



**HAL**  
open science

## **La question de la projection vers les futurs(s) possible(s) : quels points d'appui**

Christine Vergnolle Mainar, Marie-Pierre Julien, J.-Y. Léna, Anne Calvet

### ► **To cite this version:**

Christine Vergnolle Mainar, Marie-Pierre Julien, J.-Y. Léna, Anne Calvet. La question de la projection vers les futurs(s) possible(s) : quels points d'appui. *Penser l'éducation*, 2013, Hors-série décembre 2013, pp.257-273. <hal-01511189>

**HAL Id: hal-01511189**

**<https://univ-tlse2.hal.science/hal-01511189v1>**

Submitted on 20 Apr 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# **LA QUESTION DE LA PROJECTION VERS LES FUTUR(S) POSSIBLE(S) : QUELS POINTS D'APPUI ?<sup>1</sup>**

**Christine VERGNOLLE MAINAR**

Professeur en géographie  
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et laboratoire GEODE 5602 CNRS  
Université de Toulouse II-Le Mirail  
[christine.vergnolle@univ-tlse2.fr](mailto:christine.vergnolle@univ-tlse2.fr)

**Marie-Pierre JULIEN**

Maître de conférences en Écologie,  
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et Laboratoire GEODE 5602 CNRS  
Université de Toulouse II-Le Mirail  
[marie-pierre.julien@univ-tlse2.fr](mailto:marie-pierre.julien@univ-tlse2.fr)

**Jean-Yves LÉNA**

Maître de conférences en Écologie  
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées et Laboratoire GEODE 5602 CNRS  
Université de Toulouse II-Le Mirail  
[jean-yves.lena@univ-tlse2.fr](mailto:jean-yves.lena@univ-tlse2.fr)

**Anne CALVET**

Professeur d'histoire-géographie,  
Mission académique EDD – Académie de Toulouse  
[a.calvet@ac-toulouse.fr](mailto:a.calvet@ac-toulouse.fr)

## **RÉSUMÉ :**

*La prise en compte des enjeux du développement durable induit des questionnements sociaux sur le(s) futur(s) possible(s), ceux-ci étant souvent considérés sous un angle inquiétant voire catastrophiste. Concevoir le(s) futur(s) et s'y projeter en tant qu'acteur est une compétence citoyenne à travailler dès le plus jeune âge. Mais en France, l'enseignement primaire et secondaire traitent peu de(s) futur(s), privilégiant une approche factuelle des évolutions linéaires passé-présent. Prenant appui sur la circulaire d'éducation au développement durable de 2011, un travail a été conduit avec des élèves de*

*cycle 3 de l'école primaire pour explorer les leviers permettant d'aborder le futur. Un détour vers le passé, considéré à travers les futurs antérieurs (les possibles à différents moments du passé), apparaît utile pour mieux percevoir et concevoir les transformations en cours afin d'envisager sans excès d'inquiétude leur devenir.*

**MOTS-CLÉS :** *éducation au développement durable ; temporalités ; futur ; didactique.*

**ABSTRACT:**

*Preoccupation for sustainable development challenges questions social issues on the possible future(s), often viewed as worrying or catastrophist. Thinking and projecting into the future is a dominant citizenship skill in sustainable development education. However, in France, primary and secondary teaching very little deals with future(s), mostly promoting a factual approach of linear evolutions past/present. This study investigates bases to tackle the future through primary school pupils' achievements (8 to 10 years old). Taking into account possible futures in the past seems to be an accurate tool to perceive and conceive better current changes in order to consider the future without worrying.*

**KEYWORDS :** *sustainable development education; temporality; future; didactic.*

## INTRODUCTION

Les enjeux relatifs au développement durable intègrent fortement la question du futur par l'intérêt porté à une gestion des ressources et des territoires qui tienne compte de la satisfaction des besoins des générations à venir. Cet objectif suppose de la part des acteurs une capacité à se projeter vers un horizon plus ou moins lointain et à faire des choix en dépit de l'incertitude inhérente à toute réflexion sur le futur. Cette dimension est nouvelle par rapport aux préoccupations en matière d'environnement ou d'aménagement des territoires qui, si elles intègrent des éléments de prospective, insistent moins sur le futur entendu comme un moyen terme.

La projection vers le futur ne va cependant pas de soi et nécessite l'acquisition de compétences à penser le temps et les temporalités. En effet, comment envisager le futur sans comprendre les changements en cours résultant de l'interaction de dynamiques

temporelles diverses ? Cette prise en compte du futur est particulièrement difficile pour les enfants et les adolescents qui inscrivent peu leur perception du présent dans une dimension temporelle. Pour cette raison, ils peuvent être très réceptifs aux discours médiatiques qui, en occultant le passé et par là les temporalités et les crises d'autrefois, tendent à dramatiser les évolutions actuelles des systèmes et brossent un tableau inquiétant pour le futur.

Un travail sur l'articulation passé-présent-futur(s) est donc nécessaire pour étayer la réflexion des élèves sur les enjeux de la durabilité, pour les aider à comprendre au mieux les choix possibles et pour les aider à se projeter en tant qu'acteur responsable. Mais cette démarche n'est pas habituelle dans les enseignements, tant à l'école primaire qu'en collège et en lycée. Ce sont les leviers pour parvenir à travailler cette compétence d'« arpentage » du temps, afin de mieux se projeter vers le futur, que cette contribution analyse. La question du futur étant loin de faire consensus, dans un premier temps, nous débattons des positionnements épistémologiques pouvant être mobilisés au regard des attentes scolaires. Puis, par une analyse critique des prescriptions en vigueur à l'Éducation nationale, nous identifions dans les programmes et circulaires les points d'appui possibles pour travailler cette compétence. Enfin, dans un troisième temps, nous présenterons de façon réflexive un projet réalisé en 2011-12 à l'école primaire de Vicdessos (Ariège, France). Il s'inscrit dans le cadre des activités de l'Observatoire Homme Milieu (OHM) Pyrénées Haut-Vicdessos (CNRS-Institut écologie et environnement)<sup>2</sup> et vise à travailler la question du futur dans une logique d'éducation au développement durable (EDD), à partir d'une approche interdisciplinaire d'enjeux locaux de gestion du territoire.

