concentre au sein de très peu d'apprentissages. Effectivement, les trois quarts des personnes obtenant ce titre, selon le modèle MP1, proviennent de huit métiers sur un total de 230. Ces métiers sont par exemple ceux d'électronicien, de laborantin, d'informaticien, de polymécanicien ou encore de dessinateur (ATS/NXP, 2020). Ce nombre restreint de métiers représente une limite à l'expansion de la MP au sein des multiples formations professionnelles initiales.

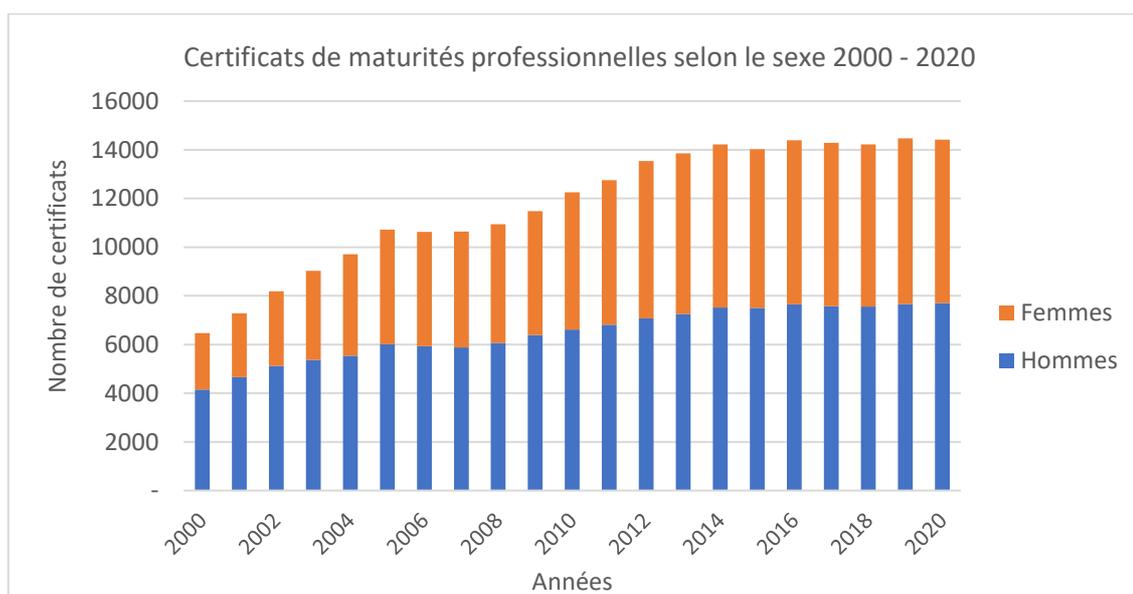


Figure 8 : Nombre de certificats de maturité professionnelle 2000-2020 en Suisse (OFS, 2021c).

Le tableau ci-dessous illustre le nombre et le type de maturités délivrées durant la période 2000 - 2020 dans toute la Suisse. Celui-ci compare l'évolution de ces titres dans le temps, mais permet surtout de comparer la MP aux deux autres types de maturités présentes dans le système de formation suisse que sont les maturités gymnasiale et spécialisée.

L'instauration de la maturité professionnelle a donc permis la mise en place d'un second cursus de formation se plaçant au niveau secondaire II. Cette formation garantit l'accès aux formations du degré tertiaire (HES, HEU, HEP) au même titre que la maturité gymnasiale produisant le fait que ces deux maturités sont considérées comme étant « *de niveau équivalent, mais néanmoins différentes* » (CFMP, 2004, p. 2). La MP offre donc la possibilité d'allier une formation professionnelle ainsi qu'une formation élargie en culture générale produisant des individus étant en possession d'une double qualification, contrairement au parcours universitaire. Cela leur permet de se présenter sur le marché de l'emploi ou de continuer leurs études dans des HES ou dans d'autres domaines du degré tertiaire, tels que les universités ou les EPF, par le biais d'examens d'admission (SEFRI, s. d.-b). De plus, la mise en place de cette MP permet de se détacher de l'image à connotation négative ainsi que cette sensation d'avenir sans perspective d'évolution que pouvaient posséder les personnes issues de formation professionnelle (CFMP, 2004).

Tableau 5 : Comparaison du nombre de diplômés entre les types de maturité (2000-2020) (OFS, 2021b).

Type de maturité	2000	2005	2010	2015	2020	Proportion pour 2020
Maturité gymnasiale	15 027	16 411	18 759	18 566	19 098	52,1 %
Maturité professionnelle	6 475	10 719	12 249	14 023	14 418	39,3 %
Maturité spécialisée	-	-	1 357	2 525	3 168	8,6 %

Au vu de l'ancienneté de la maturité professionnelle, nous pouvons dire que l'introduction de celle-ci dans le système scolaire suisse, est un succès. De plus, cela démontre l'importance d'analyser cette formation professionnelle et donc l'impact énorme que peut avoir une révision des plans d'études de la MP.

4.2.2 Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle

Dans ce chapitre, nous allons décrire et analyser les objectifs, la structure et l'approche pédagogique adoptée par la maturité professionnelle au travers du PEC-MP.

4.2.2.1 Base légale et objectifs

En Suisse, l'élaboration des plans d'études des différents niveaux de formation n'est pas du ressort d'une seule et unique entité. Dans le cadre de l'école obligatoire et des formations comprises dans les écoles d'enseignement général (voir figure 7), les objectifs et les lignes directrices sont définis par la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). En ce qui concerne les formations professionnelles, comprenant donc la formation de la MP et les apprentissages, c'est le secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) qui est chargé d'adopter et d'édicter les plans d'études cadre (CDIP, s. d.).

Le plan d'études cadre de la maturité professionnelle est donc édicté par le SEFRI et ce dernier en a élaboré plusieurs depuis la création de la formation. En effet, il existait au préalable quatre programmes d'études avec six orientations pour cette formation et de ce fait, plusieurs plans d'études. Dans une volonté d'harmonisation nationale de la MP et depuis l'entrée en vigueur de l'ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale (OMPr) en 2009, ces différents plans ont été remplacés par un seul et unique qui est celui que nous connaissons aujourd'hui et qui a été mis en place fin 2012. Celui-ci représente dorénavant la base contraignante en ce qui concerne les objectifs et les contenus de la formation et s'adresse aux régions, aux cantons et aux écoles professionnelles (SEFRI, 2012). En plus de poser les buts de cette formation, l'OMPr décrit la structure de l'enseignement ainsi que les exigences quant au contenu du plan d'études cadre de la maturité professionnelle (RS 412.103.1 - Ordonnance du 24 juin 2009 sur la maturité professionnelle fédérale [OMPr], 2009).

En ce qui concerne les différentes orientations de la maturité professionnelle régies par le PEC-MP, celles-ci ont été définies dans le but de préparer les personnes en formation aux domaines d'étude HES apparentés à leurs professions qu'ils exercent dans le cadre de leur CFC (SEFRI, 2012). Comme l'illustre le tableau 6, la maturité professionnelle, tel qu'elle est construite actuellement, possède cinq orientations donnant accès à différents domaines d'études du degré tertiaire (HES).

À noter que le mode de fonctionnement de la maturité professionnelle a passablement évolué depuis sa mise en place en 1993. Effectivement, la première volée ayant suivi la MP ne possédait qu'une orientation qui était celle de la « technique ». L'année suivante, l'orientation « commerciale » a été mise en place, puis celles « artistique » et « artisanale » en 1996. Finalement, l'orientation « technico-agricole » sera introduite en 1995 (CFMP, 2004). Depuis, les terminologies de ces orientations ont plus ou moins changé comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 6 : Orientations de la maturité professionnelle et domaines d'études apparentés aux CFC (SEFRI, 2012).

Orientations de la maturité professionnelle	Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC
Technique, architecture et science de la vie	Technique et technologies de l'information Architecture, construction et planification Chimie et science de la vie
Nature, paysage et alimentation	Agriculture et économie forestière
Économie et services	Économie et services
Arts visuels et arts appliqués	Design
Santé et social	Santé Travail social

L'objectif du PEC-MP, selon le SEFRI, est de mettre en place une offre de formation optimale dans les régions et de positionner, encore plus explicitement, la maturité professionnelle comme étant la voie d'accès aux études dans une HES (SEFRI, 2012, p. 1).

Ce but décrit le souhait des autorités de rendre cette formation professionnelle plus forte et de l'affirmer dans le système éducatif suisse. Effectivement, comme le stipule l'article trois, alinéa un, lettre a, de l'OMPr, le premier but de cette formation est de former des individus aptes : « à *entreprendre des études dans une haute école spécialisée et, ce faisant, à se préparer à assumer des tâches exigeantes dans l'économie et la société* » (RS 412.103.1 - Ordonnance du 24 juin 2009 sur la maturité professionnelle fédérale [OMPr], 2009). Cet objectif illustre bien l'orientation professionnalisante de la MP et démontre donc que l'approche éducative est axée sur l'employabilité des personnes.

4.2.2.2 Structure

Concernant la structure du PEC-MP, celle-ci se divise en deux parties. La première illustre le modèle de compétence promulgué par le SEFRI, la structure de l'enseignement et le tableau des périodes d'enseignement. La seconde partie comprend, quant à elle, les plans d'études cadres spécifiques aux branches et décrit donc les objectifs généraux, les domaines de formation et les compétences transdisciplinaires à acquérir dans chacune des branches proposées durant la MP. Nous allons maintenant analyser plus en profondeur chacune des deux parties du PEC-MP.

La première partie du PEC-MP comprend donc une représentation du modèle de compétences illustrant les objectifs de base de la MP. Ce modèle, présenté ci-dessous, intègre trois dimensions que sont : les compétences spécifiques, les compétences transdisciplinaires et les objectifs généraux (SEFRI, 2012, p. 7). Cette représentation en cercle concentrique illustre une hiérarchisation et donc une priorisation des types de compétences à acquérir par les personnes en formation.

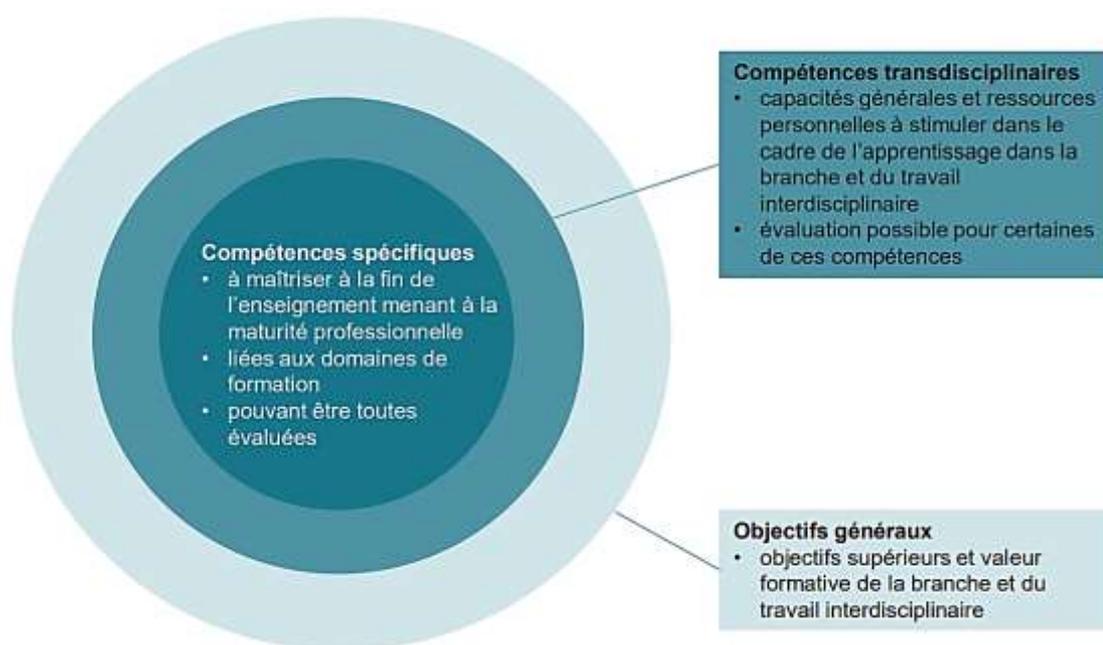


Figure 9 : Modèle de compétences du PEC-MP (SEFRI, 2012, p. 7).

Selon le PEC-MP, les compétences spécifiques, considérées comme étant les connaissances minimales devant être maîtrisées par les étudiants, sont au cœur du modèle et donc l'élément central de la MP. Ces compétences sont directement rattachées aux contenus des différentes disciplines de la MP (SEFRI, 2012, p. 7).

Le second niveau de hiérarchisation du modèle de compétence est en lien avec la transdisciplinarité. Toujours selon le PEC-MP, l'acquisition des compétences spécifiques est facilitée par les compétences transdisciplinaires que sont les capacités générales et les ressources personnelles des personnes en formation. Des exemples de ces compétences transdisciplinaires sont la capacité de réflexion ou les compétences sociales, pouvant être mis en œuvre par la planification de projet, la communication ou des présentations. Concrètement, ces compétences transdisciplinaires sont mises en pratique dans les travaux interdisciplinaires dans les branches (TIB)¹⁹ et dans le travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP)²⁰ (SEFRI, 2012, p. 7).

Finalement, le dernier cercle du modèle illustre les objectifs généraux. Ces derniers sont définis comme étant les buts supérieurs et les valeurs formatives des branches de la MP. Le but ici est de promouvoir les compétences de base importantes dans les différents domaines comme l'économie, la société ou la vie personnelle (SEFRI, 2012, p. 7).

Ce modèle relève d'importantes notions qu'il nous faut soulever sans pour autant entrer dans une analyse approfondie. Premièrement, la présence et la mise en avant de l'aspect transdisciplinaire dans le PEC-MP permettent de faire évoluer la pédagogie dans le sens d'une certaine durabilité. En effet, comme nous l'avons dans le chapitre 2.3.3, la compartimentation des savoirs et des connaissances dans des branches sans interroger les multiples liens existants entre ces derniers, est symptomatique des méthodes pédagogiques passées et donc non durables.

Deuxièmement, à l'aide de cette représentation en cercle concentrique illustrant une hiérarchisation des compétences, nous pouvons constater que l'accent de la formation est mis sur l'acquisition de compétences directement utiles au marché de l'emploi, ce qui se traduit par une formation inscrite dans le courant économiste et axé sur l'employabilité.

Dans l'optique d'une évolution de la formation qui suivrait le courant humaniste, et donc les fondements d'une pédagogie plus durable ayant pour finalité un changement de

¹⁹ Selon l'OMPr, le TIB sert au : « *développement de compétences méthodologiques d'approche interdisciplinaire et de résolution de problèmes* » et « *est encouragé et pratiqué régulièrement [...] dans le cadre de petits projets, de prestations en matière de transfert, de la gestion de projet et de la communication* » (SEFRI, 2012, p. 135). Ce travail couvre l'ensemble des branches présentes dans les différents domaines de formation.

²⁰ Selon l'OMPr : « *les personnes en formation rédigent ou élaborent un travail interdisciplinaire centré sur un projet* » qui « *se rapporte au monde du travail et à au moins deux branches de l'enseignement menant à la maturité professionnelle* » (SEFRI, 2012, p. 136). Ce travail se déroule généralement vers la fin de la formation.

paradigme sociétal, les objectifs généraux, comme illustrés dans ce modèle de compétence, devraient se situer au centre, soit à la place des compétences spécifiques. En effet, le développement personnel, entre autres, est un facteur primordial dans l'optique d'un changement de paradigme sociétal.

Cette première partie du PEC-MP, en plus de décrire les objectifs de formation, explique la structure de l'enseignement durant la MP. Celle-ci est divisée en trois domaines que sont le fondamental, le spécifique et le complémentaire. Le tableau ci-après illustre les différentes branches présentes dans ces trois domaines de formation.

Chaque orientation de la maturité professionnelle (voir tableau 6) englobe toutes les branches du domaine fondamental dans leurs cursus. Toutefois, cela n'est pas le cas pour les branches des domaines spécifiques et complémentaires. En effet, suivant l'orientation choisie, les branches enseignées du domaine spécifique et complémentaire ne seront pas identiques²¹. Ce choix dépend des formations initiales suivies ainsi que du domaine d'étude HES visé.

En plus de ces trois domaines d'enseignement, le PEC-MP réserve 10 % des heures d'enseignement à des travaux interdisciplinaires. Ceux-ci comprennent donc le TIP, qui est un travail centré sur un projet ainsi que le TIB, basé sur un travail interdisciplinaire dans les branches des différents domaines de formation (SEFRI, 2012, p. 10).

Tableau 7 : Structure de l'enseignement de la maturité professionnelle (RS 412.103.1 - Ordonnance du 24 juin 2009 sur la maturité professionnelle fédérale [OMPr], 2009).

Domaine fondamental	Domaine spécifique	Domaine complémentaire
Première langue nationale	Finances et comptabilité	Histoire et institutions politiques
Deuxième langue nationale	Arts appliqués, art, culture	Technique et environnement
Troisième langue	Information et communication	Économie et droit
Mathématique	Mathématique	
	Sciences naturelles	
	Sciences sociales	
	Économie et droit	

²¹ La présence d'une même branche dans deux domaines différents s'explique par le choix de l'orientation de la maturité professionnelle. Exemple : l'orientation technique possède une branche de mathématique en domaine fondamental, plus une seconde branche de mathématique dans le cadre du domaine spécifique.

Le dernier point de la première partie du PEC-MP concerne la répartition du nombre d'heures d'enseignement des différentes branches des trois domaines de formation décrit au préalable. Comme nous l'avons dit, les branches du domaine fondamental sont identiques pour toutes les orientations de la MP²². Cependant, comme l'illustre la figure ci-dessous, cela n'est pas le cas pour les branches du domaine spécifique et complémentaire. En effet, suivant l'orientation choisie, les branches des domaines spécifique et complémentaire ne sont pas identiques.

Cette figure, qui est présentée en plus grand à l'annexe 11.2, permet d'une part, de récapituler ce que nous avons développé jusqu'ici et d'autre part, de préciser le nombre d'heures d'enseignement total durant la MP qui est de 1440 heures. Cette figure nous permettra, lors de l'analyse du PEC-MP, de constater quels domaines de formation, mais aussi quelles branches possèdent des atouts ou des faiblesses vis-à-vis de la thématique de la durabilité.

Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC ►		Technique et technologies de l'information	Architecture, construction et planification	Chimie et sciences de la vie	Agriculture et économie forestière	Economie et services		Design	Santé	Travail social
Orientations de la maturité professionnelle ►		Technique, architecture et sciences de la vie			Nature, paysage et alimentation	Economie et services		Arts visuels et arts appliqués	Santé et social	
Mention complémentaire						Type «économie»	Type «services»			
10 % des périodes d'enseignement pour le travail interdisciplinaire	Domaine fondamental	720	720	720	720	960	720	720	720	720
	Première langue nationale	240	240	240	240	240	240	240	240	240
	Deuxième langue nationale	120	120	120	120	240	120	120	120	120
	Troisième langue/Anglais	160	160	160	160	240	160	160	160	160
	Mathématiques	200	200	200	200	240	200	200	200	200
	Domaine spécifique	440	440	440	440	600	440	440	440	440
	Branche 1	Sciences naturelles (Chimie 80 + Physique 160)	Sciences naturelles (Chimie 80 + Physique 160)	Sciences naturelles (Biologie ou Chimie 80 + Physique 160)	Sciences naturelles 1 (Biologie 160 + Chimie 120)	Finances et comptabilité	Finances et comptabilité	Arts appliqués, art, culture	Sciences sociales (Sociologie 100 + Psychologie 100 + Philosophie 40)	Sciences sociales (Sociologie 100 + Psychologie 100 + Philosophie 40)
		240	240	240	280	300	280	320	240	240
	Branche 2	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Sciences naturelles 2 (Physique)	Economie et droit	Economie et droit	Information et communication	Sciences naturelles (Biologie 80 + Chimie 80 + Physique 40)	Economie et droit
		200	200	200	160	300	160	120	200	200
	Domaine complémentaire	240	240	240	240	240	240	240	240	240
	Branche 1 120	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques
	Branche 2 120	Economie et droit	Economie et droit	Economie et droit	Economie et droit	Technique et environnement	Economie et droit	Technique et environnement	Economie et droit	Technique et environnement
	Travail interdisciplinaire dans les branches (TIB)	(104)	(104)	(104)	(104)	(144)	(104)	(104)	(104)	(104)
Travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP)	40	40	40	40	40	40	40	40	40	
Total nombre minimal de périodes d'enseignement		1440	1440	1440	1440	1840 (pour les filières de formation intégratives)	1440	1440	1440	1440

Figure 10 : Tableau des périodes d'enseignement de la maturité professionnelle (SEFRI, 2012, p. 12).

²² Mise à part pour l'orientation « économie et service – type économie » qui possède un nombre plus élevé d'heures d'enseignement dans le domaine fondamental et notamment dans les langues étrangères. Ceci s'applique dans le cas des formations des employés de commerce – formation élargie.

Après cette description de la première partie du PEC-MP, passons dorénavant à la seconde qui comprend, comme cité au préalable, les plans d'études cadres spécifiques aux branches. Cette deuxième partie décrit donc les objectifs généraux ainsi que les compétences transdisciplinaires et spécifiques à acquérir dans chacune des branches présentes dans les trois domaines de formation de la MP. Afin d'appréhender au mieux ces plans, l'annexe 11.3 illustre le plan d'études cadre spécifique à la branche de français présent dans le PEC-MP

L'analyse de ces plans d'études cadres spécifiques aux branches est l'élément central de ce travail. En effet, c'est à l'aide de ces derniers que nous analyserons l'approche de la durabilité sous-jacente au sein de la MP. Cette analyse se fera à l'aide de la méthodologie, que nous allons présenter dans le chapitre suivant.

Avant cela, il est à noter que ces plans spécifiques, présents dans le PEC-MP sont d'ordre fédéral et que ce dernier assure une marge de manœuvre aux cantons et aux écoles professionnelles en ce qui concerne sa mise en œuvre et ses possibles adaptations à l'échelle locale (SEFRI, 2012, p. 6). Dans le cas de la Suisse romande, cette marge de manœuvre a permis la mise en place d'un plan d'étude romand. Ce dernier, plus adapté au contexte local, porte le nom de plan d'étude romand pour la maturité professionnelle (PER-MP) et a été adopté par la CIIP en septembre 2014 (CIIP, s. d.).

Ce PER-MP reprend intégralement le plan national de la page 15 à 127 qui comprennent donc les plans d'étude spécifiques aux branches. Les atouts de ce PER-MP sont qu'il ajoute et précise des contenus concrets dans les différentes branches, le nombre d'heures d'enseignement prévues par thème ainsi que des idées pour les TIB. Ce PER-MP, plus détaillé du point de vue des contenus et reprenant donc intégralement le plan fédéral, sera dès lors, l'objet analysé dans ce mémoire et permettra de produire une analyse plus approfondie et plus précise. Cela n'empêchera pas pour autant l'analyse du PEC-MP qui définit les lignes directrices générales de l'enseignement au sein de la MP.

Finalement, la seconde partie du PEC-MP définit l'organisation et les objectifs du domaine des travaux interdisciplinaires représentant un dixième de l'enseignement de la MP. Ces travaux interdisciplinaires se divisent en deux approches que sont le TIB, se déroulant durant les périodes d'enseignement et sur une durée de six à huit périodes, et le TIP dont la forme peut être un travail écrit, une production créative ou une production technique (SEFRI, 2012, p. 133). Ces méthodes de travail ainsi que leurs objectifs feront aussi l'objet d'une analyse à travers le prisme des différentes approches de la durabilité.

À noter que dans le PEC-MP, entrée en vigueur fin 2012, des objectifs du concept d'éducation au développement durable ont été, selon le SEFRI, intégrés à différents plans d'études cadres spécifiques aux branches ainsi que dans les directives sur le travail interdisciplinaire (SEFRI, 2012, p. 6). La pertinence ainsi que l'approche de la durabilité prescrite dans ces plans d'études spécifiques et dans les travaux interdisciplinaires seront eux aussi, analysées à travers les différents concepts et approches de la durabilité.

5 Méthodologie

Ce chapitre développe dans un premier temps les réflexions qui m'ont mené à choisir le plan d'études cadre et le plan d'études romand de la maturité professionnelle comme objets d'étude, et dans un deuxième temps, il explique la manière dont ceux-ci ont été étudiés. La méthode d'analyse choisie a pour objectif de répondre aux différentes questions de recherche, mais aussi de mettre à l'épreuve les hypothèses liées à chacune de ces questions.

5.1 Objets d'analyse

Comme cité au préalable, les objets d'analyse de ce mémoire sont le PEC-MP ainsi que le PER-MP. Ce qui explique le choix d'orienter mon analyse sur les plans d'études est que ceux-ci reflètent directement les lignes directrices des autorités responsables de leurs élaborations et de ce fait, leur positionnement en matière de durabilité. De plus, les plans d'études sont la base des différentes formations et les documents sur lesquels se réfèrent les multiples acteurs gravitant autour de l'institution scolaire, ce qui en fait dès lors, des documents incontournables dans le cadre d'une analyse d'une formation donnée.

En ce qui concerne le choix d'analyser les deux plans à savoir le national (PEC-MP) et le Romand (PER-MP), celui-ci s'explique par le fait que le second possède un degré de précision plus élevé que le premier en matière de contenu concret à appliquer dans les branches de la MP. En effet, le PER-MP, contrairement au PEC-MP, fournit une liste, non exhaustive, de thématiques et de contenus à aborder au sein des différentes disciplines de la MP ainsi que des ressources pédagogiques pour de nombreuses branches de cette formation²³. De ce fait, l'analyse du PER-MP me permet de proposer une analyse plus approfondie, mais aussi plus adaptée au contexte de la Suisse romande.

²³ Voir les annexes 11.3 et 11.4 pour comparer le PEC-MP et le PER-MP.

Quant au choix d'étudier le PEC-MP, celui-ci s'explique par le fait que ce dernier reflète d'une part, le positionnement en matière de durabilité des politiques éducatives au niveau national et d'autre part, les approches éducatives prescrites dans le cadre de la MP. De plus, comme nous l'avons vu, le plan national promeut un modèle de compétence pouvant, lui aussi, être soumis à une analyse.

5.2 Type d'analyse

Dans le but d'être en mesure de répondre à la question de recherche principale de ce travail, qui est de savoir au sein de quelles approches de la durabilité s'inscrivent les contenus des branches ainsi que les approches pédagogiques qui y sont associées, il m'a été nécessaire d'élaborer une marche à suivre spécifique.

Celle-ci consiste, dans un premier temps, à définir les approches de durabilité faible et forte tant au niveau théorique que pédagogique. En d'autres termes, il est primordial de s'entendre sur ce que sont les postulats de la durabilité faible et forte, ainsi que sur ce qu'est une approche pédagogique durable. Tout cela a été effectué dans le chapitre « cadre théorique ».

Dans un deuxième temps, j'avais besoin d'un outil me permettant d'analyser le degré de durabilité de ces plans d'études spécifiques. Pour cela, j'ai élaboré une grille d'analyse possédant plusieurs critères relevant des approches de durabilité faible et forte et cela en fonction de plusieurs thématiques comme celle de l'environnement, de l'économie, de la culture, de l'éthique, de la politique ou encore celle liée à l'aspect sociétal. Concrètement, les contenus et les approches pédagogiques des plans d'études spécifiques aux branches seront, après analyse, catégorisés dans une certaine approche de la durabilité (voir chapitre 5.3.3). Dans le but d'être le plus objectif possible, les critères de durabilité s'appuient sur différents articles définissant les deux approches de celle-ci (faible et forte), tant du point de vue théorique que pédagogique.

À noter que les contenus et les approches pédagogiques ne seront pas les seuls objets analysés. En effet, les objectifs généraux et les compétences transdisciplinaires, qui sont tous deux explicités dans les différents plans d'études spécifiques, seront eux aussi analysés à l'aide de la grille d'analyse.

Le fait d'étudier les plans d'études spécifiques à l'aide de cette grille d'analyse classe mon approche méthodologique dans une recherche qualitative. En effet, une différenciation entre deux postulats à savoir celles de la durabilité faible et forte n'est pas

quantifiable. De ce fait, cette analyse doit se baser sur des discours et des intentions émanant de chaque approche (Dumez, 2013, p. 12).

Cette grille d'analyse a donc pour ultimes objectifs de déterminer les atouts et les limites des contenus et des approches pédagogiques des différentes branches, de rendre compte de tendances, de cibler les domaines d'amélioration possible ainsi que d'évaluer l'efficacité des plans d'études, tout cela dans une optique de durabilité forte (UNESCO, 2017, p. 57).

5.3 Grille d'analyse

5.3.1 L'élaboration

L'élaboration de la grille d'analyse me permettant d'étudier les plans d'études spécifiques aux branches doit être explicitée afin que tout un chacun soit en mesure de comprendre le raisonnement qui m'a conduit à construire cette grille d'une certaine manière.

Dans un premier temps, afin d'être en mesure de traiter de l'ensemble des plans d'études spécifiques aux branches, j'ai reporté les éléments principaux de ces derniers dans un tableau Excel²⁴. Les deux premières colonnes du tableau 8 illustrent un exemple de la répartition de trois branches de la MP en fonction du domaine de formation auquel elles appartiennent.

Dans ce tableau, nous avons par exemple la branche « première langue nationale (Français) » qui appartient au domaine fondamental. En plus de cela, la dotation horaire de chacune de ces branches a été calculée, et cela sur la base des heures d'enseignements total qui est de 1440 heures.

Dans un deuxième temps, en sachant que certaines branches de la MP ne sont pas enseignées à toutes les orientations, qui sont au nombre de cinq, il m'a été nécessaire de stipuler quelles orientations possédaient quelles disciplines. Par exemple, dans le tableau 8, la branche « sciences naturelles » du domaine spécifique n'est enseignée que dans les orientations techniques, nature et santé. Cette colonne permettra de constater si certaines orientations possèdent des atouts ou des faiblesses quant à des contenus ou des approches pédagogiques en lien avec la durabilité.

²⁴ Afin d'expliquer étape par étape la construction de la grille d'analyse, les tableaux qui suivront ne représentent qu'une partie de l'ensemble de la grille. Cette dernière est présentée dans sa globalité à l'annexe 11.6.

Tableau 8 : Exemple de la répartition des domaines, des branches, des dotations horaires, des orientations et des thématiques de la grille d'analyse.

Domaines	Branches	Dotations horaires	Orientations	Thématiques
Fondamental	Première langue nationale (Français)	16,7 %	Toutes	Environnemental
				Sociétale / politique
				Économique
				Culturelle / éthique
Spécifique	Sciences naturelles (biologie, chimie, physique)	19,4 %	Technique, architecture et sciences de la vie	Environnemental
			Nature, paysage et alimentation	Sociétale / politique
			Santé et social (type social)	Économique
				Culturelle / éthique
Complémentaire	Technique et environnement	8,3 %	Économie et services (type économie)	Environnemental
			Arts visuels et arts appliqués	Sociétale / politique
			Santé et social (type travail social)	Économique
				Culturelle / éthique

À noter qu'au sein d'une même branche, il peut exister des plans d'études spécifiques distincts possédant des degrés d'approfondissement variables. Par exemple, le plan d'études spécifique à la branche « sciences naturelles » (voir tableau 8) varie en fonction des trois orientations proposant cette discipline.

L'analyse de chacun de ces plans étant redondante et trop lourde en termes de charge de travail, le choix a été de se focaliser sur le plan le plus « détaillé ». Ceci afin de constater si dans ces plans d'études « plus complets », des contenus en lien avec la durabilité étaient développés. Le cas échéant, l'hypothèse émise était que les autres plans d'études de la même branche, mais d'orientation différente ne possédaient pas d'approche en lien avec la durabilité pouvant être relevée.

Finalement, une dernière colonne dénommée « Thématiques » représente les angles d'analyse de chacune des branches de la MP. Les définitions de ces différentes thématiques sont expliquées plus en profondeur dans le chapitre suivant.

5.3.2 Les critères de durabilité

Étant donné qu'il est trop complexe d'analyser la durabilité selon un seul et unique axe, le choix de diviser l'angle d'analyse en quatre thématiques me semble le plus cohérent et le plus pertinent.

Le choix de ces thématiques s'appuie sur un outil d'analyse des politiques et des pratiques en matière d'EDD produit par l'UNESCO dans le cadre de la DEDD (UNESCO, 2010). Ce dernier propose plusieurs méthodologies, sur lesquelles je me base, consistant à analyser différentes pratiques et politiques éducatives et cela au regard de l'EDD. L'une de celles-ci consiste à utiliser les différentes dimensions du DD comme celle de l'environnement, de l'économie, de la société et de la culture comme étant des angles d'analyse²⁵. Le tableau ci-après définit les points de compréhension essentiels de chacune de ces dimensions du DD au sens de l'UNESCO :

Tableau 9 : Points de compréhension essentiels des quatre dimensions du développement durable dans le cadre de l'EDD (UNESCO, 2010, p. 24).

Environnement	Compréhension, respect et protection des systèmes écologiques et de leurs propriétés de maintien de la vie, de leur beauté et de leur diversité spontanées, des limites de l'utilisation des ressources et de la fragilité de ces systèmes ; compréhension de leurs incidences sur l'activité, le bien-être et les décisions de l'humanité et de leur contribution à ceux-ci ; le tout doit être accompagné d'un engagement à prendre en compte les préoccupations environnementales dans l'élaboration des politiques sociales et économiques.
Sociétal / politique	Compréhension des institutions sociales et de leur rôle dans le changement et dans le développement, ainsi que des systèmes démocratiques et participatifs qui créent des occasions d'exprimer l'inclusion, le souci des droits et de la justice sociale, le respect, l'empathie, les opinions, les processus de gouvernance, la recherche de consensus et la résolution des conflits et des différences.
Économie	Compétences nécessaires pour gagner sa vie et entretenir un système économique durable favorable au bien-être des individus et de l'environnement ; sensibilité aux limites, aux risques et au potentiel de la croissance économique et à son impact sur la société et sur l'environnement ; le tout doit être accompagné d'un engagement à évaluer, au niveau des individus et de la société, la consommation qui ne tient pas compte de l'environnement et de la justice sociale.
Culture / éthique	Compréhension des valeurs qui influencent et structurent le choix des individus et des sociétés, y compris le rôle des convictions religieuses et des philosophies à travers le monde ; compréhension de la formation, de l'évolution et du maintien des relations avec les autres et avec la nature, ainsi que des moyens créatifs employés pour exprimer ces valeurs et ces relations.

²⁵ Étant donné que l'outil d'analyse fourni par l'UNESCO ne comprend pas les dimensions relatives à la politique ou à l'éthique, je fais le choix de considérer la thématique « politique » comme étant comprise dans celle « sociétal » et de considérer la thématique « éthique » comme étant comprise dans celle de la « culture ».

Ces définitions ne sont toutefois, que des lignes directrices, et non un contenu ou une approche pédagogique concrète à appliquer dans le cadre de l'enseignement. Afin de pallier cela, je m'appuie sur le même document de l'UNESCO citant quelques exemples de sujets à développer dans les programmes scolaires (voir tableau 10) étant directement en lien avec les différentes thématiques présentées au préalable.

À noter que les principes de substituabilité des capitaux et de découplage, décrit dans la cadre théorique, ne sont pas stipulés tels quels dans les sujets à traiter émanant de l'UNESCO. Néanmoins, étant donné que l'approche de la durabilité promue par cette organisation durant les années 2010 se base sur le concept du développement durable et donc de la durabilité faible, je considère que ces deux principes, reflétant le postulat de la durabilité faible, font partie des exemples à traiter. Je les classe dans la thématique de l'environnement pour le principe de substituabilité et dans la thématique de l'économie en ce qui concerne celui du découplage.

