HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE BEJUNE

# La durabilité dans l'espace BEJUNE : De la réalité du terrain à la formation des enseignant·e·s

2023-2026

Rapport scientifique final révisé

**François Ingold**

## Résumé

Ce projet de recherche, intitulé « La durabilité dans l'espace BEJUNE : De la réalité du terrain à la formation des enseignant·e·s », a été conduit sur la période allant du 1er août 2023 au 1er juillet 2026[1]. Il vise à interroger la cohérence entre les prescriptions d'ordre politique et institutionnel, et les réalités effectives de la formation à la Haute École Pédagogique BEJUNE. L'analyse met en évidence que l'intégration de l'Éducation en vue d'un développement durable (EDD) au sein du *Plan d'études romand (PER)* demeure prudente, accordant une place prépondérante à la notion d'interdépendance. L'examen des grilles horaires révèle par ailleurs une dotation horaire inégalement répartie entre les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel. S'agissant de la formation des enseignant·e·s au sein de l'espace BEJUNE, c'est principalement le traitement des questions sociales vives, en tant que composante formative d'une école à visée inclusive, qui se trouve attesté dans les différentes filières de formation.

## Mots-clés

- Éducation en vue d'un développement durable (EDD)
- Espace BEJUNE
- Questions sociales vives
- *Plan d'étude Romand (PER)*
- Formation des enseignants

## Utilisation de l'intelligence artificielle générative

L'ensemble des réflexions et des démarches de recherche qui sous-tendent le présent travail ont été conduites de manière autonome par l'auteur, sans délégation à un outil d'intelligence artificielle générative. Le recours à de tels outils s'est strictement limité à des tâches d'ordre technique et formel, selon les modalités suivantes : ChatGPT a été utilisé pour la mise en forme de tableaux et de listes de données, ainsi que pour la vérification de la bibliographie ; Claude a contribué à la reformulation partielle de certains passages en registre académique, ainsi qu'à la correction des références bibliographiques conformément aux normes APA 7 ; NotebookLM a été mobilisé dans le cadre d'une relecture critique du manuscrit ; enfin, Antidote a assuré la correction orthographique et grammaticale de l'ensemble du document.

[1] Le projet était initialement prévu du 1er août 2023 au 31 juillet 2025. Compte tenu de la richesse de la documentation traitée et de l'allocation de mon temps de travail à l'interne de l'institution, il a été convenu avec la Responsable du Département de la recherche de prolonger le travail de 24 mois.

# Table des matières


**1. Introduction 5**
**1.1. Problématique 5**
**1.2. Question de recherche 6**
**2. Méthodologie 6**
**2.1. Objectifs 6**
**2.2. Démarche de recherche et corpus documentaires 6**
2.2.1. Trois visées : du global au local et du prescrit au réalisé 7
2.2.2. Corpus documentaire 8
**3. Résultats 9**
**3.1. L'Éducation en vue d'un développement durable – un concept évolutif depuis 40 ans 9**
3.1.1. Avant tout chose : le développement durable (DD) 10
3.1.2. Du développement durable à l'éducation au développement durable 11
3.1.3. De l'éducation en vue d'un développement durable aux 17 objectifs de développement durable (ODD) 13
**3.2. L'intégration de l'Éducation en vue d'un développement durable dans le système scolaire suisse 15**
3.2.1. La naissance de l'EDD en Suisse 15
3.2.2. Comprendre l'EDD pour mieux la déployer dans les plans d'étude 16
3.2.3. L'élaboration du nouveau plan d'études et l'EDD 18
3.2.4. La prudente intégration de l'EDD dans le PER 19
**3.3. L'intégration de l'EDD à l'école obligatoire dans l'espace BEJUNE 20**
3.3.1. Formation générale 21
3.3.2. Éducation à la citoyenneté 22
3.3.3. Sciences de la nature 23
**3.4. L'EDD dans le PER et les grilles horaires de l'espace BEJUNE 24**
3.4.1. L'EDD au cycle 1 dans l'espace BEJUNE 25
3.4.2. L'EDD au cycle 2 dans l'espace BEJUNE 26
3.4.3. L'EDD au cycle 3 dans l'espace BEJUNE 28
**3.5. L'EDD dans la formation du corps enseignant de l'espace BEJUNE 29**
3.5.1. Auto-évaluation institutionnelle de l'intégration de l'EDD dans les curricula 30
3.5.2. Les contenus en lien avec les problématiques de durabilité dans la Filière de la formation primaire 31
Deux carrefours d'intégration 32
22 Unités de formation (UF) avec des contenus en lien avec la durabilité sociale ou écologique 32
**3.6. L'EDD dans la formation du corps enseignant du secondaire 1 et 2 de l'espace BEJUNE 35**
**3.7. L'EDD dans la filière de formation en pédagogie spécialisée 37**
**3.8. L'EDD dans la filière de Formation continue et postgrade 39**
**4. Conclusion 42**
**5. Bibliographie 45**

## Table des illustrations

Figure 1 : Historique schématisé de la notion de DD de 1987 à aujourd'hui ..... 11
Figure 2 Historique schématisé de la notion de EDD de 2005 à aujourd'hui ..... 14
Figure 3 : Tableau de l'intégration de l'EDD au cycle 1 dans l'espace BEJUNE ..... 25
Figure 4 : Tableau de l'intégration de l'EDD au cycle 2 dans l'espace BEJUNE ..... 27
Figure 5 : Tableau de l'intégration de l'EDD au cycle 3 dans l'espace BEJUNE ..... 28
Figure 6 : Tableau des UF en lien avec le DD ou l'EDD en FPri ..... 34
Figure 7 : Tableau des UF en lien avec le DD ou l'EDD en FSec ..... 36
Figure 8 : Tableau des UF en lien avec le DD ou l'EDD en FPS ..... 38
Figure 9 : Tableau des UF en lien avec le DD ou l'EDD en FCP ..... 40

# 1. Introduction

## 1.1. Problématique

La question du développement durable et de son enseignement dans les écoles est une question socialement vive qui peut parfois cristalliser le débat entre les convaincus de la nécessité d'agir et les opposants à toute forme de coercition venant du politique. La déclaration de la CIIP de 2003 demandait néanmoins que l'éducation intègre des outils pédagogiques pour « comprendre les enjeux des choix effectués par la communauté ». C'est ainsi que le PER répondait en 2011 à cette demande en intégrant dans la Formation générale l'« interdépendance » qui devait thématiser les questions sociales, économiques et environnementales constitutives de l'EDD.

Depuis l'intégration du PER dans les cantons romands, nous devons constater que les questions liées au développement durable sous toutes ses formes sont devenues une préoccupation centrale des politiques publiques et de la société civile, à tel point que nous pouvons nous interroger sur l'adéquation entre un PER vieux de 15 ans et la réalité sociétale d'aujourd'hui.

Au niveau de la HEP-BEJUNE, le développement durable et l'Éducation en vue d'un développement durable n'ont longtemps pas été une priorité affirmée. Cependant, depuis quelques années, la sensibilité à ces notions a considérablement pris de l'ampleur. Le Concordat intercantonal fait par exemple mention pour la première fois en 2021 de la nécessité que l'institution veille, dans l'accomplissement de ses missions, « au respect des exigences de développement durable en matière sociale, écologique, économique et culturelle ».

Pour réaliser les aspirations du Concordat, le contrat de prestations entre les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel et le Rectorat de la Haute École Pédagogique BEJUNE pour la période du 1er janvier 2022 au 31 décembre 2025 exige de l'institution qu'elle assure deux prestations en lien avec la durabilité, à savoir « Sensibiliser les futurs enseignant·e·s des degrés primaires et secondaires aux questions de durabilité » et « Sensibiliser les enseignant·e·s du terrain des degrés primaire et secondaires aux questions de durabilité » en intégrant dans les programmes de formation continue la thématique de la durabilité

Pour répondre à ces exigences, le Plan d'action 2022-2025 pour une haute école durable prévoit dans l'objectif n°5 de « promouvoir l'intégration des notions d'éducation en vue d'un développement durable dans les différentes formations avec l'objectif d'une répercussion positive sur les générations à venir ». Les mesures pour mettre en œuvre cet objectif sont les suivantes :

> 5.2. Valoriser et encourager les activités de recherche en lien avec l'éducation en vue d'un développement durable
>
> 5.3. Concevoir, planifier et mettre en œuvre des cours et contenus d'enseignement centrés sur les enjeux d'un développement durable, en formations continue et initiale.

Nous pouvons constater que les temps changent et que les prescrits scolaires et institutionnels d'aujourd'hui ne sont peut-être plus en phase avec les exigences de la société, de l'institution et du politique. Ce travail de recherche vise à identifier s'il est utile d'amorcer un rééquilibrage entre les prescrits et la réalité du terrain. L'institution aura ainsi la compréhension nécessaire pour faire évoluer son offre de formation.

### 1.2. Question de recherche

Dans quelle mesure les prescriptions curriculaires de la HEP-BEJUNE intègrent-elle les questions socialement vives et l'Éducation en vue d'un développement durable, à la vision des enjeux sociétaux actuels et aux besoins du terrain en matière de formation des enseignant·e·s ?

## 2. Méthodologie

Il convient de préciser d'emblée que si le projet initial envisageait de compléter cette analyse documentaire par des focus-groups et des entretiens semi-dirigés auprès d'acteurs du terrain, cette dimension a finalement été écartée au profit d'une démarche exclusivement documentaire. Ce choix méthodologique s'explique par le temps à disposition et la richesse des contenus disponibles. Un recentrage de la recherche a dû être mené : l'analyse des prescriptions curriculaires plutôt que sur les pratiques enseignantes effectives.

### 2.1. Objectifs

La présente recherche vise à retracer l'évolution historique de la conceptualisation du développement durable à travers l'analyse de sources primaires, ainsi qu'à examiner sa transposition dans le champ pédagogique. Cette démarche a permis de mettre en regard les orientations politiques, tel qu'elles se manifestent dans les documents officiels, avec leur effectivité au sein de l'enseignement obligatoire de l'espace BEJUNE. Il s'est ainsi agi d'évaluer dans quelle mesure les contenus curriculaires proposés par la HEP-BEJUNE répondent aux exigences institutionnelles, et d'identifier, le cas échéant, les ajustements nécessaires.

### 2.2. Démarche de recherche et corpus documentaires

Sur le plan épistémologique, cette recherche s'inscrit dans une démarche inductive. Elle ambitionne d'établir un état des lieux des besoins du terrain afin de les mettre en dialogue avec les pratiques de formation dispensées à la HEP-BEJUNE. La finalité poursuivie n'est pas explicative, dimension qui n'apparaît pas pertinente au regard des objectifs de cette étude, mais bien compréhensive, dans la mesure où il s'agit d'appréhender le phénomène dans sa complexité afin de formuler des propositions d'amélioration fondées.

### 2.2.1. Trois visées : du global au local et du prescrit au réalisé

Afin de répondre à la question de recherche, nous avons articulé ce travail autour de ces trois visées complémentaires et progressives, qui constituent une démarche analytique cohérente. Nous appuyant sur le cadre conceptuel de l'EDD comme décrit par les instances nationales et internationales, nous avons pu interroger l'intégration du développement durable et de l'éducation en vue d'un développement durable dans les systèmes éducatifs de l'espace BEJUNE et à vérifier l'adéquation de la formation à la HEP-BEJUNE à cette intégration.

Ces trois visées forment ainsi une progression analytique, du global au local, du prescrit au réalisé, de la norme à la formation, qui structure l'ensemble de la démarche de recherche.

**1. L'étude des notions de développement durable (DD) et d'éducation en vue d'un développement durable (EDD) par le prisme de l'analyse historique**

La première visée de cette recherche consiste à retracer l'évolution des concepts de développement durable et d'éducation en vue d'un développement durable, tels qu'ils ont été formulés et redéfinis dans les textes officiels produits depuis la fin du XXe siècle et au cours du XXIe siècle, aux échelles internationale, nationale et tri-cantonale. Il s'agit plus précisément d'examiner comment ces notions ont été conceptualisées et reformulées dans les prescriptions émanant des instances onusiennes et de l'UNESCO, de la Confédération helvétique, ainsi que des cantons concordataires.

Afin de répondre à cette question, la recherche s'appuie sur une revue documentaire systématique portant sur les sources primaires issues de ces différents échelons institutionnels. Cette analyse a permis d'identifier les continuités, les inflexions et les ruptures conceptuelles qui ont marqué l'histoire de ces notions, constituant ainsi le socle interprétatif nécessaire à la mise en perspective des pratiques curriculaires observées dans l'espace BEJUNE.

**2. La transposition des notions de développement durable et d'éducation en vue d'un développement durable dans l'enseignement obligatoire de l'espace BEJUNE**

La deuxième visée de cette recherche porte sur les modalités d'intégration des notions de développement durable et d'éducation en vue d'un développement durable au sein de l'enseignement obligatoire de l'espace BEJUNE. Il s'agit d'examiner comment ces thématiques sont appropriées et déclinées dans le contexte scolaire, tant au niveau des orientations cantonales qu'au niveau des pratiques enseignantes.

À cette fin, une analyse approfondie des contenus curriculaires et des dotations horaires des trois cantons concordataires sera conduite. Cette démarche a visé à mettre en évidence dans quelle mesure les prescriptions institutionnelles relatives au

DD et à l'EDD se traduisent effectivement dans l'organisation et les contenus de l'enseignement obligatoire, et à identifier les éventuels écarts entre les intentions programmatiques et leur réalisation sur le terrain.

**3. L'adéquation des formations dispensées par la HEP-BEJUNE aux attentes politiques et aux besoins du terrain**

La troisième visée de cette recherche interroge la capacité de la HEP-BEJUNE à répondre aux exigences politiques et aux besoins du terrain en matière de développement durable et d'éducation en vue d'un développement durable. Il s'agit d'examiner dans quelle mesure les intentions du *Plan d'études romand (PER)* ont été intégrées aux plans de formation, et comment l'institution s'acquitte des obligations qui lui incombent au titre du contrat de prestations et du concordat intercantonal en ce qui concerne le DD et l'EDD.

Cette analyse des contenus de cours des quatre filières de formation a permis d'évaluer le degré d'alignement entre les formations proposées par la HEP-BEJUNE et les prescriptions en vigueur, afin d'identifier d'éventuels manques ou inadéquations et, le cas échéant, de formuler des recommandations visant à renforcer la cohérence entre la formation des enseignants et les exigences du terrain.

### 2.2.2. Corpus documentaire

La recherche s'appuie sur trois corpus documentaires distincts : les textes internationaux et nationaux relatifs au DD et à l'EDD (visée 1), les grilles horaires et le PER (visée 2), et les plans de cours des quatre filières de formation de la HEP-BEJUNE (visée 3).