## 1. APPUIS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Le futur dans la langue française est à la fois un adjectif, un nom commun et le temps d'un verbe, soit un mot polysémique et pluridimensionnel. Il provient d'un emprunt au latin, *futurus*, signifiant « à venir », et deux particularités de son usage peuvent être signalées. La « vie future », au XVIII<sup>e</sup>, se dit de celle qui doit succéder à la vie terrestre. Ainsi au terme futur est associée une dimension religieuse marquée. La seconde particularité est datée des années 1960, moment où le terme futur supplante l'usage de celui d'avenir. Selon Rey (2010), cette introduction du mot futur provient d'un emprunt à la langue anglaise et de l'expression « *no future* ». C'est la littérature de science fiction, scénarisant le futur, qui corrigera la vision paradoxalement fermée du terme futur et produira de nombreuses allégories permettant d'imaginer des mondes terrifiants ou plutôt enchanteurs.

Ce sont ces différentes acceptions du futur qu'il convient de mettre en perspective avec l'éducation au développement durable. Pour cela, il est primordial de clarifier les échelles de temps du futur à prendre en compte en EDD, ainsi que la place donnée à celui-ci en regard des changements à l'œuvre.

### **1.1 Retour vers le futur : épaisseur et échelles, vers la construction d'un horizon**

De l'étymologie aux usages culturels, le sens du mot futur a toujours oscillé entre l'expression d'angoisses du présent se projetant dans l'avenir et l'émergence d'un nouveau monde plein de promesses. Ce terme permet donc de préciser un peu, et de projeter beaucoup, cela en fait sa force et sa faiblesse. Les programmistes ou techniciens du futur, ces professionnels de la prospective, le déclinent en « 5P » pour prophétie, prévision, prospective, projet et plan, cheminant ainsi d'un temps rêvé à celui d'une réalité à construire.

La réflexion sur les arrière-plans conceptuels du mot futur suppose d'aborder la question des échelles de temps. Jonas (1979 traduit en 1990), dans le terme de générations futures, propose une formulation qui, à la fois, s'ancre dans une réalité vécue des personnes, la succession des générations et son lot de personnalisation, mais n'indique pas de véritable balise temporelle précise. Le temps, implicite ici, est long, voire infini. À l'opposé, les prospectivistes se fixent deux échelles de temps : le court terme (6 mois à un an) et le long terme (3 à 5 ans). Ces notions de court terme et long terme sont à mettre en perspective avec nos représentations personnelles et celles des principaux rendez-vous démocratiques de nos républiques. Comment concilier des temps essayant de prendre en compte des effets d'aménagement ou de technologies à l'échelle d'une génération (25 ans)<sup>3</sup> voire d'une génération et demi (38 ans)<sup>4</sup>, alors que les mandats politiques sont de quatre ou cinq années ?

De Courson (2005) affirme par ailleurs que travailler sur et pour le futur correspond à un véritable travail de la pensée, et s'interroge sur les relations entre le connu et l'incertain dans ce travail : « *comment donner du sens dans cet aller retour inachevé entre aujourd'hui que je connais et demain dont je ne sais rien* ». Apparaît donc une dialectique fondamentale dans l'appréhension du futur, dialectique sur laquelle il est possible de structurer des séances de travail avec de jeunes élèves. Elle permet de prendre en compte ce couple connu/incertain pendant les séances pédagogiques. Pour cela, il convient de s'attacher, non seulement à la pertinence des ressources et des outils utilisés, mais aussi, aux productions des élèves au regard de l'appropriation de ce couple qui permet d'entrer dans l'épaisseur du futur. En effet, nous vivons aujourd'hui dans un monde en perpétuel mouvement où le futur devient incertain et donc imprévisible. Face à cette incertitude, un certain nombre d'acteurs (scientifiques, journalistes, politiques,

ONG...) présentent l'avenir sous forme de scénarios où il apparaît que la catastrophe et/ou le chaos deviennent un principe de réalité. Ces récits sur le futur, peu réjouissants, se justifient par le degré d'incertitude des effets virtuellement néfastes du progrès technique (centrales nucléaires, OGM...) d'une part, et celui lié aux risques naturels (réchauffement climatique, tsunamis...) d'autre part.

Dupuy (2002) a quant à lui développé une réflexion sur notre incapacité à penser le futur, surtout quand il est susceptible d'être inquiétant, car nul n'a envie d'écouter les cassandres. Pour cette raison, il considère qu'il faut, au contraire, considérer les catastrophes potentielles du futur comme inévitables pour nous obliger à les prendre en compte, et à les prévenir. Par exemple, dans le contexte de la guerre froide, c'est précisément parce que la catastrophe nucléaire pouvait être considérée comme inéluctable que des dispositifs comme le téléphone rouge ont été mis en place et ont sans doute permis d'éviter que le scénario catastrophiste ne s'accomplisse. Cette façon de considérer le futur peut s'appliquer selon lui aux grandes questions environnementales actuelles. Ces *scenarii* catastrophistes mettent en exergue un processus fort de culpabilité (André-Lamat et al. 2009), ce que Puech (2010) appelle par ailleurs « *l'éthique de la culpabilisation futurologique* ». Ce dernier explique que cette culpabilisation se manifeste au travers de « *l'irréversibilité* » annoncée de nos actions sur l'avenir, ce qui fait écho à notre responsabilité individuelle et collective. Afin de « *démystifier* » cette culpabilisation et faire que cette responsabilité devienne un moteur de notre action présente et future, il apparaît primordial d'être capable, non seulement de se projeter dans l'avenir, mais aussi, d'agir sur celui-ci en construisant un projet réfléchi et construit collectivement.