Tableau 10 : Exemples de sujets à traiter en lien avec chacune des thématiques (UNESCO, 2010, p. 30-33).

Environnement	Sociétal / politique	Économie	Culture / éthique
<ul style="list-style-type: none"> • Biodiversité • Changement climatique • Déforestation • Désertification • Énergie • Conservation des ressources naturelles • Eau douce • Catastrophes naturelles • Pollution • <i>Substituabilité des capitaux</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne gouvernance • Discrimination sociale • Inclusion • Équité entre les sexes • Construction des communautés • Santé VIH et SIDA et santé génésique • Droits de l'homme • Paix 	<ul style="list-style-type: none"> • Surconsommation • Consommation durable • Pauvreté et équité • Développement rural • Urbanisation • Migration • <i>Découplage</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimoine culturel • Valeurs culturelles • Préservation culturelle • Renouveau culturel • Critique culturelle • Savoirs autochtones • Religion et systèmes de croyances

Ces quatre dimensions me permettent d'analyser l'approche de la durabilité des plans d'études spécifiques suivant plusieurs angles. Ce qui explique le choix de diviser cette étude en quatre approches est le fait que la durabilité est une thématique nécessitant une approche transdisciplinaire et donc une vision d'ensemble de chaque domaine de la vie. En effet, selon moi, aborder uniquement l'aspect en lien avec la thématique de l'environnement dans une discipline n'en fait pas une approche relevant des principes de la durabilité forte.

5.3.3 Les approches de la durabilité

La suite de la construction de la grille d'analyse nécessite dorénavant, une distinction entre les approches de durabilité faible et forte du point de vue des sujets traités, comme présenté dans le tableau précédent, mais aussi du point de vue des approches pédagogiques. Ceci dans le but d'être en mesure de classer les différents plans d'études spécifiques suivant leurs approches de la durabilité et de constater quelle est la place de la durabilité forte dans la formation de la MP.

5.3.3.1 Les contenus

En premier lieu, j'ai fait le choix de considérer les sujets présentés dans le tableau précédent, comme étant du ressort de la durabilité faible et plus précisément comme étant des concepts sous-jacents à la durabilité. Ce qui explique cela est le fait que ces multiples domaines ont été choisis dans le cadre de la DEDD et donc de l'éducation en vue d'un développement durable. Comme mentionné dans le chapitre « cadre théorique », l'EDD peut s'assimiler à une approche de la durabilité faible notamment par le fait de prendre appui sur le postulat du DD et par conséquent, de promouvoir les principes de substituabilité et de découplage entre autres. En ce qui concerne les approches pédagogiques pouvant s'assimiler à une durabilité faible, je m'appuie sur ce qui a été décrit dans le chapitre 2.3.3, et notamment les approches en lien avec l'EE et l'EDD.

En deuxième lieu, après avoir classifié l'EDD comme étant une approche de la durabilité faible (dénommée *concepts sous-jacents* dans le tableau suivant), il m'était nécessaire de définir des domaines et des approches pédagogiques pouvant s'assimiler à une approche de la durabilité forte.

Pour cela, je m'appuie sur de nombreux auteurs du concept de l'éducation à la durabilité (ED) (*EFS*) (voir chapitre 2.3.3.3) comme, notamment, Victor Nolet, John Huckle, Jean-Marc Lange, Edgar Morin, Neil Taylor ou encore Daniel Curnier²⁶. Ces derniers proposent une éducation à la durabilité forte dans laquelle, sont définis les domaines et les sujets à développer dans les programmes ainsi que les méthodes pédagogiques durables à appliquer. En plus de ces auteurs, je prends aussi appui sur de nombreux cours que j'ai suivis durant le master en fondements et pratique de la durabilité comme celui d'éthique environnementale, d'économie, d'anthropologie ou de démocratie.

²⁶ Chacun des ouvrages consultés peut être retrouvé dans la bibliographie (Curnier, 2017a, 2021; Huckle, 2016 ; Morin, 2015 ; Nolet, 2016 ; Taylor et al., 2019).

Le fait de me baser sur les écrits de ces auteurs ainsi que sur les cours du master m'a permis d'extrapoler les domaines et les sujets dans le cadre d'une approche de la durabilité forte. Cette vision de la durabilité forte est dénommée, approche *systemique / holistique*, dans le tableau suivant.

En troisième lieu, j'ai fait le choix d'intégrer une classification entre les approches de durabilité faible et forte. En effet, le fait de considérer qu'un contenu d'un plan d'études spécifique soit classé comme étant, soit du ressort de la durabilité faible ou soit de celui de la durabilité forte, me semblait trop réducteur et non représentatif de la réalité. Afin d'éviter ce choix binaire, je choisis de placer entre ces deux approches de la durabilité, les concepts-clés en lien avec la durabilité. Ces derniers se basent sur les objectifs d'apprentissage de l'UNESCO dans le cadre de sa stratégie 2030 (UNESCO, 2017). Ceux-ci stipulent des thèmes à aborder au sein des 17 ODD, pouvant s'insérer dans les différents angles d'analyses choisies comme l'environnement, la société/politique, l'économie ou la culture/éthique.

Ces thèmes sont donc les critères sur lesquels s'appuient cette approche de la durabilité se situant entre la faible et la forte (dénommée *concepts-clés en lien avec la durabilité*). Au-delà d'apporter plus de nuance à l'analyse, ce choix s'explique par le fait que ces objectifs d'apprentissage font suite à la DEDD et que de ce fait, l'approche de la durabilité onusienne, sans avoir été radicalement changée, s'est dirigée vers une approche relevant d'un peu plus de durabilité.

En quatrième lieu, il m'était nécessaire d'envisager qu'il n'existe aucune approche en lien avec la durabilité, qu'elle soit faible ou forte, lors l'analyse des plans d'études spécifiques aux branches. De ce fait, deux approches supplémentaires ne faisant état d'aucune durabilité ont été ajoutées.

Le choix de séparer en deux le fait qu'il ne puisse y avoir aucune approche de la durabilité s'explique par le fait que certes, il peut n'y avoir aucun sujet en lien avec la durabilité, mais il peut aussi exister des notions ou des concepts, enseignés dans la MP, qui seraient contraire au postulat de la durabilité. Dès lors, les paramètres faisant en sorte qu'une branche soit classée dans l'une ou l'autre de ces classifications « non durables » sont qu'il existe des contenus contraires à la durabilité ou qu'il n'en existe aucun pouvant être en lien avec une quelconque durabilité.

Le tableau ci-dessous comprend les différentes approches de la durabilité décrites jusqu'ici et illustre un exemple fictif de l'analyse de l'approche de la durabilité concernant les contenus des plans d'études spécifiques aux branches. Nous pouvons constater les différentes approches de la durabilité décrites au préalable et qui sont :

1. Les approches contraires à la durabilité.
2. Le manque d'approche en lien avec la durabilité.
3. Les concepts sous-jacents à la durabilité (durabilité faible).
4. Les concepts-clés en lien avec la durabilité.
5. Les approches systémiques / holistiques de la durabilité (durabilité forte).

Ces approches sont analysées selon les quatre thématiques (environnementale, sociétale/politique, économique, culturelle/éthique) décrites au préalable et sont aussi liées à une évolution possible du paradigme sociétal.

Tableau 11 : Exemple fictif de l'analyse de l'approche de la durabilité du contenu d'une branche.

Objet analysé	Contenus des plans d'études spécifiques aux branches				
	Paradigme dominant			Paradigme durable	
Évolution possible du paradigme					
Approches de la durabilité	Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique /holistique (durabilité forte)
Environnement		X			
Sociétale / politique			X		
Économique		X			
Culturelle / éthique				X	

5.3.3.2 Les approches pédagogiques

Le prochain tableau illustre un exemple fictif de la grille d'analyse permettant d'analyser les approches pédagogiques des différentes branches de la MP. La construction de cette grille diffère quelque peu de la précédente. En effet, dans un premier temps, les branches ne sont pas analysées selon les quatre thématiques, car une approche pédagogique est un ensemble de méthode qui ne peut pas être analysé selon ces thèmes. Dès lors, les branches sont analysées dans une vision globale par branche et non pas compartimentées par thématique.

Dans un deuxième temps, les approches de la durabilité sont, quant à elles, au nombre de trois et non cinq comme au préalable. En me basant sur les écrits des auteurs de l'éducation à la durabilité, je fais le choix de distinguer en trois niveaux les approches pédagogiques en lien avec la durabilité.

La première porte le nom d'approche pédagogique durable « simple » et se base sur des critères étant principalement du ressort des approches pédagogiques de l'EE et l'EDD. La seconde approche durable dite « élaborée » se base quant à elle sur les critères étant du ressort de l'ED (*EFS*). En ce qui concerne la troisième approche, celle-ci consiste à classer les approches pédagogiques comme ne faisant état d'aucune durabilité au regard des approches durables simples ou élaborées.

Tableau 12 : Exemple fictif de l'analyse de l'approche de la durabilité d'une approche pédagogique d'une branche.

Objet analysé	Types d'approches pédagogiques		
	Paradigme dominant	Paradigme durable	
Approche de la durabilité	Aucune approche pédagogique durable	Approche pédagogique durable (simple)	Approche pédagogique durable (élaborée)
Première langue nationale (Français)		X	

L'analyse des approches pédagogiques est basée sur ce qui est inscrit dans les différents plans d'études spécifiques aux branches. Or, les approches soulevées dans ces derniers ne sont que des lignes directrices et ne sont pas forcément celles appliquées dans la réalité. Dès lors, l'analyse des approches pédagogiques fait office d'indication quant aux méthodes préconisées par les autorités via les plans d'études spécifiques de la MP. Une partie d'entretiens et d'interviews avec les différents acteurs du secteur en question, comme le corps enseignant, entre autres, aurait pu permettre d'appréhender au mieux les approches pédagogiques mises en place. Toutefois, cela n'a pas pu être effectué par manque de temps.

Comme nous avons pu le constater, ces exemples de la grille d'analyse contiennent uniquement des croix pour indiquer l'approche de la durabilité constatée. Une seconde grille, reprenant les mêmes paramètres a été élaborée et contient des justificatifs quant au choix de l'emplacement des croix. Ces justificatifs peuvent être des mots-clés, des concepts, des approches ou d'autres notions repérées durant l'analyse des plans d'études spécifiques.

Pour conclure, les deux grilles d'analyse dans leur ensemble ainsi que le tableau des critères sur lesquelles se basent les différentes approches de la durabilité sont présentées aux annexes 11.5, 11.6 et 11.7.

5.3.4 Les limites de la grille d'analyse

Du point de vue des limites de la grille d'analyse, nous pouvons citer ici que, malgré le fait de m'appuyer sur des critères de durabilité présents dans la littérature, un certain degré de subjectivité peut résider dans l'analyse. En effet, mon parcours, mes convictions ou encore ma sensibilité peuvent influencer l'objectivité de la méthodologie choisie.

Un autre point concerne le choix de prendre les plans d'études comme étant les sujets d'analyse de ce travail. Outre le fait d'être les documents de base en matière de contenu et d'approche pédagogique, ils ne reflètent pas formellement la réalité. Le choix final quant aux contenus enseignés ou quant à l'approche pédagogique choisie est du ressort de l'enseignant²⁷ et ce dernier peut posséder une sensibilité plus ou moins élevée quant à la thématique de la durabilité. Une partie intégrant des interviews et des entretiens aurait permis de mieux appréhender la réalité et aussi d'étayer l'analyse des approches pédagogiques.

5.4 Analyses complémentaires

Au-delà de l'analyse principale des plans d'études spécifiques qui s'est effectuée à l'aide de la grille d'analyse, d'autres études ont été produites. Celles-ci sont par exemple, une analyse de la redondance des mots du PEC-MP²⁸. Cela a pour objectif de posséder une vue d'ensemble du plan national.

Une autre analyse concerne le modèle de compétence du PEC-MP. Celle-ci a pour but d'identifier l'approche éducative prescrite par le PEC-MP et de proposer d'autres approches à travers le prisme de la durabilité forte.

Finalement, une synthèse reposant sur le principe SWOT²⁹ (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) concernant l'ensemble des analyses sera présentée à la fin dans

²⁷ Ceci peut s'assimiler à une « transposition didactique » tel que défini par Michel Verret en 1975, stipulant la transformation des programmes en contenus effectifs due à la marge d'interprétation des enseignants (Perrenoud, 1998).

²⁸ Cette analyse complémentaire s'est effectuée à l'aide d'un outil, communément dénommé « nuage de mots » et disponible en ligne à l'adresse : <https://wordart.com/>.

²⁹ Modèle d'analyse stratégique développé en 1965 à Harvard par Edmund Learned, Roland Christensen, Kenneth Andrews et William Guth sous l'acronyme « LCGA ».

le but de résumer les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces en matière de durabilité et cela au sein de la formation de la maturité professionnelle.

6 Résultats

Ce chapitre présente de manière synthétique les résultats des analyses effectuées à l'aide de la méthodologie décrite au chapitre précédent. Ces résultats ne seront pas discutés ici, mais seulement décrits brièvement. L'interprétation de ceux-ci sera effectuée dans la partie discussion (voir chapitre 7).

La réalisation de la grille d'analyse a nécessité passablement de données produisant de ce fait, des tableaux Excel conséquents et donc difficiles à mettre en page. Dès lors, la présentation des résultats issus de cette grille d'analyse est séparée en plusieurs parties.

La première comprend la structure générale de la grille, à savoir la répartition des différentes branches en fonction des domaines de formation auxquels elles appartiennent ainsi que des orientations de la MP concernées. La seconde et la troisième partie présentent respectivement les résultats quant aux approches de la durabilité des contenus des branches ainsi que ceux des approches pédagogiques. Les résultats de ces deux dernières parties sont présentés par domaine de formation pour une meilleure lisibilité et comme cité au préalable, ces résultats ne sont pas discutés ici. Néanmoins, ceux-ci sont étayés par des justificatifs pouvant être des concepts, des mots-clés, des théories, se localisant dans les différents plans d'études spécifiques analysés.

6.1 Grille d'analyse

6.1.1 Structure générale

Le tableau ci-après illustre la base de la grille d'analyse. Dans cette dernière sont présents, les 14 branches de la maturité professionnelle et cela en fonction du domaine de formation auxquels elles appartiennent et aussi en fonction des orientations de la MP disposant de cette branche dans leurs cursus. En plus de cela, la dotation horaire de chacune des branches a été calculée en se basant sur le nombre d'heures d'enseignement de 1440 heures.

Tableau 13 : Dotation horaire et répartition des branches en fonction des domaines de formation et des orientations.

Domaines	Orientations MP	Dotation horaire	Branches
Fondamental (50 %)	Toutes	16,7 %	Première langue nationale (Français)
		8,3 %	Deuxième langue nationale (Allemand)
		11,1 %	Troisième langue (Anglais)
		13,9 %	Mathématique
Spécifique (30,6 %)	Économie et services	19,4 %	Finances et comptabilité
	Technique, architecture et sciences de la vie Nature, paysage et alimentation Santé et social (type social)	16,6 % 30,5 % 13,8 %	Sciences naturelles (biologie, chimie, physique)
	Technique, architecture et sciences de la vie	13,9 %	Mathématique
	Santé et social	16,7 %	Sciences sociales
	Arts visuels et arts appliqués	22,2 %	Arts appliqués, art, culture
	Arts visuels et arts appliqués	8,3 %	Information et communication
	Économie et services Santé et social (type travail social)	11,1 % 13,8 %	Économie et droit
Complémentaire (16,6 %)	Toutes	8,3 %	Histoire et institutions politiques
	Économie et services (type économie) Arts visuels et arts appliqués Santé et social (type travail social)	8,3 %	Technique et environnement
	Technique, architecture et sciences de la vie Nature, paysage et alimentation Économie et services (type services) Santé et social (type santé)	8,3 %	Économie et droit
Travail interdisciplinaire (10 %)	Toutes	2,8 %	TIP
	Toutes	7,2 %	TIB

Cette structure générale nécessite quelques précisions. Dans un premier temps, les branches « travail interdisciplinaire dans toutes les branches » (TIB) et « travail interdisciplinaire centré sur un projet » (TIP) ne font officiellement pas partie des trois domaines de formation que sont le fondamental, le spécifique et le complémentaire. Effectivement, ces deux branches font partie d'un domaine à part entière nommé « travail interdisciplinaire » représentant 10 % du temps d'enseignement total. Toutes les orientations de la maturité professionnelle comprennent ces deux branches dans leurs programmes.

Dans un deuxième temps, en ce qui concerne la dotation horaire de la branche TIP, celle-ci est comme l'indique le tableau, de 2,8 % du temps d'enseignement, soit un peu plus de 40 heures réparties sur une année académique. La dotation horaire de la branche TIB est quant à elle un peu différente. En effet, celle-ci représente 7,2 % du total d'heure d'enseignement, soit un peu plus de 100 heures. Cependant, cette proportion est intégrée dans les heures d'enseignement des autres branches des trois domaines de formation. En d'autres termes, ces 100 heures d'enseignement dédiées à la branche TIB sont réparties au sein des 14 autres branches. Cela explique le fait que la dotation horaire de cette branche soit en italique dans le tableau, car celle-ci n'est pas comprise comme étant des heures d'enseignement à part entière. Toujours concernant la répartition des heures d'enseignement, il est à noter que certaines branches possèdent des dotations horaires différentes en fonction des orientations dans lesquelles la branche en question est dispensée. Cela est notamment le cas pour les branches sciences naturelles et économie et droit.

Finalement, les heures d'enseignement de chaque domaine durant une année académique sont réparties comme suit : le domaine fondamental (50 %), le domaine spécifique (30,6 %), le domaine complémentaire (16,6 %). Le domaine « travail interdisciplinaire » représente selon le PEC-MP, 10 % des heures d'enseignement, mais au sein de ces 10 %, 7,2 % sont à répartir dans les différentes branches des trois domaines de formation.

6.1.2 Approche de la durabilité des contenus du domaine fondamental

Passons dorénavant aux résultats de l'analyse du contenu des plans d'études spécifiques aux branches selon leurs domaines de formation respectifs en commençant par le domaine fondamental.

Comme présenté dans la partie méthodologie et comme l'illustre le tableau ci-dessous, le contenu de chaque branche est analysé selon les cinq approches de la durabilité ainsi qu'en fonction des quatre thématiques décrites au préalable.

Tableau 14 : Approches de la durabilité des contenus des branches du domaine fondamental.

Contenus des plans d'études spécifiques aux branches						
Branches	Thématiques	Paradigme dominant		Paradigme durable		
		Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique /holistique (durabilité forte)
Première langue nationale (Français)	Environnement		X			
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique			X		
Deuxième langue nationale (Allemand)	Environnement			X		
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique			X		
Troisième langue (Anglais)	Environnement			X		
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique			X		
Mathématique	Environnement		X			
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique		X			

Hormis le fait d'avoir constaté la présence de quelques concepts sous-jacents à la durabilité, notamment dans les plans d'études spécifiques aux trois langues que sont le français, l'allemand et l'anglais, la tendance générale des résultats fait ressortir un manque d'approche en lien avec la durabilité dans l'ensemble des contenus des branches du domaine fondamental.

Pour rappel, la justification quant au choix de l'emplacement d'une croix dans la colonne « manque d'approche en lien avec la durabilité » s'explique par le fait qu'aucun critère représentant des « concepts sous-jacents (durabilité faible) » n'a été repéré dans les plans d'études spécifiques en question.

À noter que l'analyse des plans d'études spécifiques aux branches du domaine fondamental n'a relevé aucun contenu pouvant promulguer une approche contraire à la durabilité. À l'inverse, aucun contenu ne met en avant une approche pouvant permettre d'affirmer la transition vers un paradigme sociétal durable. Autrement dit, aucun contenu ne fait état de concepts-clés ou d'une approche systémique/holistique en lien avec la durabilité forte.

En ce qui concerne les contenus représentant des concepts sous-jacents à la durabilité, des exemples repérés dans les plans d'études spécifiques sont listés ci-après :

- Première langue nationale (Français) :
 - Culture/éthique : analyse critique de la littérature, des médias ou d'articles ainsi qu'une analyse des identités culturelles et linguistiques.
- Deuxième langue nationale (Allemand) :
 - Environnement : comparaison des méthodes de protection de l'environnement entre l'Allemagne et la Suisse.
- Troisième langue (Anglais) :
 - Environnement : comparaison des approches du développement durable entre la Suisse et le monde anglophone, et identification des analogies et des différences concernant les questions environnementales.
 - Culture/éthique : identification des principales différences socio-culturelles (coutumes, schémas de pensée, comportements, etc.) au niveau individuel et collectif entre la Suisse et le monde anglophone.

6.1.3 Approche de la durabilité des contenus du domaine spécifique

Les mêmes résultats cette fois-ci pour les branches du domaine spécifique sont présentés ci-après. La tendance quant à l'approche de la durabilité au niveau des contenus est identique à celle du tableau précédent. Effectivement, la majorité des contenus des plans d'études spécifiques aux branches ont été classés comme ayant un manque d'approche en lien avec la durabilité. Toutefois, le domaine spécifique, contrairement au fondamental,

comprend proportionnellement plus de contenus pouvant s'associer à des concepts sous-jacents/clés en lien avec la durabilité.

Tableau 15 : Approches de la durabilité des contenus des branches du domaine spécifique.

Contenus des plans d'études spécifiques aux branches						
Branches	Thématiques	Paradigme dominant		Paradigme durable		
		Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique /holistique (durabilité forte)
Finances et comptabilité	Environnement		X			
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique		X			
Sciences naturelles (biologie, chimie, physique)	Environnement			X		
	Sociétale/politique			X		
	Économie		X			
	Culture/éthique			X		
Mathématique	Environnement		X			
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique		X			
Sciences sociales	Environnement			X		
	Sociétale/politique				X	
	Économie				X	
	Culture/éthique				X	
Arts appliqués, art, culture	Environnement		X			
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique			X		
Information et communication	Environnement		X			
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique		X			
Économie et droit	Environnement			X		
	Sociétale/politique		X			
	Économie			X		
	Culture/éthique		X			

Encore une fois, aucun contenu de ce domaine de formation ne fait état d'une approche contraire à la durabilité, mais en même temps, aucun ne met en avant une approche holistique/systemique reflétant les principes de la durabilité forte.

Comme pour les résultats concernant l'approche de la durabilité des contenus du domaine fondamental, la liste ci-après énumère des exemples de contenus justifiant l'emplacement des différentes croix de la grille.

Afin de distinguer au mieux les exemples entre les concepts sous-jacents et les concepts-clés en lien avec la durabilité, les justificatifs sont présentés premièrement pour les concepts sous-jacents puis après, pour ceux des concepts-clés.

La liste ci-dessous illustre donc des exemples de contenu représentant des concepts sous-jacents à la durabilité (durabilité faible) :

- Sciences naturelles (biologie, chimie, physique) :
 - Environnement : analyse de thèmes comme la biodiversité, le changement climatique, les pollutions, les énergies, les catastrophes naturelles, etc.
 - Sociétale/politique : analyse des enjeux entre la société et les sciences naturelles et cela au regard du DD.
 - Culture/éthique : aborde les thématiques des comportements respectueux de la vie non humaine et de la préservation de l'être humain et de son environnement. Propose aussi une vision d'ensemble et une analyse quant aux processus naturels et culturels.
- Sciences sociales :
 - Environnement : aborde le rapport entre l'être humain et la nature ainsi que le procédé de *greenwashing*.
- Arts appliqués, art, culture :
 - Culture/éthique : analyse de divers contenus culturels et artistiques en lien avec le DD.
- Économie et droit :
 - Environnement : analyse de la thématique des besoins humains au regard des ressources limitées.
 - Économie : développement de la thématique d'une économie durable au sens du DD.

La liste ci-dessous illustre des exemples de contenu pouvant s'assimiler à des concepts-clés en lien avec la durabilité :

- Sciences sociales :
 - Sociétale/politique : contenu en lien avec l'inclusion sociale, la construction des communautés, les discriminations sociales, l'équité entre les genres, les inégalités sociales, etc. Ainsi qu'une compréhension des interactions entre ces différents thèmes.
 - Économie : contenu en lien avec le DD comprenant un regard critique sur le dogme économique, la surconsommation, la notion de besoins et l'éthique en matière d'économie.
 - Culture/éthique : contenu en lien avec le dépassement d'une éthique utilitariste au profit d'une éthique biocentrée. Aborde aussi les thèmes de justice intergénérationnelle, des rapports au vivant et au non-vivant, de morale en matière de durabilité et de l'individualisme/humaniste.

6.1.4 Approche de la durabilité des contenus du domaine complémentaire

Le tableau ci-après illustre la dernière partie de l'analyse concernant les contenus des branches du domaine complémentaire et de la partie des travaux interdisciplinaires. Cette fois-ci, la tendance quant aux résultats est différente. Effectivement, le contenu au sein du domaine complémentaire est proportionnellement plus axé sur des concepts sous-jacents ou clés en lien avec la durabilité.

Même si les résultats quant aux contenus de ce domaine démontrent plus de lien avec des concepts-clés de la durabilité, aucun des plans spécifiques analysés ne relève d'une approche holistique/systemique de la durabilité. Néanmoins, à l'instar des autres domaines de formation, aucun contenu n'illustre une approche contraire à la durabilité.

Comme nous pouvons le constater, les branches TIP et TIB n'ont pas été analysés du point de vue de leurs contenus. Ce qui explique cela est le fait que ces deux branches ne possèdent pas de plan d'études spécifique contrairement aux autres disciplines. En effet, il paraît complexe d'élaborer une liste de contenu entièrement dédié à ces deux branches au vu de leur caractère interdisciplinaire et de ce fait, du nombre de sujets très vastes qu'il est possible d'aborder. Concrètement, les thèmes ou les contenus développés dans le cadre du TIP sont du ressort des élèves et du ressort des enseignants dans le cadre du TIB.

Tableau 16 : Approches de la durabilité des contenus des branches du domaine complémentaire.

Contenus des plans d'études spécifiques aux branches						
Branches	Thématiques	Paradigme dominant			Paradigme durable	
		Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique /holistique (durabilité forte)
Histoire et institutions politiques	Environnement			X		
	Sociétale/politique			X		
	Économie		X			
	Culture/éthique				X	
Technique et environnement	Environnement				X	
	Sociétale/politique				X	
	Économie				X	
	Culture/éthique				X	
Économie et droit	Environnement			X		
	Sociétale/politique		X			
	Économie		X			
	Culture/éthique		X			
TIP	Le choix des thématiques ou des sujets traités dans le cadre du TIP dépend des enseignants (les différents plans d'étude spécifiques aux autres branches proposent plusieurs thématiques mêlant au minimum deux branches de la MP)					
TIB	En ce qui concerne le TIP, le choix est du ressort des élèves (le TIP doit mêler au minimum deux branches du cursus de la MP). Dès lors, l'analyse du degré de durabilité de ces travaux interdisciplinaires est difficile.					

Comme pour les autres domaines de formation, des exemples de contenus traités dans les différentes branches et en lien avec des concepts sous-jacents à la durabilité sont listés ci-dessous :

- Histoire et institutions politiques :
 - Environnement : analyse de la dimension environnementale du concept de développement durable.
 - Sociétal/politique : analyse de différents modes de gouvernances à travers le temps, des droits de l'homme, des discriminations sociales et des mouvements sociaux récents comme l'écologisme ou le féminisme entre autres.
- Économie et droit :
 - Environnement : analyse de la thématique des besoins humains au regard des ressources limitées.

La liste ci-dessous illustre quelques concepts-clés en lien avec la durabilité développés dans le cadre des branches du domaine complémentaire :

- Histoire et institutions politiques :
 - Culture/éthique : analyse et critique des différents facteurs culturels comme étant des parties intégrantes et de potentiels source de tensions, comme la religion, l'art, les sciences ou la technique. Développe aussi la thématique de l'engagement personnel et responsable en tant que membre de la société.
- Technique et environnement :
 - Environnement : analyse des différentes dimensions de la thématique de l'environnement comme le changement climatique, l'énergie, les pollutions, les ressources naturelles, etc. Ainsi que des analyses critiques par rapport à la gestion de l'eau, à la mobilité ou à l'agriculture.
 - Sociétale/politique : analyse et critique de la dimension sociétale du développement durable comprenant des thèmes comme la richesse matérielle et immatérielle, la santé, le taux d'alphabétisation, le commerce équitable, etc.
 - Économie : analyse des modèles et des indicateurs économiques durables comme le commerce équitable, la décroissance ou encore le PIB vert. Et regard critique par rapport aux modes de consommation actuels.
 - Culture/éthique : développement de la conception personnelle du développement durable, de ses besoins de consommateurs, de son habitat et de sa consommation, tout cela au regard du concept de DD.

6.1.5 Approches pédagogiques du domaine fondamental

Passons à présent aux résultats de l'analyse concernant les approches pédagogiques promulguées par les différents plans d'études spécifiques. Comme pour les résultats quant aux contenus, les types d'approches pédagogiques sont présentés par domaines de formation en commençant par le fondamental.

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-après, les types d'approches pédagogiques promulguées par les plans d'études des branches du domaine fondamental ne représentent aucun lien avec une quelconque approche pédagogique durable, qu'elle soit simple ou élaborée.

Pour rappel, le choix de l'emplacement des croix dans la colonne « aucune approche pédagogique durable » se justifie par le fait qu'aucun des critères des approches

pédagogiques simples ou élaborées n'a été relevé lors de l'analyse des plans d'études spécifiques à ces branches.

Tableau 17 : Approche de la durabilité de la pédagogie des branches du domaine fondamental.

Types d'approches pédagogiques			
Branches	Paradigme dominant		Paradigme durable
	Aucune approche pédagogique durable	Approche pédagogique durable (simple)	Approche pédagogique durable (élaborée)
Première langue nationale (Français)	X		
Deuxième langue nationale (Allemand)	X		
Troisième langue (Anglais)	X		
Mathématique	X		

6.1.6 Approches pédagogiques du domaine spécifique

Le tableau ci-dessous illustre les mêmes résultats, mais cette fois-ci pour les branches du domaine spécifique. Comme nous pouvons le constater, la tendance n'est pas identique à celle du tableau précédent. En effet, certains critères en lien avec des approches pédagogiques durables, simples et élaborées, ont été relevés durant l'analyse des plans d'études spécifique des branches.

Tableau 18 : Approche de la durabilité de la pédagogie des branches du domaine spécifique.

Types d'approches pédagogiques			
Branches	Paradigme dominant		Paradigme durable
	Aucune approche pédagogique durable	Approche pédagogique durable (simple)	Approche pédagogique durable (élaborée)
Finances et comptabilité	X		
Sciences naturelles (biologie, chimie, physique)		X	
Sciences sociales			X
Mathématique	X		
Arts appliqués, art, culture		X	
Information et communication	X		
Économie et droit		X	

Comme pour les contenus, des exemples d'approches pédagogiques durables repérées dans les plans d'études spécifiques sont listés ci-dessous en commençant par les approches simples, puis élaborées. Cela afin de distinguer au mieux l'approche de la durabilité entre ces deux types de pédagogies.

Quelques exemples d'approches pédagogiques durables (simple) repérées dans les plans d'études spécifiques sont listés ci-dessous :

- Sciences naturelles : promotion d'un raisonnement déductif et d'une réflexion logique repérés dans les objectifs généraux du plan d'études spécifiques. De plus, l'approche pédagogique met en avant le travail interdisciplinaire au sein de cette branche ainsi qu'avec les autres disciplines.
- Arts appliqués, art, culture : approche pédagogique axée sur la transdisciplinarité ainsi que sur l'apprentissage par projet, soit un apprentissage orienté vers l'action.
- Économie et droit : approche pédagogique axée sur le développement de compétences transdisciplinaires ainsi que sur des réflexions quant à des projets d'avenir intégrant les individus, l'environnement et l'économie, s'assimilant à une pensée systémique.

La liste ci-dessous illustre un exemple en ce qui concerne l'approche pédagogique durable (élaborée) :

- Sciences sociales : les objectifs généraux du plan d'études spécifique soulèvent une approche pédagogique axée sur la pensée critique et anticipative ainsi que sur l'interdisciplinarité. De plus, l'approche pédagogique promeut une éducation intégrant la complexité des individus et des interrelations entre le vivant et le non-vivant.

6.1.7 Approches pédagogiques du domaine complémentaire

Le tableau ci-après illustre la dernière partie des résultats quant aux approches pédagogiques. Celles-ci sont celles des branches du domaine complémentaire.

Du point de vue de la durabilité, la tendance des résultats est ici, plutôt bonne. Effectivement, de nombreuses branches relèvent, dans leurs plans d'études spécifiques, d'approche pédagogique pouvant s'assimiler à une approche durable (élaborée). À noter qu'à l'inverse de l'analyse quant aux contenus, les approches pédagogiques des branches TIP et TIB ont pu être étudiées grâce aux directives inscrites dans le PEC-MP.

Tableau 19 : Approche de la durabilité de la pédagogie des branches du domaine complémentaire.

Types d'approches pédagogiques			
Branches	Paradigme dominant		Paradigme durable
	Aucune approche pédagogique durable	Approche pédagogique durable (simple)	Approche pédagogique durable (élaborée)
Histoire et institutions politiques			X
Technique et environnement			X
Économie et droit	X		
TIP		X	
TIB			X

Comme pour les derniers tableaux, des exemples d'approches pédagogiques durables (simple) sont présentés ci-dessous :

- TIP : l'approche pédagogique est axée sur l'autonomie et le développement de compétences. L'apprentissage est fondé sur des enquêtes et le TIP peut se présenter sous la forme d'un travail écrit, d'une production technique ou d'une production créative.

Les notions relevant d'approches pédagogiques durables (élaborées) sont quant à elles, décrites ci-dessous :

- Histoire et institutions politiques : les objectifs généraux quant à l'approche pédagogique de cette branche encouragent les apprenants à recomposer le savoir spécialisé, à établir des scénarios prospectifs, à développer une ouverture d'esprit, à développer une approche transversale et interdisciplinaire, et à prendre conscience des dimensions personnelles, humaines et environnementales.
- Technique et environnement : l'approche pédagogique met en avant les modes de pensées non linéaire, réticulaire et systémique. Favorise aussi la remise en question de manière critique des informations et des opinions.
- TIB : l'approche pédagogique est axée sur le développement de compétences et sur l'établissement de scénarios prospectifs mêlant au minimum deux branches, ce qui en fait une approche interdisciplinaire par essence. La forme est quant à elle libre et peut se présenter sous la forme de demi-journée thématique, d'excursions, de journées de projets, etc.

7 Discussion

Ce chapitre discute des résultats issus de l'analyse des plans d'études spécifiques présentés au préalable. L'objectif ici, est de résumer les concordances et les discordances, entre les résultats obtenus et le cadre théorique, mais aussi de constater si ces résultats répondent aux questions de recherche et s'ils confirment ou infirment les hypothèses.

Ce chapitre est structuré comme suit : dans un premier temps, les résultats de l'analyse puis le modèle de compétence présent dans le PEC-MP seront discutés, puis nous reviendrons sur les questions de recherche et les hypothèses. Dans un deuxième temps, les limites de l'analyse et du travail dans sa globalité seront soulevées et finalement, une analyse SWOT sera présentée. Cette dernière discute des forces, des faiblesses, des opportunités et de menaces des plans d'études de la maturité professionnelle (PEC-MP et PER-MP) et cela au regard de la durabilité forte.