Les documents retenus pour l'analyse historique et curriculaire ont été sélectionnés selon les critères suivants :

Visée 1

- La période couverte (1987-2026)
- Le caractère officiel ou institutionnel
- L'instance émettrice
- La pertinence et la provenance des travaux de recherche

Visées 2 et 3

- L'actualité des documents
- Le caractère officiel
- L'instance émettrice

Au total, 44 documents ont été analysés.

Nous avons également étudié 109 articles de journaux traitant de la thématique et paru dans *ArcInfo, l'Express* et *l'Impartial* entre 2009 et 2022. Mais l'exploitation de ce corpus n'a pas été possible en raison du temps à disposition.

# 3. Résultats

Le présent chapitre vise à retracer l'évolution conceptuelle et institutionnelle de l'éducation en vue d'un développement durable, depuis ses premières formulations jusqu'à son intégration dans les dispositifs curriculaires et de formation de l'espace BEJUNE. Cette démarche s'articule autour de quatre axes principaux. Dans un premier temps, une analyse historique de la notion de développement durable permettra d'en dégager les fondements théoriques et les orientations contemporaines à l'échelle internationale. Dans un second temps, l'attention se portera sur les modalités d'intégration de l'EDD dans le système scolaire suisse, et plus particulièrement dans le *Plan d'études romand.* Les deux derniers axes seront consacrés à l'examen de la place accordée à l'EDD dans les grilles horaires cantonales de l'espace BEJUNE, d'une part, et dans les différentes filières de formation de la HEP-BEJUNE, d'autre part. Cette progression analytique vise à établir une lecture cohérente et documentée des tensions qui traversent l'intégration de l'EDD, des prescriptions politiques internationales jusqu'aux réalités concrètes de la formation des enseignant·e·s.

## 3.1. L'Éducation en vue d'un développement durable – un concept évolutif depuis 40 ans

La définition de la notion d'éducation en vue d'un développement durable se révèle particulièrement délicate, dans la mesure où les conceptualisations qui en ont été proposées varient sensiblement selon les époques, les contextes et les perspectives des acteurs concernés. Longtemps appréhendée comme une notion composite aux contours flous, l'EDD résiste à toute définition univoque dès lors qu'elle excède les thématiques qui lui ont été traditionnellement associées, telles que la protection de l'environnement, la lutte contre le changement climatique ou les pratiques pédagogiques en milieu naturel. Une appréhension rigoureuse de ce concept implique en effet de l'envisager dans sa pleine acception, c'est-à-dire en y intégrant l'étude des interactions sociales et économiques qui en constituent une dimension indissociable.

C'est pourquoi le présent chapitre se propose de retracer l'émergence et l'évolution de la notion de développement durable, depuis ses premières formulations jusqu'à la conceptualisation actuelle de l'éducation en vue d'un développement durable à l'échelle internationale, afin d'en dégager les fondements théoriques et les orientations contemporaines.

### 3.1.1. Avant toute chose : le développement durable (DD)

La définition de référence du développement durable est celle formulée dans le rapport *Our Common Future*, communément désigné sous le nom de rapport Brundtland, publié en 1987 sous l'égide des Nations Unies (Commission mondiale sur l'environnement et le développement [CMED], 1987). Partant du constat que les problèmes environnementaux sont en grande partie imputables aux inégalités sociales, ce rapport préconise l'adoption d'une stratégie économique commune destinée à limiter les atteintes irréversibles à la biosphère. Il en résulte la définition désormais canonique selon laquelle le développement durable est un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins » (p. 51).

Ce texte fondateur a constitué le socle à partir duquel les réflexions socio-économiques ultérieures ont pu s'élaborer (Charlier & Croché, 2018). Le Sommet de Rio de Janeiro (1992) a marqué une étape décisive en érigeant le développement durable en objectif politique mondial, tout en associant étroitement les dimensions écologiques et environnementales au travers de l'Agenda 21 (Nations Unies, 1992). Il faudra cependant attendre la Déclaration de Copenhague pour que les États reconnaissent explicitement « le développement économique, le développement social et la protection de l'environnement comme des éléments interdépendants et qui se renforcent mutuellement » (Nations Unies, 1995, para. 6).

Cette vision tripolaire et interdépendante a été réaffirmée avec force lors du Sommet mondial du développement durable de Johannesburg en 2002, dont la déclaration finale stipule que « les piliers du développement durable que sont le développement économique, le développement social et la protection de l'environnement sont interdépendants et se renforcent mutuellement » (Nations Unies, 2002, para. 5).

L'aboutissement de cette évolution conceptuelle se manifeste avec l'adoption, en 2015, des 17 Objectifs de développement durable (ODD) par l'ensemble des États membres des Nations Unies, assortis de l'Agenda 2030 en tant que nouveau cadre de référence mondial, venant remplacer l'Agenda 21 (Nations Unies, 2015). Dépassant largement la préoccupation climato-centrée des origines, ces objectifs traduisent une vision intégrée du monde visant à réduire les inégalités sociales et à promouvoir la préservation de la biodiversité, en couvrant des domaines aussi variés que la lutte contre la pauvreté et l'insécurité alimentaire, l'accès à l'eau potable, la qualité de l'éducation, l'égalité entre les sexes, le travail décent ou encore le développement d'infrastructures industrielles résilientes.

Il apparaît ainsi que la notion de développement durable a connu une transformation profonde au fil des décennies, pour s'affirmer, à la fin des années 2010, comme une ambition globale et intégrée d'un monde plus équitable, dans lequel les enjeux climatiques ne constituent plus qu'une composante parmi les dix-sept objectifs d'un projet de société fondamentalement interdépendant.

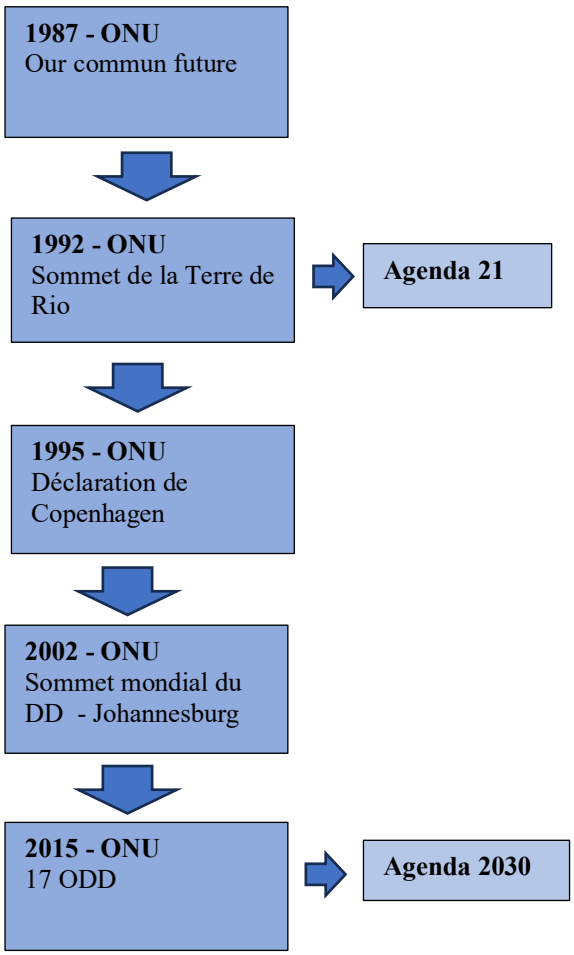



*Figure 1 : Historique schématisé de la notion de DD de 1987 à aujourd'hui*

### 3.1.2. Du développement durable à l'éducation au développement durable

Le sous-chapitre précédent a mis en évidence un glissement progressif dans la conceptualisation du développement durable, d'une vision initialement climato-centrée vers un projet de société plus inclusive et socialement égalitaire. Il convient dès lors de s'interroger sur la manière dont les systèmes éducatifs occidentaux se sont approprié cette évolution conceptuelle.

Dès la fin des années 1990, des initiatives éparses témoignaient d'une volonté de transposer les principes du développement durable dans le champ éducatif, la Suisse romande s'étant d'ailleurs distinguée comme pionnière en la matière. Le premier consensus international formalisé en ce domaine est toutefois à rechercher dans la *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable* (DEDD, 2005-2014), proclamée en 2005. Bien que relativement peu citée dans les travaux contemporains, cette déclaration constitue le premier cadre stratégique visant à orienter l'éducation et l'apprentissage vers le développement durable, selon des perspectives socioculturelles, environnementales et économiques.

Parallèlement, le *Livret de référence pour l'éducation au développement durable* (UNESCO, 2005) laisse percevoir une évolution sémantique et conceptuelle significative. Le passage de la formulation « éducation au développement durable », telle qu'elle figure dans le titre du livret, à celle d'« éducation pour un développement durable », ou « en vue d'un développement durable » comme proposé par Éducation 21, adoptée dans le cadre de la DEDD, traduit un déplacement épistémologique notable. Cette reformulation marque le passage d'une démarche éducative verticale, centrée sur la transmission de savoirs relatifs aux enjeux environnementaux, sociaux et économiques, à une approche pédagogique plus dynamique et transversale, dans laquelle le développement durable est intégré à l'ensemble des enseignements et de la vie scolaire.

Malgré cette volonté affichée d'inscrire les questions de durabilité au cœur des systèmes éducatifs, la définition de l'EDD demeure, à cette époque, un objet de débat. L'UNESCO reconnaît elle-même, dans le document *Contextes et structures de l'EDD*, que « malgré les nombreux rapports sur l'EDD qu'a suscités la Décennie, la signification exacte de l'EDD continue à faire l'objet d'un débat mondial » (UNESCO, 2009, p. 12). Ce même document propose néanmoins une définition de compromis, selon laquelle « l'EDD est un processus d'apprentissage, ou une approche de l'enseignement, fondé sur les idéaux et les principes de durabilité [qui] concerne tous les niveaux et types d'éducation » (p. 12).

L'analyse de ces textes appelle deux observations critiques.

En premier lieu, Clément et Caravita (2011) soulèvent une limite inhérente au cadrage stratégique de la DEDD, en dénonçant le caractère réducteur d'une approche qui consiste à compartimenter les enjeux du développement durable en perspectives thématiques distinctes (socioculturelles, environnementales, économiques). Cette critique trouve un écho dans les textes onusiens eux-mêmes : dès 1995, la Déclaration de Copenhague insistait précisément sur le caractère « interdépendant » et mutuellement renforçant de ces dimensions (Nations Unies, 1995), rendant ainsi toute compartimentation artificielle et potentiellement contre-productive.

En second lieu, la définition proposée par l'UNESCO (2009) révèle les limites de l'ambition institutionnelle en matière d'intégration curriculaire de l'EDD. Il convient de rappeler que les déclarations émanant des instances onusiennes résultent invariablement d'un processus de négociation multilatérale, dont l'issue tend à produire un consensus par nivellement. À cet égard, le recours au terme « idéaux », désignant, dans l'acception platonicienne, des valeurs par essence inaccessibles, est révélateur de la perception encore marginale et peu opérationnalisée des enjeux de durabilité au tournant des années 2010, époque à laquelle ces questions demeuraient insuffisamment ancrées dans les pratiques sociales et éducatives.

C'est précisément dans ce contexte d'institutionnalisation encore balbutiante de l'EDD que le *Plan d'études romand (PER)* a été conçu et élaboré, ainsi que l’examine le chapitre 3.2 ci-après.

### 3.1.3. De l’éducation en vue d’un développement durable aux 17 objectifs de développement durable (ODD)

Il convient toutefois de ne pas porter un jugement trop sévère sur ces premières tentatives de formalisation de l'EDD. Ces textes fondateurs, bien qu'imparfaits, témoignent d'un engagement collectif progressif en faveur d'un projet éducatif ambitieux. La DEDD exprimait déjà la volonté de tendre vers un monde « où chacun aurait la possibilité de recevoir une éducation et d'apprendre les valeurs, les comportements et les modes de vie requis pour un avenir viable et une transformation positive de la société » (Nations Unies, 2002, para. 2). C'est au tournant des années 2010 que les instances internationales vont progressivement traduire ces intentions en orientations opérationnelles.

La Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation pour le développement durable, tenue à Aichi-Nagoya en 2014, marque une étape charnière dans cette dynamique. Les États membres y saluent « la reconnaissance internationale grandissante de l'EDD en tant qu'élément intégral et transformateur de l'éducation inclusive de qualité et de l'apprentissage tout au long de la vie, et en tant que catalyseur du développement durable » (UNESCO, 2014, para. 1). Ce document propose également une conceptualisation renouvelée de l'EDD, définie comme une éducation visant à donner « aux apprenants les moyens de prendre des décisions en connaissance de cause et d'entreprendre des actions responsables en vue de l'intégrité environnementale, de la viabilité économique et d'une société juste pour les générations présentes et à venir, et ce dans le respect de la diversité culturelle » (UNESCO, 2014, para. 3). Cette déclaration introduit par ailleurs, pour la première fois dans le corpus institutionnel de l'EDD, les notions d'« apprentissage tout au long de la vie » et d'« éducation holistique et transformationnelle », marquant ainsi un approfondissement notable de l'ambition pédagogique portée par ces instances.

Dans la continuité de la Déclaration d'Aichi-Nagoya et deux ans après l'adoption des 17 ODD par les 193 États membres de l'ONU, le Programme d'action global pour l'EDD (2017) vise à opérationnaliser ces orientations en précisant « le but, les objectifs et les domaines d'action prioritaires [...] afin de définir une orientation stratégique et de favoriser l'engagement des parties prenantes, tout en précisant les stratégies de mise en œuvre et de suivi » (UNESCO, 2017, para. 1).

Cette dynamique se poursuit lors de la 40e Conférence générale de l'UNESCO à Paris en 2019, qui examine un projet de cadre stratégique intitulé *L'éducation en vue du développement durable : vers la réalisation des ODD*, désigné sous l'appellation EDD pour 2030, s'inscrivant dans le prolongement du Programme d'action global (UNESCO, 2019). En 2020, la feuille de route *L'éducation au développement durable* vient préciser les orientations à suivre pour intégrer les ODD dans les curricula scolaires d'ici 2030 (UNESCO, 2020b). Ce cadre est ensuite formalisé dans la déclaration *Learn for Our Planet : Act for Sustainability*, adoptée lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'EDD tenue à Berlin en 2021 (UNESCO, 2021).

Enfin, la création en 2022 du réseau ESD-Net 2030 vise à fédérer les acteurs mondiaux, nationaux et régionaux engagés dans des initiatives relatives à l'éducation

au développement durable, avec pour objectif principal de « promouvoir les synergies et d'encourager la collaboration intersectorielle » (UNESCO, 2022, para. 1). Ce réseau illustre la volonté croissante des instances internationales de dépasser la dimension déclarative pour ancrer l'EDD dans des pratiques collaboratives coordonnées à différentes échelles.