Considérant qu'une vision catastrophiste de l'avenir est génératrice de culpabilité mais aussi de peurs et d'angoisse susceptibles d'inhiber l'action, notre choix pédagogique est de travailler en vue d'un futur non catastrophique qui s'inscrit pleinement dans une réflexion citoyenne sur les changements en cours.

## **1.2 Le changement et sa perception, vers un enjeu de posture**

Afin de se projeter dans le futur et de permettre une véritable construction d'un horizon possible, ou d'un espace-temps probable et non fanstasmagorique, chacun se doit d'être conscient des changements qui s'opèrent.

Dès 1911, dans une réflexion globale sur le temps, Bergson (Bergson, 1911 ; Worms, 2011) a souligné l'importance du changement et surtout la nécessité de le percevoir et le concevoir. Il constate que « [...] *d'ordinaire, nous regardons bien le changement mais ne l'apercevons pas. Nous parlons du changement mais nous n'y pensons pas. Nous disons que le changement existe, que tout change, que le changement est la loi même*

*des choses : oui nous le disons et le répétons ; mais ce ne sont là que des mots, et nous raisonnons et philosophons comme si le changement n'existait pas ».* Pour lui, si nous l'occultons, c'est parce que pour agir nous avons besoin de considérer ce qui nous entoure comme immobile, et que, pour cette raison, nous découpons les transformations à l'œuvre en autant d'états immobiles que nécessaires. Mais, il considère que nous devons dépasser cette attitude et apprendre à voir le changement dans ce qui nous environne par l'adoption d'un autre point de vue nous conduisant à voir « *la continuité indivisible du changement* ». Cette approche novatrice pour l'époque trouve un écho dans les préoccupations sociales actuelles (changement climatique, érosion de la biodiversité, dégradation des paysages...) et dans les travaux scientifiques sur l'évolution des systèmes biophysiques. Notamment, Blandin (2005) insiste sur le fait que le changement est au cœur du fonctionnement des milieux et que le vivant est en transformation permanente, développant des capacités d'adaptabilité.

Si l'idée de changement tend à être mieux acceptée, elle reste néanmoins très inscrite dans une relation passé/présent, la prise en compte des perspectives pour le futur étant souvent très limitée. Bergson lui-même focalisait son attention sur la question du présent et du passé, remettant en cause la démarcation nette entre les deux : pour concevoir l'indivisibilité du changement, il est en effet nécessaire de ne pas considérer que le passé reste au passé mais qu'il peut être remobilisé dans les questionnements du présent. Vu sous cet angle, d'une certaine manière, « *le passé fait corps avec le présent* ». Mais pour Bergson, comme pour beaucoup d'autres auteurs, la réflexion sur les enjeux relatifs aux changements du présent n'induit pas une exploration de l'articulation entre présent et futur. Jonas (1979, traduit en 1990) au contraire a clairement placé la projection vers le futur au cœur de ses préoccupations. Partant du principe que les hommes ont une responsabilité vis-à-vis de la « nature » et de son devenir, il montre la nécessité d'intégrer dans la trajectoire temporelle un futur plus ou moins éloigné. Celui-ci est alors un horizon en fonction duquel les choix du présent devraient se fonder, croisant ainsi les échelles de temps et retissant une continuité entre l'actuel et des futurs proches ou lointains.

Dans cette perspective, Popper (1994) et Klein (2007) nous offrent chacun à leur manière de sérieuses pistes de travail pédagogique. « *On peut dire qu'une feuille d'arbre verte change lorsqu'elle devient brune, mais on n'affirme pas qu'une feuille verte change si on lui substitue une feuille brune. Le devenir présente cette caractéristique essentielle que la chose soumise au changement conserve son identité à travers ce changement. Et cependant elle doit devenir autre : de verte qu'elle était, elle devient brune, d'humide elle devient sèche ; elle était chaude, la voici froide* ». Popper dans cet extrait insiste sur la notion de *devenir*, la chose devient autre chose tout en conservant certaines propriétés essentielles. Émerge alors une continuité, répondant ainsi à la continuité

indivisible du changement de Bergson. Klein (2007) propose également que « *Changer, ce n'est pas être remplacé, ce n'est pas cesser d'être soi, c'est être soi autrement* ». Ce point de vue nous semble un appui pour travailler avec les élèves. Mais il ne s'agit pas seulement de comprendre des évolutions à l'œuvre et déjà bien marquées, il faut aussi mettre en évidence des phénomènes émergents, et, par conséquent, encore peu visibles. Ce changement, il faut non seulement le comprendre, mais aussi identifier les leviers pour qu'éventuellement chacun puisse peser sur lui et l'infléchir.

On constate que, bien que la question du futur soit un problème philosophique complexe, abordé seulement par quelques auteurs, les questionnements contemporains rendent nécessaire de le travailler avec les élèves. Mais pour cela, des points d'appui existent-ils dans les textes officiels, circulaires d'éducation au développement durable et programmes des premier et second degrés ?