7.1 Interprétation et discussion des résultats

Les résultats de la grille d'analyse sont ici, présentés par domaine de formation, comme cela a été fait dans le chapitre précédent. Cependant, les résultats sont cette fois-ci, illustrés par des graphiques, ceci afin de mieux juger des tendances ainsi que d'être plus à même de comparer les résultats des branches de différents domaines de formations.

7.1.1 Le domaine fondamental

Les graphiques ci-après illustrent dans un premier temps, la répartition des résultats quant à l'approche de la durabilité des contenus des branches du domaine fondamental. Dans un second temps, un autre graphique illustrant les résultats par branches et par thématique d'analyse est présenté. Ce dernier contient donc les quatre thématiques d'analyse ainsi que les cinq approches de la durabilité décrites dans le chapitre « méthodologie ».

Comme nous pouvons le constater sur la figure 11, aucun élément pouvant être en lien avec des concepts de durabilité forte (approche systémique/holistique ou concepts-clés) n'est présent dans les plans d'études spécifiques à ces branches. En effet, les meilleurs résultats quant aux contenus ne dépassent pas une approche relevant des concepts sous-jacents de la durabilité (durabilité faible). Ces derniers représentent, d'un point de vue comptable, 31 % sur l'ensemble de l'analyse de ce domaine de formation, contre 69 % pour le critère faisant état d'un manque d'approche en lien avec la durabilité.

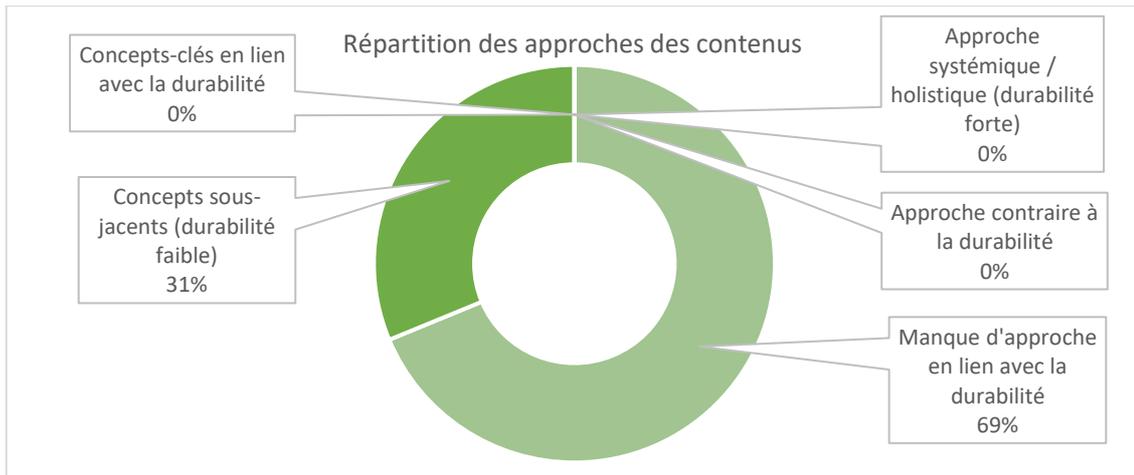


Figure 11 : Proportion des approches des contenus du domaine fondamental.

Le graphique suivant permet de soulever un autre point. Ce dernier concerne le fait que les contenus en lien avec la durabilité faible ne se retrouvent, dans le meilleur des cas, que dans deux thématiques par branches. Ce qui signifie que les éléments enseignés, pouvant être en lien avec une approche faible de la durabilité, sont introduits de manière ponctuelle dans les plans d'études et non de manière transversale et holistique, qui est pourtant l'essence même de la durabilité forte. Autrement dit, les contenus en lien avec la durabilité faible repérés dans les plans d'études spécifiques sont enseignés de manière anecdotique et non systémique.

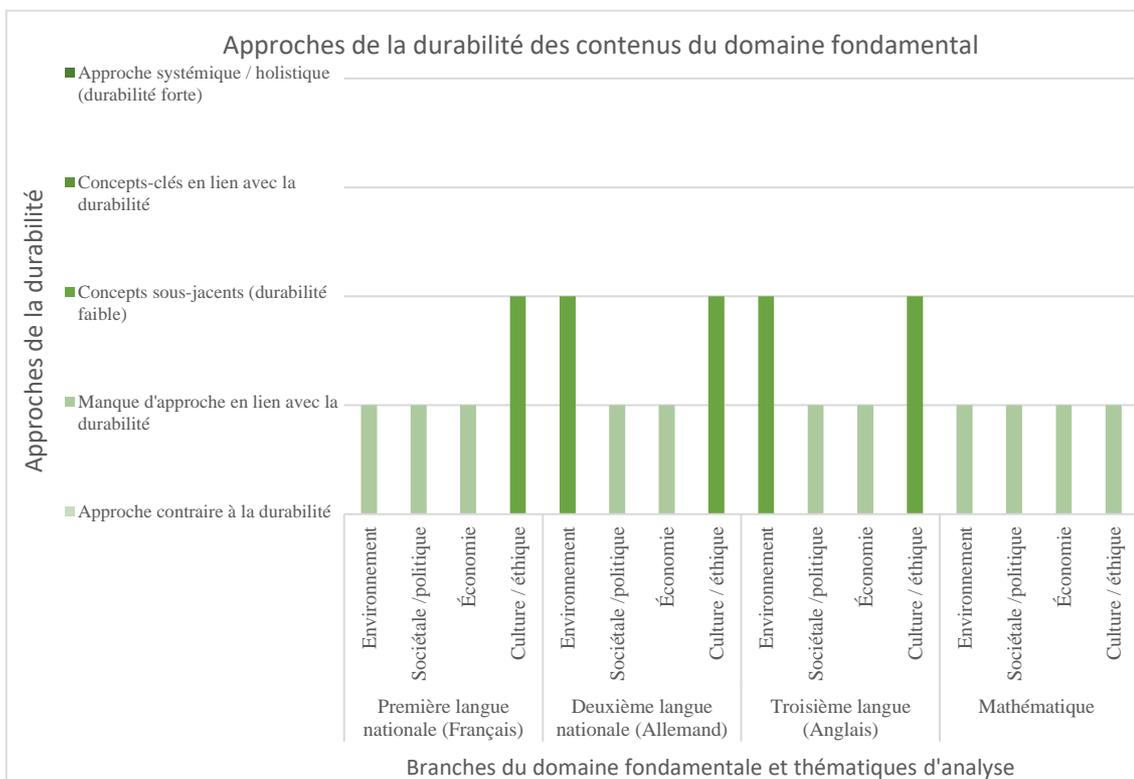


Figure 12 : Approches de la durabilité des contenus des branches du domaine fondamental.

Les résultats du domaine fondamental, comprenant donc les branches des langues ainsi que celle des mathématiques, sont symptomatiques d'une vision de l'école relativement ancienne. En effet, ces branches faisant partie des fondements de l'école et représentant la volonté de former des individus au trio lire-écrire-compter (Curnier, 2021, p. 11), illustre parfaitement la vision conservatrice et traditionaliste de l'institution scolaire vis-à-vis de ces branches fondamentales.

Cela se confirme d'autant plus en analysant les résultats quant aux approches pédagogiques de ces branches. Effectivement, comme l'illustre la figure ci-dessous, aucun lien avec des approches pédagogiques durables n'a été repéré durant l'analyse des plans d'études. Ce qui signifie que les méthodes d'enseignement de ces branches n'ont guère évoluées dans le sens d'une quelconque durabilité, et confirme bien la vision conservatrice de l'institution éducative quant à ces branches dites « élémentaires ».

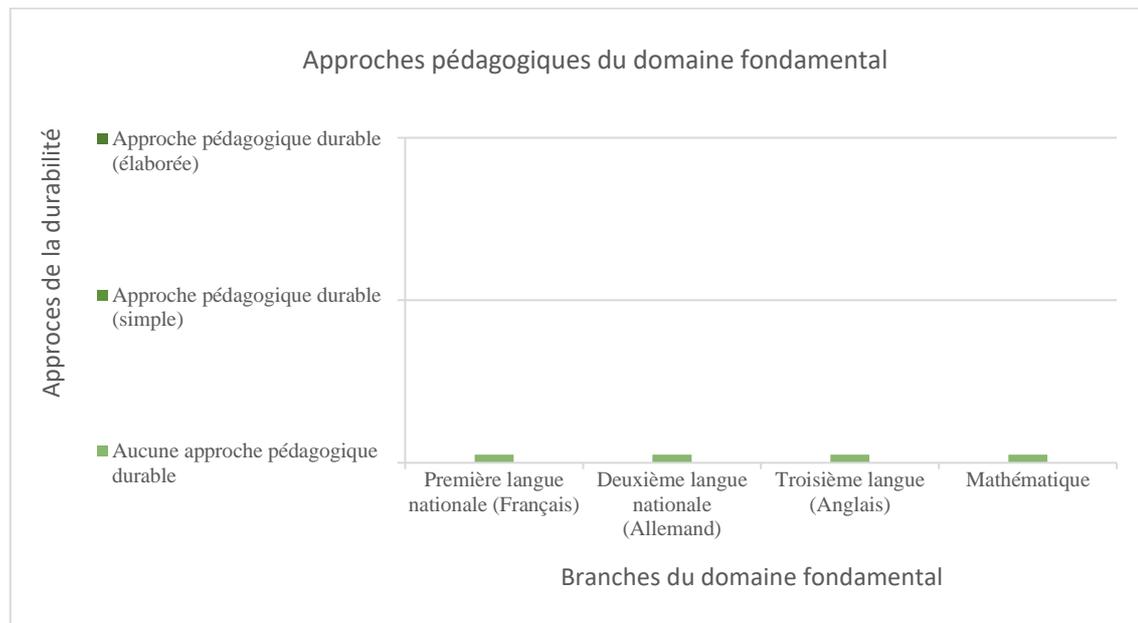


Figure 13 : Approches pédagogiques des branches du domaine fondamental.

Dès lors, dans l'optique d'un changement de paradigme éducatif, les contenus et les approches pédagogiques des branches du domaine fondamental doivent impérativement évoluer dans le sens d'une durabilité. En outre, deux autres arguments venant étayer cela concernent d'une part le fait que les quatre branches de ce domaine sont enseignées à l'ensemble des orientations de la maturité professionnelle et d'autre part que celles-ci possèdent la plus grande dotation horaire qui se porte à 50 % du temps d'enseignement total. Cela vient appuyer le fait qu'il est primordial de changer les contenus et les approches pédagogiques de ces branches.

Les opposants à l'évolution de ces branches fondatrices pourraient stipuler qu'il est difficile d'intégrer des notions de durabilité dans celles-ci et notamment dans celle des mathématiques. Néanmoins, des exemples de thèmes ou de notions à développer dans ces branches viennent contredire cela. Effectivement, il serait envisageable d'insérer des réflexions ou des thématiques en lien avec la durabilité et la liste ci-dessous énumère quelques exemples de contenus pouvant être aisément insérés dans les plans d'études des branches du domaine fondamental.

- Français : réflexion sur certains aspects culturels du développement durable et non durable dans la littérature ; placement de la littérature dans le contexte de la durabilité ; analyse des impacts du système politique et des conditions sociales sur l'individu ; etc.
- Allemand, Anglais : placement de la littérature dans le contexte de la durabilité ; réactions et discussions sur les dimensions symboliques de la durabilité ; analyse des contextes et des caractéristiques liés à la durabilité et spécifiques à une région linguistique ou à un pays ; etc.
- Mathématique : calcul de l'empreinte écologique, discussion sur les fonctions de la croissance ; placer les mathématiques dans des exemples pertinents en termes de durabilité ; élaborer et décrire des modèles, des fonctions et des graphiques avec des exemples liés à la durabilité ; calcul des tendances et des conséquences de la démographie nationale et internationale, mais aussi rurale et urbaine ; etc. (DEFR et al., 2020, p. 25; MGIEP & UNESCO, 2017).

À noter que les résultats quant aux contenus ne sont pas si catastrophiques du point de vue de la durabilité. D'une part, aucun contenu pouvant promulguer des approches contraires à celle-ci n'a été repéré durant l'analyse des plans d'études spécifiques des branches du domaine fondamental. D'autre part, les quelques points soulevés dans le chapitre des résultats, attestant de la présence de quelques concepts sous-jacents à la durabilité (voir chapitre 6.1.2) et prouvent que ces branches ont quand même intégré des notions s'assimilant à des thématiques en lien avec la durabilité faible.

Cependant, cela n'est pas suffisant dans l'optique d'un changement de paradigme éducatif et sociétal. Les approches pédagogiques et les contenus attestent de manière de faire caduc inscrivant ces branches, et l'institution éducative dans son ensemble, dans une vision de l'école spécifique ayant pour objectif principal, l'employabilité sous-entendue, la formation de personnes pour le marché de l'emploi.

7.1.2 Le domaine spécifique

Ici, nous allons discuter des résultats issus de l'analyse des branches du domaine spécifique. Comme pour le chapitre précédent, les résultats sont illustrés sous la forme de graphiques.

La figure ci-dessous permet d'appréhender la tendance des résultats quant à l'approche de la durabilité des contenus du domaine spécifique. Comme pour le domaine fondamental, la tendance générale quant au contenu des plans d'études spécifique aux branches fait ressortir un manque d'approche en lien avec la durabilité. En effet, sur l'ensemble de l'analyse des sept branches, le résultat « manque d'approche » représente 64 %, soit le même ordre de grandeur que pour le domaine fondamental. En ce qui concerne la proportion de résultat faisant ressortir des contenus sous-jacents et notamment clés pouvant être en lien avec la durabilité, celle-ci est de 36 % sur l'ensemble de l'analyse de ce domaine³⁰.

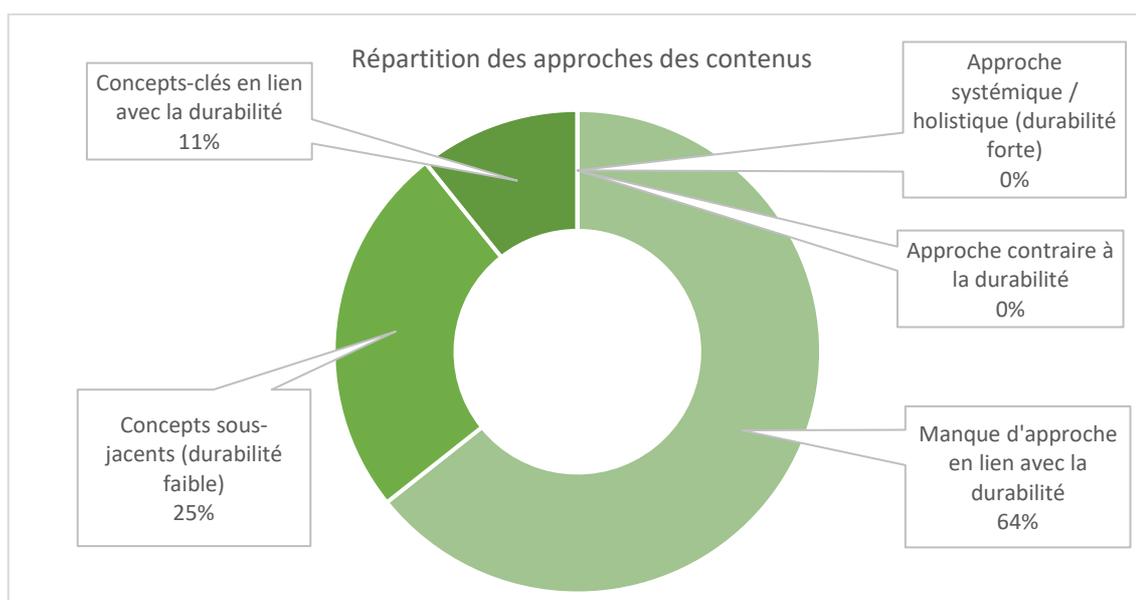


Figure 14 : Proportion des approches des contenus du domaine spécifique.

L'analyse des contenus du domaine spécifique fait ressortir deux branches possédant des résultats satisfaisants du point de vue de la durabilité. Effectivement, comme l'illustre la figure 15, les contenus des branches « sciences naturelles » et « sciences sociales » sont acceptables, mais à des degrés différents.

³⁰ Cette proportion comprend les résultats faisant ressortir des concepts sous-jacents en lien avec la durabilité ainsi que ceux représentant des concepts-clés en lien avec la durabilité. Je fais le choix de considérer ces deux types d'approches comme étant représentatif d'une durabilité de manière générale, même si les critères définis au sein de ces deux approches ne sont pas identiques.

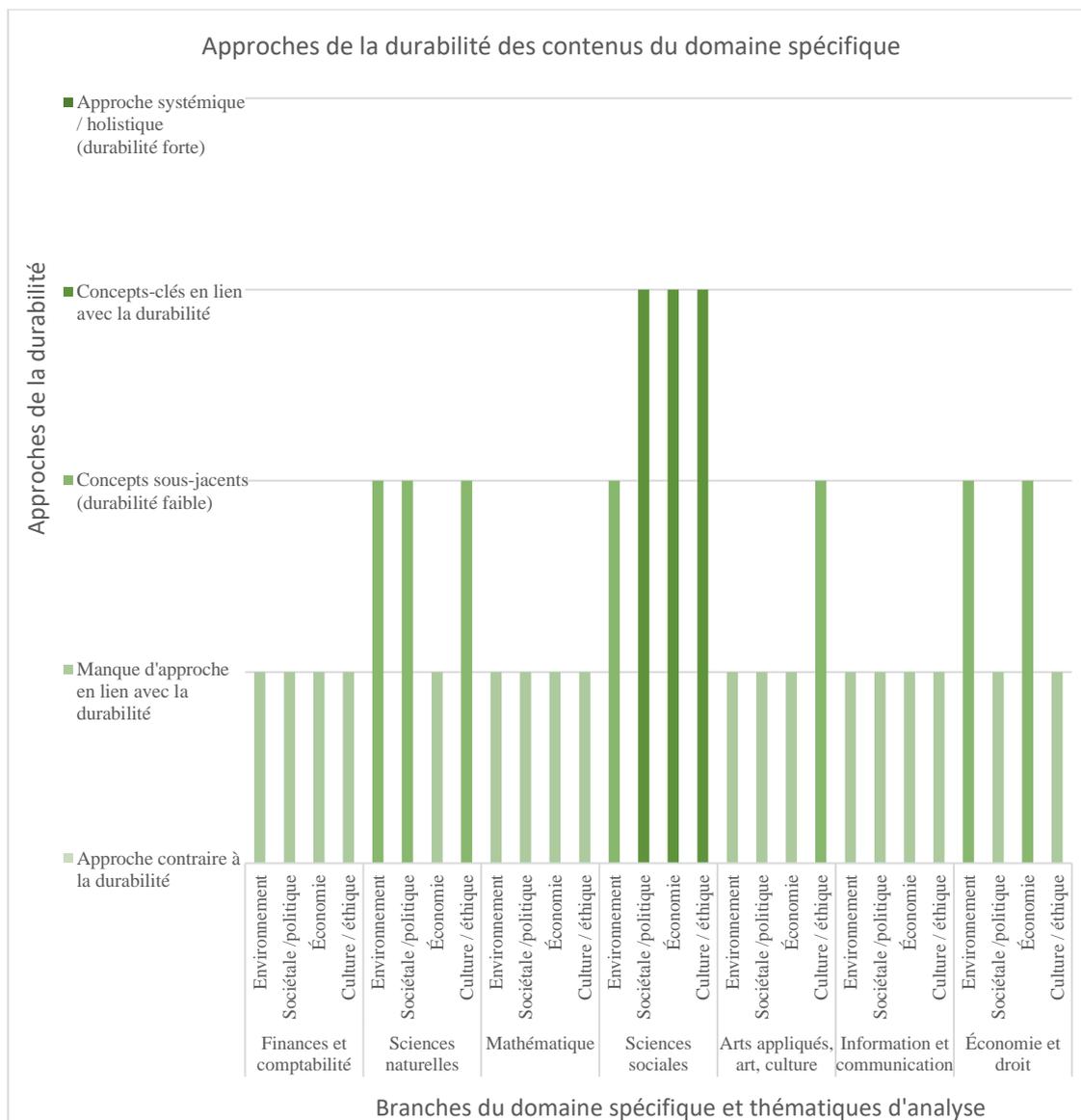


Figure 15 : Approches de la durabilité des contenus des branches du domaine spécifique.

En ce qui concerne la branche des sciences naturelles, l'analyse fait ressortir passablement de contenu s'assimilant à des concepts sous-jacents à la durabilité. En effet, trois des quatre thématiques d'analyse possèdent des contenus s'insérant dans cette approche. Cela signifie qu'en dépit du fait d'être axé sur la durabilité faible, le contenu est enseigné de manière transversale et recouvre toutes les thématiques, sauf celle de l'économie.

Les résultats de la branche science sociale sont quant à eux identiques du point de vue de la transversalité de l'enseignement des contenus. En effet, comme pour les sciences naturelles, trois des quatre thématiques d'analyse recouvrent des contenus intégrant des notions en lien avec la durabilité. Mais ceux-ci sont, dans ce cas de figure, axés sur une durabilité d'un degré plus élevé comprenant de nombreux concepts-clés.

Ces bons résultats du point de vue des contenus se reflètent sur les approches pédagogiques promulguées dans ces branches. En effet, quatre des sept branches de ce domaine proposent des principes didactiques et pédagogiques orientés sur des approches durables³¹. Dès lors, contrairement au domaine fondamental ne faisant état d'aucune approche pédagogique durable, le domaine spécifique possède quant à lui des méthodes pédagogiques plus à même de favoriser un changement de paradigme éducatif.

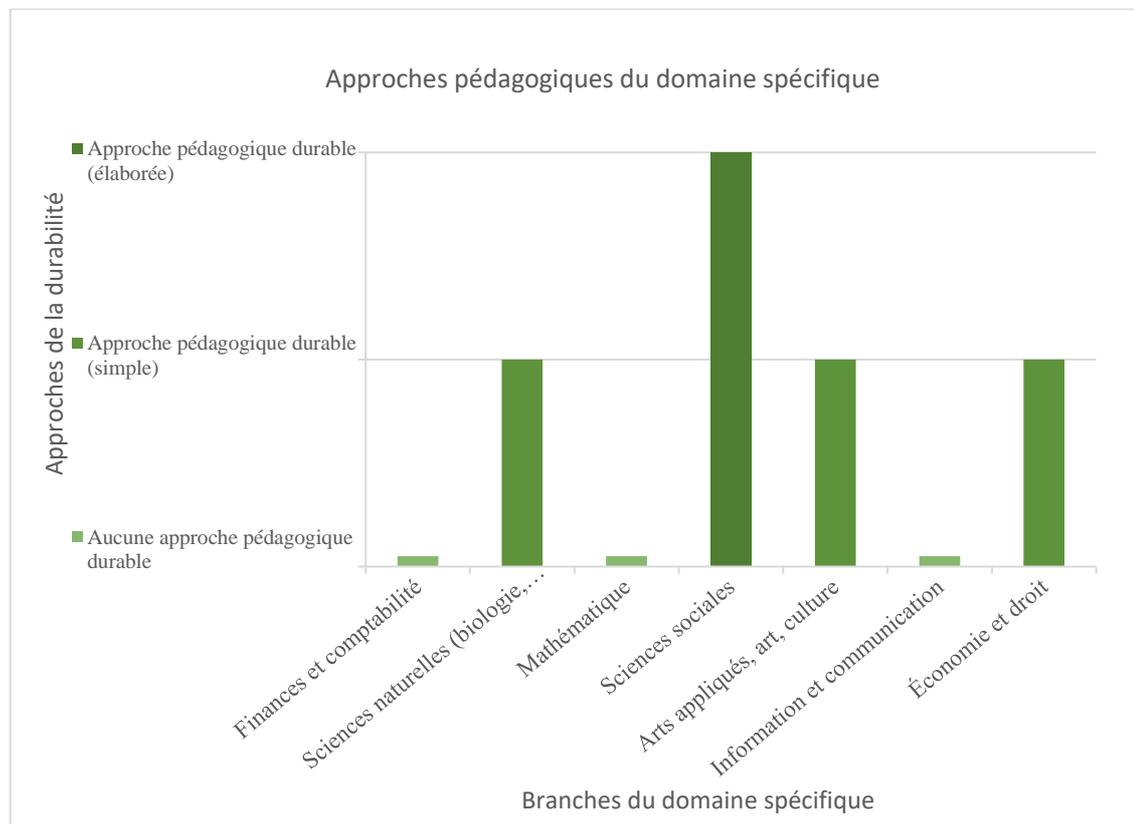


Figure 16 : Approches pédagogiques des branches du domaine spécifique.

À noter que la branche des sciences sociales est plus à même de promouvoir des thématiques en lien avec la durabilité. En effet, le fait que celle-ci traite de champs très vastes comme entre autres, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, l'économie ou encore la science politique facilite l'insertion de contenus en lien avec la durabilité. Du côté des approches pédagogiques, chacun de ces champs précités est aussi directement lié à des réflexions nécessitant l'appel à un regard critique, prospectif ou à une pensée systémique, holistique ou encore transformative qui sont considérés comme étant des pratiques respectant les principes de la durabilité forte.

³¹ Comme pour la proportion de contenu considéré comme « durable », je fais le choix de considérer les approches pédagogiques « simple » et « élaborée » comme étant des approches durables de manière générale, et cela même si les critères définissant des deux approches ne sont pas identiques.

En somme, mise à part les branches des sciences sociales et des sciences naturelles, les résultats quant aux contenus du domaine spécifique sont relativement identiques à ceux du domaine fondamental. Effectivement, la majorité des branches fait état d'un manque de contenus en lien avec la durabilité dans leurs plans d'études respectifs, mais aucun de ces derniers ne fait état d'approche contraire à la durabilité. Dès lors, comme pour le chapitre précédent, des exemples de thématiques à développer dans les branches possédant un manque d'approche en lien avec la durabilité sont listés ci-dessous³² :

- Finances et comptabilité / Économie et droit : les effets des subventions nuisibles à l'environnement et l'internalisation des coûts externes ; les investissements durables et les « désinvestissements » des formes non durables ; analyse des économies écologiques, plurielles et de la décroissance ; les limites de la croissance ; la portée juridique des accords internationaux ; etc.
- Sciences naturelles : (chimie) gestion critique et économe des matières premières et des matériaux pouvant être revalorisés ; (physique) analyse critique du concept de découplage absolu et relatif entre la consommation des ressources et la croissance économique ; (biologie) analyse de la capacité de charge planétaire en utilisant des exemples comme l'acidification des océans, l'exploitation des sols, la biodiversité ou les cycles de matières ; etc.
- Sciences sociales : la psychologie environnementale ; analyse des rapports entre l'homme et la nature ; analyse critique des valeurs et des normes comportementales ; réflexion sur le principe de satisfaction (suffisance) et sur les bonnes manières d'agir et de vivre ; etc.
- Arts appliqués, art, culture : l'art dans le contexte de l'anthropocène ; l'art au service de la critique sociale, politique et économique ; analyse de l'art internationale et réflexions sur des questions de l'EDD comme l'égalité entre autres ; analyse de l'art traditionnel et actuel, européen et non européen ; etc. (DEFR et al., 2020, p. 26-28; MGIEP & UNESCO, 2017).

³² La branche des mathématiques du domaine spécifique n'est pas présente dans cette liste, car les exemples énumérés dans le chapitre 7.1.1 pour les mathématiques du domaine fondamental peuvent être utilisés au sein de la branche des mathématiques du domaine spécifique.

7.1.3 Le domaine complémentaire et les travaux interdisciplinaires

Ici, nous allons discuter des résultats quant aux contenus et aux approches pédagogiques des branches du domaine complémentaire ainsi que ceux des travaux interdisciplinaires. Toutefois, en ce qui concerne ces derniers, soit le TIP et le TIB, seules les approches pédagogiques ont été analysées.

Le graphique présenté ci-dessous illustre des résultats possédant une tendance plutôt bonne du point de vue des contenus. Effectivement, ce domaine complémentaire se démarque des deux autres, du point de vue des proportions de contenus ayant des approches en lien avec la durabilité. Celles-ci se portent à 67 % pour les contenus intégrant des concepts sous-jacents et clés en lien avec la durabilité³³. Le pourcentage de contenus possédant un manque d'approches en lien avec la durabilité se porte, quant à lui, à 33 %, soit un rapport un tiers, deux tiers.

Les proportions quant aux approches de la durabilité de ces contenus sont inversées par rapport à celles des deux autres domaines de formation. À noter que, comme pour les autres domaines, aucun contenu faisant état d'approches contraires à la durabilité n'a été relevé durant l'analyse des plans d'études spécifiques, mais aucun contenu proposant une approche holistique/systemique n'a été relevé pour autant.

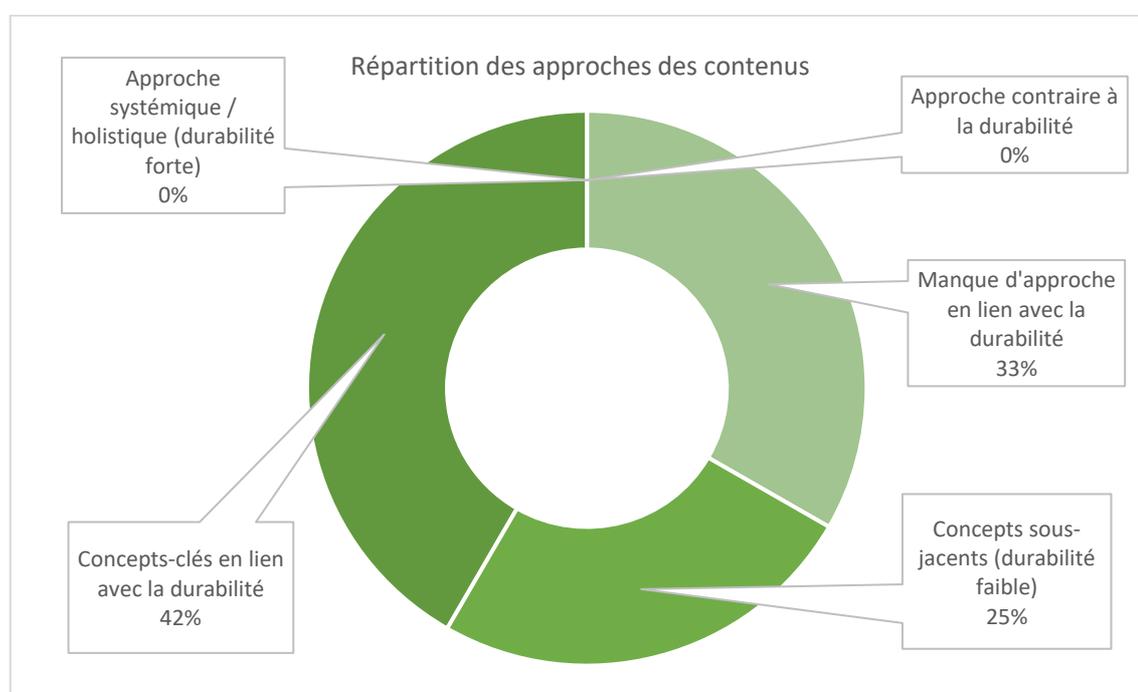


Figure 17 : Proportion des approches des contenus du domaine complémentaire.

³³ Voir note de bas de page numéro 30.

Le fait que ce domaine ne possède que trois branches et que deux d'entre elles que sont celle de « l'histoire et des institutions politiques » ainsi que celle des « technique et environnement », possédant toutes deux des bons résultats, mais à des degrés différents, ne signifie pas pour autant que le domaine complémentaire est un exemple en matière de durabilité. En effet, dans le cas où la branche « technique et environnement » (voir figure 18) aurait été dans un autre domaine, les résultats quant aux contenus des branches de ce domaine ici présent, auraient été d'une tout autre nature.

Néanmoins, cela ne nous empêche pas pour autant d'analyser l'approche des contenus de ces branches aux résultats satisfaisants, mais différents. En ce qui concerne la branche « histoire et institutions politiques », les résultats font état d'une bonne approche transversale de la notion de durabilité. En effet, trois des quatre thématiques d'analyse ont démontré des liens avec des concepts sous-jacents à la durabilité, voire même des concepts-clés pour la thématique de la culture/éthique. Seule la thématique économique ne fait état d'aucune approche en lien avec la durabilité, mais au vu de la dotation horaire relativement faible de cette branche, il est peut-être difficile de traiter de l'ensemble des thématiques.

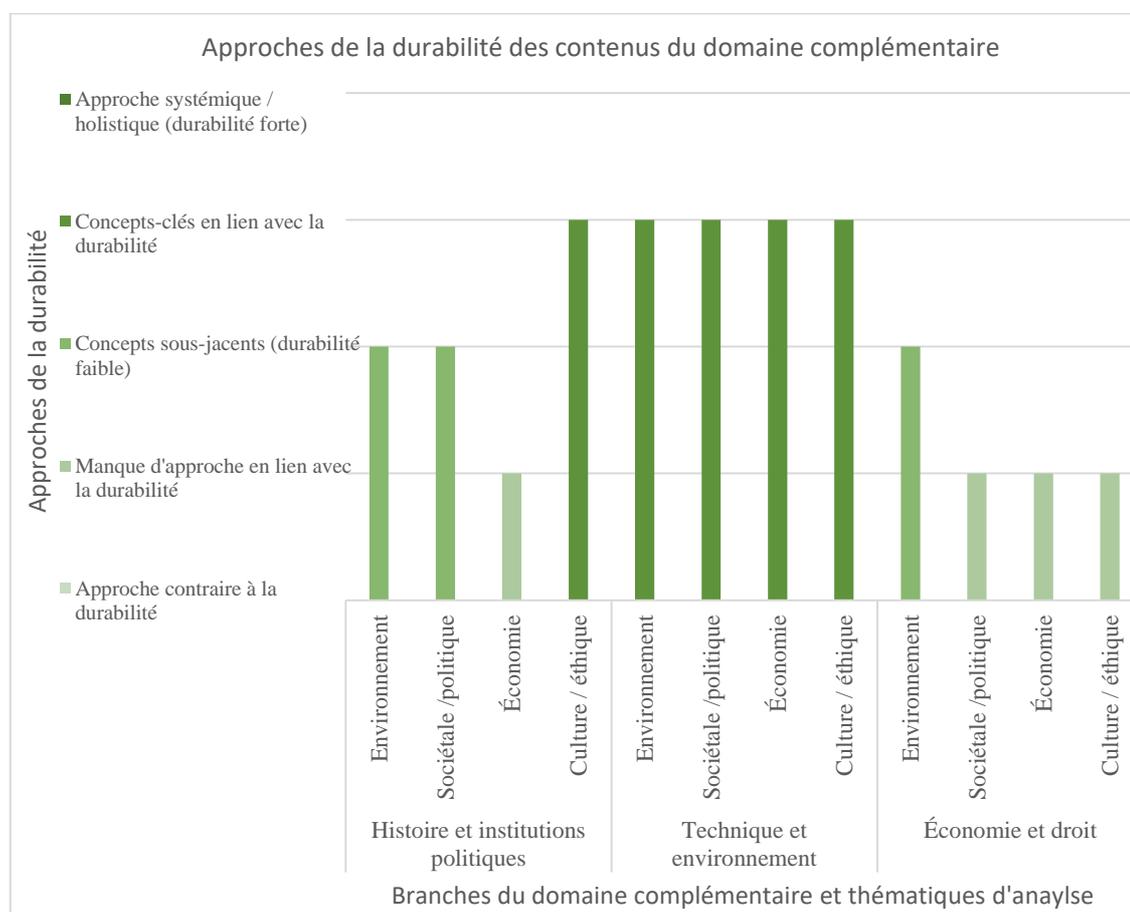


Figure 18 : Approches de la durabilité des contenus des branches du domaine complémentaire.