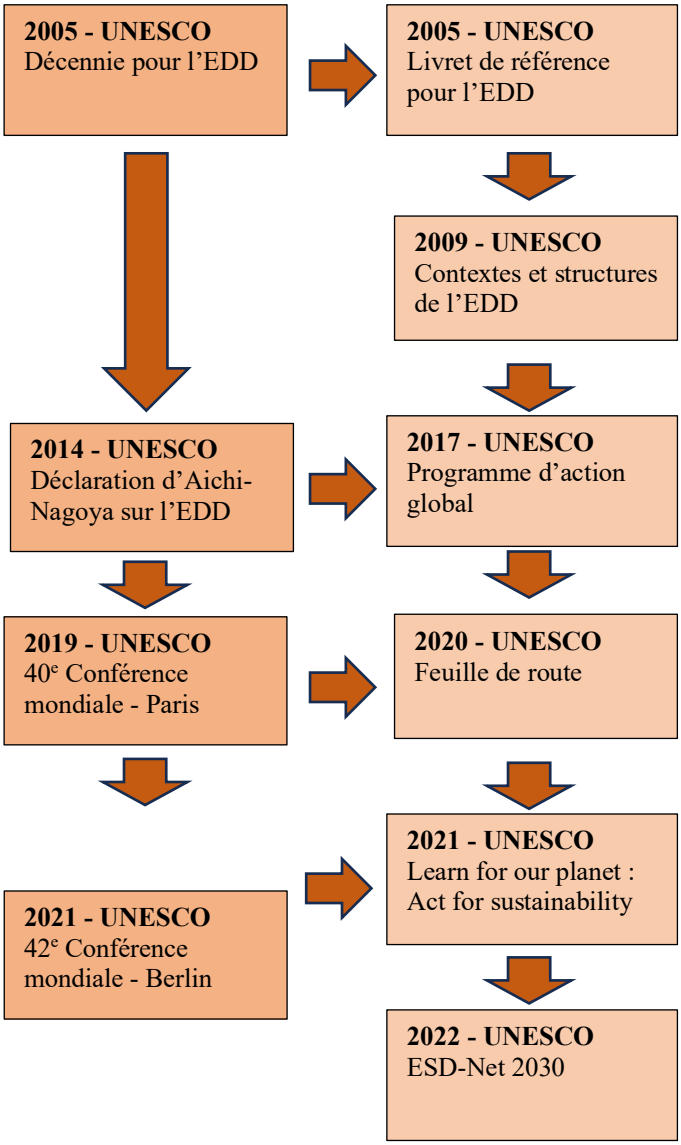



*Figure 2 Historique schématisé de la notion de EDD de 2005 à aujourd'hui*

## 3.2. L’intégration de l’Éducation en vue d’un développement durable dans le système scolaire suisse

La question de l'éducation en vue d'un développement durable s'est progressivement imposée comme l'un des enjeux majeurs des politiques éducatives contemporaines. Si les instances internationales ont élaboré un corpus normatif ambitieux visant à faire de l'EDD un levier de transformation des systèmes éducatifs, la transposition de ces orientations dans les réalités scolaires nationales et régionales demeure un processus complexe, jalonné de négociations et de compromis institutionnels.

La Suisse romande constitue à cet égard un terrain d'observation particulièrement fécond. Pionnière dans certains domaines de l'intégration de l'EDD dès le début des années 2000, elle illustre néanmoins les tensions inhérentes à tout processus d'institutionnalisation d'une notion aussi composite qu'évolutive. Entre les ambitions transformatrices des textes internationaux et les impératifs de consensus qui gouvernent les décisions politiques helvétiques, l'intégration de l'EDD dans les dispositifs curriculaires romands s'est opérée selon une logique de prudence et d'ajustement progressif.

Le présent chapitre se propose de retracer cette trajectoire historique, depuis les premières formulations conceptuelles jusqu'aux orientations curriculaires les plus récentes, afin d'établir le cadre interprétatif nécessaire à l'analyse de l'intégration de l'EDD dans l'enseignement obligatoire et dans la formation des enseignants de l'espace BEJUNE.

### 3.2.1. La naissance de l’EDD en Suisse

En 2002, la Fondation Éducation et Développement (FED) et la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (FEE) coorganisent le premier Congrès national sur le développement durable et l'école, donnant lieu, l'année suivante, à la création du Forum national EDD. Cette instance réunit des représentants des hautes écoles pédagogiques (HEP), ainsi que des acteurs scolaires et parascolaires issus des domaines des sciences naturelles et de la géographie.

À cette période, les notions de développement durable et d'EDD font encore l'objet de débats conceptuels en Suisse romande, et plusieurs travaux universitaires s'attachent à en stabiliser les définitions. Au Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (LDES) de l'Université de Genève, Pellaud (2000) propose une généalogie approfondie de la notion d'EDD. Dans le prolongement de ces réflexions, Giordan (2004) défend une conception systémique du développement durable, envisagé comme la régulation d'un processus complexe animé par une pluralité de facteurs interdépendants.

Parallèlement à ces travaux de recherche, le *Plan d'études cadre romand (PECARO),* sans mentionner explicitement l'EDD, met en avant des compétences transversales exercées notamment dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Versaillesû et Bouverat (2004), dans la revue *Éducateur,* proposent à cet égard plusieurs compétences transversales en lien avec l'EDD, telles que « changer de

lunettes », « sortir du cadre » ou « participer à des actions ». Dans la même veine, le plan d'études vaudois de 8e et 9e année (Département de l'instruction publique du canton de Vaud, 2006) intègre déjà une approche de la responsabilité citoyenne, prévoyant une période hebdomadaire consacrée à l'analyse de situations d'actualité, au sein de laquelle le développement durable figure parmi les thématiques abordées, sans toutefois occuper une place centrale.

Cependant, malgré cette volonté d'inscrire le développement durable dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, une tendance réductrice persiste dans les pratiques pédagogiques : l'EDD y est majoritairement abordée sous l'angle environnemental. Javet et Contesse (2005) mettent en évidence cette réalité dans leur recherche portant sur un échantillon de 28 projets scolaires en lien avec l'EDD, dont 90 % relèvent en réalité de l'éducation à l'environnement. Pour dépasser cette approche restrictive, les HEP romandes amorcent, non sans une certaine inertie institutionnelle, l'intégration de modules d'EDD dans leur formation initiale et continue des enseignants.

Sur le plan législatif, l'acceptation par le peuple suisse, le 21 mai 2006, du principe d'harmonisation de la scolarité obligatoire ouvre la voie à la formalisation du concordat HarmoS, entré en vigueur le 1er août 2009. L'article 3, alinéa 3 de cet accord intercantonal stipule que « la scolarité obligatoire favorise chez l'élève le développement d'une personnalité autonome, ainsi que l'acquisition de compétences sociales et du sens des responsabilités vis-à-vis d'autrui et de l'environnement » (CDIP, 2007a, art. 3 al. 3). Ratifié par les parlements de quinze cantons suisses, dont l'ensemble des cantons romands, ce texte constitue la première disposition légale contraignante prescrivant l'intégration de compétences sociales et d'une conscience environnementale dans les curricula scolaires, même si la notion d'EDD n'y est pas encore formulée explicitement.

Dans la continuité de ce cadre législatif, le *Plan de mesures 2007-2014 Éducation au développement durable de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique* (CDIP, 2007) vise à opérationnaliser les objectifs du concordat HarmoS en développant une feuille de route destinée « à soutenir l'intégration de l'EDD dans les plans d'études qu'il est prévu de réaliser à l'échelon des régions linguistiques, ainsi que dans la formation des enseignant-e-s et le développement de la qualité des écoles » (p. 3). Doté d'un budget de 1,5 million de francs suisses et articulé autour de quatre mesures phares reprenant les grands principes de la DEDD, ce plan se distingue par une vision particulièrement intégrée de l'EDD pour l'époque : ses objectifs ne se limitent pas aux contenus curriculaires, mais englobent également la formation des enseignants et le vivre-ensemble au sein de l'école, en écho aux orientations prescriptives des documents de l'UNESCO. Ce plan de mesures pose ainsi les fondements de l'introduction de l'EDD à l'ensemble des échelons du système de formation suisse, et préfigure notamment les orientations qui seront retenues dans le *Plan d'études romand* et le *Lehrplan 21*.

### 3.2.2. Comprendre l'EDD pour mieux la déployer dans les plans d'étude

Afin d'établir un état des lieux de la compréhension et de l'implémentation de l'EDD dans l'enseignement obligatoire, la Conférence des directrices et directeurs

cantonaux de l'instruction publique (CDIP) confie en 2007 un mandat d'expertise conjoint à l'Université de Berne et à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD). Les travaux qui en résultent donnent lieu à la publication du rapport Le développement durable dans la *formation de base, Précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire* (Bertschy et al., 2007), dont l'ambition est double : clarifier la notion d'EDD et formuler des propositions concrètes en vue de son intégration dans la formation de base.

Le rapport dresse d'abord un panorama des domaines au sein desquels l'EDD est actuellement inscrite dans l'enseignement obligatoire. Il en ressort que certains auteurs considèrent que « l'EDD doit se comprendre comme une extension de l'éducation à l'environnement » (p. 14), ce qui reflète le biais réducteur déjà identifié plus haut dans la présente recherche. D'autres auteurs, notamment dans les régions francophones, établissent quant à eux un lien privilégié entre l'EDD et l'éducation à la citoyenneté (p. 15), ce qui rejoint les orientations observées dans le plan d'études du canton de Vaud. L'éducation à la santé est également mentionnée comme l'un des piliers de l'EDD. Toutefois, les auteurs du rapport estiment que la finalité de l'EDD ne saurait se réduire à des thématiques spécifiques : elle doit s'inscrire dans une perspective globale de formation, articulée autour de trois domaines transversaux, « agir de façon autonome », « se servir d'instruments et de médias de manière interactive » et « agir dans des groupes » (p. 22). On perçoit dans cette tripartition les fondements de ce qui deviendra l'intégration disciplinaire de l'EDD dans le cole*’é*.

Le rapport définit par ailleurs « une finalité pour l'EDD qui se base sur l'idée régulative du développement durable et tient compte des objectifs de formation généraux » (p. 18). Le recours au concept d'idée régulative constitue, pour les auteurs, le fondement de la légitimation pédagogique de l'EDD, dans la mesure où il permet de prévenir tout risque de dérive idéologique résultant d'une confusion entre finalités politiques et objectifs éducatifs. Les auteurs expriment en effet la crainte que cette confusion ne conduise à « une instrumentalisation de la génération suivante au profit des objectifs politiques de la génération actuelle » (p. 19). Cette posture épistémologique prudente, visant à préserver l'autonomie de jugement des apprenants, marquera durablement les orientations curriculaires à venir.

Enfin, le rapport prend position contre l'établissement d'« une liste contraignante et définitive de contenus » en lien avec l'EDD, en raison du « risque de tomber dans l'arbitraire » qu'une telle démarche comporterait (p. 23). Les auteurs privilégient au contraire une approche centrée sur le développement de la pensée systémique des apprenants, dans le cadre de l'idée régulative. Plutôt que la création d'une discipline scolaire spécifique, ils préconisent une intégration transversale de l'EDD dans les curricula, articulée autour des questions environnementales aux deux premiers cycles, et de la conduite d'un projet interdisciplinaire au niveau du secondaire I. Cette recommandation préfigure directement les choix structurels qui seront retenus lors de l'élaboration du PER.

### 3.2.3. L’élaboration du nouveau plan d’études et l’EDD

Comme vu plus haut, l'intérêt pour le développement durable au sein des politiques scolaires romandes au début des années 2000 demeure quasi inexistant. La *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique*, promulguée le 30 janvier 2003 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003) et présentée comme le document fondateur du PER, n'y fait aucune mention. Si les notions d'égalité et d'équité y apparaissent ponctuellement, c'est exclusivement en référence aux possibilités et aux moyens de formation, et non comme contenus d'apprentissage. Les concepts d'interdépendance, de générations futures ou de questions socialement vives sont quant à eux totalement absents des objectifs, des principes et des lignes directrices de ce texte.

Dans la Déclaration *Vers un espace romand de la formation avec PECARO comme outil central de coordination*, adoptée le 15 avril 2005, la CIIP reconnaît la nécessité d'adapter l'école aux mutations économiques et technologiques de la société, notamment par l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (CIIP, 2005). Ce document évoque la tension entre « les partisans d'une école utilitariste, fondée sur la compétition et la responsabilité individuelle, aux tenants d'une école égalitaire, promotrice de justice sociale, où se confondent les principes de l'égalité des chances et de l'égalité de réussite » (p. 3), sans pour autant mentionner la nécessité d'intégrer le développement durable dans les perspectives éducatives à venir.

La mise en consultation, en 2008, de la version 1.2 du *Plan d'études romand* (CIIP) constitue une première ébauche de ce qui deviendra le PER dans sa version définitive de 2011. Dans ce document, le terme « développement durable » apparaît à vingt-et-une reprises, principalement dans les chapitres consacrés à la Formation générale (FG), ainsi que, dans une moindre mesure, dans les domaines des Sciences humaines et sociales (SHS) et des Mathématiques et sciences de la nature (MSN). Toutefois, les questions de développement durable, tout comme les enjeux sociétaux tels que l'égalité, la diversité ou l'altérité, sont absents de la présentation générale du document, à l'exception d'une brève mention dans l'introduction à la FG. Ces thématiques ne semblent donc pas avoir guidé l'élaboration de ce plan d'études, en dépit des références explicites à la durabilité contenues dans le concordat HarmoS, des recommandations formulées dans le rapport de la CDIP (Künzli David & Bertschy, 2008), des orientations de la DEDD au niveau de l'UNESCO, ainsi que de la dynamique générale favorable au développement durable en Suisse et à l'échelle internationale.

Dans la version 2.0 du PER (CIIP), datée du 27 mai 2010, la question de l'EDD est présentée comme relevant conjointement de l'éducation en vue du développement durable et de l'éducation à la citoyenneté, deux approches dont les contenus apparaissent largement complémentaires, voire se recoupent partiellement. Le PER précise que l'EDD « poursuit avant tout une finalité citoyenne et intellectuelle : elle contribue à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité » (p. 21), tandis que l'éducation à la citoyenneté vise à

préparer « les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société » (p. 21).

L'analyse de ce document permet d'identifier trois éléments révélateurs d'une intégration particulièrement prudente de l'EDD dans le PER.