## **2. DANS LES PRESCRIPTIONS, DES POINTS D'APPUI PEU ARTICULÉS ENTRE EUX**

L'analyse des prescriptions montre que la réflexion en vue de choix pour le futur est présente, mais de façon très différente selon les textes, ce qui ne facilite pas la tâche des enseignants pour les mettre en synergie dans le cadre de leur pratique. Notamment, la circulaire d'éducation au développement durable d'octobre 2011<sup>5</sup> témoigne d'une prise en compte notable de la projection vers le futur alors que les programmes de l'enseignement primaire et secondaire en vigueur adoptent au contraire – sur ce point – une position minimaliste.

### ***2.1 Une place croissante à la projection vers le futur dans les circulaires d'éducation au développement durable***

La circulaire de 2011, intitulée « *troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable* », est très résolument tournée vers le futur : elle s'adresse explicitement à des élèves considérés comme de « *futurs citoyens* » destinés à prendre des décisions « *lucides et responsables* » dans une société française « *en mutation* », une mutation qui « *visent à établir les équilibres dynamiques nécessaires entre les évolutions sociales, économiques, environnementales et culturelles à toutes les échelles, locale, nationale, européenne et internationale* ». L'enjeu, majeur, est précisé : il s'agit de faire comprendre que les « *relations entre les modes de développement des sociétés, ainsi qu'entre ces dernières, et les processus biologiques, géophysiques et chimiques planétaires déterminent désormais l'histoire du siècle en cours* ». L'approche prospective

est ici très clairement posée. La circulaire insiste aussi très nettement sur l'importance d'inscrire les projets pédagogiques de développement durable dans l'expérimentation « *d'un autre rapport au temps, qui les extrait du temps court, pour leur faire appréhender la nécessité de penser l'action et ses conséquences à court, moyen et long terme* ». Dans cette circulaire, donc, non seulement la prise en compte du futur devient une priorité, mais cette prise en compte doit se faire à plusieurs échelles, du court terme du futur immédiat au long terme du futur lointain.

Cette attention portée au futur est en rupture avec les circulaires antérieures liées à la stratégie européenne et nationale de développement durable (SNDD) qui n'intégraient pas ou peu l'idée du futur, ou alors de façon théorique. La circulaire de 2007<sup>6</sup> recommande des approches pédagogiques prospectives, à côté des approches scientifiques, et souligne l'importance d'une solidarité « *intergénérationnelle* », mais de manière succincte et théorique :

*« L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle ».*

Il y a là un double regard vers le futur : le futur de chaque élève (l'approche prospective qui doit permettre aux futurs citoyens de faire des choix éclairés) et le futur de leurs descendants, la solidarité intergénérationnelle. Dans la circulaire de 2004<sup>7</sup>, la prise en compte du futur est encore plus limitée. Le texte insiste surtout sur les comportements et les actions responsables et ne fait qu'une allusion aux générations futures, en citant explicitement la définition du développement durable du rapport Brundtland de 1987 :

*« Conformément à la stratégie nationale, l'étude de l'environnement doit donc se placer dans la perspective du développement durable, défini comme "un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs" ».*

La prise en compte de différentes échelles spatiotemporelles dans les activités pédagogiques est préconisée, sans plus de détails.

Plus en amont, la circulaire de 1977<sup>8</sup> visant à fonder une « *éducation en matière d'éducation à l'environnement* » n'accordait pas non plus au futur une place explicite. Publiée par le Ministère de l'Éducation nationale pour transposer en domaine scolaire

les conclusions de la première grande conférence internationale sur la protection de l'environnement, celle de Stockholm en 1972, elle ne fait aucune allusion au futur : il s'agit seulement, pour les élèves, de « *comprendre la nature et le monde qui les entoure* » en leur proposant « *une confrontation directe avec les réalités du milieu de vie* ». Bien entendu, cette confrontation est destinée à leur faire comprendre qu'ils ont une responsabilité dans leurs « *relations avec le milieu* », et donc à développer leurs capacités à percevoir différentes échelles spatio-temporelles, mais il s'agit là de la perception du temps de la croissance des plantes ou du temps géologique sans mise en relation avec le temps des hommes.

## **2.2 Une place limitée et segmentée du futur, dans les programmes d'enseignement (école primaire, collège et lycée)<sup>9</sup>**

L'analyse des programmes des différents domaines d'activités et des différentes disciplines du primaire et du secondaire, actuellement en vigueur, montre une approche linéaire du temps dans laquelle la question du futur n'occupe qu'une place très limitée (Tutiaux-Guillon et Vergnolle Mainar, 2009).

À l'école primaire, le domaine d'activités « *la découverte du monde* » pour le cycle des apprentissages fondamentaux, et l'histoire pour le cycle des approfondissements, ont comme objectif premier de permettre à l'enfant de savoir « *se repérer dans le temps* » et de structurer ce dernier. Ce repérage dans le temps se fait le long d'un « *continuum chronologique* » où la progression entre niveaux se fait seulement par l'allongement de sa durée : depuis le temps « court » (2 à 3 générations), au CP, jusqu'au temps « long » (depuis la préhistoire), au CM2. À aucun endroit n'est fait référence au futur, le seul espace où l'on peut en entrevoir la notion étant celui lié au développement durable. En effet, l'éducation au développement durable, prévue, en interrelation, dans les programmes de géographie et de sciences expérimentales et technologies (depuis le CE2 jusqu'au CM2) peut renvoyer à la perspective du futur. Au contraire, dans l'enseignement secondaire, plusieurs disciplines intègrent une approche du temps qui peut être mise en relation avec les questionnements relatifs au développement durable : les sciences de la vie et de la Terre par l'évolution de la vie et l'histoire de la Terre, les sciences physiques par la mesure du temps et de la durée des phénomènes, la géographie par l'aménagement des territoires, les sciences économiques et sociales ou l'économie-gestion par les mutations des systèmes économiques et sociaux, dans une certaine mesure aussi l'histoire par les transformations des sociétés humaines et la question de la mémoire.