En ce qui concerne les résultats de la branche « technique et environnement », ces derniers sont très satisfaisants. En effet, outre le fait d'enseigner des concepts-clés en lien avec la durabilité, ceux-ci sont aussi enseignés de manière transversale à travers l'ensemble des quatre thématiques d'analyse. Cependant, il est à noter que l'approche de la durabilité présente dans cette branche est très technophile. De prime abord, ceci ne semble pas très étonnant au vu de l'intitulé de la branche, mais cela est peut-être la cause ayant produit le fait que les approches n'ont pas été considérées comme étant du ressort de la durabilité forte.

Les résultats de la branche « économie et droit » sont quant à eux plus ou moins différents de ceux de la même branche, mais présente dans le domaine spécifique. En effet, la thématique environnementale fait toujours état de concept sous-jacent en lien avec la durabilité, mais celle traitant de l'aspect économique, qui est le centre de cette branche, ne reflète plus de concept sous-jacent à la durabilité. De plus, comme l'illustre la figure 19, le plan d'études spécifiques de cette branche ne fait état d'aucune approche pédagogique pouvant être en lien avec la durabilité, contrairement à la même branche du domaine spécifique. En somme, le nombre d'heures d'enseignement restreint de la branche « économie et droit » du domaine complémentaire est peut-être l'un des facteurs produisant le manque d'approche en lien avec la durabilité tant du point de vue des contenus que des approches pédagogiques.

Le choix de placer ces branches dans le domaine complémentaire peut être symbolique du fait que les autorités, durant l'élaboration des plans d'études pour la maturité professionnelle, ont considéré que les thématiques en lien avec la durabilité devraient être enseignées en complément et non comme étant des fondements. En outre, la dotation horaire de ce domaine de formation ne représente qu'un peu plus de 16 % du temps d'enseignement total et en ce qui concerne la branche « technique et environnement » celle-ci ne représente que 8,3 %, soit environ 120 heures réparties sur une année académique.

En ce qui concerne les résultats quant aux approches pédagogiques des branches « histoire et institutions politiques » et « technique et environnement » (voir figure 19), ceux-ci reflètent bien le fait que ces deux disciplines sont orientées vers un certain degré de durabilité. En effet, les bons résultats quant aux contenus de ces branches se reflète sur les approches pédagogiques promulguées qui sont, somme toute, très satisfaisantes du point de vue la durabilité.

Ce graphique ci-dessous nous renseigne aussi sur les approches pédagogiques des travaux interdisciplinaires que sont le TIP et le TIB. Ces derniers, étant axés sur l'interdisciplinarité et notamment le TIB, produisent le fait que ceux-ci possèdent des approches pédagogiques considérées comme étant durables.

Ce qui explique la différence des résultats entre ces deux travaux est dû à l'approche pédagogique un peu plus orientée sur les principes de l'ED du TIB. En effet, ce dernier contrairement au TIP, promeut une approche axée sur le développement de compétence, sur l'établissement de scénarios prospectif, sur l'auto-apprentissage, tout cela à travers entre autres, de journées de projet, d'excursions, ou de demi-journées thématiques.

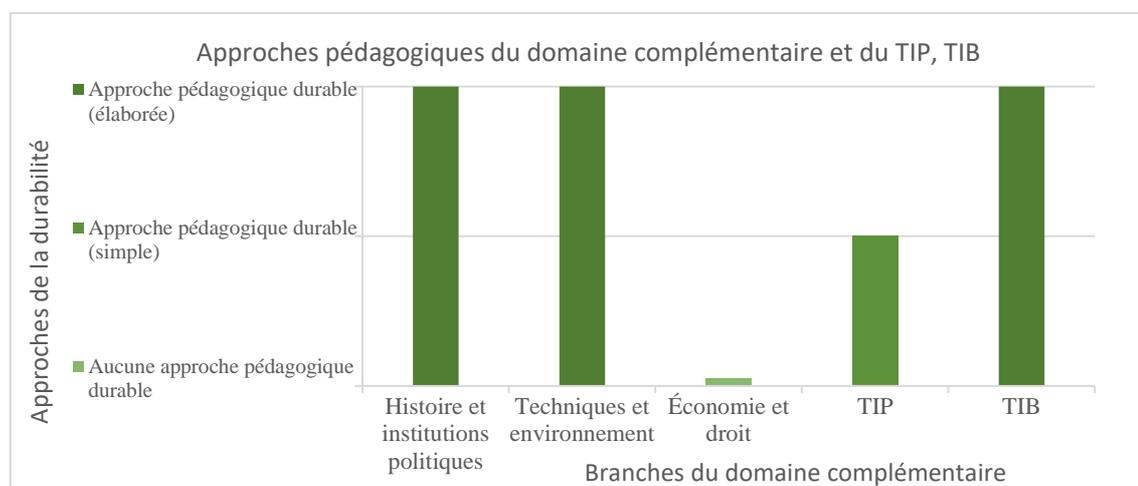


Figure 19 : Approches pédagogiques des branches du domaine complémentaire et des travaux interdisciplinaires.

Comme pour les chapitres précédents, une liste proposant des thématiques à développer dans les branches est présentée ci-dessous³⁴ :

- Histoire et institutions politiques : mener une réflexion et une analyse sur la dimension temporelle des asymétries de pouvoir ; aborder l'histoire de l'environnement ; analyse de la dimension symbolique de la durabilité ; démocratisation et autodétermination ; analyse de différents systèmes politiques et leurs incidences ; etc.
- Technique et environnement : les diverses utilisations des sols et leurs répercussions ; l'utilisation des eaux de surface et souterraines et leurs épuisements ; les exploitations minières et leurs impacts ; etc. (DEFR et al., 2020, p. 26; MGIEP & UNESCO, 2017).

³⁴ La branche « économie et droit » ne figure pas dans cette liste, car des exemples de thématiques à traiter dans cette branche, dans le cadre du domaine spécifique, ont déjà été soulevés dans le chapitre 7.1.2.

7.1.4 Récapitulatif des résultats

La présentation des résultats s'est jusqu'ici effectuée par domaine, et cela dans le but de proposer une analyse plus approfondie de chaque branche de la maturité professionnelle. Toutefois, il est aussi primordial d'étudier la tendance générale des résultats de l'analyse. Ce chapitre ici présent a donc pour objectifs d'illustrer la répartition globale des approches de la durabilité des contenus et des approches pédagogiques des 16 branches de la MP.

Commençons par les approches de la durabilité des contenus. Le graphique ci-dessous illustre la proportion de chaque approche de la durabilité de tous les contenus, toutes thématiques d'analyse confondues, des 14 branches de la MP. Ce qui explique le nombre de 14 branches et non pas 16 et que les deux branches du travail interdisciplinaire (TIP et TIB) ne possédaient pas de plans d'études spécifiques quant à leurs contenus respectifs. De ce fait, ces deux disciplines ne sont pas comprises dans ce graphique.

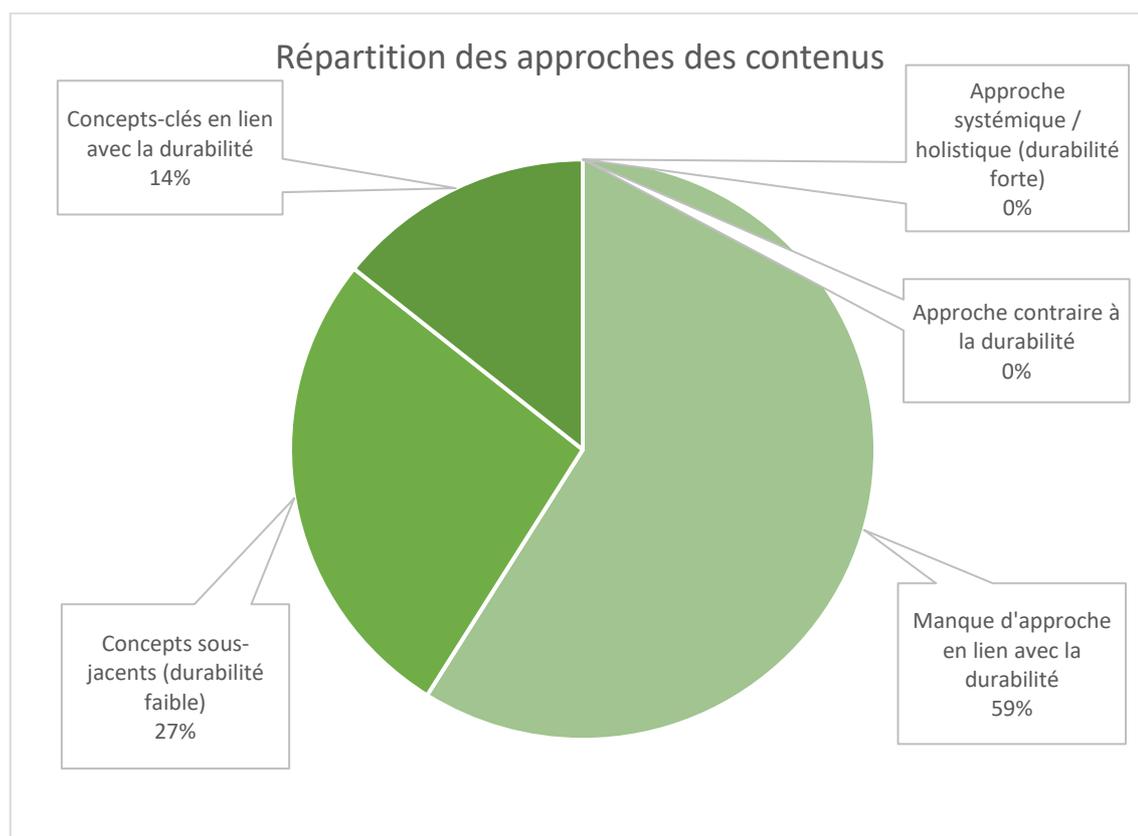


Figure 20 : Répartition globale des résultats quant aux approches de la durabilité des contenus.

Comme nous pouvons le constater de prime abord, aucun contenu promouvant des approches contraires à la durabilité n'a été repéré dans les différents plans d'études spécifiques aux branches. Cela permet d'affirmer dans un premier temps que la formation de la maturité professionnelle et donc indirectement les politiques éducatives, ne se situe

pas dans un schéma de pensée non durable pouvant mettre à l'écart toutes notions en lien avec la durabilité. À l'autre extrême, aucun contenu ne propose une approche systémique/holistique de la durabilité. En d'autres termes, les plans d'études spécifiques ne promeuvent aucunement des principes ou des notions pouvant être en lien avec la durabilité forte. Ce constat permet de tirer de nombreuses conclusions quant aux possibilités d'extension de la MP dans le sens de la durabilité forte et sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre 8.

En ce qui concerne les contenus s'assimilant à des approches durables, comprenant donc les concepts sous-jacents ainsi que les concepts-clés en lien avec la durabilité, nous pouvons constater que ceux-ci représentent respectivement, 27 % et 14 %, soit un total de 41 %. Cette proportion convenable démontre que cette formation a su intégrer des notions de durabilité dans ses plans d'études spécifiques aux branches de 2012, mais comme l'a relevé l'analyse, cela a principalement été effectué en s'appuyant sur le concept d'EDD et donc de durabilité faible.

Finalement, la part la plus importante quant aux résultats issus de l'analyse des contenus, s'assimile à des approches manquant de lien avec la durabilité. En effet, sur l'ensemble de l'analyse, il est ressorti que sur les 14 plans d'études spécifiques analysés à travers les quatre thématiques, 59 % de ces curriculums ont démontré un manque d'approche en lien avec la durabilité. Dès lors, malgré la présence de contenus qui promeuvent une durabilité faible, la tendance générale des résultats inscrit les plans d'études spécifiques aux branches dans une dynamique soutenant principalement les manières de faire actuels et donc le paradigme dominant.

Autrement dit, en dépit de stipuler que la maturité professionnelle prend en compte les objectifs en matière d'éducation au développement durable et donc des principes du DD (SEFRI, 2012, p. 6), le PEC-MP et le PER-MP inscrivent plus la formation de la MP dans une vision conservatrice et traditionaliste de l'école, axée sur l'employabilité, que sur des principes promus par l'EDD.

Le constat est plus ou moins similaire en ce qui concerne les approches pédagogiques. En effet, comme le montre le graphique ci-après, qui comprend cette fois-ci l'ensemble des 16 branches de la formation, la majorité des résultats issus de l'analyse ne fait état d'aucune approche pédagogique durable.

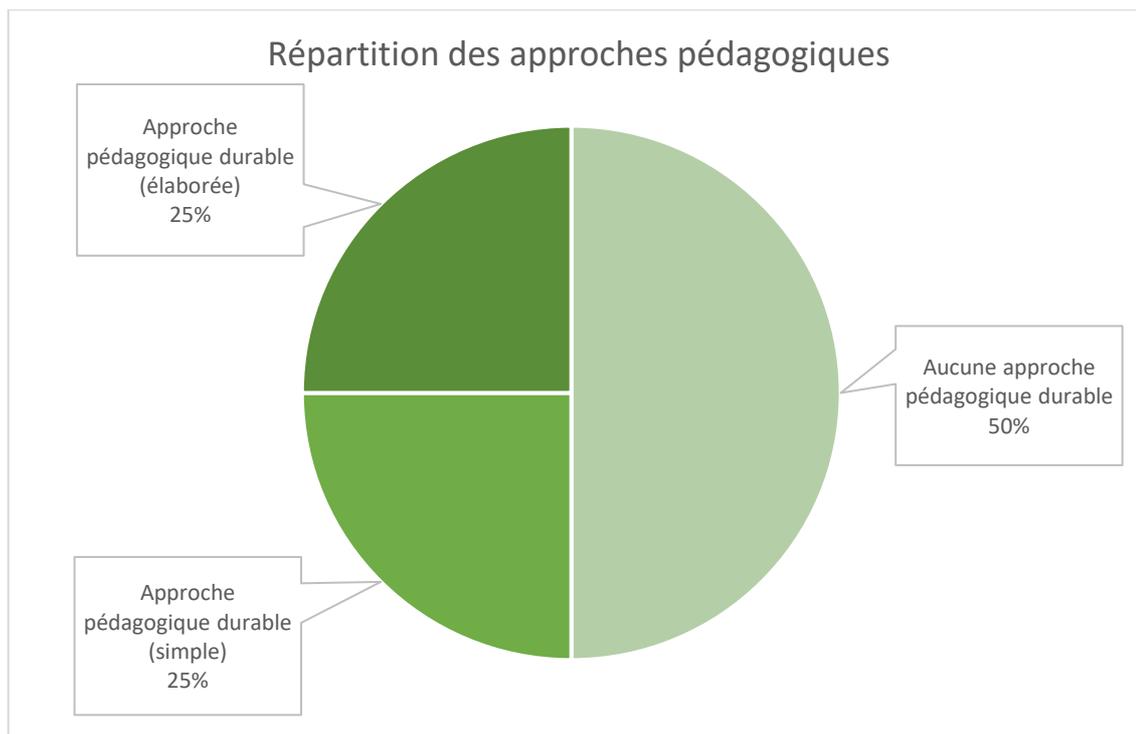


Figure 21 : Répartition globale des résultats quant aux approches pédagogiques

Au-delà de proposer quelques principes didactiques et pédagogiques durables, notamment à travers les travaux interdisciplinaires et quelques branches comme celles des « technique et environnement » ou des « sciences sociales », la tendance générale des résultats inscrit la formation, encore une fois, dans une approche conservatrice de l'éducation. À noter ici que l'analyse des approches pédagogiques n'est qu'une indication. En effet, il est difficile de se prononcer sur une approche didactique inscrite dans un texte tout en sachant que l'application finale de celle-ci est au final du ressort du corps enseignant.

Pour résumer, le plan d'études cadre de la maturité professionnelle, lors de sa révision en 2012, a su intégrer des concepts et des principes de durabilité, mais principalement orienté sur son approche faible. Ces contenus et ces approches pédagogiques considérés comme durables se sont principalement retrouvés dans les branches du domaine complémentaire et dans la partie des travaux interdisciplinaires. Certes, des points soulevant des concepts de durabilité ont été relevés dans les branches des autres domaines de formation, mais ceux-là ont été introduits de manière éparse, ponctuelle et non transversale. Dès lors, dans l'hypothèse d'une future révision du plan d'études cadre, un travail conséquent est à produire dans les branches du domaine spécifique, mais surtout dans celles du domaine fondamental, afin d'intégrer plus de contenus en lien avec la durabilité et aussi de

proposer des approches pédagogiques durables directement dans les plans d'études. De plus, le fait d'inscrire cela dans ces textes officiels légitime et affirme leur place au sein de l'institution éducative.

Du point de vue du cadre théorique, les résultats illustrent une prise en considération des principes de l'EDD et donc de la durabilité faible dans plusieurs branches de la MP. Mais, de nombreuses modifications doivent être entreprises dans l'optique de transformer cette formation et de l'inscrire entièrement dans les lignes directrices de l'EDD.

À noter que la révision du plan d'études cadre de la maturité professionnelle datant de 2012, intervient à la fin de la décennie de l'éducation au vu d'un développement durable. De ce fait, les auteurs de cette révision auraient dû, théoriquement, prendre en compte les principes de l'EDD. Avec cette analyse, nous pouvons dire que cela a été fait, mais pas de manière optimale.

En somme, les résultats de l'analyse des contenus et des approches pédagogiques illustrent un manque de lien avec la durabilité forte de manière générale. Dès lors, du point de vue de la question de recherche de base de ce travail qui concernait la place de durabilité forte dans cette formation, nous pouvons dire que celle-ci n'a d'une part, que très peu de place et d'autre part, que les possibilités d'intégration de cette approche sont multiples. Nous reviendrons sur ces possibilités, mais aussi les obstacles à leur mise en place dans la partie prolongement.

7.1.5 Modèle de compétence et nuage de mots

Dans ce chapitre, nous allons passer en revue le modèle de compétence proposé dans le PEC-MP. Étant donné que ce dernier a déjà été décrit dans le chapitre « contexte », nous ne reviendrons pas sur cela ici. L'objectif ici est plutôt de faire ressortir les enjeux soulevés par un tel modèle et donc, indirectement, la vision que possède l'institution scolaire.

Néanmoins, pour synthétiser ce que nous avons décrit dans le chapitre « contexte », nous pouvons dire que le modèle de compétence actuel relève d'une hiérarchisation des compétences du fait de sa forme concentrique, et d'un accent mis sur l'acquisition de compétences spécifiques qui sont directement utiles au marché de l'emploi. Ce qui produit l'inscription de l'institution scolaire et notamment du SEFRI, dans une approche éducative axée sur l'employabilité et donc dans le système néo-libéral dans son ensemble.

Au-delà de cela, ce modèle met en avant les compétences transdisciplinaires ce qui est en accord avec les buts des approches pédagogiques durables.

Le problème avec ce modèle de compétence est qu'il ne promeut aucunement le développement de compétences personnelles ou sociales. Effectivement, l'accent est principalement mis sur le développement de compétence spécifique, soit de savoir-faire. Pourtant, le développement de savoir et de savoir-être sont primordiaux afin de faire évoluer les manières de faire et d'être en mesure de changer notre rapport au monde, mais aussi au collectif (Curnier, 2021). Ces deux types de savoirs, ainsi que les compétences essentielles en matière de durabilité, soulevées dans les objectifs d'apprentissage de l'UNESCO (voir chapitre 2.3.3.2), peuvent être développées à l'aide notamment, des approches pédagogiques durables comme nous l'avons dans le chapitre 2.3.3. Sans pour autant remplacer les compétences spécifiques nécessaires pour agir dans un contexte ou dans une situation particulière, les compétences essentielles en matière de durabilité sont plutôt un complément à celles-ci et les englobent tout en couvrant un champ plus large (UNESCO, 2017, p. 10).

Un modèle de compétence permettant un changement de paradigme éducatif et sociétal doit donc promouvoir des outils, des capacités opératoires et transversales, des thématiques durables et des concepts centraux (Curnier, 2021, p. 155). L'inscription de ces concepts dans les curriculums prescrits permettrait d'une part de promouvoir de nouvelles approches pédagogiques axées sur la durabilité forte et d'autre part, de légitimer la place de cette dernière dans l'institution scolaire.

Un exemple de modèle de compétence basé sur ce qui vient d'être soulevé et élaboré par Daniel Curnier est proposé à la figure 22. Dans celui-ci, nous pouvons constater que le curriculum prescrit intègre les multiples éléments, énumérés au préalable, et que ceux-ci s'articulent autour de séquences interdisciplinaires qui ont comme finalité un changement de paradigme et notamment des rapports au monde, à l'être humain et au savoir.

Ce modèle, axé sur les principes de durabilité forte, est somme toute très complet. Néanmoins, dans le cadre de la maturité professionnelle qui promeut le développement des compétences spécifiques afin de former des individus utiles au marché de l'emploi, ce modèle peut paraître trop ambitieux et peut rencontrer des difficultés lors de sa mise en place. De plus, ce modèle demande de revoir complètement les modes de fonctionnement actuel de l'institution scolaire.

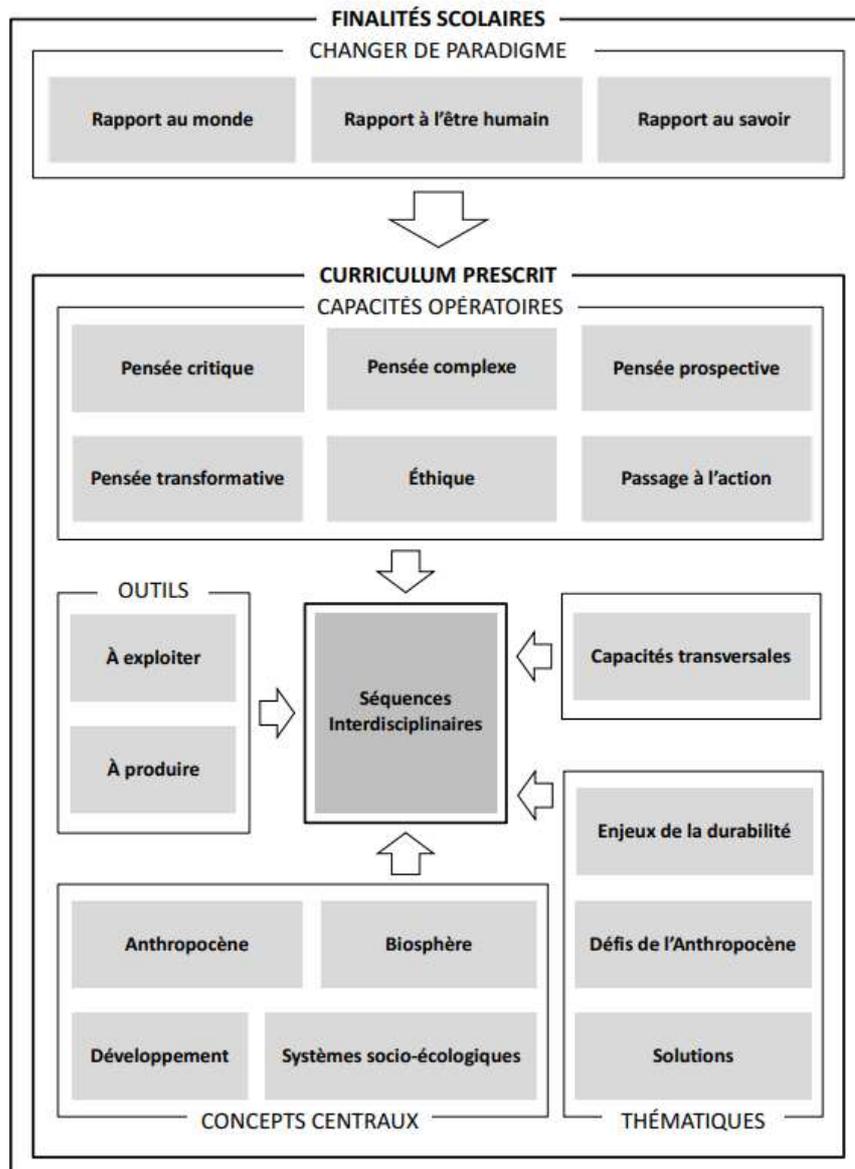


Figure 22 : Modèle éducatif fondé sur la durabilité forte (Curnier, 2017b, p. 207).

Passons à présent en revue les mots utilisés ainsi que leurs occurrences dans le plan d'études cadre de la maturité professionnelle, cela dans le but de faire ressortir des termes ou un champ lexical pouvant refléter une certaine approche de la part des autorités responsables de l'élaboration de ce plan.

La figure 23 illustre l'occurrence des 50 mots les plus présents dans le PEC-MP qui comprend au total plus de 50'000 mots³⁵. Sur cette image, plus un mot est grand et plus celui-ci est redondant. Cette analyse s'est effectuée en ne prenant pas en compte les mots ne possédant aucune signification majeure.

³⁵ Cette analyse a été effectuée à l'aide du logiciel en ligne « Word Art » disponible à l'adresse : <https://wordart.com>

Comme nous pouvons le constater, les mots : formation, domaine, spécifique, enseignement et compétence sont ceux possédant le plus d'occurrences dans l'ensemble du PEC-MP. Ces mots font ressortir un champ lexical basé sur la volonté de former des individus dans le but que ceux-ci puissent acquérir des compétences spécifiques et que celles-ci soient utiles pour le marché de l'emploi et donc pour l'employabilité des personnes.

Cela confirme bien la vision des autorités par rapport à cette formation. Nous pouvons essayer de former une phrase avec ces quelques mots reflétant bien cette vision. « *L'enseignement dans cette formation est compartimenté par domaine et par branche de manière à ce que les apprenants développent des compétences spécifiques pour le domaine professionnel* ». Cette phrase ne reflète aucunement le postulat propre des responsables de ce plan d'études, mais les termes utilisés portent des valeurs et reflètent indirectement les visions ou les objectifs inhérents à cette formation.



Figure 23 : Nuage de mots du PEC-MP.

Le tableau ci-dessous illustre les principaux mots dans l'ordre d'occurrence ainsi que quelques mots pouvant potentiellement refléter des liens avec la durabilité.

Dans un premier temps, nous pouvons constater l'occurrence relativement forte des cinq premiers mots par rapport aux quatre derniers. Dans un deuxième temps, le premier mot relevant de notion de durabilité n'apparaît qu'au 45^{ème} rang et celui-ci concerne l'aspect de transdisciplinarité. Quelques rangs plus bas apparaît le terme d'interdisciplinarité et plus loin encore celui d'environnement. À noter que ce dernier peut s'interpréter de différentes manières suivant la tournure de phrase ou suivant le contexte dans lequel il est utilisé. Finalement, il faut descendre jusqu'au 135^{ème} rang pour voir apparaître le mot durable. Celui-ci n'apparaît que 56 fois dans l'ensemble du document qui comprend plus de 50'000 mots.

Tableau 20 : Rang et occurrence des mots du PEC-MP.

Rang	Mots	Occurrence
1	Domaine	612
2	Formation	572
3	Spécifique	402
4	Compétence	400
5	Enseignement	372
45	Transdisciplinaire	80
49	Interdisciplinaire	76
73	Environnement	56
135	Durable	40

7.2 Retour sur les questions de recherche et les hypothèses

Après avoir discuté des résultats de l'analyse des plans d'études, nous allons à présent revenir sur les questions de recherche ainsi que sur les hypothèses de ce travail. Pour rappel, l'objectif de base de ce travail était de répondre à la question suivante : dans quelles mesures, le plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC-MP) intègre-t-il des notions, des méthodes pédagogiques et des ressources répondant aux principes de durabilité forte ? Étant donné que celle-ci était relativement large, j'ai fait le choix de la diviser en plusieurs sous-questions de recherche. Mais cela ne nous empêche pas de donner une réponse d'ordre général à cette question de recherche initiale.

Dans un premier temps, au vu de la charge de travail nécessaire pour produire la grille d'analyse ainsi que le temps pris pour étudier le PEC-MP et le PER-MP du point de vue de leurs contenus et de leurs approches pédagogiques, j'ai fait le choix de ne pas analyser les ressources pédagogiques. En effet, même si le PER-MP propose des ressources pour chacune des branches de la MP, il aurait été trop chronophage d'étudier chacune de ces ressources. Dès lors, cet aspect concernant la durabilité des ressources pédagogiques n'est pas traité dans ce travail, mais des recommandations concernant l'intégration de ressources pédagogiques axées sur la durabilité seront brièvement soulevées dans le chapitre « prolongement ».

L'analyse des plans d'études spécifiques à l'aide de la grille me permet, tout de même de répondre de manière générale aux deux autres éléments compris dans cette question de recherche comme nous allons le voir maintenant.

Comme nous l'avons vu avec la discussion quant aux résultats, très peu de contenus en lien avec la durabilité forte sont présents dans les deux plans d'études. En effet, aucun contenu répondant aux critères de l'approche systémique/holistique de la durabilité n'a été repéré. Cependant, ce constat est à nuancer, si l'on considère les critères de l'approche concernant les concepts-clés comme étant plus du ressort de la durabilité forte que faible, nous pouvons stipuler que certaines branches de la MP possèdent des liens avec la durabilité forte. Effectivement, comme nous l'avons vu dans la partie méthodologie, les concepts-clés en lien avec la durabilité sont considérés comme étant des éléments favorisant l'émergence d'un nouveau paradigme sociétal durable et non le maintien du paradigme dominant. Toutefois, les contenus repérés qui sont axés sur cette approche ne sont enseignés, dans tous les cas de figure, que dans trois branches à savoir celle des sciences sociales, celle des technique et environnement et celle de l'histoire et des institutions politiques. Dès lors, ce résultat de 14 % de contenus en lien avec des concepts-clés de la durabilité est, à mon sens, insuffisant et insatisfaisant.

En ce qui concerne les approches pédagogiques, les résultats sont plus satisfaisants. En effet, lors de l'analyse des plans d'études spécifiques aux branches, de nombreux concepts et principes en lien avec les postulats des approches pédagogiques durables, soulevés dans le cadre théorique, ont été relevés. La proportion de plans d'études spécifiques intégrant des approches pédagogiques durables (élaborées) s'élève à 25 % et la part de plan proposant des approches pédagogiques durables (simple) est elle aussi de 25 %.

En somme, en considérant ces deux types d'approches comme étant du ressort de la durabilité forte, dans son sens global, qui peuvent potentiellement favoriser la mise en place d'un paradigme sociétal durable, les résultats indiquent donc, que la moitié des plans d'études spécifiques intègre des approches pédagogiques durables. Cependant, cela ne signifie pas pour autant que les résultats sont satisfaisants. En effet, la moitié des plans d'études spécifiques ne font état d'aucune approche pédagogique durable et cela est principalement le cas pour les plans des branches du domaine fondamental.

Il faut relever que cette analyse ne repose que sur le curriculum prescrit (Perrenoud, 1993), soit celui proposé par les autorités compétentes, et ne reflète pas forcément la réalité. L'approche pédagogique choisie est au final du ressort du corps enseignant et celle-ci peut fortement varier d'un professeur à un autre. De ce fait, cette analyse doit être considérée comme étant une indication se basant sur un document officiel et ne reflète sûrement pas la réalité.

Après avoir répondu de manière brève à cette question de recherche générale, passons maintenant aux différentes sous-questions de recherche et analysons si les résultats confirment ou infirment leurs hypothèses respectives. Afin de ne pas retourner aux pages où ces dernières sont explicitées, les différentes sous-questions de recherche et leurs hypothèses sont de nouveau présentes ici.

SQR 1 : Dans quelles mesures, le PEC-MP et le PER-MP comportent-ils des éléments de durabilité, faible et forte ?

HSQR 1 : Le PEC-MP et le PER-MP contiennent des notions en lien avec la durabilité, mais celles-ci sont basées sur le postulat du développement durable (DD) et mises en pratique par le concept d'éducation au développement durable (EDD). Le DD, faisant référence à une durabilité faible, ne permet pas l'émergence d'une réflexion critique vis-à-vis du paradigme dominant.

Avant toute chose, il est à noter que le PEC-MP stipule avoir pris en considération les objectifs de l'éducation en vue d'un développement durable. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, l'EDD, du fait de prendre son essence dans le concept du développement durable, se veut comme étant une vision faible de la durabilité. De ce fait, avant même d'avoir entamé l'analyse des deux plans cités dans la première sous-question

de recherche, nous pouvions nous attendre à ce que les contenus et les approches pédagogiques soient basés, dans le meilleur des cas, sur le postulat de la durabilité faible.

Ces éléments de durabilité faible sont majoritairement mis en avant dans la partie des travaux interdisciplinaires de la MP ainsi que de manière ponctuelle dans quelques plans d'études spécifiques. Certes, certains de ces derniers contiennent des contenus et des approches pédagogiques qui promeuvent, plus ou moins, une durabilité forte, mais ceux-ci ne sont que très peu présents dans l'ensemble. En somme, en combinant les éléments de durabilité faible et forte, présents dans les deux plans, la place de la durabilité y est plutôt réduite et laisse place à un manque global d'approche en lien avec la durabilité. Nous pouvons dès lors dire que les résultats illustrent bien la présence insuffisante de durabilité dans le PEC-MP et le PER-MP.

L'étude des deux plans d'études à l'aide de la grille d'analyse permet d'affirmer la première partie de l'hypothèse de cette sous-question de recherche. Effectivement, la maturité professionnelle contient des éléments de durabilité, mais ceux-ci sont majoritairement du ressort de la durabilité faible et ajoutée par le biais de branches ayant des liens plus discernables et tangibles avec la durabilité. Ces branches, souvent plus récentes, se voient dotées de contenus en lien avec la durabilité et cela au détriment de disciplines plus anciennes qui se retrouvent notamment dans les domaines de formation fondamental et spécifique. L'approche systémique et holistique promulguée par la durabilité forte nécessite d'être intégrée au sein de toutes les branches et de manière transversale afin de comprendre au mieux les enjeux de celle-ci.

La seconde partie de l'hypothèse fait ressortir, quant à elle, une affirmation difficilement quantifiable et justifiable. En effet, le fait de savoir si le DD ne permet pas l'émergence d'une réflexion critique, ou toutes autres compétences allant à l'encontre du paradigme dominant est complexe. Néanmoins, nous pouvons soulever le fait qu'au vu de l'ancienneté de ce concept, qui s'est progressivement instauré dans les institutions politiques et éducatives depuis les années 1990, les schémas de pensée et donc les comportements ont certes évolué, mais pas de manière significative. De plus, lorsque les principes du DD ont voulu être intégrés dans les différentes institutions, ceux-ci ont bien souvent été détournés par le paradigme dominant privilégiant toujours l'approche économiste de ce concept (voir tableau 1). L'option de clarifier ou de modifier ce concept déjà en place, est à envisager et sera développée dans la partie prolongement.

Passons à présent à la sous-question de recherche suivante et l'hypothèse qui lui est associée.

SQR 2 : Dans quelles mesures, les contenus et les approches pédagogiques des plans d'études répondent-ils au postulat de la durabilité forte ?

HSQR 2 : Les contenus et les approches pédagogiques actuels, reproduisant des schémas de pensée du paradigme dominant, ne répondent pas aux postulats de durabilité forte et doivent faire l'objet d'une réforme.

Afin d'être en mesure de répondre à cette seconde sous-question de recherche, il m'a été nécessaire de définir ce que l'on entend par des contenus et des approches pédagogiques répondant aux principes de la durabilité faible ou forte. Ceci a été effectué dans le cadre théorique et m'a permis de construire la grille d'analyse en me basant sur des critères d'auteurs distinguant les approches de chaque courant.