Premièrement, l'EDD est officiellement traitée à travers le prisme de l'éducation à la citoyenneté, notion déjà bien ancrée dans les pratiques enseignantes romandes, bien que peu formalisée dans les plans d'études cantonaux. Dans la partie « Contexte » du PER, l'éducation à la citoyenneté bénéficie d'une présentation développée et articulée autour des trois cycles, tandis que la notion de développement durable y est très peu développée et ne fait l'objet d'aucune formalisation curriculaire.

Deuxièmement, malgré cette présentation étoffée de l'éducation à la citoyenneté, celle-ci n'est pas inscrite dans les contenus disciplinaires, si ce n'est de manière transversale au sein de la Formation générale. À l'inverse, l'EDD, bien que non formalisée en tant que telle, imprègne de nombreux contenus curriculaires, notamment les dimensions environnementales et sociétales des domaines MSN et SHS, ainsi que la Formation générale dans une perspective transdisciplinaire. Les questions socialement vives, telles que l'altérité, l'égalité ou la diversité, sont quant à elles absentes des éléments prescriptifs et ne figurent que de manière marginale dans les contenus.

Troisièmement, le terme même d'EDD est quasi absent du document, hormis dans sa présentation générale. Le PER lui substitue la notion politiquement neutre d'« interdépendance », présente dans la Formation générale, qui renvoie aux interactions entre les dimensions sociales, économiques et environnementales.

Enfin, il convient de noter que la version 3.0 du PER, publiée en août 2024, n'apporte aucun enrichissement conceptuel en matière de durabilité, ni au niveau des éléments prescriptifs ni au niveau des contenus disciplinaires (CIIP, 2024).

### 3.2.4. La prudente intégration de l’EDD dans le PER

Bouverat (dans Consortium EDD de la COHEP, 2013) offre une synthèse éclairante de l'intégration prudente de l'EDD dans le PER, en relevant que le document reste « loin d'un changement de paradigme éducatif et d'une remise en question de la forme scolaire même si certains éléments peuvent servir de tremplins pour traiter d'enjeux de société complexe dans l'esprit d'une citoyenneté démocratique ». Elle souligne par ailleurs « les contours volontairement flous et les articulations disciplinaires encore à préciser » de l'EDD dans ce plan d'études (p. 12).

Ce constat rejoint les conclusions du premier rapport de suivi et d'évaluation de la DEDD, dans lequel Wals (2009) insiste sur la nécessité de parvenir à un accord autour d'« un ensemble de principes clés concernant la portée, l'objet et la pratique de l'EDD », plutôt que de rechercher un consensus sur la définition même de l'EDD (p. 23). Cette prudence, que l'on pourrait qualifier d'helvétique, semble ainsi

transcender les contextes nationaux pour caractériser plus largement les dynamiques internationales d'institutionnalisation de l'EDD.

Dans le cadre de référence *L'éducation en vue d'un développement durable à l'école et dans l'enseignement*, Education21 (2018) part du postulat que l'EDD constitue « à la fois la condition préalable et le moteur d'un développement durable » (p. 4). Selon cette conception, l'EDD n'est plus envisagée comme une discipline scolaire autonome, mais comme une approche transversale applicable à l'ensemble des branches d'enseignement et à l'institution scolaire dans sa globalité. Cette vision systémique et intégrée de l'EDD se distingue radicalement d'une approche réduite à un catalogue d'écogestes ou cantonnée aux seules dimensions environnementales, telle qu'elle a été décrite précédemment.

Cette orientation transversale trouve également un écho dans les prescriptions du PER lui-même, qui précise que l'EDD « teinte l'ensemble du plan de formation » et « induit des orientations de Sciences humaines et sociales, en Sciences de la nature et en Formation générale » (CIIP, 2010, p. 21). Les visées prioritaires du PER invitent à « prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable » (p. 22). L'EDD peut ainsi être appréhendée comme un outil pédagogique au service d'un projet de société, visant à former des citoyens capables d'agir de manière responsable dans un monde plus juste et plus inclusif.

Cette dynamique d'intégration progressive de l'EDD se reflète également dans les orientations institutionnelles récentes de la CIIP. Son *Huitième programme quadriennal d'activités 2024-2027* identifie en effet deux priorités directement articulées aux enjeux de durabilité : d'une part, l'éducation à la citoyenneté, à la durabilité et à la santé ; d'autre part, l'inclusion et l'intégration scolaires ainsi que la gestion de la diversité. Ce programme souligne en outre la nécessité pour les instituts de formation des enseignants d'anticiper les « besoins en formation initiale et continue des enseignants et enseignantes et des cadres dans les domaines aux forts enjeux sociétaux, changement climatique, climat scolaire et santé des jeunes et des enseignants et enseignantes, intelligence artificielle, gestion de crise, etc., et [d'assurer le] renforcement de ces formations » (CIIP, 2024, p. 8).

Il apparaît ainsi que la CIIP a considérablement fait évoluer ses orientations depuis 2005, époque à laquelle elle se positionnait principalement en arbitre entre une conception utilitariste et une conception égalitaire de l'école (CIIP, 2005). Ses priorités actuelles témoignent d'une intégration assumée des questions socialement vives dans les curricula, assortie d'une injonction explicite faite aux instituts de formation à inscrire ces enjeux dans leurs offres de formation initiale et continue.

### 3.3. L’intégration de l’EDD à l’école obligatoire dans l’espace BEJUNE

L’historique proposé dans les chapitres précédents a permis de mettre en évidence que l'EDD s'inscrit dans l'enseignement obligatoire selon deux modalités complémentaires : de manière transversale au sein de la Formation générale, dont

les contenus disciplinaires entretiennent un lien direct avec les enjeux de durabilité, et de manière horizontale dans les domaines des Sciences humaines et sociales, des Sciences de la nature et de l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, identifier les intentions curriculaires ne suffit pas à rendre compte de la réalité de l'intégration de l'EDD dans les pratiques scolaires : encore faut-il examiner la place effectivement accordée à ces disciplines dans les grilles horaires cantonales, qui constituent un indicateur déterminant des conditions concrètes de leur mise en œuvre.

C'est précisément l'objet du présent chapitre. En s'appuyant sur les données comparatives produites par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, 2025), qui établit une comparaison systématique des grilles horaires des cantons romands par discipline, un travail exploratoire a été conduit afin d'identifier, pour chaque degré de la scolarité obligatoire, le nombre de périodes hebdomadaires susceptibles de comporter des contenus en lien avec l'EDD dans les trois cantons de l'espace BEJUNE. Cette analyse comparative sera enrichie par une mise en perspective avec les grilles horaires de l'année scolaire 2015-2016, afin de dégager les évolutions significatives intervenues au cours de la dernière décennie dans la prise en charge curriculaire de l'EDD au sein de l'enseignement obligatoire bernois francophone, jurassien et neuchâtelois.

### 3.3.1. Formation générale

Pour l'année scolaire 2025-2026, les trois cantons de l'espace BEJUNE présentent des modalités d'intégration de la Formation générale (FG) sensiblement différentes, tout en s'inscrivant dans une logique commune de tension entre approche transversale et inscription disciplinaire formalisée.

Dans le canton de Neuchâtel, la FG est intégrée aux deux premiers cycles dans le cadre des « apprentissages transversaux et interdisciplinaires », ce qui correspond à l'ambition pédagogique d'une discipline transversale, sans toutefois garantir la réalisation effective des objectifs prévus dans le PER. En complément de cette intégration transversale, une période hebdomadaire supplémentaire de FG est inscrite à l'horaire en 3e-4e année. La partie francophone du canton de Berne adopte une organisation similaire : la FG est intégrée de manière transversale en 1ere-2e année dans le cadre des « apprentissages interdisciplinaires », puis fait l'objet d'une période hebdomadaire dédiée de la 3e à la 8e année. Le canton du Jura, quant à lui, intègre la FG de manière transversale en 1ere-2e année dans le cadre des « activités de socialisation », avant de lui consacrer une période hebdomadaire jusqu'en 6e année, puis une demi-période en 7e-8e année. Au cycle 3, les trois cantons de l'espace BEJUNE inscrivent une période hebdomadaire de FG durant les trois années du cycle, à l'exception du canton de Neuchâtel, dont la dotation s'interrompt à la 10e année.

Ces configurations révèlent une tension structurelle entre deux logiques difficilement conciliables : d'une part, le projet pédagogique du PER d'une FG conçue comme approche transdisciplinaire, vocation à « teinter » l'ensemble de la formation en y intégrant des contenus en lien avec l'EDD ; d'autre part, une inscription formalisée et différenciée selon les degrés, qui tend à ramener la FG à une logique disciplinaire standard. Il convient à cet égard de rappeler qu'une FG dépourvue de dotation

horaire explicite comporte un risque réel d'intégration marginale, voire d'absence totale dans les pratiques de classe, faute de temps disponible.

La comparaison avec la synthèse des grilles horaires établie par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) pour l'année scolaire 2015-2016 permet d'affiner ce constat. À cette époque, les trois cantons inscrivaient quasi systématiquement une période hebdomadaire de FG à chaque degré de la scolarité obligatoire : les cantons du Jura et de Berne prévoyaient une période de la 3e à la 11e année, tandis que le canton de Neuchâtel en proposait une de la 3e à la 9e année, suivie d'une demi-période en 10e (IRDP, 2016).

Il apparaît ainsi que la dotation horaire de la FG était globalement plus importante en 2015-2016 qu'en 2025-2026. Ce constat mérite toutefois d'être nuancé : ces périodes étaient en effet partagées avec d'autres contenus ou objectifs pédagogiques, ce qui relativise leur portée effective en termes d'EDD. Ainsi, dans le canton du Jura, cette période était intitulée « Éducation générale et sociale », s'apparentant davantage au domaine des Sciences humaines et sociales (SHS) ; dans le canton de Berne, il s'agissait de l'« Éducation générale et gestion de classe » ; dans le canton de Neuchâtel, de la « Formation générale et d'orientation professionnelle ». Ces dénominations interrogent la place effectivement accordée aux contenus disciplinaires propres à la FG et, par extension, à l'EDD dans les pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, il convient de relever qu'en 2015, la FG intégrait les contenus relatifs aux Médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC). Depuis la version 3.0 du PER, entrée en vigueur en 2021, ces contenus ont été extraits de la FG pour être rattachés à un nouveau domaine disciplinaire autonome, l'Éducation numérique, modifiant ainsi le périmètre thématique de la FG et, indirectement, les marges disponibles pour l'intégration des contenus en lien avec l'EDD.

### 3.3.2. Éducation à la citoyenneté

Dans la majorité des cantons romands, l'éducation à la citoyenneté ne fait pas l'objet d'une inscription disciplinaire autonome, mais est intégrée à d'autres domaines d'enseignement. Dans les cantons de Berne et du Jura, elle est présente aux cycles 1 et 2 au sein des contenus des disciplines « Connaissance de l'environnement » (canton de Berne) et « Environnement » (canton du Jura), deux domaines qui englobent à la fois les sciences de la nature et les Sciences humaines et sociales (SHS), dont certains contenus se recoupent partiellement avec ceux de la Formation générale. Dans le canton de Neuchâtel, en revanche, l'éducation à la citoyenneté n'est pas intégrée au cursus de l'enseignement primaire.

Au cycle 3, les modalités d'intégration demeurent hétérogènes entre les trois cantons. Dans le canton de Berne, l'éducation à la citoyenneté ne fait l'objet d'aucune inscription officielle dans les grilles horaires, bien qu'elle puisse être abordée de manière incidente dans le cadre des contenus de la FG. Dans le canton du Jura, elle est inscrite en 9e année dans le tronc commun, puis apparaît comme option obligatoire dans les contenus relevant des sciences humaines. Le canton de

Neuchâtel, quant à lui, ne l'intègre qu'en 11e année, dans le cadre du cours « Monde contemporain et Citoyenneté » (MCC), assorti d'une période de civisme, ou dans le cadre de l'option académique « Sciences humaines ».

La comparaison avec les grilles horaires établies par l'IRDP pour l'année scolaire 2015-2016 révèle que l'éducation à la citoyenneté ne faisait pas davantage l'objet d'un enseignement disciplinaire formalisé à cette époque en Suisse romande (IRDP, 2016). Elle semble avoir été intégrée de manière transversale, principalement dans le domaine des SHS, notamment dans les cours d'histoire, sans que cette dimension soit explicitement mentionnée dans les intitulés, ainsi que dans la FG, selon les modalités décrites précédemment.

Il ressort de cette analyse que l'éducation à la citoyenneté est généralement intégrée, aux cycles 1 et 2, dans des disciplines qui englobent un spectre thématique plus large, couvrant notamment des questions de durabilité sociale et environnementale. Dans le cas spécifique des écoles primaires du canton de Neuchâtel, l'absence d'inscription explicite de l'éducation à la citoyenneté dans les grilles horaires comparatives de l'IRDP ne signifie pas pour autant que ces notions y sont absentes : elles sont abordées à travers la mise en œuvre du PER, notamment dans l'axe transversal de la FG ainsi que dans les domaines disciplinaires des SHS et des Sciences de la nature (SN). Ce constat vaut de manière analogue pour le cycle 3, où l'intégration de l'éducation à la citoyenneté demeure largement tributaire des choix pédagogiques opérés au sein des disciplines existantes, en l'absence d'un cadre disciplinaire autonome et formalisé.

### 3.3.3. Sciences de la nature

Les Sciences de la nature (SN) constituent, avec les Mathématiques, l'un des deux pôles du domaine disciplinaire MSN. Si les Mathématiques bénéficient d'une inscription autonome et d'une dotation horaire systématiquement élevée dans les grilles horaires des écoles primaires de Suisse romande, les SN font l'objet de modalités d'intégration plus variables selon les cantons.

Dans le canton du Jura, les SN sont regroupées au sein de la discipline « Environnement », aux côtés de l'éducation à la citoyenneté et des SHS, avec une dotation de deux périodes hebdomadaires en 3e-4e année et de trois périodes de la 5e à la 8e année. Dans le canton de Berne, les SN sont intégrées à la discipline « Connaissance de l'environnement » dès la 3e année, avec une dotation oscillant entre une et trois périodes hebdomadaires selon le degré. Le canton de Neuchâtel adopte une approche distincte, en proposant un enseignement autonome des SN à raison d'une période hebdomadaire de la 3e à la 6e année, puis de deux périodes en 7e-8e année.