Mais derrière cette diversité apparente, tant à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire, ressort nettement une approche chronologique ainsi qu'une absence de réflexion sur les temporalités qui, l'une et l'autre, concourent à brider la réflexion

sur l'articulation passé/présent/futur(s). En effet, les programmes disciplinaires insistent sur l'acquisition de repères dans le temps qui sont autant de dates positionnées sur une frise chronologique. Pour le collège, les « *documents d'appui pour la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences* »<sup>10</sup> renforcent cette orientation puisque, pour la « *culture humaniste* », l'une des compétences transversales à travailler porte précisément sur l'acquisition de « *connaissances et de repères relevant du temps* ». Ces repères tendent à identifier des événements considérés, *a posteriori*, comme des indicateurs d'une rupture entre deux étapes distinctes. Cela tend à laisser le passé au passé et à lui donner le simple statut de connaissances historiques, alors qu'une réelle réflexion sur le temps supposerait de relier le passé au présent, et de le réinvestir dans la compréhension des enjeux actuels pour mieux construire une réflexion vers le futur.

Du fait de ce *prima* de la chronologie et de la datation, la place du futur dans les différents programmes est très limitée car, contrairement au passé, il ne peut évidemment être approché par des faits marquants. Certes, les références au développement durable renvoient au futur, mais elles prennent la forme d'objectifs très généraux qui ne structurent pas la construction de compétences spécifiques pour appréhender le futur, et encore moins les futurs possibles. Dans l'enseignement secondaire, on note tout au plus l'emploi de termes très vagues et peu reliés au contenus disciplinaires tels que « *générations futures* », « *devenir de la planète* », « *souci de l'avenir* ». Seule la géographie tend à intégrer un peu cette dimension car, par tradition disciplinaire, elle est ouverte aux questions de prospective en termes d'aménagement des territoires et de gestion des ressources. Le programme de seconde actuel va même plus loin en fixant, dès les chapitres introductifs, une date dans le futur servant de référence pour penser les enjeux contemporains. Il s'agit de la date de 2050 qui n'est pas justifiée, mais dont on peut comprendre le choix, car elle correspond à la fois au mi-parcours du XXI<sup>e</sup> siècle et au moment où les élèves auront une cinquantaine d'années.

Bien que les programmes soient peu explicites sur la question du futur, la circulaire de 2011 nous invite à les interpréter dans ce sens, ceux-ci n'étant pas conçus comme figés et fermés à toute forme d'innovation.

### **3. CONSTRUIRE LES POINTS D'APPUI POUR ABORDER LE(S) FUTUR(S) POSSIBLE(S) EN EDD, À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Afin d'identifier les points d'appui et les obstacles pour aborder le changement, et plus spécifiquement le(s) futur(s), une recherche a été conduite avec des classes de cycle 3 (CE2-CM1 et CM1-CM2) de l'école de Vicdessos en Ariège. Dans un premier temps, un test de représentations du changement a été proposé aux élèves et, dans un second temps,

dans le cadre d'une co-construction avec les enseignants, des activités d'éducation au développement durable ont été conduites puis analysées sous un angle réflexif.

Le contexte local est particulièrement favorable puisque l'école se situe sur le terrain de l'Observatoire Hommes Milieux Pyrénées Haut-Vicdessos. Comme tous les autres OHM<sup>11</sup>, celui-ci a été localisé dans cette haute vallée car, outre les changements environnementaux propres aux zones de montagnes, elle a connu depuis 2003 une évolution brutale du fait de la fermeture de l'usine d'aluminium Péchiney. Dans cette « zone atelier » du CNRS, dans une démarche interdisciplinaire, sont produits de nouveaux savoirs sur les dynamiques des milieux, paysages et territoires. Dans le cadre d'un partenariat, les chercheurs qui les produisent ont été mobilisés pour contribuer à construire chez les élèves une réflexion citoyenne sur les futur(s) possible(s).

### **3.1 Représentations initiales : un futur peu susceptible de changement**

Le test de représentations initiales visait à apprécier la perception que les élèves ont du changement passé/présent, et présent/futur pour des espaces d'échelle croissante (et par conséquent de plus en plus éloignés d'eux), et sur des échelles de temps appréhendables par eux (car à l'échelle de leur vie). Dans cette perspective, le test a été construit autour de trois photographies : un lieu du quotidien spatialement limité (une cuisine), un étang fréquenté par des pêcheurs, une vue panoramique d'une station de haute montagne. Dans la formulation des questions, le souci a été de ne pas induire l'idée de changement par les termes utilisés. Pour cette raison, les élèves ont été questionnés sur les éléments qui, de leur point de vue, n'avaient pas changé depuis que leurs grands-parents avaient leur âge, et sur ceux qui n'auront pas changé quand ils seront eux-mêmes grands-parents.