Les résultats de cette analyse me permettent dorénavant de dire que la majorité des contenus et des approches pédagogiques promulgués dans les deux plans d'études ne répondent pas aux principes de la durabilité forte. Toutefois, même si les tendances globales penchent en faveur d'un manque d'approches en lien avec la durabilité, certains plans d'études spécifiques intègrent des contenus et des approches pédagogiques axés sur la durabilité faible et voire forte dans certains cas. Mais, encore une fois, ceux-ci ne sont pas enseignés ou appliqués de manière transversale et sont bien souvent axés sur une vision technophile de la durabilité.

Dès lors, l'hypothèse quant à cette sous-question de recherche peut elle aussi, être affirmée. Dans l'ensemble, les contenus ne reflètent aucunement les principes de la durabilité forte. Dans certains cas, ceux-ci sont axés sur les principes de la durabilité faible, mais cela est, encore une fois, minime. En ce qui concerne les approches pédagogiques, celles-ci reflètent quelques principes en lien avec la durabilité forte, mais il est à noter que l'analyse de ces approches pédagogiques présente quelques limites que nous avons brièvement soulevées au préalable et sur lesquelles nous reviendrons dans le chapitre suivant. Néanmoins, celles-ci ne remettent pas en question la pertinence de l'analyse.

Nous reviendrons plus en détail sur une potentielle réforme des contenus et des approches pédagogiques dans le chapitre « prolongement », mais le fait de posséder une tendance majoritaire relevant d'un manque d'approches en lien avec la durabilité, ne peut que

reproduire des schémas de pensée s'insérant dans le paradigme dominant comme il est dit dans l'hypothèse précitée. De ce fait, dans le cas d'une potentielle réforme du PEC-MP ou du PER-MP, de nombreux contenus et approches pédagogiques durables doivent y être insérés.

Passons maintenant à la dernière sous-question de recherche de ce travail et à son hypothèse.

SQR 3 : Dans quelles mesures, les approches de la durabilité forte (contenus, approches pédagogiques et ressources) peuvent-elles être insérées dans la formation de la maturité professionnelle, mais aussi dans celle du corps enseignant ?

HSQR 3 : L'insertion d'approches en lien avec la durabilité forte est bien souvent du ressort du corps enseignant. De ce fait, la formation de ce dernier est un paramètre clé dans l'évolution de l'enseignement. Les formations de base ou continues du corps enseignant nécessitent une réforme afin de permettre l'évolution de la société vers une durabilité forte.

Pour répondre à l'aspect concernant l'intégration de contenus et d'approche pédagogiques durables dans les plans d'études spécifiques, une option serait d'insérer des contenus en lien avec la durabilité forte dans ces plans lors de leur prochaine révision. Étant donné que ces documents officiels sont ceux sur lesquels se basent tous les acteurs gravitant autour de l'institution scolaire, il est de ce fait primordial que des lignes directrices en matière de durabilité soient clairement définies dans ces plans d'études.

En ce qui concerne les ressources pédagogiques, celles-ci sont potentiellement la solution la plus rapide et la moins chronophage dans une évolution en direction de la durabilité forte. En effet, des plateformes comme celle de *l'école vaudoise durable*³⁶, mettant à disposition des ressources pédagogiques axées sur la durabilité forte, peuvent être insérées dans différentes branches sans pour autant nécessiter une réforme des plans d'études. À noter qu'une réforme de ces plans doit être approuvée par une multitude d'acteurs ayant potentiellement des visions très différentes quant au rôle que doit assumer l'institution scolaire. La prise en compte des diverses visions quant aux objectifs de cette institution est un paramètre à ne pas négliger.

³⁶ Plateforme de la DFJC disponible à l'adresse : <https://www.ecolevaudoisedurable.ch/>

Dans l'attente d'une potentielle réforme des plans, qui peut s'avérer relativement lente aux vues du temps des procédures administratives, d'autres éléments en lien avec la durabilité forte peuvent être promulgués dans la MP comme le type de gouvernance dans les établissements ou l'amélioration du lieu de formation et de travail. Nous reviendrons plus en détail sur ces points dans le chapitre « prolongement », mais avant cela, notons quelques commentaires par rapport à la formation du corps enseignant qui est, comme cité dans l'hypothèse, l'un des paramètres clés dans l'évolution des manières de faire et dans un potentiel détachement des schémas de pensée traditionnels inscrit dans le paradigme dominant.

En dépit de stipuler les lignes directrices de l'enseignement, les plans d'études prescrits ne sont pas forcément appliqués tels quels dans la réalité. En effet, dans bien des cas, c'est le corps enseignant qui choisit lui-même les méthodes d'enseignements ou le temps consacré à un type de contenu, entre autres. Ceci explique pourquoi la formation du corps enseignant est un paramètre clé au sein des différents niveaux d'études. À partir de cela, comment procéder afin que ceux-ci soient conscients des enjeux environnementaux, sociaux et économiques contemporains comme futurs ? À mon sens, et comme il est souvent relevé dans la littérature, la formation du corps enseignant est l'un des leviers d'action sur lesquels énormément d'effort doivent être entrepris. Dès lors, en parallèle à une réforme des plans d'études, une révision des formations de base et continues des enseignants dans le but d'intégrer plus de notions en lien avec la durabilité forte doit être entamée.

L'hypothèse de cette sous-question de recherche relevait principalement le levier d'action concernant les formations du corps enseignant, mais l'analyse des plans d'études ainsi que la recherche bibliographique font ressortir le fait qu'il existe de nombreuses autres options pour insérer plus de principes en lien avec la durabilité forte dans la formation de la MP. Dès lors, nous pouvons dire que l'hypothèse ici est affirmée, mais que d'autres axes d'amélioration doivent être exploités. Nous reviendrons sur ceux-ci au chapitre 8.

7.3 Limites du travail

Dans ce chapitre, nous allons discuter des principales limites de ce travail et notamment de la méthodologie utilisée. Par la suite, nous relèverons l'ensemble des forces, des faiblesses, des opportunités et des menaces des plans d'études, et cela au regard de la durabilité forte.

En ce qui concerne la méthodologie utilisée dans ce travail, celle-ci fait état de quelques limites qu'il est important de relever. Premièrement, les critères définissant les différentes approches de la durabilité présentes dans la grille d'analyse se basent sur de nombreuses auteurs et concepts littéraires concernant la durabilité. Le fait de m'appuyer sur différents concepts et approches de la durabilité, communément acceptés par la communauté scientifique et universitaire, avait pour but de rendre l'étude la plus objective possible. Néanmoins, cette objectivité peut être réduite durant l'analyse des plans d'études. En effet, mes convictions, mon parcours de vie, mes expériences ou mes émotions peuvent altérer l'objectivité de l'analyse. Une solution afin de rendre l'analyse plus robuste et donc moins subjective, aurait été de mettre à l'épreuve ma méthodologie ou de faire revoir mes résultats et cela par d'autres acteurs pouvant faire partie par exemple du corps enseignant, des autorités responsables de la thématique de la durabilité dans l'institution scolaire ou de la communauté scientifique et universitaire.

Deuxièmement, le manque d'entretien représente une limite à prendre en compte. En effet par manque de temps, j'ai choisi de ne pas les effectuer, mais ceux-ci auraient permis d'une part, de posséder une vision de l'intérieur de l'institution scolaire et d'autre part, d'étayer l'analyse concernant les approches pédagogiques. En effet, comme nous l'avons dit au préalable, même si les approches pédagogiques sont plus ou moins inscrites dans les plans d'études, leurs mises en place dans les salles de classe sont bien souvent du ressort des enseignants. De ce fait, leurs points de vue auraient pu s'avérer très intéressants pour étoffer et étayer mon analyse des approches pédagogiques. Le corps enseignant n'est pas le seul acteur pouvant apporter un plus au travail. Tous les acteurs gravitant autour de l'institution scolaire ont un rôle à jouer et ont potentiellement des visions différentes qu'il aurait été intéressant de relever.

Troisièmement, en ce qui concerne les objets analysés dans ce travail, ceux-ci sont des plans formels et ne représentent pas explicitement ce que les apprenants vont développer en termes de compétences ou de connaissances. Philippe Perrenoud utilise les termes de plans d'études ou curriculum « prescrit » et « réel ». Le premier est considéré comme étant un parcours éducatif prévu par des textes et le second est considéré comme étant le parcours effectivement vécu par les élèves. Il existerait encore un troisième niveau nommé « curriculum caché », qui représente la part d'apprentissage qui n'apparaît pas explicitement dans les programmes de l'institution scolaire (Perrenoud, 1993). Dès lors, en se basant sur cela, l'analyse des curriculums prescrits, qui sont donc le PEC-MP et le

PER-MP, ne représente pas explicitement ce que les apprenants vont acquérir comme connaissances et compétences. De ce fait, les résultats de l'analyse nous donnent certes, des indications quant à l'approche promulguée par les autorités en matière de durabilité, mais pas ce que les élèves apprennent ou retiennent.

7.4 SWOT

Le tableau ci-dessous conclut ce chapitre en relevant les principales forces, faiblesses, opportunités et menaces en ce qui concerne la durabilité dans les plans d'études de la formation de la maturité professionnelle. Les opportunités et les menaces seront, dans le chapitre suivant, développées plus en profondeur, et cela afin de proposer des champs d'amélioration ou des méthodes afin de limiter les obstacles à l'insertion de durabilité forte dans cette formation.

Tableau 21 : Analyse SWOT de la durabilité dans les plans d'études de la maturité professionnelle.

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Aucune présence de contenus contraire à la durabilité • Présence de quelques contenus en lien avec des concepts-clés de durabilité • Proportion raisonnable de contenu en lien avec les concepts sous-jacents à la durabilité • Contenus du domaine de formation complémentaire satisfaisants • Approches pédagogiques des domaines de formation spécifique et complémentaire satisfaisantes • Dotation horaire dédiée à des travaux interdisciplinaires (TIP et TIB) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune présence de contenu ayant une approche holistique et systémique de la durabilité • Manque global d'approche en lien avec la durabilité • Contenus et approches pédagogiques du domaine de formation fondamentale insatisfaisants • Contenus de certaines branches ne possédant aucun lien avec la durabilité • Approches pédagogiques manquant de durabilité de manière générale • Manque de transversalité des contenus en lien avec la durabilité dans la majeure partie des branches • Contenus en lien avec la durabilité enseignés de manière ponctuelle et non transversale • Modèle de compétence axé sur l'employabilité
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de réforme des plans d'études • Possibilité d'intégration de ressources pédagogiques durable (<i>école vaudoise durable</i>) • Liberté académique du corps enseignant • Intégration de formation continue du corps enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenteur administrative d'une réforme des plans d'études • Tensions entre les différentes visions de l'institution scolaire • Pressions de multiples acteurs envers l'institution scolaire • Dichotomie du corps enseignant quant à la thématique de la durabilité • Programmes scolaires déjà denses

8 Prolongement

Ce chapitre a pour but de proposer un prolongement de l'analyse des plans d'études de la maturité professionnelle. Ici, sont développées dans un premier temps, les opportunités et les menaces que peut rencontrer l'instauration d'une durabilité forte au sein des plans d'études, mais aussi dans la formation de manière globale. Dans un second temps. Nous énumérons quelques propositions d'amélioration de la formation de la MP ne nécessitant pas forcément une réforme ou une modification des plans d'études.

8.1 Opportunités

Comme nous l'avons vu dans l'analyse SWOT présentée au préalable, les opportunités d'intégration de durabilité dans les plans d'études de la MP sont nombreuses. Nous allons les développer l'une après l'autre dans le but de constater les apports, mais aussi les limites de telles opportunités.

La première, et non des moindres, concerne une réforme des plans d'études de la MP. Le terme « réforme » stipule une refonte totale ou partielle du plan d'études cadres ou du plan d'étude romand de la MP dans le but d'y insérer plus de notions en lien avec la durabilité forte. Cette réforme pourrait comprendre par exemple l'insertion de ressources pédagogiques plus axées sur la durabilité forte directement dans les plans d'études, cela en s'aidant entre autres, des plateformes de *l'école vaudoise durable* ou celle *d'éducation21*³⁷. Un autre exemple serait de profiter de cette réforme pour modifier les contenus, les approches pédagogiques, les lignes directrices ou le modèle de compétences inscrit dans les plans actuels qui ne répondent plus aux enjeux sociaux, économiques et environnementaux contemporains.

Toutefois, une réforme des plans d'études s'effectue sur une durée relativement longue. Prenons par exemple l'actuel projet de révision du plan d'études cadre de la maturité gymnasiale. Ce projet prévoit de terminer la révision de ce texte aux alentours de fin 2023 voire 2024, tout en sachant que le plan actuellement en vigueur date de 1994 (CDIP et al., s. d.). Le constat est un plus nuancé en ce qui concerne l'avant-dernier plan d'études cadre de la maturité professionnelle. En effet, ce dernier est entré en vigueur en 2001³⁸ et

³⁷ Plateforme d'éducation21 disponible à l'adresse : <https://www.education21.ch/fr>

³⁸ Le plan d'études cadre de 2001 concernait uniquement l'orientation « technique, artistique et artisanale ». Étant donné qu'à l'époque, chaque orientation de la maturité professionnelle possédait son propre plan d'études cadre, il existe de ce fait, trois autres PEC concernant les orientations « commerciale », « sciences naturelles » et « santé - sociale » entrée en vigueur respectivement en février 2003, août 2003 et août 2005.

le nouveau, soit celui que nous connaissons aujourd'hui, date de fin 2012 (SEFRI, 2012, p. 147).

Même si la révision du PEC-MP a été produite plus rapidement que celle du plan d'études cadre de la maturité gymnasiale, cela n'empêche que le temps nécessaire à une actualisation ou à une réforme de ces documents est somme toute très long. Néanmoins, la prochaine révision du plan d'études cadre de la maturité gymnasiale pourrait permettre de poser les premières pierres à l'édifice dans le sens d'une instauration de durabilité dans l'institution éducative et pourrait même créer des synergies entre les deux maturités.

Dès lors, dans l'optique d'un changement de paradigme sociétal et éducatif, l'objectif à terme est une refonte des plans d'études de la maturité professionnelle. En effet, inscrire dans les plans d'études des notions en lien avec la durabilité forte permet d'affirmer et de légitimer sa place dans l'institution éducative. Mais cela nécessite, comme nous l'avons vu, un laps de temps très long, sans oublier toutes les tensions et les divergences qu'il peut résider entre les parties prenantes responsables d'une actualisation des plans d'études. De ce fait, dans l'attente de cette réforme, quelques opportunités, que nous allons développer ci-après, s'offrent à nous.

La première concerne la liberté académique que possède le corps enseignant. Comme nous l'avons vu, même si les plans d'études stipulent les objectifs d'apprentissages ou toutes autres notions en lien avec l'enseignement, ce sont *in fine* les professeurs sur le terrain qui décident de la manière d'aborder leurs cours. Sans pour autant s'affranchir du cadre réglementaire imposé par les plans d'études, le corps enseignant possède donc une liberté académique relativement grande qu'il est possible d'utiliser afin de promouvoir la durabilité aux apprenants de la maturité professionnelle. Nous pouvons ici imaginer que les plateformes précitées seraient celles sur lesquelles la majorité des professeurs s'appuie, ou encore que ces derniers promeuvent des approches pédagogiques axées sur la durabilité forte dans leurs cours, moyennant bien évidemment, une sensibilisation ou une formation de ceux-ci dans les cas où cela s'avère nécessaire.

Ce dernier point soulève d'autres opportunités ne nécessitant pas la réforme des plans d'études. En effet, la formation de base ou continue du corps enseignant est un paramètre clé comme nous l'avons soulevé dans la troisième sous-question de recherche de ce travail. De ce fait, une sensibilisation à des approches pédagogiques durables ou à des contenus spécifiques à la durabilité forte pourrait être effectuée par le biais de formation

continue pour les professeurs actuellement en place et par une modification des cursus de formation des écoles pédagogiques pour le corps enseignant en formation.

À noter que ce dernier point nécessiterait certainement un laps de temps pouvant être aussi long que celui d'une actualisation des plans d'études de la MP. De plus, il peut exister une certaine dichotomie par rapport à la thématique de la durabilité au sein du corps enseignant qu'il ne faut pas négliger. Même si le bien-fondé de la durabilité est plutôt communément accepté, certains individus peuvent émettre des critiques sur celle-ci. Dès lors, l'instauration de formation pour le corps enseignant permettrait d'une part de toucher ces individus réticents et d'autre part tous les élèves qu'un professeur va suivre durant sa carrière.

Au-delà des contenus, des approches pédagogiques, des ressources et des formations du corps enseignant, d'autres moyens, plus pratiques, peuvent favoriser le changement du paradigme éducatif et sociétal. En effet, ceux-ci concernent notamment la gouvernance au sein des établissements scolaires, l'environnement ou le lieu d'étude et de travail ainsi que l'encouragement et l'accompagnement d'initiatives étudiantes axées sur la durabilité. Ces éléments illustrent, encore une fois, à quel point la durabilité est une thématique transversale. En effet, cette dernière ne se résume pas uniquement à la théorie présentée lors des cours, mais se reflète aussi à travers le lieu dans lequel évoluent les élèves et les professeurs ainsi que dans le modèle de gouvernance qui lie chacun des individus présents dans ces lieux.

Pour en conclure avec les opportunités qui se présentent à l'instauration de durabilité forte dans la MP, nous pouvons stipuler que le mode de fonctionnement de cette formation à savoir, des semaines partagées entre des jours de cours dans les écoles professionnelles et des jours de travail dans des entreprises, peut avoir de grandes répercussions positives. Effectivement, si l'on imagine sensibiliser d'une part les futurs acteurs de la société par une formation professionnelle axée sur la durabilité, nous pouvons d'autre part présumer que l'impact de telles sensibilisations se fera ressentir aussi dans le secteur des entreprises formatrices. À l'instar d'un enfant qui apprend le tri à l'école et qui reproduit ces gestes dans son milieu familial, nous pouvons aisément prétendre que les apprentis reproduiront des manières de faire ou autres, dans leurs lieux de formation et de ce fait, atteindre des individus potentiellement difficilement atteignables notamment dans les secteurs de l'industrie, de l'artisanat ou du commerce entre autres.

Dans tous les cas, et pour prendre un peu de recul, la promotion de mesures collaboratives à l'inverse de mesures coercitives au sens d'Amartya Sen, est selon moi, la méthode la plus juste et la plus à même à répondre aux enjeux sociaux, économiques et environnementaux futurs. Un exemple très parlant de ces mesures dites collaboratives et coercitives et sur lequel se base Amartya Sen, concerne la démographie en Asie. L'auteur compare la politique de l'enfant unique de la Chine qui s'assimile à une mesure coercitive, à celle promulguée par l'état du Kerala en Inde, qui promeut l'éducation et la sensibilisation notamment des jeunes femmes, qui s'assimile donc à une mesure collaborative. Le taux de fertilité durant la période 1971 – 1991, est passé pour la Chine de 2,8 à 2,0 et pour l'état du Kerala, ce taux est passé de 3,0 à 1,8 (Sen, 1994, p. 454-469). Cela prouve que les mesures collaboratives, soit celles promouvant l'éducation, le bien-être ou la santé procurent de meilleurs résultats tout en étant axés sur des processus démocratiques et juste.

8.2 Obstacles et menaces

Les opportunités présentées au préalable ne sont toutefois pas exemptes d'obstacles et de menaces pouvant diminuer leurs efficacités ou tout bonnement, produire leurs avortements. Nous allons ici les soulever et essayer de proposer des recommandations dans le but de diminuer leurs impacts.

Commençons par le laps de temps nécessaire à une potentielle réforme des plans d'études. Comme nous l'avons vu, ces démarches administratives peuvent s'étaler sur une durée de dix ans, voire plus. Dès lors, comment procéder pour réduire ce laps de temps et produire des plans d'études adaptés au contexte actuel et favorisant l'émergence d'un paradigme sociétal durable ?

Il faut savoir que ces démarches, faisant intervenir une multitude d'acteurs hétérogènes ayant potentiellement des points de vue divergents, sont difficiles à diminuer. En effet, toute partie prenante intervenant lors d'une révision d'un plan d'études doit être entendue et leurs considérations doivent être prises en compte et débattues. Ce processus requiert logiquement du temps. Néanmoins, en ce qui concerne la thématique de la durabilité, des paramètres peuvent produire une accélération des démarches. Ceux-ci sont par exemple l'urgence climatique, le constat de perte de biodiversité, les problèmes d'injustice ou tous autres constats de dégradation et de détérioration.

L'établissement d'un consensus général quant à l'urgence de modifier nos schémas de pensée de manière collective, qui passe nécessairement par une adaptation des plans d'études, peut être un paramètre accélérant ces démarches administratives extrêmement chronophage, mais cela ne doit toutefois pas clore les débats démocratiques en imposant une vision unique sous prétexte de l'urgence.

D'autres menaces, parallèles à ce qui vient d'être soulevé, concernent les tensions entre les différentes visions de l'institution scolaire ainsi que les pressions subies par cette même institution par des acteurs de la société civile ou tout autre individu et collectif ayant la capacité d'influencer les politiques éducatives. En effet, une modification générale de la MP afin de l'orienter vers des approches de durabilité forte, peut provoquer des pressions et des tensions à prendre en considération dans le but de trouver un consensus démocratique. Cependant, ces derniers sont bien souvent en faveur du système dominant, porté par des acteurs revendiquant le néo-libéralisme et une éducation axée sur l'employabilité. Dès lors, la thématique de la durabilité doit se faire, tant bien que mal, une place entre tous les champs de tensions gravitant autour de l'institution scolaire.

Cette thématique a su trouver une porte d'entrée par le biais du développement durable qui s'est concrétisé par l'EDD. Mais cette entrée de la durabilité dans l'institution scolaire s'est encore une fois fait détourner par le système dominant ayant profité de chaque faille du concept d'EDD pour réduire son emprise au minimum. Dès lors, comment procéder pour affirmer et légitimer la thématique de la durabilité forte dans cette institution ?

En premier lieu, étant donné le temps nécessaire à la mise en place de l'EDD dans l'institution scolaire, il serait dommage de ne pas profiter de son ancrage institutionnel pour établir une nouvelle vision de la durabilité dans les politiques éducatives. Effectivement, en dépit du fait de postuler pour une approche faible de la durabilité, l'EDD a su se faire une place à presque tous les niveaux scolaires suisses, mais dans le but de promouvoir une durabilité plus forte et de confirmer la place de cette thématique dans l'institution scolaire, il est impératif de rendre ce concept aussi clair et compréhensible que possible. En effet, comme nous l'avons relevé dans le cadre théorique, le manque de clarté et d'objectivité de l'EDD a produit son accaparement et son détournement par le système dominant.

Un autre obstacle à la mise en place d'une durabilité forte dans l'institution scolaire peut être le corps enseignant lui-même. Comme nous l'avons soulevé, il peut résider une certaine dichotomie par rapport à la thématique de la durabilité qui peut réduire le bien-

fondé de cette approche. Concrètement, certains professeurs peuvent porter un discours reflétant les postulats des climatosceptiques ou une dynamique inverse qui peut altérer la pertinence de la durabilité. Ces convictions, même si elles sont du ressort individuel, peuvent réduire la légitimité de cette thématique. En dépit du fait que le corps enseignant ne devrait pas promouvoir une pédagogie basée sur la prescription, la culpabilisation ou l'instrumentalisation, cette dichotomie peut se faire ressentir de manière sous-jacente. Afin de limiter cela, les formations de base et continues du corps enseignant sont des éléments indispensables.

Finalement, d'un point de vue pratique, l'insertion de contenus axés sur la durabilité forte peut être limitée par la charge de travail déjà présente dans les programmes scolaires. En effet, le temps d'enseignement n'est pas illimité et chaque thématique doit être développée avec suffisamment de temps pour comprendre ses tenants et ses aboutissants. De ce fait, l'ajout pur et simple de contenus en lien avec la durabilité forte peut s'avérer difficile. Mais d'autres méthodes existent comme un réarrangement des dotations horaire ou la modification/suppression de contenus ou des ressources pédagogiques qui maintiennent les dynamiques actuelles et donc le paradigme sociétal et éducatif dominant.

8.3 Propositions

Pour terminer ce chapitre, je soulève ici quelques propositions pouvant permettre l'implémentation de durabilité dans le système éducatif suisse et notamment au sein des établissements scolaires. Les propositions ne concernent pas uniquement les possibles améliorations des plans d'études, mais l'ensemble des possibilités qui permettent d'instaurer des principes en lien avec la durabilité ou de réduire les obstacles à sa mise en place.

Ces propositions sont classées selon trois temporalités à savoir le court terme (~ 1 à 3 ans), le moyen terme (~ 4 à 8 ans) et le long terme (~ 9 à 15 ans) cela afin de posséder une sorte de guide permettant l'implémentation de durabilité dans l'institution scolaire.

Les choix quant au temps nécessaire à l'une des propositions qui suivront ne sont qu'une indication. Ceux-ci peuvent être sujets à débats et à modifications. À noter que ces propositions sont, pour la plupart issues de lectures de documents traitant de la thématique et possédant bien souvent, un point de vue pratique quant à l'implémentation de la durabilité. Néanmoins, certaines de ces propositions sont aussi issues de l'analyse que j'ai effectuée lors du travail ici présent.

L'ordre des propositions listées ci-après ne représente pas un degré de priorité ou un certain ordre chronologique à respecter. Celles-ci ont toutes pour objectifs de promouvoir la durabilité au sein de la MP, mais aussi de manière générale dans les établissements scolaires et peuvent être mises en place indépendamment les unes des autres.

8.3.1 Court terme

- Démocratisation de l'enseignement-formation par la création de groupes de discussion sur la thématique de la durabilité dans les établissements scolaires intégrant le corps enseignant, la direction et les élèves. Cela dans le but de s'entendre sur une vision commune de la durabilité et sur quelle place celle-ci doit occuper dans les établissements (UNESCO, 2010).
- Modification de la gouvernance des établissements scolaires dans le but de posséder une vision commune et cohérente au sein d'un même établissement, mais aussi entre ces derniers. La durabilité dans les établissements doit être perçue comme étant un projet participatif et transversal. Cela permettra de donner une forme concrète à la thématique de la durabilité (Henchoz & Keim, 2021, p. 9-10).
- Création d'un poste de référent ou d'un groupe de personnes traitant de la thématique de la durabilité dans les établissements scolaires. Le rôle de cette personne ou de ce groupe serait d'assurer l'implémentation de la durabilité et de favoriser la coordination entre les différentes parties prenantes (Henchoz & Keim, 2021, p. 12).
- Promotion de l'utilisation de ressources pédagogiques axées sur la durabilité dans les différentes branches de la maturité professionnelle. Ces ressources peuvent provenir des plateformes comme *l'école vaudoise durable* ou celle d'*éducation21*³⁹.
- Élaboration, par les autorités ou autres, d'un guide permettant d'accompagner les établissements et de donner les lignes directrices en matière d'implémentation de la durabilité (Henchoz & Keim, 2021, p. 12).
- Création d'audit dans les établissements scolaires afin de suivre l'évolution de l'implémentation de la durabilité, d'identifier les champs d'amélioration possibles et de définir les objectifs de changement (UNESCO, 2010, p. 92).

³⁹ Le document des objectifs d'apprentissage de l'UNESCO a listé, dans son annexe 1 à la page 59, une multitude de plateformes proposant des ressources pédagogiques orientées sur la durabilité. Ce document est disponible à l'adresse : <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/01/Objectifs-dapprentissage.pdf>

- Analyse d'une possible réorganisation des dotations horaire de différents cours des trois domaines de formation de la MP.
- Soutien financier émanant des autorités responsables de l'institution scolaire afin de promouvoir la réalisation de projets axés sur la durabilité dans les établissements et d'assurer son implémentation (Henchoz & Keim, 2021, p. 12).

8.3.2 Moyen terme

- Créer une vision commune de la durabilité et définir quelle place elle doit occuper dans les établissements scolaires et dans les plans d'études (Henchoz & Keim, 2021, p. 12). Le but ici est de supprimer le flou conceptuel inhérent au concept d'EDD par rapport à son approche de la durabilité et de limiter les interprétations diverses de celui-ci. Si possible, ce concept devrait se détacher de l'accent mis sur le développement durable. Une possibilité serait de modifier le nom de ce concept et de le nommer par exemple « éducation à la durabilité » (ED).
- Mise en place d'un réseau de référent en durabilité entre les différents établissements, dans le but de renforcer la collaboration et d'affirmer la place de la durabilité (Henchoz & Keim, 2021, p. 12).
- Discussion entre les entreprises formatrices, les futurs apprentis et les autorités responsables de la maturité professionnelle dans le but d'augmenter le nombre d'apprentissages combiné à une MP (modèle MP1). Actuellement, le taux de MP s'effectuant en parallèle à un apprentissage est trop faible (~25 % de MP sur l'ensemble des CFC pour l'année 2021 [OFS, 2022b]) et pourrait être augmenté.
- Construction, rénovation, réorganisation des établissements scolaires, afin que ceux-ci reflètent les principes de durabilité. Les infrastructures immobilières, les espaces verts, l'alimentation, l'énergie, les fournitures scolaires ou encore la mobilité, auxquels font face tous les jours le corps enseignant ou les élèves, doivent représenter les principes de durabilité (Henchoz & Keim, 2021, p. 15-18).
- Instauration de formation continue, axée sur la durabilité, pour le corps enseignant et pour les directions. Le but ici est d'offrir une formation qui peut s'avérer nécessaire pour ces deux entités, cela afin d'affirmer la place de la durabilité dans l'enseignement, mais aussi au niveau de l'institution éducative.

8.3.3 Long terme

- Sur un laps de temps plus long, l'objectif serait une modification des cursus des formations de base du corps enseignant pour y implémenter plus de notions en lien avec la durabilité. Ces notions peuvent concerner des approches pédagogiques durables ou toute autre sensibilisation allant dans le sens de la durabilité. Cette mesure se situe sur le long terme à cause des éléments soulevés dans le chapitre « obstacles et menaces ».
- Finalement, l'objectif à terme est une réforme du plan d'études cadre de la maturité professionnelle, mais aussi ceux des autres formations du secondaire II comme celles de la maturité spécialisée ou gymnasiale. Cela dans le but de mettre en évidence et de légitimer la place la durabilité, mais aussi d'y implémenter des approches, des contenus et des ressources reflétant son postulat.

9 Conclusion

Ce dernier chapitre, séparé en plusieurs parties, vient conclure et synthétiser tout ce que nous avons développé au long de ce travail. Nous reviendrons dans un premier temps sur la problématique de ce mémoire, sur les questions de recherches et leurs hypothèses respectives, sur le cadre théorique ainsi que sur le contexte dans lequel ce mémoire s'inscrit. Dans un second temps, nous relèverons les principaux résultats issus de l'analyse des plans d'études et nous reviendrons aussi sur le choix méthodologique et notamment sur les objets analysés. Finalement, nous synthétiserons les propositions clés ainsi que leurs limites et atouts, puis nous terminerons avec une conclusion générale.

Avant toute chose, rappelons la problématique qui m'a poussé à choisir le domaine de l'éducation comme thème principal de mon mémoire. Outre le fait d'être personnellement convaincu que la sensibilisation et l'éducation sont des éléments indispensables dans l'optique d'une évolution durable et saine de la société dans son ensemble, il est souvent relevé que ce domaine est un levier d'action essentiel afin d'entamer une transition vers un paradigme sociétal durable. En effet, les activités humaines et nos modes de vie actuels démontrent leurs limites tant du point de vue social, économique ou environnemental. Cela s'illustre par les constatations, de plus en plus nombreuses, des dégradations des milieux dans lesquels évoluent les êtres humains et non humains, mais aussi des augmentations des injustices socio-économiques induites par ces modes de vie non durables.

Certes, ces évolutions ont permis à l'humanité d'améliorer, de manière générale, ses conditions de vie et son confort, mais dorénavant ces activités, s'insérant dans une optique de croissance perpétuelle, ne sont plus compatibles avec les limites planétaires. Dès lors, il est primordial d'éduquer les prochaines générations à tous les enjeux qu'elles vont potentiellement rencontrer dans le futur et de leur donner les meilleurs outils afin qu'elles soient en mesure de les affronter.

Une manière de fournir ces outils aux jeunes en formation et d'axer l'institution éducative, dans son ensemble, dans une approche de durabilité forte. Ce choix résulte notamment de la constatation des nombreuses faiblesses inhérentes au concept d'EDD et de l'échec de son objectif de changement profond du système éducatif. En effet, dans le but de former des individus responsables, conscients des enjeux contemporains et dotés d'un fort écologique, l'approche de la durabilité forte semble être la meilleure option dans l'optique d'un changement de paradigme tant sociétal qu'éducatif. Voilà ce qui explique le choix de cette approche comme cadre théorique.

La combinaison de cette problématique et de ce cadre théorique m'a conduit à élaborer une question de recherche concernant la place de la durabilité forte dans la formation de la maturité professionnelle. Étant donné que cette question englobait un champ d'études relativement large, j'ai fait le choix d'axer mon analyse sur les contenus et les approches pédagogiques promulgués dans les plans d'études de cette formation (PEC-MP et PER-MP).

Le but ici était d'analyser le degré de durabilité que promeuvent les contenus et les approches pédagogiques inscrits dans ces documents officiels de l'institution éducative. Après une brève analyse du PEC-MP, avant le début de ce travail, je me suis rendu compte que le concept d'EDD était censé être pris en compte dans ce plan. Dès lors, cela m'a permis d'élaborer différentes hypothèses quant à la place de la durabilité dans cette formation.

Celles-ci concernaient toutes le fait que l'approche de la durabilité promulguée dans ces plans était du ressort de la durabilité faible qui prend forme, dans le milieu scolaire, par le concept d'EDD. Les résultats de l'analyse m'ont permis d'affirmer mes différentes hypothèses, mais nous reviendrons sur cela plus tard. Avant cela, j'aimerais revenir sur le cadre théorique choisi ainsi que sur les choix qui m'ont poussé à analyser la formation de la maturité professionnelle.

Premièrement, comme cité au préalable, la durabilité forte me semble être la solution à l'échec de l'EDD dans une volonté d'entamer une transition vers un paradigme sociétal durable. Toutefois, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, il peut être compliqué de distinguer l'approche de la durabilité faible sous-jacente au concept d'EDD, de celle portée par la durabilité forte. En effet, les deux approches, au-delà d'être en désaccord sur des concepts pratiques tels que celui du découplage ou celui de la substituabilité des capitaux, peuvent être complexes à distinguer du fait de leurs approches philosophiques ou éthiques qui peuvent se rejoindre sur certains points.

Étant donné que je me base, dans ce travail, sur l'approche de la durabilité forte, il était primordial de la mettre en opposition à l'approche de la durabilité faible afin de comprendre au mieux la distinction entre les deux courants. J'ai essayé de distinguer les deux approches sur des concepts tant pratiques que philosophiques, mais en somme, chacune des deux ne promeut pas une vision unique et simpliste de la durabilité.

Deuxièmement, le choix d'étudier la formation de la maturité professionnelle provient d'une part, que j'aie personnellement suivi cette formation et le fait d'avoir continué mes études dans le domaine de la durabilité m'a fait prendre conscience que cette formation n'initiait pas suffisamment les apprenants, qui sont pourtant à un âge charnière de leur développement, à des thématiques en lien avec la durabilité. D'autre part, ce qui a confirmé le choix d'axer mon travail sur cette formation concerne le succès toujours plus conséquent que connaît cette formation. En effet, comme nous l'avons vu, une grande majorité des jeunes en Suisse suivent une formation professionnelle initiale, soit un CFC, qui peut conduire à la formation de la maturité professionnelle.