Au cycle 3, les trois cantons maintiennent une dotation comparable. Dans le canton de Berne, deux périodes hebdomadaires sont prévues pour chaque année du cycle, assorties de deux périodes supplémentaires de travaux pratiques en 10e et 11e année pour les profils ne suivant pas le latin. Dans le canton du Jura, chaque année bénéficie d'une dotation de deux périodes hebdomadaires, avec la possibilité d'une dotation complémentaire de deux périodes en 10e année. Le canton de Neuchâtel

inscrit deux périodes en 9e année et trois périodes en 10e-11e année, avec une période optionnelle supplémentaire dans le cadre de l'option académique.

La comparaison avec les grilles horaires de l'IRDP pour l'année scolaire 2015-2016 indique que la présence des SN dans les curricula est demeurée globalement stable sur la décennie écoulée, sans évolution significative de la dotation horaire ni des modalités d'intégration (IRDP, 2016).

La bonne intégration des Sciences de la nature dans les grilles horaires des trois cycles et des trois cantons peut s'expliquer par plusieurs facteurs convergents. D'une part, les SN répondent à un besoin reconnu de doter les élèves de savoirs factuels et tangibles sur leur environnement naturel, ce qui leur confère une légitimité curriculaire bien établie. D'autre part, ainsi qu'il a été relevé précédemment dans le cadre de l'analyse des thématiques liées à la durabilité environnementale, les contenus relevant des sciences de la nature offrent au corps enseignant des ressources pédagogiques solides, fondées sur des concepts scientifiques accessibles et propices à la construction de séquences d'apprentissage motivantes et étayées. Cette double dimension, épistémologique et pédagogique, contribue sans doute à expliquer la place relativement bien consolidée des SN dans les dispositifs curriculaires de l'espace BEJUNE.

## 3.4. L'EDD dans le PER et les grilles horaires de l'espace BEJUNE

L'analyse des grilles horaires cantonales conduite dans le chapitre précédent a permis d'identifier les espaces formellement accordés aux disciplines porteuses de contenus en lien avec l'EDD, en particulier la Formation générale, mais également les domaines MSN et SHS. Il convient désormais d'établir une corrélation entre ces données horaires et les objectifs d'apprentissage en lien avec l'EDD tels qu'ils sont inscrits dans le PER, afin d'évaluer dans quelle mesure les dotations horaires cantonales offrent les conditions nécessaires à leur réalisation effective.

Pour ce faire, les informations récoltées lors de l'analyse des grilles horaires ont été croisées avec les objectifs d'apprentissage du PER. Les résultats de ce travail de mise en correspondance sont présentés et discutés séparément pour chacun des trois cycles de la scolarité obligatoire, permettant ainsi de retracer la progression curriculaire cohérente : d'une approche interdisciplinaire et exploratoire centrée sur l'élève aux deux premiers cycles, vers une démarche analytique et réflexive au cycle 3, visant à former des citoyens informés et capables d'agir de manière responsable dans un monde complexe. Cette analyse met également en lumière des tensions persistantes entre les intentions curriculaires du PER et leur traduction effective dans les dispositifs cantonaux, notamment en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté.

### 3.4.1. L'EDD au cycle 1 dans l'espace BEJUNE

| Disciplines | Objectifs d'apprentissage PER liés à l'EDD | Intégration |
|---|---|---|
| Formation générale<br>FG | FG 12 – Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et des possibilités d'action pour y répondre<br>FG 13 – Faire des choix dans des situations scolaires variées<br>FG 14-15 – Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer<br>FG 16-17 – Reconnaître l'incidence des comportements humains sur l'environnement<br>FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes | 1e-2e<br><br>NE : Apprentissages transversaux et interdisciplinaires<br>JU : Apprentissages interdisciplinaires<br>BE : Activités de socialisation (7%)<br><br>3e-4e<br>NE : 1 h/s et intégrée aux autres disciplines<br>JU : 1 h/s d'Éducation générale et sociale<br>BE : 1h/s |
| Citoyenneté<br>SHS | Pas d'objectifs d'apprentissage pour ce domaine au cycle 1 dans le PER | 1e-2e<br><br>NE : Apprentissages transversaux et interdisciplinaires<br>JU : Apprentissages interdisciplinaires<br>BE : Activités de socialisation (7%)<br><br>3e-4e<br><br>NE : 2 h/s SHS et 1 h/s SN<br>JU : 2 h/s d'Environnement<br>BE : 2 h/s de Connaissance de l'environnement |
| Géographie<br>Histoire<br>SHS | SHS 11 – Se situer dans son contexte spatial et social<br>SHS 12 – Se situer dans son contexte temporel et social<br>SHS 13 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour découvrir et se questionner sur des problématiques de sciences humaines et sociales<br>SHS 15 – S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux | |
| Sciences de la nature<br>MSN | MSN 16 – Explorer des phénomènes naturels<br>MSN 17 – Construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins<br>MSN 18 – Explorer l'unité et la diversité du vivant | |

*Figure 3 : Tableau de l'intégration de l'EDD au cycle 1 dans l'espace BEJUNE*

Au cours des deux premières années de scolarisation, les contenus disciplinaires en lien avec l'EDD ne font pas encore l'objet d'une organisation par disciplines distinctes. Ils sont abordés de manière transversale et interdisciplinaire, conformément aux orientations pédagogiques du PER pour le cycle 1. À partir de la 3e année, une première structuration disciplinaire commence à se dessiner : la Formation générale y est généralement dotée d'une période hebdomadaire dédiée ou intégrée de manière transversale dans d'autres disciplines, tandis que les Sciences de la nature et les Sciences humaines et sociales sont fréquemment

regroupées au sein d'un cours commun, selon les modalités propres à chaque canton.

L'examen des objectifs d'apprentissage associés à ces degrés révèle une orientation prioritairement centrée sur l'élève et sur son rapport au groupe et à son environnement immédiat. La majorité de ces objectifs s'inscrivent dans une démarche exploratoire visant à amener l'enfant à comprendre son milieu social, spatial et temporel, ainsi que les questions relatives à la santé et aux phénomènes du vivant. Par ailleurs, il convient de relever qu'aucun contenu explicitement dédié à l'éducation à la citoyenneté n'est formellement inscrit au cycle 1, en dépit du fait qu'une partie significative des objectifs d'apprentissage entretient un lien direct avec cette thématique, notamment les objectifs FG 13, FG 14-15 et FG 18 relevant de la Formation générale, ainsi que l'objectif SHS 15 dans le domaine des Sciences humaines et sociales.

### 3.4.2. L'EDD au cycle 2 dans l'espace BEJUNE

| Disciplines | Objectifs d'apprentissage PER liés à l'EDD | Intégration |
|---|---|---|
| Formation générale<br>FG | FG 22 – Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles<br>FG 24 – Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projet collectifs<br>FG 25 – Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire<br>FG 26-27 – Analyser des formes d'interdépendance entre le milieu et l'activité humaine<br>FG 28 – Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres | 5e-6e<br>NE : Intégrée aux autres disciplines<br>JU : 1 h/s d'Éducation générale et sociale<br>BE : 1h/s<br><br>7e-8e<br>NE : Intégrée aux autres disciplines<br>JU : 0,5 h/s d'Éducation générale et sociale<br>BE : 1h/s |
| Citoyenneté<br>SHS | SHS 23 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour traiter des problématiques de sciences humaines et sociales<br>SHS 24 – Identifier les formes locales d'organisation politique et sociale | 5e-6e<br><br>NE : 2 h/s SHS et 1 h/s SN<br>JU : 3 h/s d'Environnement<br>BE : 2,5 h/s, puis 3,5 h/s de Connaissance de l'environnement<br><br>7e-8e |
| Géographie<br>Histoire<br>SHS | SHS 21 – Identifier les relations existantes entre les activités humaines et l'organisation de l'espace<br>SHS 22 – Identifier la manière dont les Hommes ont organisé leur vie collective à travers le temps, ici et ailleurs<br>SHS 23 – S'approprier, en situation, des outils pertinents pour traiter des problématiques de sciences humaines et sociales | |

| | | |
|---|---|---|
| | SHS 25 – Éveiller aux sens des valeurs humanistes et religieuses et identifier le fait religieux | NE : 2 h/s, puis 3h/s SHS et 2 h/s SN<br>JU : 3 h/s d'Environnement<br>BE : 1 h/s d'Histoire, 1 h/s de Géographie et 2,5 h/s SN |
| Sciences de la nature MSN | MSN 26 – Explorer des phénomènes naturels et des technologies à l'aide de démarches caractéristiques des sciences expérimentales<br>MSN 27 – Identifier les différentes parties de son corps, en décrire le fonctionnement et en tirer des conséquences pour la santé<br>MSN 28 – Déterminer des caractéristiques du monde vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie | |

*Figure 4 : Tableau de l'intégration de l'EDD au cycle 2 dans l'espace BEJUNE*

Au cycle 2, les modalités d'intégration de la Formation générale dans les grilles horaires demeurent globalement similaires à celles observées en fin de cycle 1, tant en termes de dotation horaire que de pratiques régionales. Dans le canton du Jura, les SHS et les SN restent regroupées au sein d'une discipline commune, dans la continuité des choix organisationnels du cycle précédent, tout comme dans le canton de Neuchâtel. Dans le canton de Berne, les SHS et les SN sont réunies en 5e et 6e année, avant d'être organisées en trois disciplines distinctes à partir de la 7e année (Histoire, Géographie et Sciences de la nature), marquant ainsi une première structuration disciplinaire plus affirmée. Les contenus en lien avec l'éducation à la citoyenneté demeurent intégrés dans les SHS sans bénéficier d'une dotation horaire spécifique, conformément au constat établi pour le cycle précédent.

L'examen des objectifs d'apprentissage du cycle 2 révèle une évolution notable par rapport au cycle 1. Si ces objectifs restent prioritairement centrés sur l'élève et sur son rapport au groupe et à son environnement, ils ne se limitent plus à une démarche exploratoire : il s'agit désormais d'amener l'élève à identifier ses interactions avec le groupe, son corps et son environnement, tout en l'engageant dans une posture plus active, comme en témoigne la prévalence de verbes d'action dans la formulation des objectifs : agir, assumer, s'approprier, explorer (CIIP, 2010). Le cycle 2 marque par ailleurs une étape significative dans l'introduction de concepts propres à l'EDD : c'est en effet la première fois qu'un objectif d'apprentissage mobilise explicitement la notion d'« interdépendance » (FG 26-27), ainsi que celle de projet collectif (FG 24), plaçant ainsi l'élève dans une position d'acteur de son environnement et de membre actif de la communauté. Enfin, deux objectifs en lien avec l'éducation à la citoyenneté font leur apparition au cours de ce cycle ; ils visent toutefois davantage à faire comprendre le fonctionnement des systèmes politiques qu'à engager l'élève dans une participation active à la vie démocratique, ce qui traduit une conception encore essentiellement cognitive de la citoyenneté à ce stade de la scolarité.

### 3.4.3. L'EDD au cycle 3 dans l'espace BEJUNE

| Disciplines | Objectifs d'apprentissage PER liés à l'EDD | Intégration |
|---|---|---|
| Formation générale<br>FG | FG 32 – Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents<br>FG 34 – Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable<br>FG 35 – Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social<br>FG 36 – Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable<br>FG 37 – Analyser quelques conséquences, ici et ailleurs, d'un système économique mondialisé<br>FG 38 – Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues | NE : 1 h/s uniquement en 9e et 10e<br>JU : 1 h/s d'Éducation générale<br>BE : 1h/s |
| Citoyenneté<br>SHS | SHS 33 - S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques de sciences humaines et sociales<br>SHS 34 – Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique | NE : Inclus en 11e dans MCC (Monde contemporain et Citoyenneté)<br>JU : Inclus dans Sciences humaines<br>BE : - |
| Géographie<br>Histoire<br>SHS | SHS 31 – Analyser des espaces géographiques et les relations établies entre les hommes et entre les sociétés à travers ceux-ci<br>SHS 32 – Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps<br>SHS 33 - S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques de sciences humaines et sociales<br>SHS 35 – Analyser la problématique éthique et le fait religieux pour le situer | NE : 2 h/s histoire et 2 h/s géographie en 9e et 10e, puis 3 ou 4 h/s en 11e dans MCC<br>JU : 3 h/s en 9e, puis 4 h/s en 10e et 11e dans Sciences humaines<br>BE : 2 h/s histoire +2 h/s géographie et économie |
| Sciences de la nature<br>MSN | MSN 36 – Analyser des phénomènes naturels et des technologies à l'aide de démarches caractéristiques des sciences expérimentales<br>MSN 37 – Analyser les mécanismes des fonctions du corps humain et en tirer des conséquences pour la santé<br>MSN 38 – Analyser l'organisation du vivant et de divers milieux et en tirer des conséquences pour la pérennité de la vie | NE : 2 h/s en 9e, puis 3 h/s en 10e et 11e<br>JU : 2 h/s<br>BE : 2 h/s |

*Figure 5 : Tableau de l'intégration de l'EDD au cycle 3 dans l'espace BEJUNE*

Au cycle 3, l'organisation des disciplines porteuses de contenus en lien avec l'EDD se caractérise par une compartimentation généralisée : la Formation générale,

l'Histoire, la Géographie et les Sciences de la nature constituent désormais des disciplines distinctes dans les grilles horaires des trois cantons. Le canton du Jura maintient toutefois un regroupement des deux disciplines relevant des SHS au sein d'une discipline unifiée intitulée « Sciences humaines ». Le canton de Neuchâtel adopte une solution comparable en 11e année, en réunissant Histoire et Géographie dans une nouvelle discipline intitulée « Monde contemporain et Citoyenneté » (MCC), qui intègre en outre une période de civisme. Par rapport aux cycles précédents, il convient de relever un renforcement général de la dotation horaire accordée à ces disciplines, à l'exception notable de l'éducation à la citoyenneté, qui demeure intégrée dans d'autres disciplines dans les cantons de Neuchâtel et du Jura, et qui est totalement absente des grilles horaires officielles du canton de Berne.

Sur le plan des objectifs d'apprentissage, le cycle 3 se distingue par une élévation sensible des attentes pédagogiques, cohérente avec les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom, privilégiant une démarche analytique et réflexive (Anderson & Krathwohl, 2001). Les élèves sont ainsi progressivement amenés à se positionner comme des parties prenantes éclairées de leur milieu social, de leur santé et du monde qui les entoure. Cette orientation vise à former des citoyens informés, dotés d'un esprit critique et de connaissances suffisantes pour prendre des décisions réfléchies et argumentées. En ce qui concerne spécifiquement les objectifs relatifs à l'éducation à la citoyenneté, on observe une continuité avec le cycle 2 : ces objectifs demeurent orientés vers la compréhension des systèmes politiques et institutionnels, sans engager véritablement les élèves dans une participation active à la vie démocratique, ce qui confirme la prégnance d'une conception essentiellement cognitive et déclarative de la citoyenneté dans les curricula de l'espace BEJUNE.