Le dépouillement des tests montre que majoritairement les élèves des deux classes conçoivent que des éléments du paysage, ou de leur environnement proche, actuellement présents, aient pu ne pas l'être dans le passé, mais ils entrent beaucoup plus difficilement dans l'idée que dans le futur ces mêmes éléments puissent ne plus exister. Plusieurs élèves n'ont d'ailleurs pas renseigné les questions relatives au futur<sup>12</sup>. Ces constatations sont corroborées par des travaux en sciences cognitives sur la capacité des enfants à se confronter au temps. Ils montrent que l'élargissement de « l'horizon temporel » chez l'enfant se fait de manière progressive. Montangero et Pons (1995, 2000) ont plus particulièrement travaillé sur le développement de la « pensée diachronique » qui « consiste à dépasser les aspects présents et s'interroger sur l'évolution passée et future des choses ». Cette capacité à développer une pensée diachronique améliore la compréhension d'événements. Elle commence à être effective vers 8 ans et augmente progressivement avec l'âge pour atteindre une forme évoluée vers 11-12 ans. Pons et Montangero (1995) mettent en évidence cette progression lors d'une étude à

partir de la description d'images. Au-delà de l'augmentation de cette capacité avec l'âge, avec un plafonnement entre 12-15 ans, leurs résultats montrent également que la tendance à décrire l'image en évoquant des événements passés est plus importante que l'évocation de ceux du futur. Cette mise en perspective vers le futur serait effectivement plus difficile à appréhender. Certains facteurs pourraient influencer cette capacité à se projeter. Une étude de Bouffard (1983) montre notamment que la frustration chez un individu le limiterait plus spécifiquement dans sa projection vers le futur.

Les éléments, mentionnés par les élèves comme étant permanents, permettent par défaut de cerner ce qui est susceptible d'avoir changé, ou de changer dans le futur. L'analyse des réponses de la classe de CM1-CM2 permet alors d'apprécier leurs connaissances de l'évolution des différents milieux et lieux de vie soumis dans le test. À l'échelle du panorama de montagne, les principaux éléments du paysage sont bien perçus dans leurs dynamiques temporelles, témoignant à la fois de connaissances scolaires sur le milieu montagnard et d'une certaine sensibilisation aux enjeux environnementaux : les remontées mécaniques sont bien identifiées comme de création récente et sont considérées comme susceptibles de perdurer ; les arbres, la forêt, les prairies et la neige sont nettement assimilés au paysage d'autrefois, mais beaucoup d'élèves ne les mentionnent pas comme un élément du paysage futur. Les réponses concernant la photographie de l'étang aménagé pour les loisirs témoignent d'une tendance similaire puisque tous les éléments relatifs au couvert végétal, la flore et la faune sont peu mentionnés quand il s'agit du futur. Au contraire les aménagements, qu'il s'agisse de la route ou d'un simple banc, sont davantage perçus comme immuables. Les réponses portant sur la photographie de cuisine attestent, quant à elles, d'une perception de la modernité de certains équipements (micro-ondes, téléphone, interphone) que les élèves n'imaginent pas comme disparaissant de leur vie future.

Au-delà de ces constatations générales à l'échelle de la classe, chaque élève a un positionnement spécifique qui mérite une attention particulière : rares sont ceux qui, pour les trois photographies, ont un rapport similaire au passé ou au futur. Pour chacun des élèves, selon l'échelle spatiale adoptée, l'approche de la permanence (ou du changement) en regard du passé ou du futur diffère nettement.

### ***3.2 Séquence pédagogique : un détour par le passé pour mieux se projeter vers le futur***

Les séquences mises en œuvre dans les classes visaient à développer les capacités des élèves à se projeter dans le futur. Le postulat de départ a été de considérer qu'il fallait travailler de façon globale la construction du temps en tant que compétence transversale à laquelle les différentes disciplines scolaires peuvent contribuer (Coquidé et Prieur, 2010). L'approche du temps sous-jacente aux activités conduites intégrait une dimension

chronologique, mais ne s'y limitait pas, visant au contraire à développer un arpentage du temps et la compréhension de la pluralité des temporalités à l'œuvre dans les évolutions.

Les séquences mises en œuvre ont donc été pensées dans une perspective d'éducation au développement durable. À la suite des travaux de Girault et Sauvé (2008), nous concevons cette éducation, non pas comme un formatage des comportements ou des opinions, mais comme un outil pour développer une réflexion critique au service de la construction d'une intelligence citoyenne. Dans cette perspective, l'incertitude, qui est indissociable d'une projection vers le futur, est prise en compte pour construire la réflexion par la confrontation de données et d'arguments de sources et de nature diverses. Ceux-ci sont considérés comme des ressources mobilisables par les élèves pour construire leur réflexion et non comme des savoirs qu'ils doivent reprendre à leur compte (Audigier, 2011). Nous retenons ci-après la séquence conduite en CE2-CM1 sur l'évolution des paysages de la vallée du Vicdessos.

L'objectif était de faire connaître et faire comprendre les arguments des chercheurs et de différents acteurs vivant et travaillant dans la vallée (ou y ayant travaillé) sur l'évolution future du territoire, pour que les élèves eux-mêmes puissent se forger une opinion. Trois temps forts ont marqué cette séquence. En amont, un travail d'acquisition de connaissances et de renforcement méthodologique sur l'analyse de paysage a été réalisé.

– Dans un premier temps, le passé est remobilisé dans les questionnements du présent et du futur. Le passé de la vallée est reconstitué en faisant appel aux scientifiques et aux résultats de leurs études rétrospectives des paysages qui identifient les facteurs d'évolution liés aux activités humaines (agriculture, industrie...). Puis, une table ronde fait appel à la mémoire d'acteurs de cette vallée.

– Dans un deuxième temps, les élèves sont invités à se projeter dans le futur en remobilisant (ou non) les connaissances scientifiques et/ou les points de vue des acteurs précédemment vus. Cette projection se fait grâce à la réalisation de deux dessins : un premier sur le paysage tel que l'enfant aimerait qu'il soit (le paysage rêvé) et un deuxième sur le paysage tel qu'il pense qu'il sera.