Le niveau secondaire II du système éducatif suisse, étant majoritairement orientée sur ce mode de formation duale qui promeut la formation d'une main d'œuvre qualifiée pour le marché de l'emploi, soit axé sur l'employabilité, permet d'imaginer, dans le cas où une plus grande part de CFC intègre la formation de la MP, de sensibiliser une très grande partie des jeunes à la thématique de la durabilité. Étant donné que les individus issus de cette formation vont occuper des postes à responsabilités, il est effectivement essentiel qu'ils soient en possession de compétences favorisant la durabilité.

Passons à présent à la deuxième partie de cette conclusion qui comprend un rappel de la méthodologie utilisée, ses limites et ses atouts ainsi qu'un récapitulatif des résultats.

En ce qui concerne la méthodologie appliquée dans ce mémoire, celle-ci se base sur une grille d'analyse ayant pour sujet les plans d'études de la maturité professionnelle. Le fait d'axer mon étude sur un curriculum prescrit, classe premièrement mon approche dans une recherche qualitative et deuxièmement nécessite une méthodologie particulière.

Effectivement, j'ai d'une part, dû me baser sur des plans d'études prescrits, reflétant les lignes directrices de l'enseignement et les contenus, ceci dans le but que mon travail soit le plus représentatif de la réalité. D'autre part, l'analyse de ces plans d'étude par le prisme de la durabilité a nécessité l'élaboration d'une grille d'analyse intégrant une multitude de critères décrivant les différentes approches de cette thématique. J'ai fait le choix de diviser ces approches en cinq, reflétant pour chacune d'entre elles, un certain degré de durabilité pouvant aller de la durabilité forte, à aucune, en passant par l'approche faible.

Ce choix résulte de la volonté de ne pas classer les différents contenus ou approches pédagogiques selon des critères trop réducteur ne prenant pas en compte la complexité de la thématique de la durabilité. Ce dernier point explique aussi pourquoi j'ai décidé d'analyser les contenus des différentes branches de la maturité professionnelle selon quatre thématiques.

Cette méthodologie n'est pas exempte de faiblesses. En effet, premièrement, étant donné que j'ai moi-même construit cette dernière, celle-ci peut être sujette à controverse et à modification. Deuxièmement, l'analyse a entièrement été effectuée par mes soins, ce qui sous-entend un possible manque d'objectivité. Une troisième limite, n'étant pas du ressort direct de la méthodologie, concerne le manque d'entretiens qui aurait pu permettre de tester cette grille et de la mettre à l'épreuve. Cependant, cette méthodologie possède aussi des atouts comme le fait de constater l'approche de la durabilité prescrite par les autorités en matière d'éducation et de discerner des champs d'amélioration possible tant pour la formation de la MP que pour l'institution éducative dans son ensemble. En somme, ces limites ne m'ont pas empêchée d'obtenir des résultats me permettant de répondre aux différentes questions de recherche et de confirmer leurs hypothèses respectives.

Les résultats démontrent, quant à eux, une tendance générale à un manque d'approche en lien avec les principes de la durabilité forte autant pour les contenus que pour les approches pédagogiques prescrits dans les plans d'études. Dans le cas où des contenus ou des approches pédagogiques reflétaient des principes de durabilité, ceux-ci étaient pratiquement toujours axés sur son approche faible.

La compartimentation des branches en domaine de formation permet aussi de faire ressortir des tendances intéressantes. Effectivement, les résultats démontrent que le domaine fondamental, qui comprend la dotation horaire la plus importante et les branches des langues ainsi que celle des mathématiques, est celui possédant le moins de lien avec une quelconque approche de la durabilité. À l’opposé, le domaine complémentaire et celui des travaux interdisciplinaires, possédant des dotations horaires beaucoup moins élevé, sont ceux ayant démontré le plus de lien avec des principes de durabilité. Ces résultats sont symptomatiques d’une vision de l’école, selon laquelle, cette dernière se doit avant tout de former des individus à la lecture, à la rédaction et au calcul en tout genre et non à des thématiques pouvant leur permettre de prendre conscience des enjeux sociaux, économiques et environnementaux contemporains.

En somme, les résultats démontrent que la durabilité forte n’est pratiquement pas présente dans les plans d’études de la maturité professionnelle, et dans le cas où nous retrouvons des principes sous-jacents à la durabilité, ceux-ci sont d’une part, basés sur son approche faible et d’autre part, insérés de manière ponctuelle à travers quelques branches. Cette manière d’implémenter des principes de durabilité dans une formation n’est pas représentative de l’approche promulguée par la durabilité forte qui privilégie une approche transversale, holistique et systémique.

La dernière partie de cette conclusion revient sur les propositions clés d’implémentation de durabilité forte dans la maturité professionnelle, mais aussi dans l’institution éducative dans sa globalité. Commençons par les propositions étant directement du ressort de la MP.

Dans l’optique d’un changement de paradigme tant éducatif que sociétal, l’implémentation des principes de durabilité forte, directement dans les plans d’études de formation de la MP, semble être le moyen le plus pertinent et le plus efficace. En effet, la mise en place des principes de durabilité forte dans le curriculum prescrit de la MP permettrait de légitimer sa place dans le milieu éducatif. Cette implémentation doit passer par la révision des plans d’études de la formation, mais le temps nécessaire à cela peut s’avérer très long. De plus, cette réforme devra prendre en compte les différentes visions des multiples parties prenantes présentes lors d’une réforme d’un cursus de formation. Dans l’attente de cette actualisation, d’autres propositions n’étant pas du ressort d’un changement des plans d’études ont été soulevées et sont décrites ci-après.

L'une d'entre elles concerne les formations de base ou continue du corps enseignant. En effet, ce dernier est un levier d'action essentiel et peut avoir des répercussions très fortes dans l'optique d'une transition de paradigme. Mais cela peut aussi nécessiter un laps de temps relativement long. Dès lors, des propositions d'implémentation de durabilité dans l'institution scolaire nécessitant moins de temps ont été présentées. Celles-ci concernent entre autres, l'aspect de gouvernance dans les établissements et entre ces derniers, la création de postes et de réseaux consacrés à la thématique de la durabilité dans les établissements ou encore l'utilisation des ressources pédagogiques plus axées sur la durabilité. Ces propositions, plus concrètes, pourraient être mises en place relativement rapidement et illustrent à quel point la durabilité est une thématique transversale qui ne se retrouve pas seulement dans des notions théoriques.

Pour conclure, ce travail permet de constater que la maturité professionnelle se situe dans une approche plutôt traditionnelle de l'enseignement et cela malgré le fait de stipuler dans son plan d'études, le fait d'avoir pris en compte les principes de l'EDD. Alors, certes l'institution scolaire se situe au milieu d'un champ de tension produisant le fait qu'elle subit de nombreuses pressions, mais au vu du laps de temps nécessaire à une transition vers un paradigme sociétal durable, qui peut s'étendre sur plusieurs générations, il est plus que temps que cette institution évolue. Je conclurais par dire que si les finalités et les fondements de l'école ont été successivement validés par les autorités religieuses jusqu'à la fin du XIX^e siècle, par les scientifiques jusqu'à la fin du XX^e siècle, puis par les économique-politiques depuis la fin du XX^e siècle, n'est-il pas temps d'obtenir une validation des éléments relatifs à la durabilité en ce début du XXI^e siècle (Curnier, 2016, p. 100) ?

10 Bibliographie

- ARE. (s. d.). 1992 : *La Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro*. Consulté 17 juin 2022, à l'adresse <https://www.are.admin.ch/are/fr/home/nachhaltige-entwicklung/internationale-zusammenarbeit/agenda-2030-fuer-nachhaltige-entwicklung/uno--meilensteine-zur-nachhaltigen-entwicklung/1992--uno-konferenz-fuer-umwelt-und-entwicklung--rio-de-janeiro.html>
- ARE, Dubas, D., Angst, D., Leiser, T., & Stoll, M. (2021). *Stratégie pour le développement durable 2030* (Conseil fédéral suisse, Éd.). https://www.are.admin.ch/dam/are/fr/dokumente/nachhaltige_entwicklung/publikationen/sne2030.pdf.download.pdf/Strat%C3%A9gie%20pour%20le%20d%C3%A9veloppement%20durable%202030.pdf
- ATS/NXP. (2020, octobre 29). Le nombre de maturités professionnelles stagne. *Le Matin*. <https://www.lematin.ch/story/le-nombre-de-maturites-professionnelles-stagne-282082924351>
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N., & Haeberli, P. (Éds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable : Sciences sociales et élèves en débats*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation.
- Boisvert, V., Carnoye, L., & Petitimberty, R. (2019). « La durabilité forte : Enjeux épistémologiques et politiques, de l'économie écologique aux autres sciences sociales ». *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.13837>

- Bourg, D. (2013). Peut-on encore croire au développement durable ? *Prisme*, 18, 7-8.
<https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-18-2013-hep-vaud.pdf>
- Bourg, D., & Papaux, A. (Éds.). (2015). *Dictionnaire de la pensée écologique* (1re édition, octobre 2015). PUF.
- Bouverat, M. (2013). *L'éducation en vue du développement durable (EDD) dans le Plan d'étude romand (PER)*.
https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/campus/cohep/2.2.1_f_PER_EDD.pdf
- CDIP. (s. d.). *Plans d'études*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Consulté 23 mars 2022, à l'adresse <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/infos/plans-detudes>
- CDIP. (2020). *École et formation en Suisse*. CDIP - Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/infos>
- CDIP, DEFR, & SEFRI. (s. d.). *Évolution de la maturité gymnasiale*. matu2023.ch. Consulté 15 juin 2022, à l'adresse <https://matu2023.ch/fr/>
- CFMP. (2004). *La maturité professionnelle, c'est l'atout du degré secondaire II et le sésame vers les HES*. Commission fédérale de maturité professionnelle.
<https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/3266.pdf>
- CIIP. (s. d.). *Plan d'études romand—Maturité Professionnelle*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Consulté 4 avril 2022, à l'adresse <https://www.per-mp.ch/>

- CMED. (1987). *Our common future* (la commission mondiale sur l'environnement et le développement). Oxford University Press.
- Crutzen, P., & Stoermer, E. (2000, mai). The « Anthropocene ». *Global Change News Letter, The International Geosphere–Biosphere Programme (IGBP) : A Study of Global Change of the International Council for Science (ICSU)*, 17-18.
<http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Curnier, D. (2016). Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable : Comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ?
ZFRK / *RDSR*, 2, 15.
https://www.religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2016_02_Curnier-ZFRK_2-2016.pdf
- Curnier, D. (2017a). Éducation et durabilité forte : Considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La Pensée écologique*, 1(1), 252-271.
<https://www.cairn.info/revue-la-pensee-ecologique-2017-1-page-252.htm>
- Curnier, D. (2017c). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit* [Université de Lausanne, Faculté des géosciences et de l'environnement].
https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_B31DC17D1A79
- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Le Bord de l'eau.
- Daly, H. E. (1990). Toward some operational principles of sustainable development. *Ecological Economics*, 2(1), 1-6. [https://doi.org/10.1016/0921-8009\(90\)90010-R](https://doi.org/10.1016/0921-8009(90)90010-R)
- Darbellay, F., Louviot, M., & Moody, Z. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité*.

- Debourdeau, A. (2016). Aux origines de la pensée écologique : Ernst Haeckel, du naturalisme à la philosophie de l'Oïkos. *Revue Française d'Histoire des idées politiques*, 44(2), 33-62. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-histoire-des-idees-politiques-2016-2-page-33.htm>
- DEFR, CDIP, & SEFRI. (2020). *Évolution de la maturité gymnasiale. Projet Actualisation du Plan d'études cadre : Chapitre II - Thématiques transversales*. (DEFR) Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche, (CDIP) Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, (SEFRI) Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. https://matu2023.ch/images/PDF/FR/PEC_chap_II_Themes_transversaux_f.pdf
- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56(2), 315-328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>
- Delors, J. (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (2e éd.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- DFJC. (2021). *Schéma de la formation dans le canton de Vaud*. Connaître les différentes filières de formation. <https://www.vd.ch/themes/formation/orientation/connaitre-les-differentes-filieres-de-formation/>
- Didier, J., Lequin, Y.-C., & Leuba, D. (2017). *L'enseignement de la technologie, une construction historique et sociale* (J. Didier, Y.-C. Lequin, & D. Leuba, Éd.; Devenir acteur dans une démocratie technique pour une didactique de la

technologie [pp. 21-45]). UNIVERSITÉ DE TECHNOLOGIE DE BELFORT-MONTBÉLIARD. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1966>

Dobson, A. (2007). *Green political thought* (Fourth edition). Routledge.

Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.

Egger, M. M. (2017). *Écopsychologie : Retrouver notre lien avec la Terre*. Jouvence.

Eurydice. (2022). *Caractéristiques principales du système éducatif*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/overview>

FED & FEE. (2010). *Éducation en vue du développement durable : Une définition*. Fondation éducation et développement (FED), fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE). https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd-definition_FEE_FED.pdf

Forster, S. (2004). Quelles formes de classe pour quelles pédagogies ? *Bulletin CIIP*, 15, 2. <https://www.irdp.ch/data/secure/452/document/quelles-formes-de-classe-pour-quelles-pedagogies-452.pdf>

Frommherz, C., & Monnet, A. (2012). *Modèles du Développement durable*. Fondation suisse d'Éducation pour l'Environnement (FEE). https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/Publications/anne_xe_eech_1_2012.pdf

FUB & REE. (2016). *Position nationale en éducation à l'environnement*. Fachkonferenz Umweltbildung (FUB), Réseau romand des organisations actives en éducation à l'environnement (REE).

<https://www.yumpu.com/fr/document/view/36674459/position-nationale-en-education-a-lenvironnement-fub-ree>

Gorz, A. (1972, juillet). La Dernière chance de la Terre. *Le Nouvel Observateur*, 7-10.

<http://archive.org/details/nouvel-observateur-1972>

HEFP. (2020). *La maturité professionnelle offre encore un grand potentiel*. Haute école fédérale en formation professionnelle.

<https://www.seco.admin.ch/seco/fr/home/seco/nsb-news.msg-id-80858.html>

Henchoz, C., & Keim, G. (2021). *Vers une école vaudoise durable état des lieux de la durabilité dans les établissements scolaires vaudois – 2020-2021* (p. 79). Cellule durabilité, Secrétariat général du Département de la Formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). <https://dfjc-files.sos-ch-gva-2.exo.io/s3fs-public/2021-09/210831%20-%20EOD%20-%20Rapport%20final.pdf>

Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability : An international review of whole- school sustainability programs*. Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES), Macquarie University. http://kpe-kardits.kar.sch.gr/Aiforia/international_review2.pdf

Hess, G. (2013). *Éthiques de la nature*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.hess.2013.01>

Huckle, J. (2016). *Education For Sustainability*. <https://oc.citizensforeurope.org/ojs/education-for-sustainability-citizenship-in-europe/>

Jacobs, P., & Sadler, B. (1990). *Sustainable Development and Environmental Assessment : Perspectives on Planning for a Common Future*. CEARC.

https://publications.gc.ca/collections/collection_2021/eccc/En107-3-79-1990-eng.pdf

Jézéquel, M. (2019). On a lu pour vous – La théorie économique du donut, de Kate Raworth. *Gestion*, 44(2), 46-46. <https://doi.org/10.3917/riges.442.0046>

Kolb, D. (1984). Experiential Learning : Experience As The Source Of Learning And Development. In *Journal of Business Ethics* (Vol. 1).

Lange, J.-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à... La santé, l'environnement et au développement durable » : Quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28(1), 85-100. <https://doi.org/10.4267/2042/23954>

Latouche, S. (2002). *A bas le développement durable ! Vive la décroissance conviviale !* <http://www.decroissance.org/textes/latouche.pdf>

Latouche, S. (2003). L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement. *Mondes en développement*, 121(1), 23-30. <https://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2003-1-page-23.htm>

Latouche, S. (2015). Décroissance. In D. Bourg & A. Papaux (Éds.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (1re édition, octobre 2015). PUF.

Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning : Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>

Luxorion. (2022). *2050 : La Terre en héritage—Tendances du développement durable*. <http://www.astrosurf.com/luxorion/developpement-durable-tendances2.htm>

- Mager, C. (2015). Durabilité faible/forte. In D. Bourg & A. Papaux (Éds.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (1re édition, octobre 2015). PUF.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1991). *Human scale development : Conception, application and further reflections*. The Apex Press.
- Meadows, D. H., & Meadows, D. L. (1972). *The Limits to growth : A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Universe Books.
- MGIEP & UNESCO. (2017). *Textbooks for sustainable development : A guide to embedding* (UNESCO Bibliothèque Numérique).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259932>
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes sud/Play bac.
- Morin, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions Points.
- Mormont, M. (2015). *La sociologie au risque de l'environnement*. 16.
- Nolet, V. (2009). Preparing Sustainability-Literate Teachers. *Teachers College Record : The Voice of Scholarship in Education*, 111(2), 409-442.
<https://doi.org/10.1177/016146810911100207>
- Nolet, V. (2016). *Educating for sustainability : Principles and practices for teachers*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- ODEC. (2020). *Le système éducatif en Suisse*. Association suisse des diplômés ES.
<https://www.odec.ch/fr/systeme-educatif-suisse>
- OFFT. (2011). *Éducation au développement durable dans la formation professionnelle : État des lieux* (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, OFFT).

https://edudoc.ch/record/102065/files/FR_faa_101220_BNE_Rapport_Etatdeslieux.pdf

OFS. (2021a). *Degré secondaire II : Taux de certification*. Office fédéral de la statistique.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/abschlussquote-sekii.html>

OFS. (2021b). *Formations générales*.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/allgemeinbildende-ausbildungen.html>

OFS. (2021c). *Maturités professionnelles : Tableaux de base - 2005-2020*. Office fédéral

de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/tableaux.assetdetail.16644728.html>

OFS. (2022a). *Élève du degré secondaire II : évolution depuis 2000/01*. Office fédéral de

la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.html>

OFS. (2022b). *Formation professionnelle initiale*.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.html>

OFS. (2022c). *Formation professionnelle initiale—Écoles*. Office fédéral de la statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.html>

- OXFAM France. (2020). La théorie du donut : Une nouvelle économie est possible. *Oxfam France*. <https://www.oxfamfrance.org/actualite/la-theorie-du-donut-une-nouvelle-economie-est-possible/>
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : Le formel, le réel, le caché*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges : À propos de la société de la connaissance*. Fides.
- Raworth, K., & Bury, L. (2018). *La théorie du donut : L'économie de demain en 7 principes*. Plon.
- Riffon, O., & Villeneuve, C. (2011). Une typologie du développement durable. *Liaison Énergie Francophonie*, 88-89. <https://constellation.uqac.ca/2451/>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., & Scheffer, M. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- RS 412.103.1—Ordonnance du 24 juin 2009 sur la maturité professionnelle fédérale (OMPr), (2009). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/423/fr>

- SEFRI. (s. d.-a). *La maturité professionnelle, un tremplin pour ta carrière*. Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. Consulté 9 mars 2022, à l'adresse <https://maturiteprofessionnelle.ch/>
- SEFRI. (s. d.-b). *Maturité professionnelle*. Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. Consulté 2 mars 2022, à l'adresse <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/bildung/maturitaet/berufsmaturitaet.html>
- SEFRI. (2012). *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle*. Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation SEFRI. <https://www.permp.ch/data/documents/121218-PEC-MP.pdf>
- SEFRI. (2019). *Système éducatif suisse*. Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/bildung/bildungsraum-schweiz/das-duale-system.html>
- SEFRI. (2022). *Le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/webshop/2020/sbf-dachbroschuere.pdf.download.pdf/SBFI_Imagebroschuere_f.pdf
- Sen, A. (1994). "Population : Delusion and Reality". In D. R. Keller, *Environmental ethics : The big questions* (p. 454-469). Wiley-Blackwell.
- Servigne, P., Stevens, R., & Cochet, Y. (2015). *Comment tout peut s'effondrer : Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*. Éditions du Seuil.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching : Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>

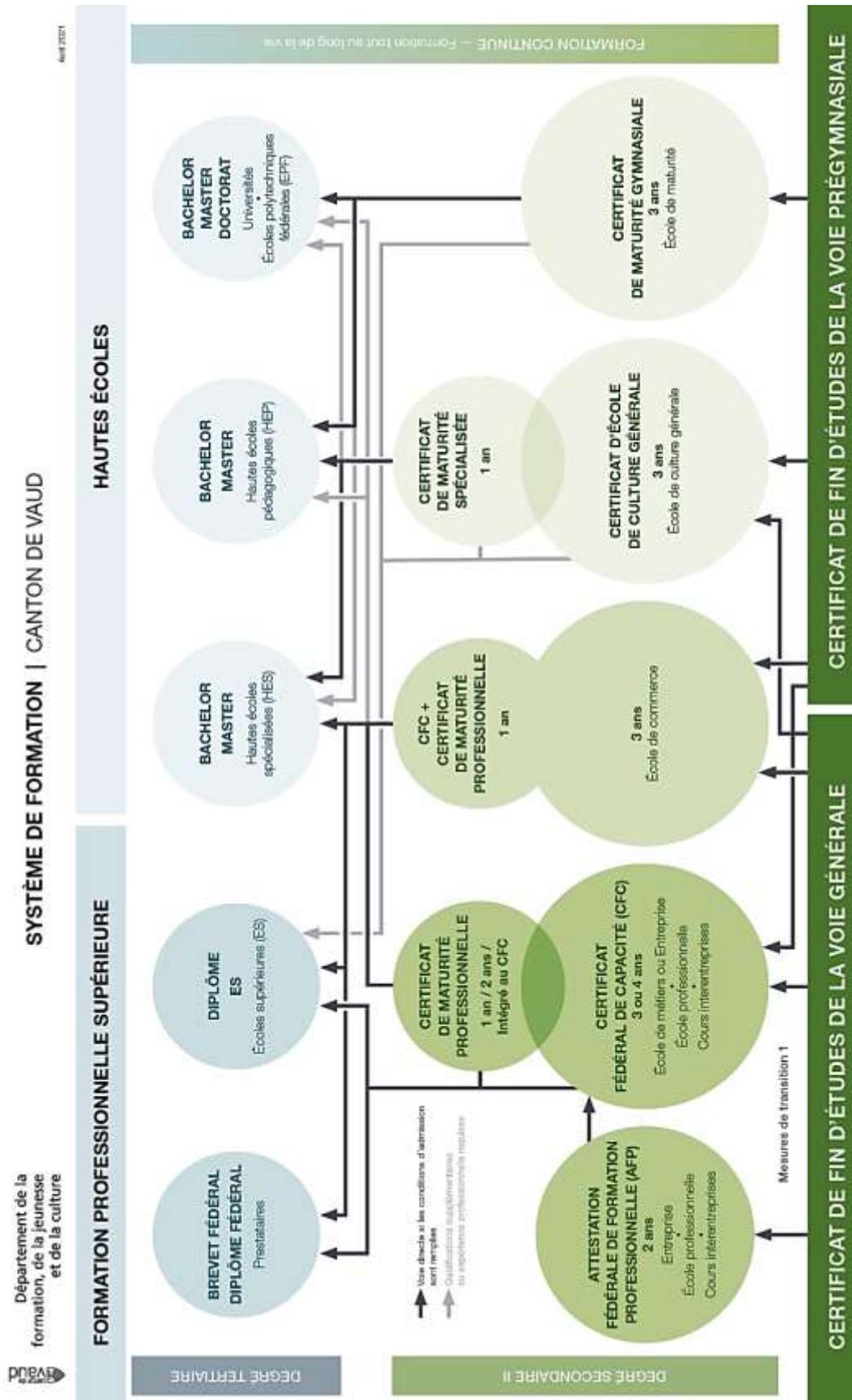
- Solow, R. (1995). An almost practical step toward sustainability. *Ekistics*, 62(370/371/372), 15-20. <https://www.jstor.org/stable/43623526>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., & de Vries, W. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Strehler Perrin, C., & Ziegler, C. (2009). *Éducation en vue du développement durable / Bonnes pratiques en matière de développement durable*. Office fédéral du développement territorial ARE & Commission suisse pour l'UNESCO. https://www.are.admin.ch/dam/are/fr/dokumente/bildung_fuer_nachhaltigeentwicklungbne.pdf.download.pdf/education_en_vuedudeveloppementdurabledd.pdf
- Taylor, N., Quinn, F., Jenkins, K., Miller-Brown, H., Rizk, N., Prodromou, T., Serow, P., & Taylor, S. (2019). Education for Sustainability in the Secondary Sector—A Review. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.1177/0973408219846675>
- Tourev, P. (s. d.). *Définition de l'environnementalisme, d'environnementaliste*. La toupie. Consulté 26 mai 2022, à l'adresse <https://www.toupie.org/Dictionnaire/Environnementalisme.htm>
- UN. (1992). Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement. *Assemblée Générale A/CONF, 151, 5*.
- UNESCO. (2005). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable, 2005-2014 : La DEDD en bref* (UNESCO Bibliothèque Numérique). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_fre

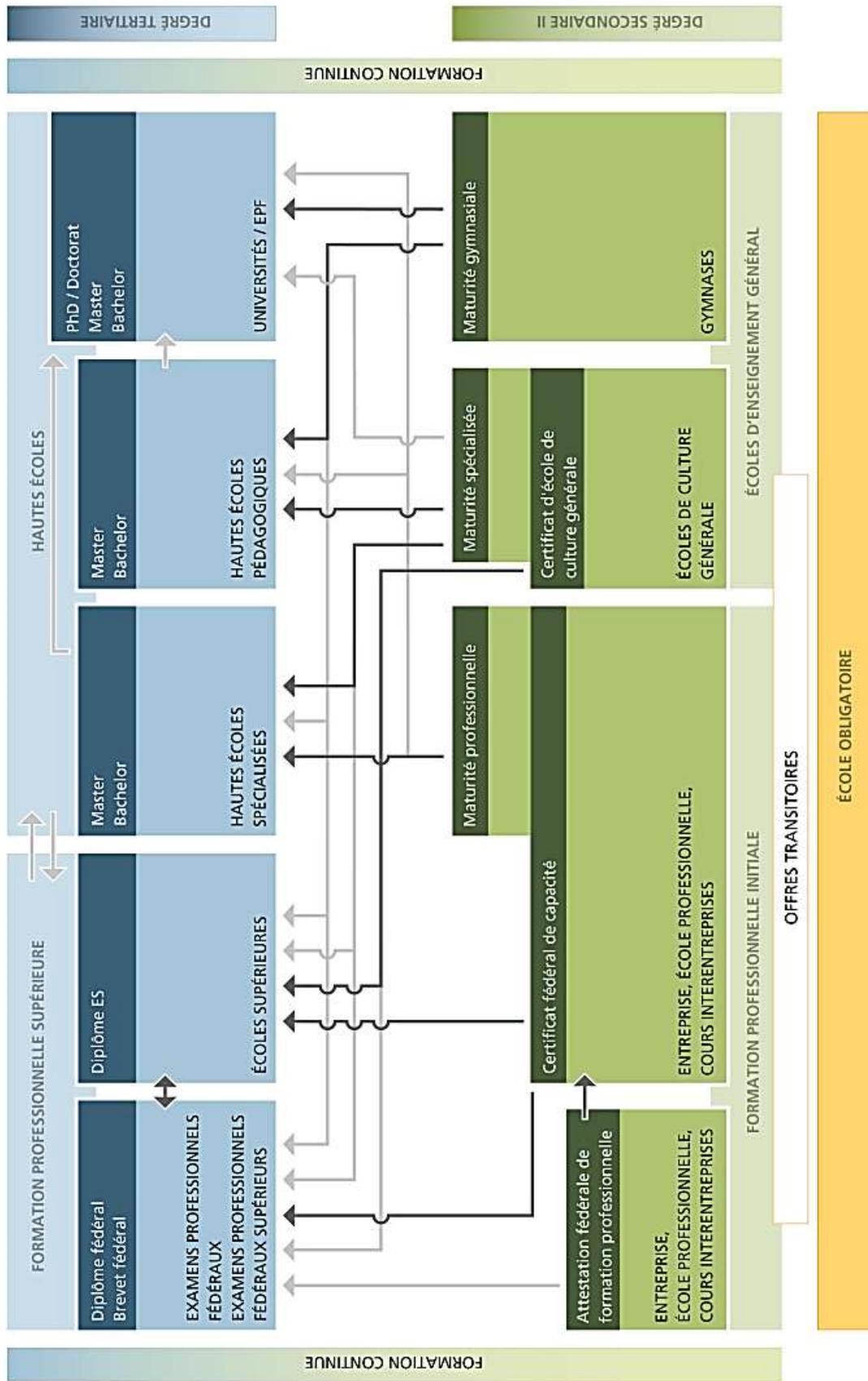
- UNESCO. (2010). *Le Prisme de l'éducation pour le développement durable : Un outil d'analyse des politiques et des pratiques* (UNESCO Bibliothèque Numérique).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190898_fre
- UNESCO. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable objectifs d'apprentissage*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>
- Varcher, P. (2012). *La « Qualité de l'éducation ». Une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période « post-2015 »*. 68. Un mandat de la Commission Suisse pour l'UNESCO et de la DDC (Direction du développement et de la coopération).
https://www.academia.edu/14875329/Qualit%C3%A9_de_l_%C3%A9ducation
- Varcher, P. (2022, mai 4). *Enjeux de la durabilité à l'école*. Formation continue HEP / UNIL, Lausanne.
- Vial, J. (2019). *Histoire de l'éducation* (5e éd.). Presses universitaires de France.
<https://www.cairn.info/histoire-d-education--9782715401297.htm>
- Villalba, B. (2009). *Appropriations du développement durable : Émergences, diffusions, traductions*. Presses universitaires du septentrion.
- Vivien, F.-D. (2009). Les modèles économiques de soutenabilité et le changement climatique. *Regards croisés sur l'économie*, 6(2), 75-83.
<https://doi.org/10.3917/rce.006.0075>
- Wals, A. E. J. (2012). *Shaping the Education of Tomorrow*.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf>
- Zaccà, E. (2015a). Développement durable. In D. Bourg & A. Papaux (Éds.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (1re édition, octobre 2015). PUF.

Zaccai, E. (2015b). Printemps silencieux/silent spring (Carson, Rachel). In D. Bourg & A. Papaux (Éds.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (1re édition, octobre 2015). PUF.

11 Annexes

11.1 Système de formation dans le canton de Vaud (DFJC, 2021)





SEPR 2019

11.2 Tableau des périodes d'enseignement de la maturité professionnelle (SEFRI, 2012, p. 12)

Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC ▶	Technique et technologies de l'information	Architecture, construction et planification	Chimie et sciences de la vie	Agriculture et économie forestière	Economie et services	Design	Santé	Travail social
Orientations de la maturité professionnelle ▶ Mention complémentaire	Economie et services Type «économie»							
	Economie et services Type «services»							
Domaine fondamental	720	720	720	720	960	720	720	720
Première langue nationale	240	240	240	240	240	240	240	240
Deuxième langue nationale	120	120	120	120	240	120	120	120
Troisième langue/Anglais	160	160	160	160	240	160	160	160
Mathématiques	200	200	200	200	240	200	200	200
Domaine spécifique	440	440	440	440	600	440	440	440
Branche 1	Sciences naturelles (Chimie 80 + Physique 160)	Sciences naturelles (Chimie 80 + Physique 160)	Sciences naturelles (Biologie ou Chimie 80 + Physique 160)	Sciences naturelles 1 (Biologie 160 + Chimie 120)	Finances et comptabilité	Arts appliqués, art, culture	Sciences sociales (Sociologie 100 + Psychologie 100 + Philosophie 40)	Sciences sociales (Sociologie 100 + Psychologie 100 + Philosophie 40)
Branche 2	240	240	240	280	300	320	240	240
	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Sciences naturelles 2 (Physique)	Economie et droit	Information et communication	Sciences naturelles (Biologie 80 + Chimie 80 + Physique 40)	Economie et droit
Domaine complémentaire	200	200	200	160	300	120	200	200
Branche 1 120	240	240	240	240	240	240	240	240
Branche 2 120	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques	Histoire et institutions politiques
	Economie et droit	Economie et droit	Economie et droit	Economie et droit	Economie et droit	Technique et environnement	Economie et droit	Technique et environnement
Travail interdisciplinaire dans les branches (TIB)	(104)	(104)	(104)	(104)	(104)	(104)	(104)	(104)
Travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP)	40	40	40	40	40	40	40	40
Total nombre minimal de périodes d'enseignement	1440	1440	1440	1440	1940 (pour les filières de formation intégratives)	1440	1440	1440

10 % des périodes d'enseignement pour le travail interdisciplinaire

11.3 Exemple de plan d'études spécifiques aux branches du PEC-MP (première langue nationale)



6 Domaine fondamental

6.1 Première langue nationale

6.1.1 Vue d'ensemble de la branche fondamentale « Première langue nationale »

Orientations de la maturité professionnelle ►	Technique, architecture et sciences de la vie			Nature, paysage et alimentation	Economie et services		Arts visuels et arts appliqués	Santé et social	
Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC ►	Technique et technologies de l'information	Architecture, construction et planification	Chimie et sciences de la vie	Agriculture et économie forestière	Economie et services (Type « économie »)	Economie et services (Type « services »)	Design	Santé	Travail social
Première langue nationale dans le domaine fondamental ▼									
Nombre de périodes d'enseignement	240								
Nombre d'heures de formation (arrondi)	295								

6.1.2 Objectifs généraux

L'enseignement dans la première langue nationale vise une maîtrise de la langue supérieure à la moyenne par les personnes en formation, afin que ces dernières puissent s'épanouir sur le plan professionnel, non professionnel et scientifique. Le recours réfléchi et ciblé à la langue d'une part, ainsi que l'analyse approfondie de ses règles, de ses possibilités, de son impact, de sa forme dans les médias et de son expression artistique d'autre part, encouragent le sens des responsabilités, l'approche critique ainsi que l'action autonome et soutiennent de manière générale l'épanouissement personnel.

Ces objectifs supérieurs sont mis en œuvre dans les domaines de formation « communication orale », « communication écrite » et « littérature et médias ». Les contenus des domaines de formation sont reproduits dans l'enseignement et génèrent un contexte dans lequel notre société se reflète.

Les capacités notamment encouragées sont celles consistant à s'exprimer de manière correcte et appropriée, à comprendre les autres (compétence de communication), à s'ouvrir au monde grâce aux outils linguistiques, à développer et à systématiser une réflexion basée sur la langue (compétence de réflexion basée sur la langue), ainsi qu'à développer continuellement une identité linguistique et culturelle (compétence culturelle).