## 3.5. L’EDD dans la formation du corps enseignant de l’espace BEJUNE

La question de l'intégration de l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignants constitue un enjeu curriculaire et institutionnel de première importance, à l'intersection des politiques éducatives, des prescriptions du *Plan d'études romand* et des orientations définies par les instances de coordination des hautes écoles pédagogiques. Dans un contexte marqué par l'urgence des transitions socioécologiques et par une demande croissante de cohérence entre les finalités éducatives et les défis contemporains, la formation initiale et continue à la HEP-BEJUNE apparaît comme un levier stratégique pour ancrer durablement les compétences et les postures professionnelles nécessaires à une éducation transformative.

La présente analyse s'attache à examiner dans quelle mesure la HEP-BEJUNE intègre les dimensions de la durabilité, dans ses acceptions environnementale, sociale et économique, à travers ses différentes filières de formation. Elle s'appuie sur un examen systématique des plans de cours, des dispositifs pédagogiques et des offres de formation continue, en distinguant, d'une part, les contenus relevant explicitement de l'EDD, entendus comme des démarches visant à engager les apprenants dans un questionnement critique autour de questions socialement vives, et d'autre part, les contenus relevant du développement durable au sens large, dans

lesquels une thématique de durabilité est présente sans faire l'objet d'un apprentissage structuré à cette fin.

Cette démarche analytique vise à dégager, au-delà des occurrences explicites, la logique curriculaire sous-jacente à l'intégration de l'EDD dans la formation des enseignants de l'espace BEJUNE, en mettant en lumière tant les acquis que les angles morts d'une formation appelée à répondre aux exigences d'une école soucieuse des enjeux du XXIe siècle.

### 3.5.1. Auto-évaluation institutionnelle de l'intégration de l'EDD dans les curricula

En 2019 et en 2023, le Groupe de travail EDD du réseau Éducation au développement durable, organe de la Chambre des hautes écoles pédagogiques (COHEP), a conduit une enquête auprès de ses membres sur la base d'un questionnaire élaboré à partir du document de référence Mesures pour *l'intégration de l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignant·e·s* (COHEP, 2012). Ces autoévaluations ont été réalisées par Gilles Blandenier, membre de la Chambre, avec le soutien, en 2023, de François Ingold, délégué à la durabilité (Blandenier, 2019 ; Blandenier & Ingold, 2023).

L'autoévaluation de 2019 révèle que la majorité des cours en lien avec l'EDD était dispensée dans le cadre de la formation primaire et de la formation secondaire, avec toutefois une offre quantitativement limitée : 6,5 crédits ECTS identifiés en géographie et en Formation générale pour la formation primaire, ainsi que 4 périodes en didactique des sciences de la nature pour la formation secondaire (Blandenier, 2019). Il convient néanmoins de ne pas réduire l'intégration de l'EDD à ces seules occurrences explicitement référencées. L'autoévaluation signale en effet la présence de contenus en lien avec l'EDD dans d'autres disciplines, sans les détailler systématiquement, notamment dans les domaines des SHS, de l'éducation physique et sportive, de la biologie, de la philosophie et de la physique. Par ailleurs, un certain nombre d'enseignements sont dispensés en milieu extérieur, ce qui constitue une modalité pédagogique cohérente avec les principes de l'EDD.

L'autoévaluation de 2023 confirme ces conclusions tout en les complétant (Blandenier & Ingold, 2023). Elle précise notamment que les étudiants en pédagogie spécialisée, absents du périmètre de l'enquête de 2019, sont systématiquement titulaires d'une formation de base (Bachelor en enseignement primaire, maturité fédérale ou équivalent) au sein de laquelle les questions liées à l'EDD étaient intégrées.

Si la formation primaire garantit une exposition de l'ensemble des étudiants aux problématiques de durabilité, la formation secondaire présente une situation plus hétérogène : toutes les combinaisons de branches ne donnent pas lieu à une formation spécifique en EDD. Cette différenciation s'explique par la logique de pertinence disciplinaire qui préside à l'organisation de la formation secondaire, une formation approfondie en EDD n'étant proposée qu'aux étudiants dont les disciplines

d'enseignement (SHS, sciences de la nature, économie et droit) sont directement concernées par ces contenus (Blandenier & Ingold, 2023).

Les chapitres suivants visent à identifier de manière plus systématique, au sein des plans de cours, les contenus en lien avec les problématiques de durabilité abordées dans une perspective transformative, qu'il s'agisse de contenus relatifs aux pratiques professionnelles enseignantes, à des questions socialement vives ou aux enjeux du vivre-ensemble. Afin d'affiner cette analyse, une distinction sera opérée entre deux catégories de contenus : d'une part, les contenus relevant de l'EDD au sens strict, lorsque la démarche pédagogique vise explicitement à engager l'apprenant dans un questionnement en lien avec une question socialement vive ; d'autre part, les contenus relevant du DD, lorsque la thématique abordée comporte une dimension de durabilité sans que celle-ci ne fasse l'objet d'un apprentissage spécifiquement structuré pour l'élève.

### 3.5.2. Les contenus en lien avec les problématiques de durabilité dans la Filière de la formation primaire

La catégorisation des unités de formation entre EDD (apprentissage structuré autour d'une question socialement vive) et DD (thématique de durabilité abordée sans faire l'objet d'un apprentissage spécifiquement construit) a été réalisée à partir de la lecture des Plans de cours et des objectifs d'apprentissage. Cette classification, bien qu'elle comporte une part d'interprétation, permet de dégager une tendance générale plutôt qu'une mesure statistique au sens strict.

#### Le forum de Formation générale

Organisé annuellement depuis 2019 sur le site de Bienne, le Forum de la Formation générale constitue un dispositif pédagogique visant à créer un espace de rencontre entre les étudiants de deuxième année de la filière primaire et des partenaires externes engagés dans différents champs de la formation générale. Cet événement poursuit un double objectif : d'une part, faire découvrir aux futurs enseignants des ressources pédagogiques, des projets éducatifs et des dispositifs mobilisables dans la pratique professionnelle ; d'autre part, favoriser le développement d'un réseau professionnel ancré dans les enjeux éducatifs contemporains.

Les organismes partenaires invités à participer au Forum couvrent l'ensemble des dimensions du développement durable telles que définies par le PER et les cadres de référence institutionnels. Les questions relatives à la durabilité environnementale sont représentées par des acteurs tels qu'Education21, COSEDEC, Silviva, le WWF, Agriscola, Swissmilk, Pro Natura ou encore J'aime ma planète, dont les interventions portent sur des thématiques variées : l’éducation en vue du développement durable, biodiversité, gestion des ressources naturelles, alimentation durable et sensibilisation à l'environnement. Les enjeux de durabilité sociale, de citoyenneté et de santé sont quant à eux abordés par des partenaires tels qu'Action Innocence, Campus Démocratie, Pro Juventute (147), SEVE, le CAPPES, le Centre ACCES, YES,

L'École en mouvement et la Police cantonale bernoise, dont les interventions couvrent des domaines aussi variés que la participation citoyenne, la prévention, la santé physique et mentale, la sécurité, l'inclusion scolaire et le développement des compétences psychosociales.

Le Forum de la Formation générale s'inscrit ainsi comme un dispositif complémentaire à la formation académique, contribuant à renforcer l'intégration des dimensions environnementales, sociales et citoyennes dans les représentations et les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. En favorisant une approche interdisciplinaire et partenariale de la Formation générale, il participe à la construction d'une culture professionnelle sensible aux enjeux de l'EDD, conformément aux orientations du PER et aux recommandations de la COHEP en matière de formation initiale des enseignants.

**Deux carrefours d'intégration**

Le dispositif de formation de la HEP-BEJUNE intègre plusieurs carrefours d'intégration, répartis de manière progressive tout au long du cursus de formation initiale. Ces espaces pédagogiques ont pour vocation de favoriser l'articulation entre les différents apprentissages réalisés en formation et d'accompagner le développement des savoir-être et des savoir-faire constitutifs de l'identité professionnelle enseignante. Ils se distinguent des enseignements disciplinaires par une orientation résolument réflexive, privilégiant la construction identitaire et professionnelle plutôt que l'acquisition de contenus curriculaires spécifiques.

Bien qu'aucun carrefour d'intégration ne soit explicitement consacré à l'éducation en vue d'un développement durable, deux d'entre eux abordent des thématiques directement articulées à la dimension sociale de la durabilité. Le Carrefour d'intégration 5, intitulé Vivre l'altérité, invite les étudiants à interroger les enjeux de la pluralité culturelle et les dynamiques interculturelles en contexte scolaire. Le Carrefour d'intégration 6, Gérer la diversité, porte quant à lui sur les modalités d'intégration pédagogique et sociale des élèves présentant des besoins variés, ainsi que sur les pratiques inclusives à mettre en œuvre au sein de la classe.

Ces deux dispositifs contribuent au développement de compétences professionnelles essentielles en lien avec les principes d'inclusion, d'équité, de respect de la diversité et de cohésion sociale. Sans se référer explicitement au cadre de l'EDD, ils participent à la formation des futurs enseignants aux dimensions sociales du développement durable, en les préparant à accompagner des publics diversifiés et à instaurer un climat scolaire respectueux et inclusif.

## 22 Unités de formation (UF) avec des contenus en lien avec la durabilité sociale ou écologique

L'analyse du cursus de formation primaire à la HEP-BEJUNE révèle que les étudiants développent, au fil de leur parcours, un ensemble de compétences professionnelles, didactiques et réflexives couvrant les différents domaines du *Plan*

*d'études romand* ainsi que les enjeux contemporains de l'école. Un examen approfondi des unités de formation permet d'identifier un certain nombre de cours abordant des questions socialement vives, témoignant d'une sensibilité aux problématiques éducatives actuelles.

| Semestre | Titre de l'UF | Discipline | DD/EDD |
|---|---|---|---|
| S1 | L'éthique et les cultures religieuses à l'école : approche pédagogique et didactique | Éthique | EDD |
| S1 | Connaissances et concepts fondamentaux des sciences de la nature | Sciences de la nature | EDD |
| S1 | Approches sémantique, historique et sociologique du handicap | Pédagogie inclusive | DD |
| S1-2 | Représentation et modélisation de situations en mathématiques et sciences de la nature | MSN | EDD |
| S1-2 | Approche commune du domaine des sciences humaines et sociales | SHS | EDD |
| S1-2 | Spectacle théâtre et musique | DEV | DD |
| S2 | Connaissances et concepts fondamentaux des sciences humaines et sociales : histoire | Histoire | EDD |
| S2 | Connaissances, concepts fondamentaux et pistes didactiques en géographie | Géographie | EDD |
| S2 | Didactique de l'éducation numérique : introduction à la didactique de l'éducation numérique | Éducation numérique | EDD |
| S3 | Entre PER & MER : construction de séquences didactiques, mise en scène de l'histoire et exploitation de ses supports, semaine de formation extra muros | Histoire | EDD |
| S3 | Didactique de l'éducation numérique : approfondissement de la didactique de l'éducation numérique | Éducation numérique | EDD |
| S3 | Séquence d'enseignement en L1 | Français | DD |
| S4 | Projet global de formation de l'élève : rôle de la formation générale | Formation générale | EDD |
| S4 | Facilités et difficultés d'apprentissage, création de dispositifs d'enseignement appropriés | Pédagogie inclusive | DD |
| S4 | De l'étude des conceptions initiales à la construction de séquences didactiques | Sciences de la nature | EDD |

| | | | |
|---|---|---|---|
| S5-6 | Regards réflexifs sur les apports de la Formation générale pour la classe et les élèves | Formation générale | EDD |
| S5-6 | Innovation et changement : dispositifs pour une école de qualité | Sciences de l'éducation | DD |
| S5-6 | Notions en sciences de la nature et transpositions didactiques | Sciences de la nature | EDD |
| S5-6 | Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ; travailler en réseau | Pédagogie inclusive | DD |
| S5-6 | Transpositions didactiques en histoire | Histoire | EDD |
| S5-6 | Les récits culturels et sacrés comme propédeutique à l'éthique | Éthique | EDD |
| S5-6 | Didactique de l'éducation numérique : perfectionnement de la didactique de l'éducation numérique | Éducation numérique | EDD |

*Figure 6 : Tableau des UF en lien avec le DD ou l'EDD en FPri*

Au cours des deux premiers semestres, les contenus de formation sont principalement consacrés à l'acquisition de connaissances fondamentales dans plusieurs domaines disciplinaires, notamment les Sciences humaines et sociales, les Sciences de la nature et l'éthique. C'est dans ce cadre que des contenus en lien avec l'EDD peuvent être abordés de manière subsidiaire, sans constituer un objet d'apprentissage central. Parallèlement, l'unité de formation consacrée à la pédagogie inclusive introduit les étudiants aux concepts relatifs au handicap et à la diversité des besoins des élèves, posant ainsi les premiers jalons d'une réflexion sur l'équité en contexte scolaire.

Aux semestres 3 et 4, la formation s'oriente davantage vers les didactiques disciplinaires. Les contenus privilégient la conception de séquences d'enseignement, la réflexion sur les transpositions didactiques et l'exploitation de supports pédagogiques variés. C'est à ce stade que certaines approches pédagogiques, enseignement en milieu extérieur, pédagogie de projet centrée sur l'élève, pratiques inclusives, offrent des points d'ancrage pertinents pour une intégration incidente de l'EDD. À titre d'exemple, l'unité de formation de français du semestre 3 aborde la question des stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse, illustrant la manière dont des questions socialement vives peuvent être intégrées dans un cadre disciplinaire.

En dernière année de formation, les unités de formation permettent d'aborder des thématiques transversales selon une démarche plus réflexive et critique : citoyenneté, esprit critique, questions religieuses et culturelles, responsabilité sociale, éducation aux médias et au numérique. Ces contenus contribuent à développer chez les futurs enseignants une vision globale de la formation de l'élève et une sensibilité aux enjeux éducatifs contemporains. La pédagogie inclusive y est

approfondie, avec un accent mis sur la compréhension des difficultés d'apprentissage, l'identification des besoins spécifiques des élèves et le développement de stratégies d'adaptation pédagogique favorisant la participation de tous. Le travail en réseau avec les différents partenaires de l'école est également abordé comme levier essentiel au soutien des parcours individuels des élèves.

Ainsi, 37 % de ces cours abordent ces questions sans inclure d'apprentissage structuré de la part des élèves, visant principalement à développer chez le futur enseignant une posture professionnelle plus inclusive et égalitaire. Les 63 % restants relèvent essentiellement de didactiques disciplinaires qui intègrent des thématiques en lien avec le développement durable comme objet de savoir, en articulation directe avec les contenus du PER.