– Le troisième temps, centré sur un échange entre élèves, leur permet d'adopter une position réflexive en acceptant de soumettre leur point de vue au débat. La finalité est qu'ils explicitent et identifient les arguments importants à retenir afin de faire, éventuellement, évoluer leur vision.

Si les points décrits précédemment ont constitué pour nous des leviers, nous avons pu également identifier plusieurs obstacles à prendre en compte ultérieurement afin d'améliorer le dispositif.

Notre détour par le passé est resté très chronologique, marqué par la tradition de l'enseignement linéaire de l'histoire. Dans cette démarche, le passé apparaît comme

unique, de même que le futur, et, surtout, chaque évènement est présenté comme la conséquence logique de ce qui s'est passé avant. Il s'agit là d'un régime d'explication qui s'apparente au déterminisme. Pour penser le futur, il faut au contraire appréhender les épisodes du passé comme autant de futurs possibles ou de devenirs possibles, tels que les entend Popper. Il s'agit alors de travailler sur le futur antérieur et donc faire de l'histoire à l'école autrement. Pour fonder une identité collective, les anciens ont eu tendance à sacraliser et mythifier le passé, ce qui a conduit à la construction d'une histoire scolaire linéaire et relativement figée. Peut-être faudrait-il intégrer dans les enseignements les acquis récents de la recherche sur l'histoire globale. Cette dernière envisage le passé de façon plurielle, en observant les faits et leur perception de différents points de vue, supprimant ainsi la vision unique susceptible d'induire une forme de fatalisme.

En complément du futur antérieur, il peut être également utile de construire une réflexion sur un futur-présent. Dans nos sociétés, ce présent a tendance à se dilater et contribue à resserrer notre rapport au temps sur ce qui est en cours. Gommant ou amoindissant la profondeur du temps, ce présent devient la référence unique. Cette tendance rappelle l'idée de devenir exprimée par Popper qui insiste sur la transformation des éléments. Elle mérite d'être davantage travaillée avec les élèves en reconsidérant le présent comme une mosaïque de grains, ou de potentialités, qui est une matrice pour la projection vers le futur. L'enjeu est de distinguer les rythmes d'évolution possibles des différents éléments ou grains, certains étant susceptibles de prendre rapidement de l'importance (au point d'être presque des évènements ou des catastrophes) alors que d'autres sont voués à une transformation plus lente et plus progressive. Plus que de se focaliser sur la pluralité des facteurs à l'œuvre, il conviendrait de s'attacher à quelques processus, mais de les envisager dans toute leur épaisseur.

Pour un enfant, la vision du futur est très floue, non seulement car il a une faible expérience d'une succession d'évènements ou de changements, mais aussi parce que nos pratiques scolaires ne l'aident pas à entrer dans la complexité de l'articulation passé/présent/futur(s). La question du futur, particulièrement difficile à aborder, peut sans doute l'être plus facilement sous l'angle du *devenir*.

## CONCLUSION

La question du futur est un sujet de préoccupation fort pour nos sociétés, du simple citoyen confronté aux incertitudes de son avenir... aux décideurs ayant à prendre en charge des enjeux économiques, sociaux et environnementaux en tenant compte des

générations futures. Si les interrogations sur le futur ont marqué toutes les époques, celles de notre temps diffèrent des précédentes parce qu'elles supposent une projection vers un futur plus éloigné, et qu'elles reposent sur une conscience aiguë de la responsabilité de chacun dans un contexte de médiatisation de crises à différentes échelles.

Au-delà des enjeux de prise en charge de sa vie par chacun et plus largement de la gestion des territoires, le futur est une question philosophique complexe, loin d'être résolue. Pourtant, c'est une dimension qui, dans le contexte actuel, ne peut être occultée. Dans une perspective d'éducation au développement durable, elle mérite au contraire une attention particulière pour éviter les excès du catastrophisme et développer une disposition d'esprit permettant une implication lucide et raisonnée de chacun. L'enjeu concerne l'ensemble de la population, mais il est particulièrement crucial pour les enfants et adolescents.

L'école est alors particulièrement interpellée, mais n'a que peu de points d'appui dans sa tradition. Elle est en effet marquée par le positivisme qui suppose une approche distanciée d'objets du présent ou de phénomènes du passé. Le futur, quant à lui, est peu travaillé pour plusieurs raisons : il est difficilement réductible à un objet scolaire ordinaire car il n'est pas associé à des savoirs de référence et n'est pas appréhendable par des données tangibles et analysables. Il échappe alors aux démarches habituelles des différentes disciplines scolaires. Certes, une circulaire d'éducation au développement durable fixe fortement l'objectif d'aider les élèves à se projeter vers le futur, en tant qu'acteurs, mais son caractère transversal se heurte à la segmentation et au format des programmes disciplinaires. L'efficacité de cette circulaire pour approcher le futur s'en trouve considérablement affaiblie.

Dans ce contexte, chaque enseignant, souhaitant intégrer la dimension du futur dans l'éducation au développement durable, rencontre de multiples difficultés d'ordre épistémique et didactique. Ce sont ces difficultés que nous avons placées au cœur de notre travail, dans la perspective de parvenir à identifier des points d'appui pour les surmonter. Le principal obstacle à la projection vers le futur est – nous semble-t-il – que celui-ci est associé à une discontinuité avec le présent, de même que le présent est souvent envisagé comme déconnecté du passé. Pour aborder avec les élèves ces discontinuités d'ordre à la fois sémantique et philosophique, il semble pertinent de s'attacher aux changements à l'œuvre. Le travail sur le futur peut alors être envisagé sous l'angle du devenir. Les entrées par le futur antérieur et par le futur-présent constituent dans cette perspective des outils qu'il convient d'approfondir.