6.1.3 Compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires suivantes sont particulièrement encouragées chez les personnes en formation :

- *Capacité de réflexion* : penser de manière critique et différenciée ; formuler ses propres opinions de façon précise et structurée ; saisir l'élément clé d'un message ; saisir les motifs dans un contexte plus large ; développer une capacité de jugement ; développer une attitude critique vis-à-vis d'un texte et autres supports médiatiques
- *Compétence sociale* : formuler son propre point de vue ; écouter les autres ; faire preuve d'empathie ; communiquer de manière respectueuse ; collaborer en vue d'obtenir des résultats
- *Comportement en situation d'apprentissage et de travail* : développer l'aptitude à se pencher sur des problèmes scientifiques ; utiliser des documents écrits en tant que sources scientifiques dans le cadre de recherches ; gérer correctement les sources et les références bibliographiques ; utiliser les bibliothèques en tant que sources de recherches ; planifier et exécuter des travaux individuels et des travaux de groupe
- *Capacité à s'intéresser* : développer un intérêt pour les questions contemporaines, l'art et la culture ; faire preuve d'ouverture d'esprit dans le domaine de la culture
- *Utilisation des technologies de l'information et de la communication (compétences TIC)* : utiliser des moyens auxiliaires électroniques lors de la recherche, de la documentation et de la présentation de contenus spécialisés

6.1.4 Domaines de formation et compétences spécifiques

Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC : tous

Domaines de formation et domaines partiels	Compétences spécifiques
1. Communication orale (50 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :
1.1. Compréhension et expression orale	<ul style="list-style-type: none">• s'exprimer correctement dans la langue standard du point de vue grammatical, de manière adaptée à la situation et avec un vocabulaire différencié• comprendre des discours de manière différenciée et en saisir le message principal• formuler et justifier son point de vue, ses opinions et ses idées de manière compréhensible, ciblée sur l'essentiel et adaptée au destinataire• décrire et évaluer l'impact des déclarations d'autrui• s'exprimer librement dans des situations appropriées• utiliser de manière délibérée la communication verbale et non verbale
1.2. Conférences, contributions à la discussion et autres situations de communication structurées	<ul style="list-style-type: none">• planifier de manière ciblée diverses situations de communication structurées, y participer et réagir de manière adaptée à la situation (p. ex. travail de groupe, débats, interview, entretien d'embauche, conduite de l'entretien)



Domaines de formation et domaines partiels	Compétences spécifiques
	<ul style="list-style-type: none">• utiliser différentes formes de présentation (p. ex. bref exposé informatif, présentation de thèses avec argumentaire, présentation visuelle)• réunir et exploiter des informations sur une thématique donnée et utiliser les sources correctement sur le plan scientifique• décrire et appliquer des outils rhétoriques• donner des retours complets sur une présentation
1.3. Théorie de la communication	<ul style="list-style-type: none">• décrire des modèles linguistiques, rhétoriques ou sociologiques de communication orale (p.ex. von Friedemann Schulz v. Thun ou Paul Watzlawick)• comprendre des stratégies et des comportements de communication
2. Communication écrite (100 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :
2.1. Lecture et écriture	<ul style="list-style-type: none">• appliquer de manière ciblée des techniques et des stratégies de lecture• comprendre des textes écrits de manière différenciée et en saisir le message principal• écrire dans des textes usuels, correctement du point de vue grammatical, en utilisant un vocabulaire différencié et sous la forme appropriée• formuler et justifier son point de vue, ses opinions et ses idées de manière claire et adaptée au destinataire• utiliser de manière ciblée des effets linguistiques, stylistiques et rhétoriques• utiliser une sélection de dictionnaires, de canaux d'information et de médias écrits
2.2. Analyse et production de textes	<ul style="list-style-type: none">• comprendre différents types de textes et décrire leur impact (p. ex. textes journalistiques, textes scientifiques de vulgarisation, essais)• comprendre, résumer et commenter des textes spécialisés complexes (p. ex. informations sur le contexte, textes de fond dans les domaines de l'histoire et des sciences sociales)• rédiger plusieurs types de textes (p. ex. analyse, prise de position, interview, indication du contenu, portrait, courrier des lecteurs, textes créatifs)• réunir des informations relatives à une thématique donnée et les exploiter, utiliser les sources correctement du point de vue scientifique
2.3. Théorie de la communication	<ul style="list-style-type: none">• décrire la communication écrite selon des modèles (p. ex. selon celui de Roman Jakobson)



Domaines de formation et domaines partiels	Compétences spécifiques
	<ul style="list-style-type: none">comprendre des stratégies et des comportements de communication telles que la manipulation dans la publicité et la politique ou les informations et les commentaires dans le langage des médiassituer des textes dans le contexte de la société, les décrire et les comprendre
3. Littérature et médias (90 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :
3.1. Compréhension d'œuvres littéraires	<ul style="list-style-type: none">lire et comprendre en règle générale 6 à 8 œuvres de la liste suivante : 2 à 3 œuvres écrites avant le XX^e siècle (p. ex. Molière, <i>Dom Juan</i> ; Voltaire, <i>Zadig</i> ; Maupassant, <i>Boule de suif</i> ou <i>Le Horla</i> ; Victor Hugo, <i>Le dernier jour d'un condamné</i> ; Flaubert, <i>Madame Bovary</i> ; Baudelaire, <i>Les Fleurs du mal</i>) 3 à 6 œuvres écrites à partir du XX^e (p. ex. Camus, <i>L'étranger</i> ; Jacques Prévert, <i>Paroles</i> ; Sartre, <i>Les mains sales</i> ; Ionesco, <i>Rhinocéros</i> ; Romain Gary, <i>La vie devant soi</i> ; Laurent Gaudé, <i>Eldorado</i> ; nouveautés)déterminer et communiquer leurs propres impressions, réactions et observations concernant les œuvres qu'ils ont luesétudier les œuvres de manière autonome, en groupe et en classe, et les intégrer dans le contexte littéraire, sociétal et historico-culturelappréhender les œuvres en tant que point de départ de la compréhension de soi et de la société
3.2. Méthodes d'analyse et d'interprétation	<ul style="list-style-type: none">comprendre et appliquer diverses méthodes d'analyse et d'interprétation (p. ex. théorie de la narration ; approche personnelle, psychologique, historique ou sociétale)utiliser la terminologie littéraire (p. ex. poésie épique, dramatique ou lyrique, thème, motivation, métaphore, monologue intérieur, dialogue, vers et rime, acte et scène, perspective du narrateur, niveau de langue, ironie)
3.3. Histoire de la civilisation et de la littérature	<ul style="list-style-type: none">comprendre des documents de l'Antiquité à nos jours et les replacer dans leur contexte culturel, sociétal et politique, dans le cadre d'exemples pris dans la liste suivante : Mythes de l'Antiquité ; épopées médiévales ; humanisme ; classicisme ; les Lumières ; romantisme ; réalisme ; naturalisme ; symbolisme ; surréalisme ; existentialisme ; le Nouveau Roman
3.4. Médias	<ul style="list-style-type: none">formuler leurs propres impressions, réactions et observations concernant différents produits médiatiquesdécrire les particularités des médias traditionnels et des nouveaux médias et en utiliser une sélectionanalyser leur propre utilisation des médias



Domaines de formation et domaines partiels	Compétences spécifiques
	<ul style="list-style-type: none">• classer de manière critique des produits médiatiques en tenant compte des tendances manipulatoires et idéologiques

11.4 Exemple du plan d'études spécifique aux branches du PER-MP (première langue nationale)



CONFÉDÉRATION INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

6.1. Première langue nationale

6.1.1 Vue d'ensemble de la branche fondamentale « Première langue nationale »

Orientations de la maturité professionnelle ▶	Technique, architecture et sciences de la vie	Chimie et sciences de la vie	Nature, paysage et alimentation	Economie et services	Arts visuels et arts appliqués	Santé et social
Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC ▶	Technique et technologies de l'information	Architecture, construction et planification	Agriculture et économie forestière	Economie et services (Type « économie »)	Design	Santé
Première langue nationale dans le domaine fondamental ▼				Economie et services (Type « services »)		Travail social
	240					
	295					

PER-MP, Plan d'études romand pour la maturité professionnelle, Branche Français

1



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

6.1.2 Objectifs généraux

L'enseignement dans la première langue nationale vise une maîtrise de la langue supérieure à la moyenne par les personnes en formation, afin que ces dernières puissent s'épanouir sur le plan professionnel, non professionnel et scientifique. Le recours réfléchi et ciblé à la langue d'une part, ainsi que l'analyse approfondie de ses règles, de ses possibilités, de son impact, de sa forme dans les médias et de son expression artistique d'autre part, encouragent le sens des responsabilités, l'approche critique ainsi que l'action autonome et soutiennent de manière générale l'épanouissement personnel.

Ces objectifs supérieurs sont mis en œuvre dans les domaines de formation « communication orale », « communication écrite » et « littérature et médias ».

Les contenus des domaines de formation sont reproduits dans l'enseignement et génèrent un contexte dans lequel notre société se reflète. Les capacités notamment encouragées sont celles consistant à s'exprimer de manière correcte et appropriée, à comprendre les autres (compétence de communication), à s'ouvrir au monde grâce aux outils linguistiques, à développer et à systématiser une réflexion basée sur la langue (compétence de réflexion basée sur la langue), ainsi qu'à développer continuellement une identité linguistique et culturelle (compétence culturelle).

6.1.3 Compétences transdisciplinaires

Les compétences transdisciplinaires suivantes sont particulièrement encouragées chez les personnes en formation :

- *Capacité de réflexion* : penser de manière critique et différenciée ; formuler ses propres opinions de façon précise et structurée ; saisir l'élément clé d'un message ; saisir les motifs dans un contexte plus large ; développer une capacité de jugement ; développer une attitude critique vis-à-vis d'un texte et autres supports médiatiques
- *Compétence sociale* : formuler son propre point de vue ; écouter les autres ; faire preuve d'empathie ; communiquer de manière respectueuse ; collaborer en vue d'obtenir des résultats
- *Comportement en situation d'apprentissage et de travail* : développer l'aptitude à se pencher sur des problèmes scientifiques ; utiliser des documents écrits en tant que sources scientifiques dans le cadre de recherches ; gérer correctement les sources et les références bibliographiques ; utiliser les bibliothèques en tant que sources de recherches ; planifier et exécuter des travaux individuels et des travaux de groupe
- *Capacité à s'intéresser* : développer un intérêt pour les questions contemporaines, l'art et la culture ; faire preuve d'ouverture d'esprit dans le domaine de la culture
- *Utilisation des technologies de l'information et de la communication (compétences TIC)* : utiliser des moyens auxiliaires électroniques lors de la recherche, de la documentation et de la présentation de contenus spécialisés



CONFÉRENCE INTERDISCIPLINAIRE
DES UNIVERSITÉS DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

6.1.4 Domaines de formation et compétences spécifiques

Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC : tous

Domaine de formation et domaines partiels (selon PEC MP)	Compétences spécifiques (selon PEC MP)	Contenu concret	Nbre pér.	Idées pour le TIB
1. Communication orale (50 périodes d'enseignement) 1.1 Compréhension et expression orale	Les personnes en formation sont en mesure de : <ul style="list-style-type: none"> • s'exprimer correctement dans la langue standard du point de vue grammatical, de manière adaptée à la situation et avec un vocabulaire différencié • comprendre des discours de manière différenciée et en saisir le message principal • formuler et justifier son point de vue, ses opinions et ses idées de manière compréhensible, ciblée sur l'essentiel et adaptée au destinataire • décrire et évaluer l'impact des déclarations d'autrui • s'exprimer librement dans des situations appropriées • utiliser de manière délibérée la communication verbale et non verbale 	<ul style="list-style-type: none"> • maîtrise des manuels linguistiques de référence • registres de langue • argumentation orale • compte-rendu oral • synthèse orale • jeux de rôle 	50	Les compétences et les contenus acquis en communication orale peuvent être transférés dans des projets pluridisciplinaires. Exemples : exposé, débat, interview, enquête, etc.



<p>1.2 Conférences, contributions à la discussion et autres situations de communication structurées</p>	<ul style="list-style-type: none"> planifier de manière ciblée diverses situations de communication structurées, y participer et réagir de manière adaptée à la situation utiliser différentes formes de présentation réunir et exploiter des informations sur une thématique donnée et utiliser les sources correctement sur le plan scientifique décrire et appliquer des outils rhétoriques donner des retours complets sur une présentation 	<ul style="list-style-type: none"> débats interviews entretiens d'embauche exposés littéraires, ou autres, avec ou sans support visuel travail de groupe stratégies du discours auto-évaluation 	20	
<p>1.3 Théorie de la communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> décrire des modèles linguistiques, rhétoriques ou sociologiques de communication orale (p. ex. von Friedemann Schulz v. Thun ou Paul Watzlawick) comprendre des stratégies et des comportements de communication 	<ul style="list-style-type: none"> analyses des discours médiatique et politique 	10	
<p>2. Communication écrite (100 périodes d'enseignement)</p>	<p>Les personnes en formation sont en mesure de :</p>		100	
<p>2.1 Lecture et écriture</p>	<ul style="list-style-type: none"> appliquer de manière ciblée des techniques et des stratégies de lecture comprendre des textes écrits de manière différenciée et en saisir le message principal écrire dans des textes usuels, correctement du point de vue grammatical, en utilisant un vocabulaire différencié et sous la forme appropriée 	<ul style="list-style-type: none"> méthodes de lecture (rapide, cursive, etc.) typologie des textes étude de la langue en fonction des productions des élèves 	40	<p>Les compétences et les contenus acquis en communication écrite peuvent être transférés dans des projets pluridisciplinaires.</p> <p>Exemples : Compte-rendu, synthèse, résumé, rapport, prise de notes, bibliographie, etc.</p>



	<ul style="list-style-type: none"> • formuler et justifier son point de vue, ses opinions et ses idées de manière claire et adaptée au destinataire • utiliser de manière ciblée des effets linguistiques, stylistiques et rhétoriques • utiliser une sélection de dictionnaires, de canaux d'information et de médias écrits 	<ul style="list-style-type: none"> • textes argumentatifs • stylistique de la phrase et figures de style 		
<p>2.2 Analyse et production de textes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre différents types de textes et décrire leur impact (p. ex. textes journalistiques, textes scientifiques de vulgarisation, essais) • comprendre, résumer et commenter des textes spécialisés complexes (p. ex. informations sur le contexte, textes de fond dans les domaines de l'histoire et des sciences sociales) • rédiger plusieurs types de textes (p. ex. analyse, prise de position, interview, indication du contenu, portrait, courrier des lecteurs, textes créatifs) • réunir des informations relatives à une thématique donnée et les exploiter, utiliser les sources correctement du point de vue scientifique 	<ul style="list-style-type: none"> • types : explicatif, informatif, narratif, etc. • genres : commentaire composé, résumé, synthèse de documents 	40	
<p>2.3 Théorie de la communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> • décrire la communication écrite selon des modèles (p. ex. selon celui de Roman Jakobson) • comprendre des stratégies et des comportements de communication tels que la manipulation dans la publicité et la politique ou les informations et les commentaires dans le langage des médias • situer des textes dans le contexte de la société, les décrire et les comprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • création de dossiers, recherche documentaire • prise de notes • bibliographie • analyses des discours médiatique et politique 	20	<ul style="list-style-type: none"> • situation d'énonciation et de communication



3. Littérature et médias (90 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :	90	Les œuvres littéraires peuvent être étudiées dans le contexte de projets pluridisciplinaires.
<p>3.1 Compréhension d'œuvres littéraires</p>	<ul style="list-style-type: none"> lire et comprendre en règle générale 6 à 8 œuvres de la liste suivante : 2 à 3 œuvres écrites avant le XXe siècle (p. ex. Molière, Dom Juan ; Voltaire, Zadig ; Maupassant, Boule de suif ou Le Horla ; Victor Hugo, Le dernier jour d'un condamné ; Flaubert, Madame Bovary ; Baudelaire, Les Fleurs du mal) 3 à 6 œuvres écrites à partir du XXe (p. ex. Camus, L'étranger ; Jacques Prévert, Paroles ; Sartre, Les mains sales ; Ionesco, Rhinocéros ; Romain Gary, La vie devant soi ; Laurent Gaudé, Eldorado ; nouveautés) déterminer et communiquer leurs propres impressions, réactions et observations concernant les œuvres qu'ils ont lues étudier les œuvres de manière autonome, en groupe et en classe, et les intégrer dans le contexte littéraire, social et historico-culturel appréhender les œuvres en tant que point de départ de la compréhension de soi et de la société 	<ul style="list-style-type: none"> étude du contexte, biographie de l'auteur, analyse thématique et/ou littéraire fiche de lecture contrôle de lecture, exposé rédaction de commentaires et de textes d'invention 	<p>Exemples :</p> <p>E. Zola, <i>L'Assommoir</i> (français, chimie, histoire, sciences sociales)</p> <p>J. Verne, <i>Maître Zacharius</i> (français, histoire, psychologie, philosophie, économie et droit, branche technique : horlogerie)</p> <p>C. De Laclès, <i>Les Liaisons dangereuses</i> (français, informatique, correspondance, histoire, psychologie, sociologie)</p> <p>A. Nothomb, <i>Stupeur et tremblements</i> (français, histoire, psychologie, sociologie, économie d'entreprise)</p> <p>Voltaire, <i>Micromégas</i> (français, mathématiques, philosophie, sociologie, histoire, techniques de l'environnement)</p>



<p>3.2 Méthodes d'analyse et d'interprétation</p>	<ul style="list-style-type: none"> comprendre et appliquer diverses méthodes d'analyse et d'interprétation (p. ex. théorie de la narration ; approche personnelle, psychologique, historique ou sociétale) utiliser la terminologie littéraire (p. ex. poésie épique, dramatique ou lyrique, thème, motivation, métaphore, monologue intérieur, dialogue, vers et rime, acte et scène, perspective du narrateur, niveau de langue, ironie) comprendre des documents de l'Antiquité à nos jours et les replacer dans leur contexte culturel, sociétal et politique, dans le cadre d'exemples pris dans la liste suivante : Mythes de l'Antiquité ; épopées médiévales ; humanisme ; classicisme ; les Lumières ; romantisme ; réalisme ; naturalisme ; symbolisme ; surréalisme ; le Nouveau Roman 	<p>20</p> <ul style="list-style-type: none"> étude des caractéristiques des trois genres littéraires (narratif, dramatique et poétique) étude des liens entre les œuvres étudiées et les dimensions personnelle, psychologique, historique et sociétale contemporaines 	
<p>3.3 Histoire de la civilisation et de la littérature</p>	<ul style="list-style-type: none"> comprendre des documents de l'Antiquité à nos jours et les replacer dans leur contexte culturel, sociétal et politique, dans le cadre d'exemples pris dans la liste suivante : Mythes de l'Antiquité ; épopées médiévales ; humanisme ; classicisme ; les Lumières ; romantisme ; réalisme ; naturalisme ; symbolisme ; surréalisme ; existentialisme ; le Nouveau Roman 	<p>30</p> <ul style="list-style-type: none"> mythes de l'Antiquité ; épopées médiévales ; humanisme ; classicisme ; les Lumières ; romantisme ; réalisme ; naturalisme ; symbolisme ; surréalisme ; existentialisme ; le Nouveau Roman (en fonction des œuvres étudiées) 	
<p>3.4 Médias</p>	<ul style="list-style-type: none"> formuler leurs propres impressions, réactions et observations concernant différents produits médiatiques décrire les particularités des médias traditionnels et des nouveaux médias et en utiliser une sélection analyser leur propre utilisation des médias, classer de manière critique des produits médiatiques en tenant compte des tendances manipulatoires et idéologiques classer de manière critique des produits médiatiques en tenant compte des tendances manipulatoires et idéologiques 	<p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> étude et comparaison d'extraits d'articles de presse traditionnelle et en ligne analyse de l'image et de la caricature dans les médias utilisation de supports audiovisuels (documentaires, émissions, reportages, interviews, etc.) 	<p>Les supports audiovisuels peuvent être étudiés dans le contexte de projets pluridisciplinaires.</p>



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Références

Pour les enseignants :

L'ouvrage de référence pour la révision de la terminologie, des règles de grammaire et d'orthographe est le suivant :

- Beltrando Béatrice et al.** (ouvrage adapté sous l'égide de la CIP de la Suisse romande et du Tessin par Cherpillod Annie et al., membres du groupe d'experts romand), *L'atelier du langage 11^e*, Hatier, Paris, mai 2011. (ISBN : 978-2-218-92576-1)
- D'Atabekian Caroline et al.**, *Guide TICE pour le professeur de français*, "Repères pour agir", coédité par le Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Créteil et l'association Weblettrés, sous licence *Creative Commons*, 2012.
(Compléments en ligne : www.weblettrés.net/guideTICE et www.cndp.fr/padc/guideTICE)
- Biétry Roland**, *Précis d'histoire de la littérature française, volumes 1 et 2*, LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2003.
- Biétry Roland**, *Des mots aux textes* (Le livre du maître), LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2003.
- Chartrand Suzanne**, *Apprendre à argumenter, 5^{ème} secondaire* (corrigés), Editions du **Renouveau Pédagogique Inc.**, Québec, 2001.
- Chovelon Bernadette et Barthe Marie**, *Expression et style*, "grammaire et style" (corrigés des exercices), Presses Universitaires de Grenoble, 2010.
- Damas Xavier et al.**, *Terres littéraires, Français 2nd, livre unique, textes et méthodes*, (livre du professeur, DVD-Rom, 32 documents iconographiques, 15 vidéos, 20 extraits de textes, 18 documents audio), Hatier, 2011.
- Galus Jean-Luc**, *Le français en BAC PRO*, (Le livre du maître), éditions Nathan, 1996.
- Pegoraro-Alvado Fabienne et al.**, *Empreintes littéraires, Français 2^e, livre unique, textes et méthodes* (Le livre du maître), Magnard, 2011.
- Presselin Valérie et al.** *L'Ecume des Lettres, Français seconde, livre unique, textes et méthodes* (Le livre du professeur), Hachette Education, 2011.
- Sendre-Haidar Michèle et al.**, *Français BAC PRO*, (Le livre du maître), Editions Foucher, 2011.
- Pour les élèves :**
- Aucun manuel proposé ne couvre l'ensemble du programme de français de la maturité professionnelle.**
- Biétry Roland**, *Des mots aux textes*, LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA, 2003.
- Chartrand Suzanne**, *Apprendre à argumenter, 5^{ème} secondaire*, Editions du **Renouveau Pédagogique Inc.**, Québec, 2001.
- Chovelon Bernadette et Barthe Marie**, *Expression et style*, "grammaire et style", Presses Universitaires de Grenoble, 2010.
- Damas Xavier et al.**, *Terres littéraires, Français 2nd, livre unique, textes et méthodes*, Hatier, 2011.
- Galus Jean-Luc**, *Le français en BAC PRO*, éditions Nathan, 1996.
- De Ligny C., Rouselot M.**, *La littérature française*, Repères pratiques, Editions Nathan, 2006.
- Pegoraro-Alvado Fabienne et al.**, *Empreintes littéraires, Français 2^e, livre unique, textes et méthodes*, Magnard, 2011.
- Presselin Valérie et al.**, *L'Ecume des Lettres, Français seconde, livre unique, textes et méthodes*, Hachette Education, 2011.
- Sendre-Haidar Michèle et al.**, *Français BAC PRO*, Editions Foucher, Paris, 2011.
- Torrégrosa Françoise et al.**, *BAC PRO 3 ans*, Editions Magnard, Paris, 2011.



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Evaluations des prestations

Les évaluations semestrielles sont laissées au choix du groupe de discipline des établissements.

Type : travail écrit (rédaction argumentative, résumé, contrôle de lecture, test de langue et d'expression, etc.) et présentations orales
Nombre : en fonction des règlements internes des établissements (en principe 3 notes entières par semestre selon le barème fédéral)

Forme des examens finaux

Tous les domaines d'études HES

écrit (rédaction argumentative)
oral (analyse de textes littéraires)

150 min
15 à 20 min

11.5 Critères des approches de la durabilité de la grille d'analyse

11.5.1 Contenus

Objets analysés	Contenus des plans d'études spécifiques des branches				
Évolution possible du paradigme en fonction de l'approche	Paradigme dominant			Paradigme durable	
Approches de la durabilité	Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique / holistique (durabilité forte)
Environnement	<p><u>Critères</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Présence de thèmes ou de concepts contraires à ceux de la durabilité faible ou forte <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Promotion d'une utilisation des ressources naturelles de manière non durable ▪Vision de la faune et de la flore comme étant des ressources au service de l'être humain ▪Productivité dans le rapport à la nature ▪ ... 	<p><u>Critères</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'aucun concept sous-jacent ou clé en lien avec la durabilité 	<p><u>Concepts</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Substituabilité des capitaux ▪ Biodiversité ▪ Changement climatique ▪ Déforestation ▪ Énergie ▪ Conservation des ressources naturelles ▪ Eau douce ▪ Catastrophes naturelles ▪ Pollution ▪ ... 	<p><u>Concepts</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Droit humain à l'eau en tant que bien commun mondial ▪Les émissions de gaz à effet de serre liées à l'énergie, à l'agriculture et à l'industrie ▪La gestion et l'exploitation des ressources marines (renouvelable et non renouvelables) ▪Les menaces sur la biodiversité (espèces invasives, surexploitation) ▪Concepts et principes de l'agriculture durable (culture bio, biodynamique, permaculture, agroforesterie) ▪... 	<p><u>Concepts</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Capital naturel critique ▪Non-substituabilité entre les capitaux ▪Limites planétaires ▪ ...

Objets analysés	Contenus des plans d'études spécifiques des branches				
Évolution possible du paradigme en fonction de l'approche	Paradigme dominant			Paradigme durable	
Approches de la durabilité	Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique / holistique (durabilité forte)
Sociétale /politique	<p><u>Critères :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Présence de thèmes ou de concepts contraires à ceux de la durabilité faible ou forte <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Individualisme ▪Concurrence ▪Discrimination ▪Nationalisme ▪Autoritarisme ▪ ... 	<p><u>Critères :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'aucun concept sous-jacent ou clé en lien avec la durabilité 	<p><u>Concepts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Inclusion ▪Discrimination sociale ▪Bonne gouvernance ▪Équité entre les sexes ▪Construction des communautés ▪Santé ▪VIH, SIDA et santé génétique ▪Droits de l'homme ▪Paix ▪ ... 	<p><u>Concepts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Relation entre pauvreté, aléas naturels, changement climatique et autres chocs ▪Facteurs de stress économiques, sociaux et environnementaux ▪Autonomisation des jeunes et des groupes marginalisés ▪Égalité des genres et participation à la prise de décision ▪Efficience et autosuffisance en matière d'utilisation de l'énergie ▪Le besoin d'un logement, de sécurité et d'inclusion (besoins humains fondamentaux) ▪... 	<p><u>Concepts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Mode de gouvernance durable et juste ▪Démocratie participative ▪Sobriété heureuse ▪Politique environnementale internationale forte ▪ ...

Objets analysés	Contenus des plans d'études spécifiques des branches				
Évolution possible du paradigme en fonction de l'approche	Paradigme dominant			Paradigme durable	
Approches de la durabilité	Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique / holistique (durabilité forte)
Économie	<p><u>Critères</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Présence de thèmes ou de concepts contraires à ceux de la durabilité faible ou forte <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Promotion de l'économie standard (productivisme, capitalisme, etc.) ▪Promotion de l'indicateur économique (PIB) ▪Croissance comme fin en soi ▪ ... 	<p><u>Critères</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'aucun concept sous-jacent ou clé en lien avec la durabilité 	<p><u>Concepts</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Découplage ▪Surconsommation ▪Consommation durable ▪Pauvreté et équité ▪Développement rural ▪Urbanisation ▪Migration ▪ ... 	<p><u>Concepts</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪L'éthique en matière d'économie ▪Modèles et indicateurs économiques d'un nouveau type ▪La durabilité des technologies de l'information et de communication (TIC) ▪Les monnaies alternatives comme moyen de relocalisation ▪Les impacts environnementaux et sociaux des modes de production et de consommation ▪L'économie circulaire, croissance verte, etc. ▪Les pratiques durables en matière de production et de consommation durable ▪... 	<p><u>Concepts</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Limites du découplage ▪Théorie du donut ▪Décroissance ▪Économie écologique, état stationnaire ▪Limite à la technique ▪Économie sociale et solidaire (ESS) ▪Indicateurs alternatifs (bien-être, bonheur) ▪ ...

Objets analysés	Contenus des plans d'études spécifiques des branches				
Évolution possible du paradigme en fonction de l'approche	Paradigme dominant			Paradigme durable	
Approches de la durabilité	Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique / holistique (durabilité forte)
Culture / éthique	<p><u>Critères :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Présence de thèmes ou de concepts contraires à ceux de la durabilité faible ou forte <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Anthropocentrisme ▪Utilitarisme ▪Consumérisme ▪Réussite sociale ▪ ... 	<p><u>Critères :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'aucun concept sous-jacent ou clé en lien avec la durabilité 	<p><u>Concepts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Patrimoine culturel ▪Valeurs culturelles ▪Préservation culturelle ▪Renouveau culturel ▪Critique culturelle ▪Savoirs autochtones ▪Religion et systèmes de croyances ▪ ... 	<p><u>Concepts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Concepts philosophiques et éthique de qualité de vie, de bien-être et de bonheur ▪La signification du droit à la terre, aux biens et aux ressources naturelles ▪Les communautés et leurs dynamiques (villes en transition, éco-villages, communautés inclusives) ▪Les styles de vie durables ▪L'éthique et le changement climatique ▪Les définitions de la justice : justice rétributive et justice réhabilitative ▪... 	<p><u>Concepts :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Rapport au vivant et non-vivant ▪Éthique du care /biocentrisme / écocentrisme ▪Justice inter/intragénérationnelle ▪Valeurs intrinsèques envers le vivant et le non vivant ▪Dépassement du dualisme Nature/Culture ▪ ...

11.5.2 Approches pédagogiques

Types d'approches pédagogiques		
Paradigme dominant		Paradigme durable
Aucune approche pédagogique durable	Approche pédagogique durable (simple)	Approche pédagogique durable (élaborée)
<p>Critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Présence d'aucun critère des approches pédagogiques durables simples ou élaborées ▪Très faible interdisciplinarité ou transdisciplinarité 	<p>Critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Passage d'une pensée sectorielle à une pensée systémique (FUB et REE) ▪Développement d'une éducation qui intègre la complexité, les interactions et l'interdisciplinarité (FUB et REE) ▪Passage d'une éducation centrée sur les problèmes et les déficits écologiques à une éducation orientée sur la gestion des ressources naturelles (FUB et REE) ▪Passage d'une éducation essentiellement axée sur le changement de comportement à l'échelle individuelle, vers une éducation à l'environnement axée sur la résolution de situations-problèmes par la société (FUB et REE) ▪Passage de la transmission de connaissances au développement de compétences (FUB et REE) ▪Les ressources et les méthodes pédagogiques sont axées sur le développement de la prise de décision et la citoyenneté (UNESCO, 2010) ▪Les ressources et les méthodes pédagogiques disponibles établissent des liens avec le contexte et encouragent la recherche et l'apprentissage fondé sur des enquêtes (UNESCO, 2010) ▪Une approche axée sur l'apprenant (considérer l'apprenant comme étant autonome et mettre l'accent sur le développement actif des connaissances plutôt que sur le simple transfert de connaissance) (UNESCO, 2017) ▪Apprentissage orienté vers l'action (cycle d'apprentissage pragmatique comprenant 4 étapes : 1. avoir une expérience concrète, 2. observer et réfléchir, 3. formuler des concepts abstraits à des fins de généralisation, 4. les appliquer dans de nouvelles situations (UNESCO, 2017 et KOLB, 1984) 	<p>Critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Une perspective intégrative qui permet d'intégrer de multiples aspects de la durabilité tels que la justice environnementale, économique et sociale ; le local, le régional et le mondial ; le passé, le présent et le futur ; l'humain et le non-humain, etc. (Nolet, 2016) ▪Une perspective critique qui implique l'investigation et la remise en question des modèles et des politiques prédominants qui ne sont pas durables, tels que l'hyperconsommation, les hypothèses de croissance illimitée, la distribution inéquitable des ressources et des impacts, et les systèmes de croyances racistes et sexistes (Nolet, 2016) ▪Une perspective transformatrice qui implique d'aller au-delà de la simple prise de conscience pour intégrer un changement durable par l'autonomisation et le renforcement des capacités et par le développement de modes de vie, de valeurs, de communautés et d'entreprises plus durables (Nolet, 2016) ▪Une perspective contextuelle qui reconnaît qu'il existe de multiples façons de connaître, de vivre et d'évaluer et qu'il n'y a pas une seule approche « correcte » qui fonctionnera pour tout le monde (Nolet, 2016) ▪Une pensée systémique et une approche holistique de l'éducation (Nolet, 2016) ▪Un apprentissage par l'expérience dans et à partir de la nature (Nolet, 2016) ▪Une éducation en dialogue avec le lieu (Nolet, 2016) ▪Les écoles en tant que communautés d'apprentissage (Nolet, 2016) ▪Un changement dans les rapports au monde, au savoir et à l'être humain avec un accent mis sur des capacités opératoires comme la pensée critique, complexe, prospective, transformatrice ou encore l'éthique (Curnier, 2021)

11.6 Grille d'analyse

11.6.1 Contenus

Branches	Thématiques	Contenus des plans d'études spécifiques aux branches				
		Paradigme dominant			Paradigme durable	
		Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique / holistique (durabilité forte)
Première langue nationale (Français)	Environnement		X			
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique			X		
Deuxième langue nationale (Allemand)	Environnement			X		
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique			X		
Troisième langue (Anglais)	Environnement			X		
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique			X		
Mathématique (fondamentale)	Environnement		X			
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique		X			
Finances et comptabilité	Environnement		X			
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique		X			
Sciences naturelles (biologie, chimie, physique)	Environnement			X		
	Sociétale /politique			X		
	Économie		X			
	Culture / éthique			X		

Branches	Thématiques	Contenus des plans d'études spécifiques aux branches				
		Paradigme dominant			Paradigme durable	
		Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique / holistique (durabilité forte)
Mathématique (spécifique)	Environnement		X			
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique		X			
Sciences sociales	Environnement			X		
	Sociétale /politique				X	
	Économie				X	
	Culture / éthique				X	
Arts appliqués, art, culture	Environnement		X			
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique			X		
Information et communication	Environnement		X			
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique		X			
Économie et droit (spécifique)	Environnement			X		
	Sociétale /politique		X			
	Économie			X		
	Culture / éthique		X			
Histoire et institutions politiques	Environnement			X		
	Sociétale /politique			X		
	Économie		X			
	Culture / éthique				X	

Branches	Thématiques	Contenus des plans d'études spécifiques aux branches				
		Paradigme dominant		Paradigme durable		
		Approche contraire à la durabilité	Manque d'approche en lien avec la durabilité	Concepts sous-jacents (durabilité faible)	Concepts-clés en lien avec la durabilité	Approche systémique / holistique (durabilité forte)
Technique et environnement	Environnement				X	
	Sociétale /politique				X	
	Économie				X	
	Culture / éthique				X	
Économie et droit (complémentaire)	Environnement			X		
	Sociétale /politique		X			
	Économie		X			
	Culture / éthique		X			
TIP	<p>Le choix des thématiques ou du sujet traité dépend des professeurs pour le TIB (les différents plans d'étude spécifiques aux branches proposent plusieurs thématiques mêlant au minimum deux branches de la MP) et des élèves pour le TIP (le TIP doit mêler, au minimum deux branches du cursus de la MP). Dès lors, l'analyse du degré de durabilité de ces travaux interdisciplinaires n'est pas possible. Toutefois, comme le mentionne le PEC-MP, le TIB et le TIP sont des travaux interdisciplinaires axés sur la durabilité (en particulier le TIB).</p>					
TIB						

11.6.2 Approches pédagogiques

Branches	Types d'approches pédagogiques (matériels et méthodes)		
	Paradigme dominant		Paradigme durable
	Aucune approche pédagogique durable	Approche pédagogique durable (simple)	Approche pédagogique durable (élaborée)
Première langue nationale (Français)	X		
Deuxième langue nationale (Allemand)	X		
Troisième langue (Anglais)	X		
Mathématique (fondamentale)	X		
Finances et comptabilité	X		
Sciences naturelles (biologie, chimie, physique)		X	
Mathématique (spécifique)	X		
Sciences sociales			X
Arts appliqués, art, culture		X	
Information et communication	X		
Économie et droit (spécifique)		X	
Histoire et institutions politiques			X
Technique et environnement			X
Économie et droit (complémentaire)	X		
TIP		X	
<i>TIB</i>			X

11.7 Justificatifs de l'analyse des contenus et des approches pédagogiques

Branches	Thématiques	Contenus	Approches pédagogiques
Première langue nationale (Français)	Environnement	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	Aucune approche en lien avec les critères d'une éducation durable ou d'un changement des méthodologies pédagogiques
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Volonté de développement d'une identité culturelle et linguistique chez les élèves ainsi qu'une présence de critique de la littérature, des médias ou d'un texte donc d'une critique culturelle	
Deuxième langue nationale (Allemand)	Environnement	Comparaison des différentes méthodes entre deux pays concernant la protection de l'environnement	Aucune approche en lien avec les critères d'une éducation durable ou d'un changement des méthodologies pédagogiques
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Comparaison des différences culturelles entre l'Allemagne et la Suisse romande d'un point de vue culturel et éthique	
Troisième langue (Anglais)	Environnement	Comparaison des approches du développement durable en Suisse et dans le monde anglophone, mais aussi, identifications des analogies et des différences dans les rapports des médias concernant les questions environnementales et culturelles	Aucune approche en lien avec les critères d'une éducation durable ou d'un changement des méthodologies pédagogiques
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Identisation des principales différences socio-culturelles (coutumes, manière de penser, attitudes) entre les communautés anglophones et francophones, mais aussi comparaison des us et coutumes suisses et étrangers au niveau personnel et professionnel	

Branches	Thématiques	Contenus	Approches pédagogiques
Mathématique (fondamentale)	Environnement	Aucun thème en lien avec la thématique de l'environnement ou de l'écologie, mais le plan d'études romand de la MP spécifique à la branche des mathématiques fourni quelques idées pour le TIB qui mélange cette branche et la thématique environnementale	Malgré une approche et une méthodologie standard, il y a une présence d'une très faible transdisciplinarité avec d'autres cours et notamment par le biais du TIB + encourage la pensée critique
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
Finances et comptabilité	Environnement	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	Malgré une approche et une méthodologie standard, il y a une présence d'une très faible transdisciplinarité avec d'autres cours et notamment par le biais du TIB
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Toutes les notions relevant de la thématique de l'économie sont du ressort de l'économie mainstream et surtout l'aspect de finance et de comptabilité. Aucun contenu du plan d'études spécifique à la branche « finances et comptabilité » ne traite des limites ou des défauts du point de vue de la durabilité de ces deux domaines ou bien des alternatives pour les rendre plus durables.	
	Culture / éthique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
Sciences naturelles (biologie, chimie, physique)	Environnement	Le contenu traite de nombreux thèmes et notions en lien avec celles proposées par l'approche du DD comme la biodiversité, le changement climatique, les pollutions, les énergies, les catastrophes naturelles, etc. Cela dans les différents domaines de la branche comme la biologie, la chimie ou la physique	L'approche proposée par cette branche favorise la réflexion logique et permet un raisonnement déductif. De plus, l'accent sur le travail interdisciplinaire est fortement présent dans cette branche.
	Sociétale /politique	Aborde quelques notions en lien avec le DD, mais de manière succincte comme les enjeux soulevés par les sciences naturelles et leurs liens avec la société. Cela au regard des principes du DD comme énoncé dans les objectifs généraux du plan d'étude spécifique de la branche en question	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Propose une vision d'ensemble des processus naturelle et culturelle et leurs liens respectifs. Encourage à adopter des comportements respectueux de la vie non-humaine et de l'environnement.	