Enfin, il convient de relever que les questions socialement vives structurent le nouveau *Référentiel de compétences professionnelles de la HEP-BEJUNE* (2026), qui met explicitement en avant les défis liés à la diversité et à l'égalité, ainsi que la durabilité. Une définition élargie de ces enjeux est proposée en ouverture du document, inscrivant la formation primaire dans des perspectives sociétales clairement affirmées. À cet égard, la première compétence professionnelle visée par ce référentiel, « Prendre en compte la diversité », est présentée comme un prérequis fondamental à toute action enseignante, témoignant d'une volonté institutionnelle d'ancrer la formation dans les valeurs d'équité et d'inclusion qui constituent le socle des dimensions sociales du développement durable.

### 3.6. L'EDD dans la formation du corps enseignant du secondaire 1 et 2 de l'espace BEJUNE

Le programme de formation secondaire de la HEP-BEJUNE s'articule autour de trois axes structurants : les sciences de l'éducation, la pratique professionnelle et les didactiques disciplinaires. Cette architecture curriculaire vise à assurer une formation équilibrée entre les dimensions théoriques, réflexives et pratiques du métier d'enseignant au degré secondaire.

| Année | Titre de l'UF | Discipline | DD/EDD |
|---|---|---|---|
| 1 | L'interface élève-société : mieux comprendre l'adolescence | Sciences de l'éducation | DD |
| 1 | À l'interface élève-société : mieux accompagner et communiquer | Sciences de l'éducation | DD |
| 1 | Identification et caractéristiques de l'unité de formation (deux périodes sur la FG) | Sciences de l'éducation | DD |
| 1 | Gestion de la diversité | Sciences de l'éducation | DD |
| 1 | Enseigner au secondaire I – parties 1 et 2 | Sciences de l'éducation | DD |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Sciences de l'éducation II – parties 1 et 2 | Sciences de l'éducation | DD |
| 1 | Atelier numérique : communication visuelle | Domaine de la pratique professionnelle | DD |
| 1 | Expression théâtrale et identité professionnelle | Domaine de la pratique professionnelle | DD |
| 1 | Débattre en classe | Domaine de la pratique professionnelle | EDD |
| 1 | Coacher un élève | Domaine de la pratique professionnelle | DD |
| 1 | Coacher : stratégies d'apprentissage | Domaine de la pratique professionnelle | DD |

*Figure 7 : Tableau des UF en lien avec le DD ou l'EDD en FSec*

L'analyse des unités de formation composant le programme de formation secondaire met en évidence plusieurs axes de développement professionnel contribuant à la prise en compte de la durabilité sociale. La répartition des enseignements entre les sciences de l'éducation et la pratique professionnelle témoigne d'une volonté d'articuler apports théoriques et compétences d'intervention, tout en ancrant la formation dans une réflexion sur les questions socialement vives. Il convient à cet égard de relever que 91 % des enseignements connexes au développement durable ne constituent pas des objets de savoir disciplinaires, mais abordent des éléments de durabilité sociale comme composantes constitutives d'une école plus inclusive et égalitaire.

Les cours relevant des sciences de l'éducation traitent de thématiques telles que l'adolescence, les relations entre l'élève et la société, la gestion de la diversité ou les caractéristiques des dispositifs de formation. Ces contenus visent à développer chez les étudiants une compréhension approfondie des contextes éducatifs et des publics scolaires, en leur fournissant des repères conceptuels pour prendre en compte les besoins particuliers de certains élèves dans une perspective intégrative. Les enseignements consacrés à la gestion de la diversité et aux interactions entre l'école et la société constituent à cet égard des espaces privilégiés pour interroger les questions d'équité, de participation et de justice sociale. Cette orientation est renforcée par une approche encourageant les étudiants à définir et à situer les enjeux de l'interdisciplinarité, en développant des connaissances et des réflexions construites à partir de questions vives susceptibles de faire l'objet de débats. Bien que les didactiques disciplinaires n'intègrent a priori pas de contenus spécifiquement consacrés aux questions socialement vives, chaque unité de formation peut constituer une occasion de les mobiliser et de les analyser, favorisant ainsi la compréhension de problématiques complexes nécessitant la confrontation de perspectives multiples.

Le domaine de la pratique professionnelle complète ces apports en développant des compétences directement mobilisables dans l'action pédagogique. Les ateliers

consacrés à la communication visuelle, à l'expression théâtrale, au débat en classe, au coaching des élèves et aux stratégies d'apprentissage illustrent une préoccupation constante pour l'accompagnement des apprentissages et le développement de pratiques favorisant la participation des élèves. Ces enseignements renforcent la capacité des futurs enseignants à instaurer des environnements d'apprentissage inclusifs, à soutenir l'engagement des élèves et à adapter leurs interventions à la diversité des situations rencontrées.

À côté du cours de didactique générale, rattaché aux sciences de l'éducation, les étudiants suivent des séminaires spécifiques à chacune de leurs disciplines d'enseignement. Certaines didactiques disciplinaires, notamment en éducation numérique, en géographie et en sciences de la nature, entretiennent un lien étroit avec l'EDD et offrent des opportunités d'aborder les enjeux de durabilité dans les pratiques d'enseignement, en articulation avec les prescriptions du PER.

Enfin, le module d'ouverture enrichit en deuxième année cette dynamique de formation en invitant chaque étudiant à construire un parcours personnel composé d'activités variées : conférences, visites, cours ou séminaires. Ce dispositif favorise l'élargissement de la culture générale et pédagogique en abordant des thématiques transversales, tout en encourageant une posture réflexive. Il participe ainsi à la construction d'une identité professionnelle fondée sur l'ouverture au monde, l'interdisciplinarité et l'engagement dans une démarche de formation tout au long de la vie, valeurs constitutives de l'EDD.

## 3.7. L’EDD dans la filière de formation en pédagogie spécialisée

La formation en pédagogie spécialisée constitue un pilier fondamental du paradigme de l'école inclusive et s'inscrit pleinement dans les orientations actuelles des politiques éducatives en matière d'équité et de justice sociale. Son programme s'articule autour de trois pôles principaux en lien avec les questions socialement vives : les besoins éducatifs particuliers, les contextes socio-politiques et institutionnels, ainsi que les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. Cette organisation curriculaire traduit une logique ascendante et progressive, visant la construction de compétences professionnelles complexes, depuis la compréhension des profils d'élèves présentant des besoins spécifiques jusqu'à l'intervention pédagogique située dans des environnements éducatifs inclusifs.

Les contenus de formation sont ainsi fortement ancrés dans des thématiques à forte résonance sociétale, témoignant d'une sensibilité marquée aux enjeux d'inclusion, d'équité et de diversité qui constituent des dimensions essentielles de la durabilité sociale.

| Année | Titre de l’UF | Discipline | DD/EDD |
|---|---|---|---|
| 1 | Psychologie du développement | Besoins éducatifs particuliers | DD |
| 1 | Malvoyance | Besoins éducatifs particuliers | DD |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Surdité | Besoins éducatifs particuliers | DD |
| 1 | Éducation numérique et technologies d'aide I | Enseignement et apprentissages en pédagogie spécialisée | DD |
| 1 | Sociologie de l'éducation | Contextes socio-politiques et institutionnels | DD |
| 1 | Sociologie de l'éducation | Contextes socio-politiques et institutionnels | DD |
| 2 | Troubles du développement intellectuel | Besoins éducatifs particuliers | DD |
| 2 | Neuropédiatrie | Besoins éducatifs particuliers | DD |
| 2 | Surdité | Besoins éducatifs particuliers | DD |
| 2 | Troubles du neurodéveloppement / TSA | Besoins éducatifs particuliers | DD |
| 2 | Langage et communication : développement et troubles du langage | Besoins éducatifs particuliers | DD |
| 2 | Psychomotricité | Besoins éducatifs particuliers | DD |
| 2 | Pratiques plurilingues et dimensions socioculturelles | Contextes socio-politiques et institutionnels | DD |
| 3 | Éducation numérique et technologies d'aide II | Enseignement et apprentissages en pédagogie spécialisée | DD |

*Figure 8 : Tableau des UF en lien avec le DD ou l'EDD en FPS*

La structuration de la formation ne fait pas explicitement référence aux questions socialement vives. Néanmoins, celles-ci constituent un principe organisateur implicite de la formation, traversant l'ensemble des unités d'enseignement et conférant à la formation une orientation résolument ancrée dans les enjeux sociétaux contemporains.

Le premier pôle, consacré aux besoins éducatifs particuliers, regroupe des enseignements portant sur la psychologie du développement, les troubles du neurodéveloppement, les troubles du langage et de la communication, ainsi que les dimensions neuropédiatriques et psychomotrices des difficultés d'apprentissage. Ces contenus s'inscrivent dans une perspective qui dépasse la seule catégorisation clinique des troubles, en visant l'identification des conditions pédagogiques favorables à l'accessibilité des apprentissages pour tous les élèves. Les enseignements relatifs à l'éducation numérique et aux technologies d'aide occupent à cet égard une place structurante, en participant à l'élaboration de réponses

pédagogiques différenciées et à la transformation des environnements d'apprentissage, en cohérence avec les principes de l'école inclusive.

Le deuxième pôle, relatif aux contextes socio-politiques et institutionnels, constitue l'espace au sein duquel les questions socialement vives trouvent leur expression la plus explicite. Les enseignements portant sur la sociologie de l'éducation et les pratiques plurilingues et socioculturelles offrent des cadres d'analyse systémique permettant d'appréhender les déterminants sociaux, culturels et institutionnels des trajectoires scolaires. Ils contribuent à déconstruire une lecture strictement individualisante des difficultés scolaires, en intégrant les dimensions structurelles des inégalités éducatives dans la réflexion professionnelle. C'est dans ce cadre analytique que s'inscrit plus particulièrement la notion de question socialement vive, entendue comme une problématique controversée, non stabilisée et traversant les débats éducatifs contemporains, qu'il s'agisse des modalités de l'inclusion scolaire, des inégalités d'accès aux apprentissages, de la gestion de la diversité linguistique et culturelle, ou des enjeux éthiques liés au numérique. Ces questions émergent à travers des tensions constitutives du champ éducatif contemporain : entre logiques médicales et éducatives, entre égalité formelle et équité, entre normalisation et inclusion, ou encore entre innovation technologique et responsabilité éthique. Leur prise en compte dans la formation favorise le développement d'une posture réflexive et critique, indispensable à la construction d'une professionnalité enseignante capable d'analyser des situations complexes et de justifier des choix pédagogiques contextualisés.

Le troisième pôle, centré sur les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage, assure la transposition des apports théoriques vers des compétences d'intervention directement mobilisables dans les pratiques professionnelles. Il articule de manière étroite savoirs conceptuels, analyse des pratiques et développement de compétences d'adaptation pédagogique, en cohérence avec les orientations institutionnelles relatives à la formation des enseignants spécialisés.

Toutefois, si les contenus de formation sont fortement ancrés dans des thématiques à forte résonance sociétale, aucune unité de formation n'entretient de lien direct et explicite avec l'EDD, ni avec les dimensions environnementales ou économiques du développement durable. Ce constat confirme la tendance observée dans les autres filières de la HEP-BEJUNE : les enjeux de durabilité sociale y sont intégrés comme posture professionnelle constitutive de l'enseignement inclusif, sans s'inscrire dans un cadre curriculaire explicitement structuré autour de l'EDD.

## 3.8. L’EDD dans la filière de Formation continue et postgrade

Le catalogue de formation continue de la HEP-BEJUNE propose chaque année aux enseignants en exercice un ensemble de cours facultatifs visant à développer des approches pédagogiques intégrant les questions socialement vives. Cette offre s'inscrit dans une logique de réponse aux besoins du terrain en matière de développement professionnel, et plus particulièrement en ce qui concerne la formation en vue d'un développement durable. Elle constitue ainsi un levier

complémentaire à la formation initiale pour renforcer l'intégration de l'EDD dans les pratiques enseignantes de l'espace BEJUNE.

Le tableau ci-dessous présente l'offre de cours facultatifs en lien avec les questions socialement vives proposée pour le semestre d'automne 2026.

| Formation | Domaine | DD/EDD |
|---|---|---|
| Réalisation d'une mangeoire pour oiseaux | ACVM | EDD |
| Couture créative, upcycling | ACVM | EDD |
| Formation MoMento – Améliorer notre santé mentale et celle de nos élèves | Développement personnel de l'enseignant | DD |
| Aider les élèves à distinguer info, pub et influence dans les contenus en ligne | Éducation numérique | EDD |
| Valoriser les légumes | Économie familiale | EDD |
| La Green Food | Économie familiale | EDD |
| En route vers la neutralité carbone | Géographie | EDD |
| « Le racisme n'existe pas ! » Reconnaître, analyser et prévenir le racisme | Gérer l'hétérogénéité de la classe | DD |
| Deuil, rupture et séparation à l'école | Interdépendance | DD |
| La méthode de la préoccupation partagée (MPP) | Interdépendance | DD |
| L'empathie, une clé pour un climat scolaire serein et propice aux apprentissages | Interdépendance | DD |
| Enseigner les maths en plein air aux cycles 1 et 2 : du concret à l'abstrait | Mathématiques | EDD |
| La « norme » dans les séries de livres | Médiathèque | DD |
| Sur la piste des animaux sauvages de chez nous | Sciences de la nature | EDD |
| Projets de jardins scolaires et verdissement de la cour d'école | Sciences de la nature | EDD |
| Rafraîchir ses connaissances en botanique (module 1 : « forêt ») | Sciences de la nature | EDD |
| Botanique autour du canapé forestier | Sciences de la nature | EDD |

*Figure 9 : Tableau des UF en lien avec le DD ou l'EDD en FCP*

L'analyse de l'offre de formation continue facultative révèle une intégration substantielle des enjeux sociétaux dans les dispositifs proposés aux enseignants en exercice. Les formations recensées se répartissent entre deux orientations principales : 65 % d'entre elles s'inscrivent explicitement dans le champ de l'EDD, tandis que 35 % abordent des questions socialement vives sans les traiter comme des objets de savoir.

La dimension environnementale occupe une place prépondérante dans cette offre. Les formations consacrées à la botanique, à la découverte de la faune locale, au verdissement de la cour d'école, à la réalisation de dispositifs d'accueil de la biodiversité ou encore à la neutralité carbone s'inscrivent dans une éducation à l'environnement de proximité, fondée sur l'expérience directe et l'action concrète. Ces propositions visent à développer chez les enseignants une connaissance des écosystèmes locaux et une sensibilité aux pratiques de préservation de l'environnement, mobilisables dans leur pratique professionnelle.