## BIBLIOGRAPHIE

- \* André-Lamat, V., Couderchet, L. et Hoyaux, A.F. (2009). Petits arrangements avec le développement durable – entre production scientifique et instrumentalisation médiatique. *Éducation relative à l'environnement : regards – recherches – réflexions*, 8, 163-183.
- \* Audigier, F. (2011). Penser les temporalités pour penser les questions socialement vives, éduquer au développement durable pour construire l'avenir. Dans A. Legardez et L. Simonneaux (coord.), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 33-52). Dijon, France : éducagri éditions.
- \* Bergson, H. (1911). *La perception du changement*. Conférences faites à l'université d'Oxford les 26 et 27 mai 1911. Oxford, UK : Clarendon Press. <http://ia600302.us.archive.org/11/items/perceptionchange00berguoft/perceptionchange00berguoft.pdf>
- \* Blandin, P. (2005). Développement durable ou adaptabilité durable ? De la nécessité d'une éthique évolutionniste. Dans P. Matagne (dir.), *Les enjeux du développement durable* (p. 27-44). Paris, France : L'Harmattan.
- \* Bouffard, L., Lens, W. et Nuttin, JR. (1983). Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration. *International Journal of Psychology*, 18 (1-4), 429-442.
- \* Coquidé, M. et Prieur, M. (dir.) (2010). *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège, obstacles, pratiques, outils*. Lyon, France : INRP.
- \* De Courson, J. (2005). *L'appétit du futur*. Paris, France : Charles Léopold Mayer.
- \* Dupuy, J.-P. (2002). *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*. Paris, France : Seuil.
- \* Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. *Aster*, 46, 7-30.
- \* Jonas, H. (1990). *Le principe de responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*. Paris, France : Cerf (première édition en 1979, Francfort).
- \* Klein, E. (2007). *Le facteur temps ne sonne jamais deux fois*. Paris, France : Flammarion.
- \* Montangero, J., Pons, F. and Cattin, J.P. (2000). The diachronic approach and solutions to interpersonal conflicts. *British Journal of Developmental Psychology*, 18 (3), 415-429.
- \* Pons, F. et Montangero, J. (1995). L'introduction du passé et du futur dans la description d'une situation présente : étude du développement de la tendance diachronique. *L'année psychologique*, 95 (4), 621-644.
- \* Popper, K. (1994). *Conjectures et Réfutations, La croissance du savoir scientifique*. Paris, France : Payot.
- \* Puech, M. (2010). *Le Développement durable : un avenir à faire soi-même*. Paris, France : Éditions Le Pommier.
- \* Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Le Robert.
- \* Tutiaux-Guillon, N. et Vergnolle Mainar, C. (2009). L'histoire au défi de l'éducation au développement durable. Communication présentée au colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté « *Curricula en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts* », 23 et 24 novembre 2009. Lausanne (Suisse), 27 p. (actes sur CR Rom).

\* Worms, F. (2011). *La perception du changement. Le choc Bergson. La première édition critique de Bergson*. Paris : Presses Universitaires de France.

## NOTES

<sup>1</sup> Ce travail a été financé par le programme de l'ANR « Éducation au développement durable : appuis et obstacles » ANR-08-BLAN-0135 et par l'observatoire Homme Milieu, Pyrénées – Haut-Videssos (CNRS – INEE).

<sup>2</sup> Programme : Perceptions et prise en compte du « changement » dans les dynamiques passées et contemporaines de systèmes socio-écologiques, dans le domaine de l'éducation au développement durable. [http://w3.ohmpyr.univ-tlse2.fr/programme2012\\_14.php](http://w3.ohmpyr.univ-tlse2.fr/programme2012_14.php) (consulté le 12 septembre 2012).

<sup>3</sup> Voir notamment les travaux du groupe 2040 : *Esprit* (2008), n° 3-4, Introduction, penser les catastrophes, p. 6-8.

<sup>4</sup> Scénarios et hypothèses autour du réchauffement climatique modélisé par le GIEC en 2050, par exemple.

<sup>5</sup> Circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, n° 41, 10 novembre 2011. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=58234](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58234) (consulté le 12 septembre 2012).

<sup>6</sup> Circulaire n° 2007-077 du 29-3-2007, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, BO n° 14 du 5 avril 2007. <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm> (consulté le 12 septembre 2012).

<sup>7</sup> Circulaire n° 2004-110 du 8-7-2004, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, BO n° 28 du 15 juillet 2004. <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm> (consulté le 12 septembre 2012).

<sup>8</sup> Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977, [http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977\\_115218.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf) (consulté le 12 septembre 2012).

<sup>9</sup> Les programmes de l'école primaire, du collège et du lycée sont en ligne sur le site EDUSCOL : <http://media.eduscol.education.fr> (consulté le 2 octobre 2012).

<sup>10</sup> Ministère de l'éducation nationale, jeunesse, vie associative. (2010 – republié en janvier 2011). Document d'appui. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Compétence 5. La culture humaniste. Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste. [http://media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/74/7/socle-C5-Contribution-des-disciplines\\_161747.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/74/7/socle-C5-Contribution-des-disciplines_161747.pdf) (consulté le 29 septembre 2012).

<sup>11</sup> <http://www.ohm-inee.cnrs.fr/> (consulté le 13 octobre 2012).

<sup>12</sup> Il aurait fallu questionner les élèves pour connaître les raisons qui les avaient conduits à ne pas se prononcer sur le futur, mais le dispositif mis en place pour ces tests ne l'a pas permis.