Branches	Thématiques	Contenus	Approches pédagogiques
Mathématique (spécifique)	Environnement	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	Aucune approche en lien avec les critères d'une éducation durable ou d'un changement des méthodologies pédagogiques, mais possibilités de travaux transdisciplinaires par l'intermédiaire du TIB
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
Sciences sociales	Environnement	Contenus en lien avec la notion de <i>green washing</i> ainsi que du rapport à la nature et à l'environnement	Objectifs généraux de la branche favorise une approche interdisciplinaire, critique et anticipative. Aborde des questions en lien avec le DD dans son propre contexte de vie et favorisant un dépassement de la pensée utilitariste. Beaucoup de possibilités de travail interdisciplinaire avec les autres branches et intégrant une multitude de thématiques. Passage à une éducation qui intègre la complexité des individus, les interrelations entre vivant et non-vivant
	Sociétale /politique	Contenus en lien avec l'inclusion sociale, la construction des communautés, les discriminations sociales, l'équité entre les genres, les inégalités sociales, etc. + mise en lien des différentes notions entre-elles	
	Économie	Contenus sur le développement durable intégrant un regard critique sur le dogme économique, sur la surconsommation, la notion de besoin, l'éthique en matière d'économie, etc.	
	Culture / éthique	Développement de notions et de contenus dépassant les approches de l'EDD et de la durabilité faible, comme le dépassement d'une éthique utilitariste pour passer à une éthique biocentrée, les problèmes de justice intergénérationnelle, le rapport au vivant et au non-vivant, l'individualisme au profit d'une vision humaniste, ses comportements et sa manière de vivre du point de vue de la morale et de la durabilité, etc.	
Arts appliqués, art, culture	Environnement	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	Approche axée sur l'apprentissage par projet et aussi forte présence de transdisciplinarité dans ce cours avec, en fin du plan d'étude spécifique, beaucoup d'idées de TIB intégrant différent mélange interdisciplinaire avec d'autres branches comme les maths, les techniques et l'environnement ou encore les langues
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Différents contenus en lien avec le domaine culturel et notamment artistique qui rejoignent les approches de l'EDD, mais pas pour autant une approche holistique et critique par rapport à la culture	

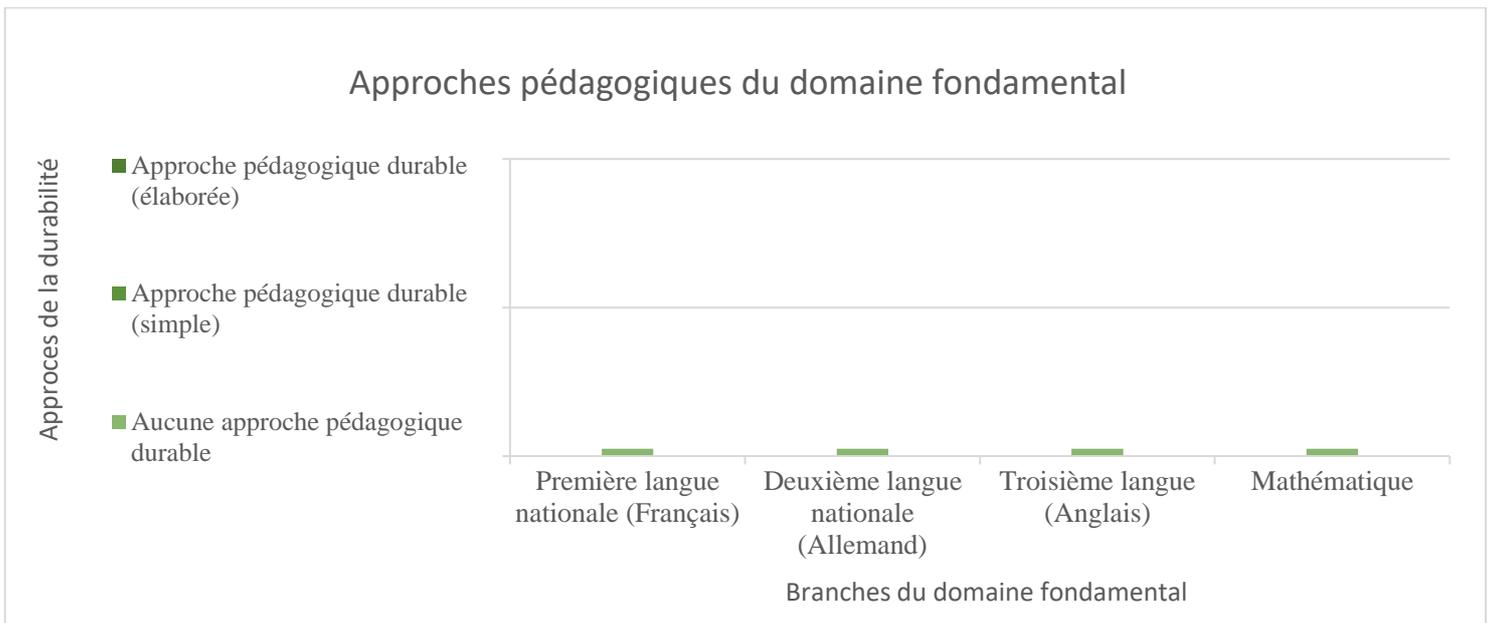
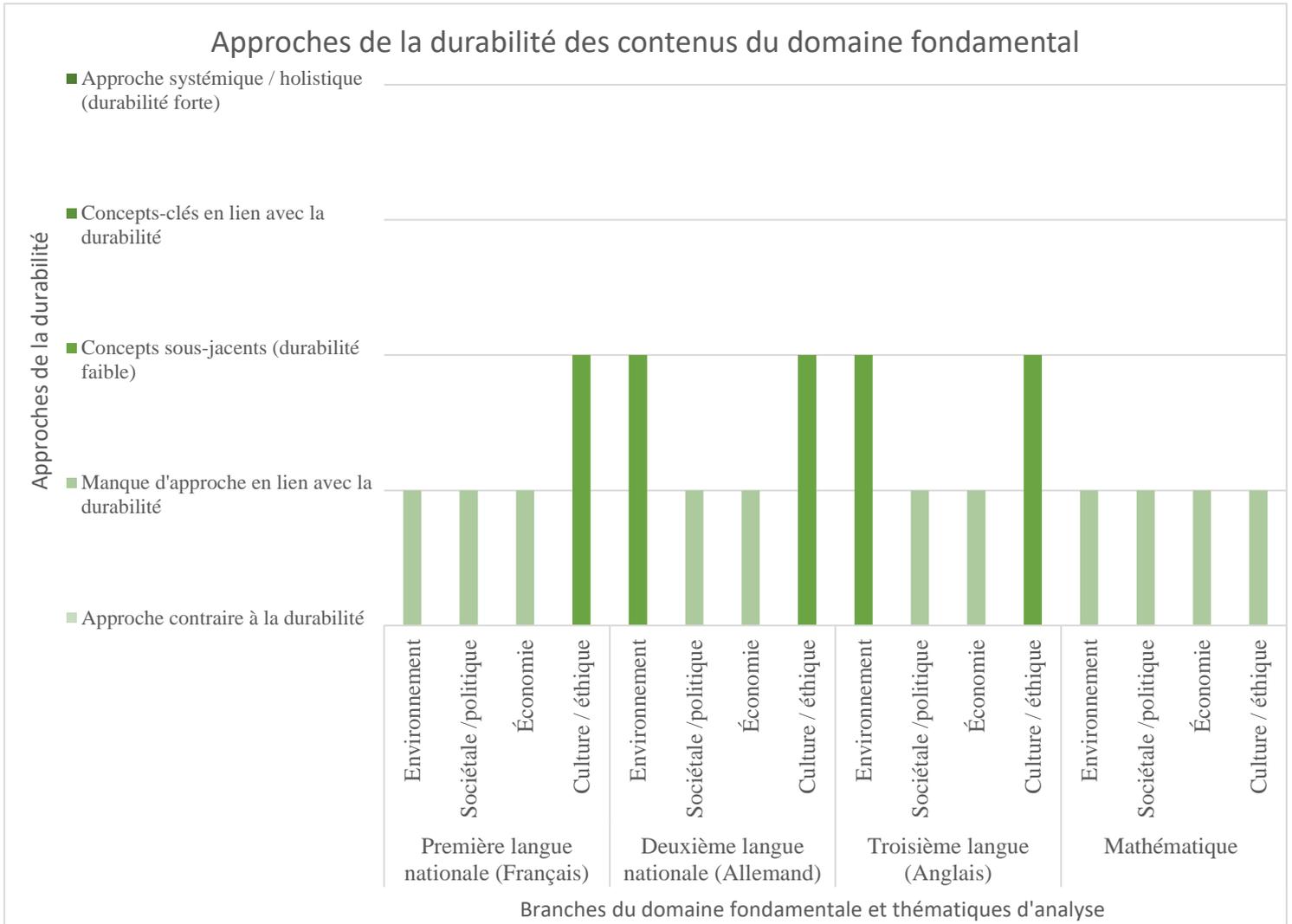
Branches	Thématiques	Contenus	Approches pédagogiques
Information et communication	Environnement	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	Aucune approche en lien avec les critères d'une éducation durable ou d'un changement des méthodologies pédagogiques, mais possibilités de travaux transdisciplinaires par l'intermédiaire du TIB
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
Économie et droit (spécifique)	Environnement	Thématique de la satisfaction des besoins humains au regard des ressources limitées, abordée dans le cadre de la partie « économie politique » de cette branche (2 périodes sur l'ensemble des 200 périodes d'enseignement, soit 1 % du temps d'enseignement de la branche dédié à cette thématique)	Approche méthodologique axée sur le développement de compétences transdisciplinaires et une pensée orientée vers le développement durable (selon les objectifs généraux de la branche). Ce qui comprend des réflexions quant à des projets d'avenir intégrant les individus et l'environnement ainsi que l'économie
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aborde, mais de manière très sommaire, la thématique d'une économie durable au sens de l'EDD, dans la partie « économie politique »	
	Culture / éthique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
Histoire et institutions politiques	Environnement	Analyse des nouveaux mouvements sociaux comme l'écologisme, le féminisme ou encore le concept du développement durable, mais à raison de 5 périodes sur un total de 130, soit moins de 4 % du temps d'enseignement de la branche	Objectifs généraux de la branche encourage les personnes à recomposer le savoir spécialisé contemporain, à établir des scénarios prospectifs, à développer une ouverture d'esprit, à prendre conscience des dimensions personnelles, humaines et environnementales, et à développer une approche transversale et interdisciplinaire
	Sociétale /politique	Analyse des différents modes de gouvernance à travers le temps, des droits de l'homme, des discriminations sociales, etc.	
	Économie	Analyse et comparaison des différents modèles économiques s'étant développés à travers l'histoire. Mais ne n'aborde pas la thématique des nouveaux modèles plus durables s'étant élaboré durant la deuxième partie du XX ^e siècle (état stationnaire, économie écologique), mais tout de même, liens avec les problèmes de la croissance effrénée dans la partie TIB	
	Culture / éthique	Analyse et critique des différents facteurs culturels comme la religion, l'art, les sciences ou la technique, comme étant partie intégrante et potentielle source de tensions. Favorise aussi l'engagement personnel et responsable en tant que membre de la société en faveur de la prospérité des générations futures.	

Branches	Thématiques	Contenus	Approches pédagogiques
Technique et environnement	Environnement	Analyse des différentes notions de la thématique de l'environnement sous le prisme de l'EDD comme le changement climatique, l'énergie, les pollutions, les compartiments, les ressources naturelles, etc. Mais aussi analyse critique par rapport à la gestion de l'eau, de la mobilité ou encore de l'agriculture.	Favorise la remise en question de manière critique des informations et des opinions. Favorise des manières de penser non linéaire, réticulaire et systémique.
	Sociétale /politique	Analyse de la thématique sociétale du développement durable dans cette branche avec par exemple comme thèmes la richesse matérielle des individus, la richesse immatérielle, la santé, le taux d'alphabétisation, le commerce équitable, etc.	
	Économie	Analyse des critères économiques du développement durable comme le commerce équitable, le PIB vert, etc., remise en question des modes de consommation actuels. Et aussi possibilité d'aborder la décroissance dans le cadre du TIB. Mais de manière générale, l'angle d'analyse est très technophile comme pour les autres thématiques de cette branche.	
	Culture / éthique	Conception personnelle du développement durable avec analyse de son comportement personnel, de ses besoins de consommateurs, de son habitat et aussi évaluation de ses achats, tout cela à l'aune des concepts de la durabilité du DD	
Économie et droit (complémentaire)	Environnement	Thématique de la satisfaction des besoins humains au regard des ressources limitées abordé dans le cadre de la partie « économie politique » de cette branche (2 périodes sur l'ensemble des 120 périodes d'enseignement, soit moins de 2 % du temps d'enseignement dédié à cette thématique)	Peu d'approches interdisciplinaires dans la méthodologie de ce cours et aucune présence des critères d'approche relevant d'une durabilité faible ou forte
	Sociétale /politique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Économie	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	
	Culture / éthique	Aucun thème en lien avec les différents critères de la durabilité faible, mais ne favorise pas ou ne renforce pour autant les notions du paradigme dominant	

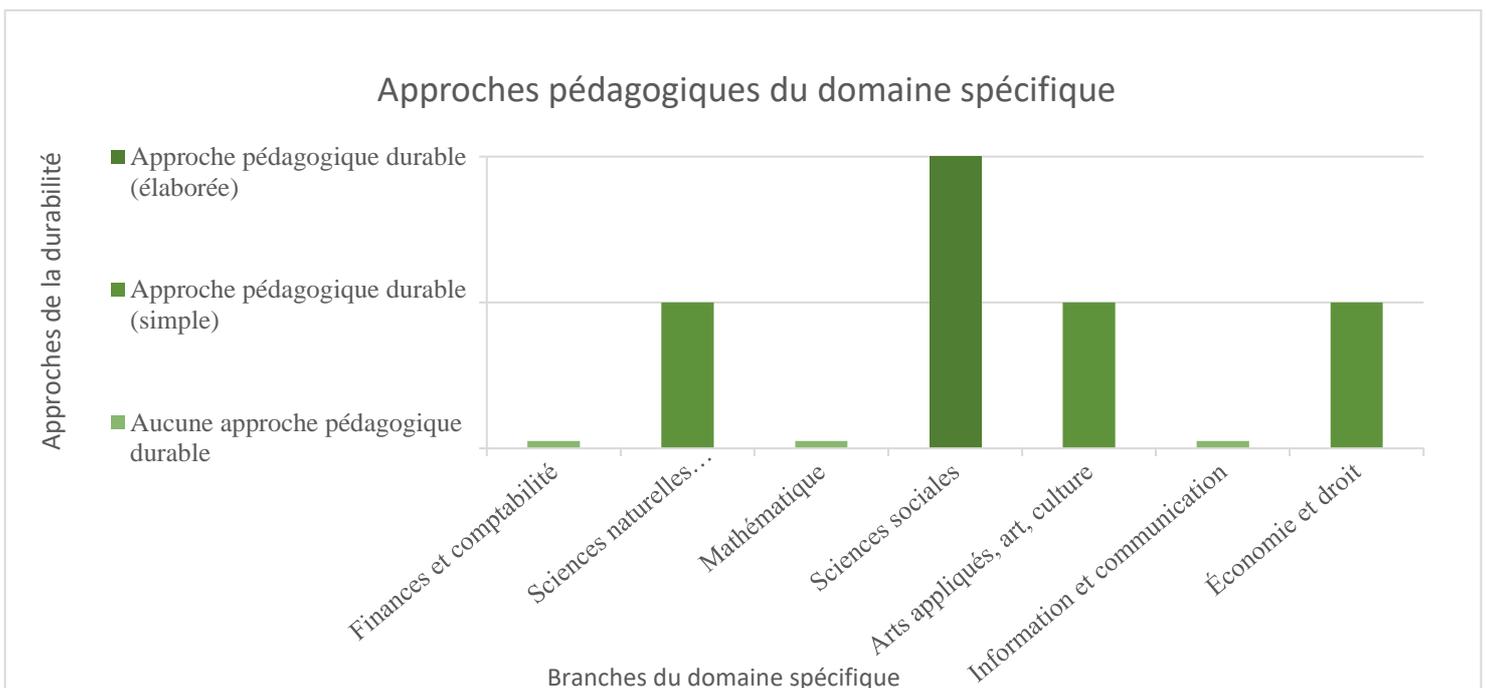
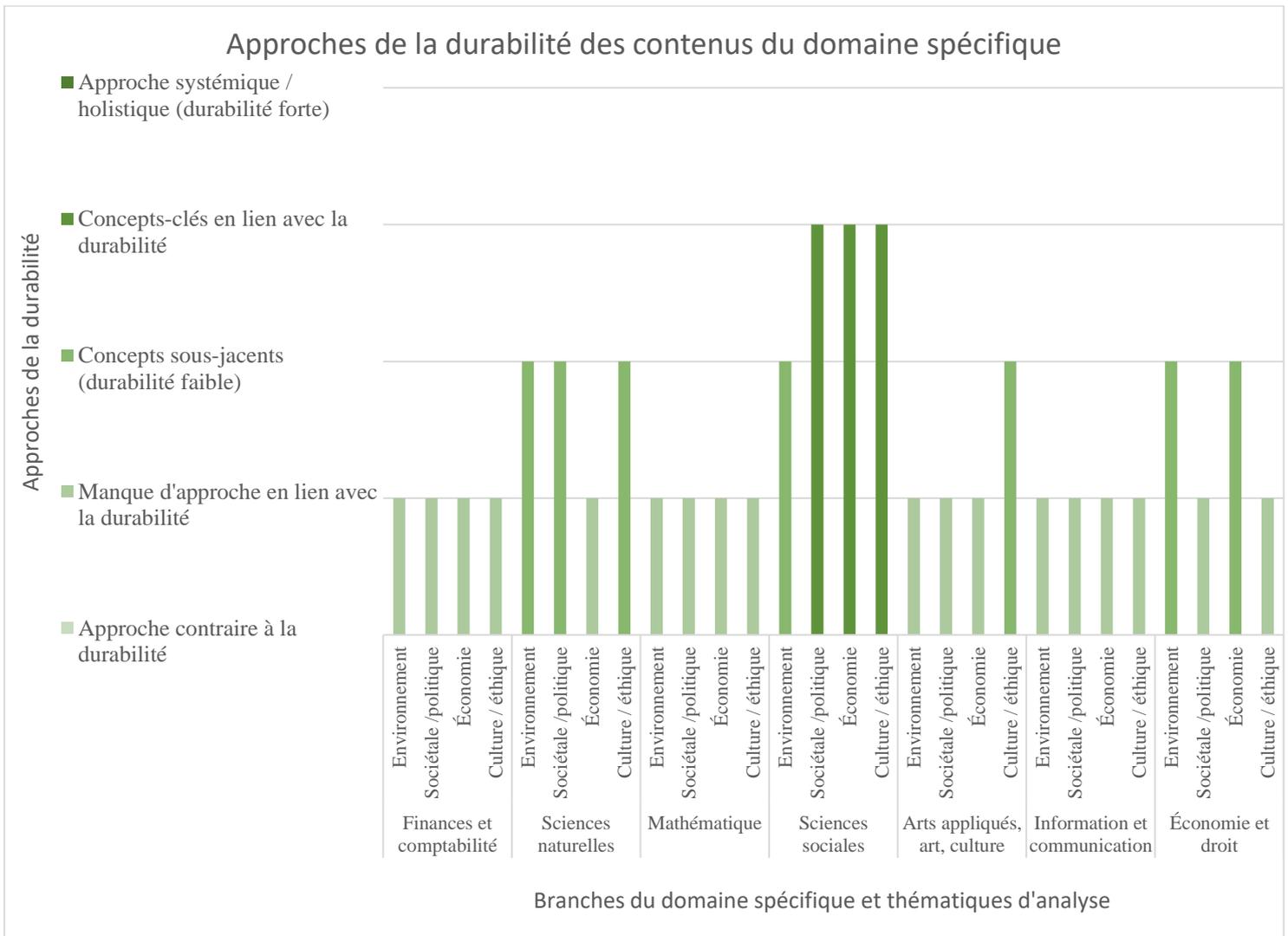
Branches	Thématiques	Contenus	Approches pédagogiques
TIP	X	<p>Le choix des thématiques ou du sujet traité dépend des professeurs pour le TIB (les différents plans d'étude spécifiques aux branches proposent plusieurs thématiques mêlant au minimum deux branches de la MP) et des élèves pour le TIP (le TIP doit mêler, au minimum deux branches du cursus de la MP).</p> <p>Dès lors, l'analyse du degré de durabilité de ces travaux interdisciplinaires n'est pas possible. Toutefois, comme le mentionne le PEC-MP, le TIB et le TIP sont des travaux interdisciplinaires axés sur la durabilité (en particulier le TIB).</p>	<p>Approche axée sur l'autonomie et le développement de compétence. L'apprentissage est fondé sur des enquêtes. La forme est libre et peut être un travail écrit, une production technique ou production créative.</p>
TIB			<p>Approche axée sur le développement de compétence et sur l'établissement de scénarios prospectifs mêlant au minimum deux branches de la MP ce qui en fait un travail interdisciplinaire par définition. La forme est de plus libre et peut être par exemple des excursions, des demi-journées thématiques, des journées de projet, etc.</p>

11.8 Résultats

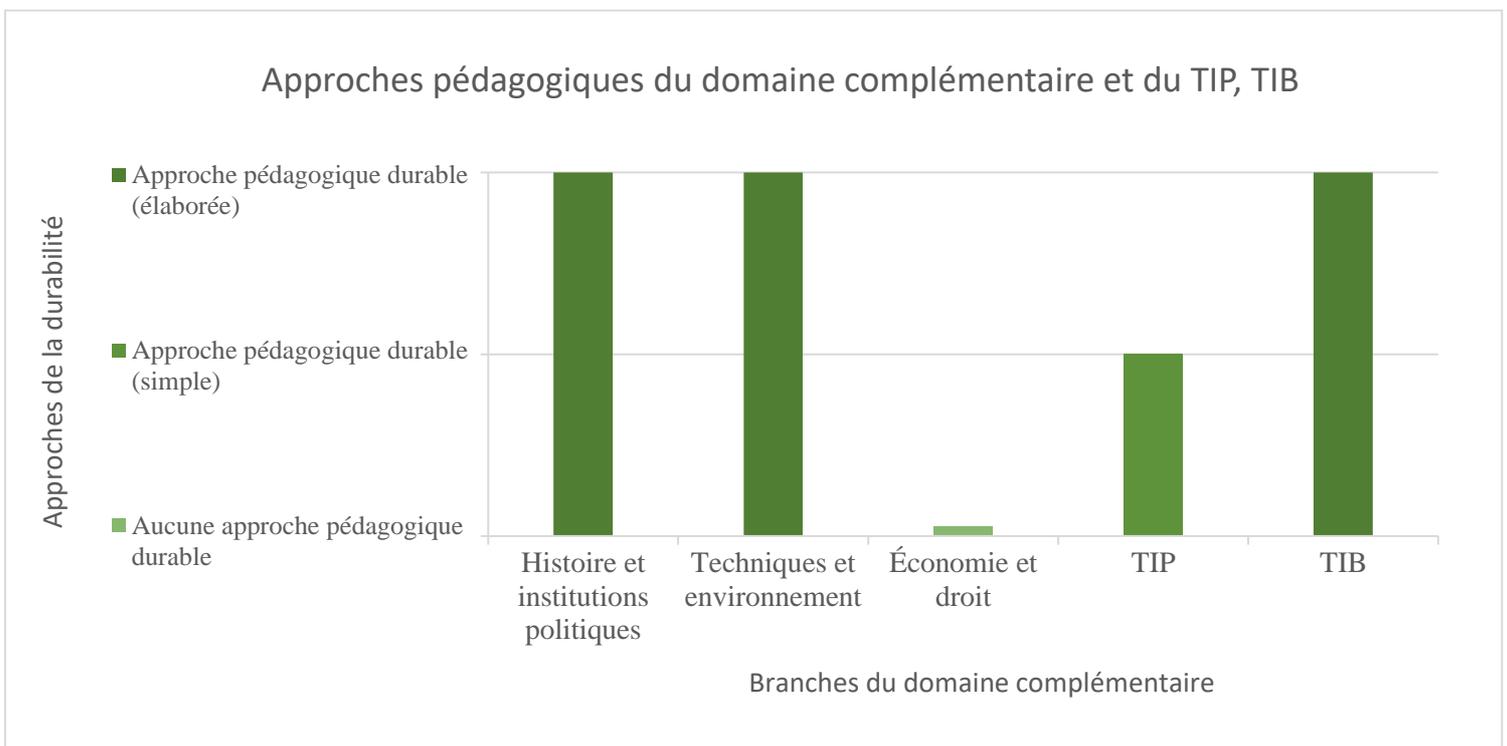
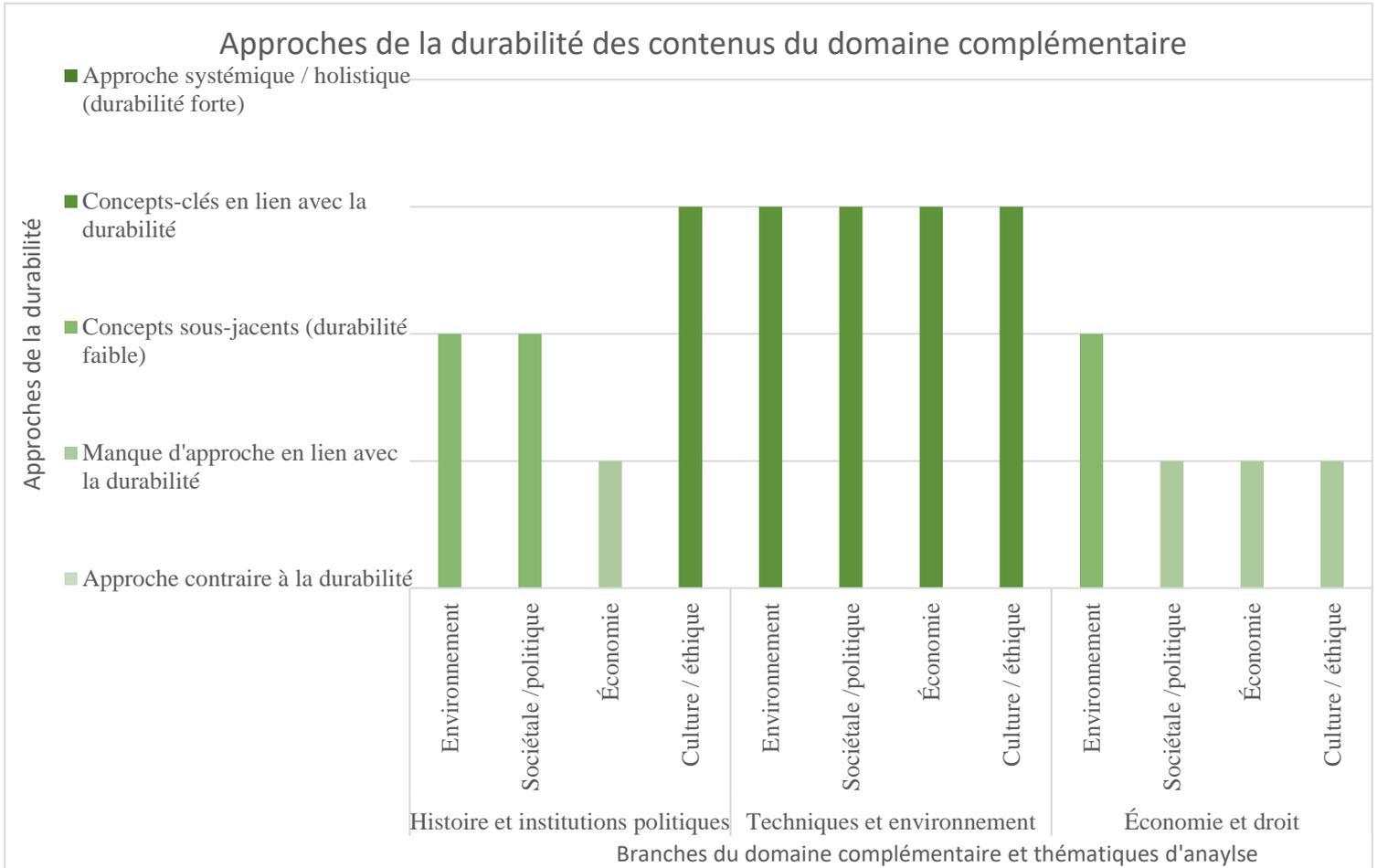
11.8.1 Contenus et approches pédagogiques du domaine fondamental



11.8.2 Contenus et approches pédagogiques du domaine spécifique



11.8.3 Contenus et approches pédagogiques du domaine complémentaire et des travaux interdisciplinaires



11.8.4 Proportion des approches des contenus

Répartition des approches des contenus du domaine fondamental



Répartition des approches des contenus du domaine spécifique

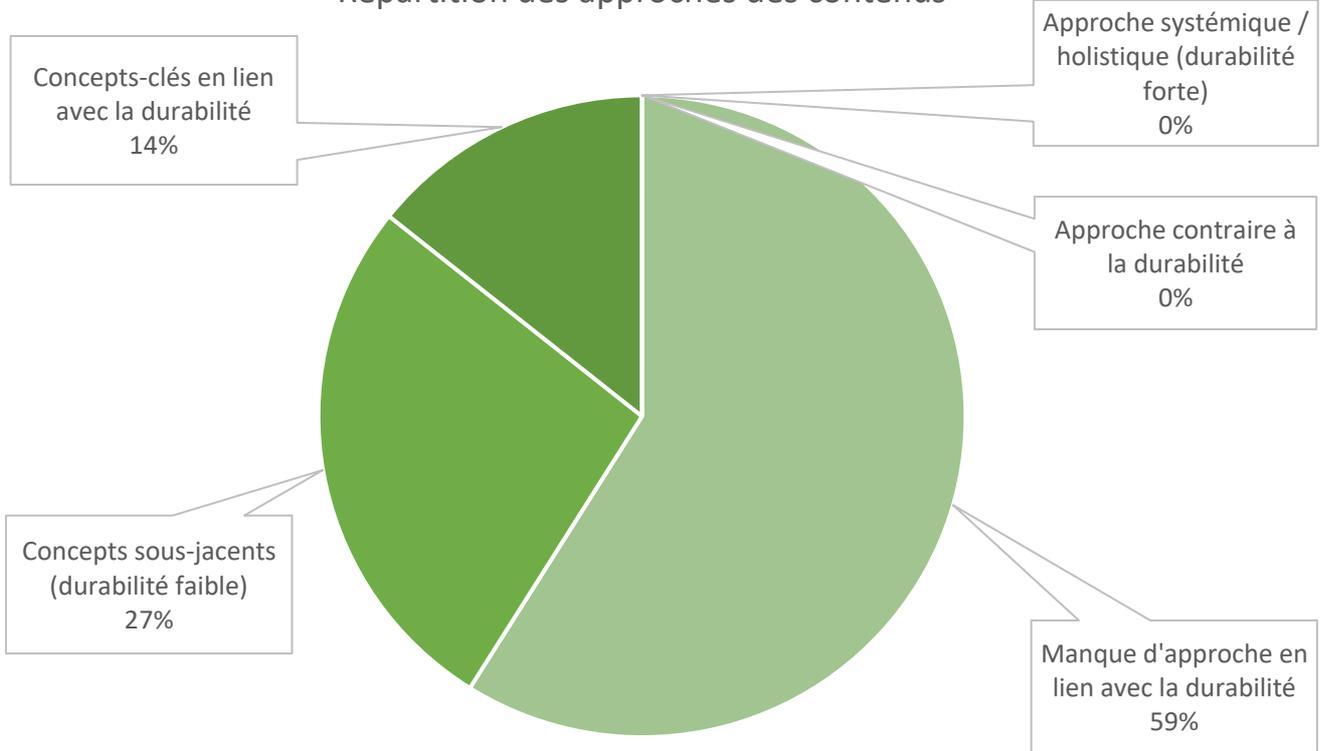


Répartition des approches des contenus du domaine complémentaire



11.8.5 Synthèses des résultats

Répartition des approches des contenus



Répartition des approches pédagogiques