La dimension économique du développement durable est également représentée, à travers des formations portant sur la consommation responsable, l'économie circulaire et l'alimentation durable, telles que Couture créative et upcycling, Valoriser les légumes ou La Green Food. Ces dispositifs invitent les enseignants à réfléchir aux modes de consommation, à la réduction du gaspillage et aux liens entre alimentation, santé et environnement.

La dimension sociale du développement durable apparaît quant à elle à travers des formations portant sur le racisme, la santé mentale, le deuil, l'empathie et la gestion des situations de harcèlement. Ces propositions témoignent d'une préoccupation croissante pour le bien-être, l'inclusion et la qualité du vivre-ensemble à l'école, et s'inscrivent dans une conception élargie de la durabilité intégrant les questions de justice sociale, de cohésion et de citoyenneté active.

Toutefois, l'analyse de cette offre met également en évidence une prédominance d'une approche de l'EDD centrée sur la sensibilisation et la modification des comportements individuels. Si la majorité des formations proposent des actions concrètes, des explorations de terrain ou des changements de pratiques, peu d'entre elles abordent explicitement les controverses socioécologiques, les conflits de valeurs, les rapports de pouvoir ou les dimensions politiques des enjeux environnementaux et sociaux. Cette orientation correspond davantage à une conception de l'EDD axée sur l'acquisition de comportements responsables que sur le développement d'une pensée critique et d'une capacité de délibération citoyenne, telle que la préconisent les cadres de référence institutionnels.

En complément de l'offre facultative, la HEP-BEJUNE assure également, sur mandat cantonal, des formations continues obligatoires ou thématiques répondant à des besoins spécifiques identifiés par les cantons concordataires. À destination principalement de la partie francophone du canton de Berne, une formation modulaire autour de l'école à journée continue aborde notamment des questions socialement vives telles que les violences sexualisées ou l'accompagnement de groupes d'enfants en milieu naturel. En réponse à une demande du canton de Neuchâtel, deux formations sont consacrées à la gestion scolaire des troubles du

spectre autistique (TSA). Le canton du Jura dispose quant à lui d'une formation continue complémentaire portant sur l'éducation sexuelle, s'appuyant sur l'outil ACT. Un certificat d'études avancées (CAS) destiné à la formation des médiateurs et médiatrices en milieu scolaire et éducationnel complète ce dispositif.

Ces offres sont susceptibles d'évoluer en fonction des priorités politiques définies par les cantons concordataires. À titre illustratif, deux formations relatives à la promotion de l'égalité entre filles et garçons ont été organisées entre 2022 et 2024 : Promouvoir l'égalité filles/garçons à l'école, à destination de 166 enseignants du canton de Neuchâtel lors de l'année scolaire 2022-2023, et Pédagogie de l'égalité : enjeux et pratiques inclusives, suivie par 954 enseignants du canton du Jura lors de l'année scolaire 2023-2024.

## 4. Conclusion

L'analyse conduite dans le cadre de cette recherche met en évidence un écart entre les ambitions transformatrices portées par les cadres de référence internationaux et nationaux en matière d'EDD et leur traduction effective dans les dispositifs curriculaires et de formation de l'espace BEJUNE. Cet écart, loin de relever d'une simple inadéquation technique, traduit des tensions profondes qui traversent l'ensemble du système éducatif, des prescriptions politiques jusqu'aux pratiques de formation, et dont les conséquences sur la qualité de l'éducation dispensée aux élèves méritent d'être pleinement mesurées.

Au niveau curriculaire, l'intégration de l'EDD dans le PER demeure délibérément prudente, privilégiant une transversalité revendiquée au détriment d'un ancrage disciplinaire formalisé. Si la notion d'interdépendance constitue un choix conceptuellement cohérent avec les orientations internationales, son caractère politiquement neutralisé fait peser un risque réel d'invisibilisation dans les pratiques effectives. En l'absence d'objectifs d'apprentissage explicitement rattachés à l'EDD et de contenus disciplinaires clairement identifiés, les enseignants se trouvent livrés à leurs propres représentations de la durabilité, avec le risque documenté de réduire l'EDD à ses seules dimensions environnementales. Cette tendance réductrice, si elle n'est pas explicitement contrée par des prescriptions curriculaires plus affirmées, risque de se perpétuer et de priver les élèves d'une formation véritablement intégrée aux questions sociales vives.

Au niveau des grilles horaires cantonales, les inégalités de dotation observées entre les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel soulèvent une question d'équité fondamentale dont les implications sont insuffisamment prises en compte dans les politiques éducatives de l'espace BEJUNE. L'exposition des élèves aux contenus en lien avec l'EDD varie sensiblement selon leur canton de scolarisation, fragilisant ainsi la cohérence d'ensemble d'un espace éducatif pourtant régi par un plan d'études commun. Cette hétérogénéité est d'autant plus préoccupante que le recul global de la dotation horaire de la Formation générale par rapport à 2015-2016 accentue la marginalisation d'une discipline déjà peu formalisée. Une Formation générale dépourvue de dotation horaire explicite court en effet le risque d'être reléguée au

second plan dans les pratiques de classe, faute de temps disponible, rendant ainsi inopérantes les intentions curriculaires du PER. Ce risque est particulièrement aigu dans un contexte de forte pression horaire sur les enseignants, où les disciplines dotées d'un cadre évaluatif formalisé tendent structurellement à prendre le pas sur celles dont les objectifs sont formulés en termes de compétences transversales.

Au niveau de la formation des enseignants, les faiblesses identifiées conditionnent directement la capacité du système éducatif à opérer les transformations que les cadres de référence institutionnels appellent de leurs vœux. La HEP-BEJUNE intègre certes les enjeux de durabilité dans l'ensemble de ses filières, mais principalement sous la forme d'une posture professionnelle inclusive, sans les ériger en objets de savoir structurés et explicitement articulés aux prescriptions du PER. Cette approche, bien qu'elle contribue à sensibiliser les futurs enseignants aux questions d'équité et de diversité, présente une faiblesse fondamentale : elle ne fournit pas aux étudiants les outils didactiques nécessaires pour traiter les questions socialement vives comme des objets d'enseignement à part entière, susceptibles de faire l'objet de séquences d'apprentissage structurées et évaluables. Le risque est ainsi de former des enseignants porteurs de valeurs favorables à la durabilité, mais dépourvus des compétences professionnelles nécessaires pour les transposer en pratiques pédagogiques cohérentes et intentionnelles.

La formation continue constitue à cet égard un levier prometteur, dont le potentiel mérite d'être pleinement exploité. L'offre proposée par la HEP-BEJUNE témoigne d'une sensibilité réelle aux enjeux de durabilité, à travers des formations ancrées dans des pratiques concrètes et accessibles (découverte de la nature, alimentation durable, écogestes) qui ont le mérite de rendre les dimensions environnementales de l'EDD tangibles et mobilisables dans le quotidien de la classe. Cette approche constitue une base solide à partir de laquelle il serait possible d'approfondir et d'élargir la réflexion. En complétant cette offre par des dispositifs favorisant le développement de la pensée critique, l'analyse des controverses socioécologiques et la capacité de délibération citoyenne, la HEP-BEJUNE disposerait d'un catalogue de formation continue pleinement cohérent avec les ambitions transformatrices des orientations de l'UNESCO et du programme EDD pour 2030. Une telle évolution permettrait de former des enseignants non seulement sensibilisés aux enjeux de durabilité, mais véritablement outillés pour engager leurs élèves dans une analyse critique et nuancée des défis socioécologiques contemporains.

Face à l'ensemble de ces constats, il apparaît que la HEP-BEJUNE dispose de ressources et de leviers d'action significatifs pour renforcer et consolider l'intégration de l'EDD dans ses dispositifs de formation. Les fondations sont en place : des contenus en lien avec la durabilité sont présents dans l'ensemble des filières, des dispositifs pédagogiques innovants existent et une sensibilité aux questions socialement vives traverse l'ensemble du cursus. Il s'agit désormais de capitaliser sur ces acquis en leur donnant une cohérence et une intentionnalité plus affirmées. La structuration de modules transversaux communs aux différentes filières, la cartographie systématique des contenus existants, le développement de formations didactiques spécifiques aux questions socialement vives, l'enrichissement de l'offre de formation continue vers une démarche délibérative et critique, ainsi que la valorisation des dispositifs pédagogiques existants (Forum de la Formation générale,

carrefours d'intégration, module d'ouverture) constituent autant de pistes concrètes et mobilisables à court et moyen terme. En se dotant d'une vision curriculaire explicite de l'EDD, la HEP-BEJUNE serait en mesure de transformer une intégration aujourd'hui souvent implicite en une démarche institutionnelle cohérente, ambitieuse et pleinement à la hauteur des enjeux éducatifs contemporains.

Sur le plan scientifique, cette recherche contribue à documenter, à l'échelle d'un espace de formation tri-cantonal, l'écart entre les intentions curriculaires internationales en matière d'EDD et leur traduction concrète dans les dispositifs de formation des enseignants, une articulation encore peu étudiée dans le contexte spécifique de la Suisse romande. Si la démarche de croisement entre grilles horaires, plan d'études et plans de cours n'est pas inédite en soi, son application systématique à l'ensemble des filières de formation d'une HEP constitue un apport méthodologique reproductible pour d'autres institutions souhaitant conduire un état des lieux similaire.

En définitive, les tensions identifiées dans cette recherche ne sont pas propres à l'espace BEJUNE : elles reflètent une dynamique plus large, dans laquelle la prudence helvétique en matière de consensus institutionnel se heurte à l'urgence croissante des transitions socioécologiques et aux attentes de plus en plus affirmées des politiques éducatives internationales. C'est précisément dans cet espace de tension, entre la prudence des institutions et l'impératif de transformation, que réside le défi majeur d'une formation enseignante véritablement à la hauteur des enjeux du XXIe siècle. Une formation qui, pour être cohérente avec les ambitions qu'elle affiche, ne peut se contenter de sensibiliser : elle doit former des professionnels capables de penser, d'enseigner et d'agir dans la complexité.

Conformément au délivrable prévu dans le projet initial, un document de 20 à 30 pages destiné à soutenir la mise en œuvre des mesures 5.2 et 5.3 du Plan d'action 2022-2025 pour une haute école durable, une synthèse opérationnelle des constats et recommandations issus de cette recherche sera transmise au Rectorat pour information.

## 5. Bibliographie


Audigier, F. (2011). Éducation en vue du développement durable et didactique. Dans F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger, & P. Haeberli (dir.), *L'éducation en vue du développement durable : Sciences sociales et élèves en débats* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, no 130, pp. 47–71). Université de Genève.

Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, C., Di Giulio, A., & Kaufmann-Hayoz, R. (2007). *L'éducation au développement durable dans la scolarité obligatoire : Rapport final relatif au mandat d'expertise de la CDIP : « Le développement durable dans la formation de base – Précision des concepts et adaptation à l'apprentissage scolaire ».* CDIP.

Blandenier, G. (2019). *Autoévaluation (au sein des institutions) de la mise en œuvre des mesures de la COHEP*[Document interne]. HEP-BEJUNE.

Blandenier, G., & Ingold, F. (2023). *Autoévaluation (au sein des institutions) de la mise en œuvre des mesures de la COHEP* [Document interne]. HEP-BEJUNE.

Bosset, I. (2023). *Compréhension de l'EDD : Une définition de travail pour éducation21.* Éducation21. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd/230615_EDD_Definition_de_travail_complete_FR.pdf

Brundtland, G. H. (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development.*United Nations. http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm

Charlier, J.-É., & Croché, S. (2018). L'efficacité du dispositif de production d'Homo sustainabilis. *Éducation et sociétés, 42*(2), 13–29.

Clément, P., & Caravita, S. (2011). *Éducation pour le développement durable (EDD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire.* UNESCO.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2005). *Déclaration politique vers un espace romand de la formation.* https://www.ciip.ch/files/1085/Documents/Documents-officiels/2005/Declaration_politique_Vers_Espace_Romand_Formation_2005-04-15.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2008). *Plan d'études romand : Présentation générale* (version 1.2). https://www.snes.edu/IMG/pdf/PER_complet.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2024). *Plan d'activités de la CIIP 2024–2027.* https://www.ciip.ch/files/1049/Documents/Documents-CIIP/PA_CIIP-2024-2027.pdf

Consortium EDD de la COHEP. (2013). *Bases didactiques pour l'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignant-e-s.*https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/campus/cohep/131031_f_Gesamtdokument.pdf

Duay, M. (2024). *Effet de l'éco-anxiété sur la relation entre la sensibilité écologique et les difficultés d'éco-orientation chez les adolescents* [Mémoire de master, Université de Lausanne]. Archive institutionnelle IRIS. https://api.unil.ch/iris/server/api/core/bitstreams/675966c8-afdc-4a36-a5d5-1e3f0a687258/content

Giordan, A., & Pellaud, F. (2004a). *Intégration de l'éducation à l'environnement et au développement durable dans la formation des enseignants en Suisse* [Rapport]. FEE.

Giordan, A., & Pellaud, F. (2004b). Une étude des conceptions en liaison avec les savoirs complexes : Le cas du développement durable. *Didaskalia, 24*, 9–28.

Groothuis, P., Lehmann, R., Rothen, J., Hauser, C., Chatelain, N., Pasche Gossin, F., Ingold, F., & Guillaume-Gentil, N. (2026). *Référentiel de compétences : Document cadre pour la formation primaire* (REFCOMP2026 ; P2.1.4-329). Haute École Pédagogique BEJUNE. https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/FPRI/02_Formation/FPRI_Referentiel_de_competences_2026.pdf

Holst, J. (2023). Towards coherence on sustainability in education: A systematic review of whole institution approaches. *Sustainability Science, 18*(2), 1015–1030. https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8

Institut de recherche et de documentation pédagogique. (2007). *Concordat HarmoS.*https://www.irdp.ch/data/secure/2228/document/concordat_harmos_2007.pdf

Institut de recherche et de documentation pédagogique. (2024a). *Grilles horaires de la scolarité obligatoire : Degré primaire, année scolaire 2024–2025.* https://www.irdp.ch/data/secure/4940/document/2526_GrillesHoraires_primaire.pdf

Institut de recherche et de documentation pédagogique. (2024b). *Grilles horaires de la scolarité obligatoire : Degré secondaire I, année scolaire 2024–2025.* https://www.irdp.ch/data/secure/4940/document/2526_GrillesHoraires_secI.pdf

Javet, C., & Contesse, R. (2005). *Suivi et évaluation du projet d'éducation au développement durable de l'établissement de Grandson* [Travail de diplôme professionnel non publié]. Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Jilli, V., Jenny, S., Pache, A., & Gigon, P. (2019). *Guide EDD-PER : Propositions de mise en œuvre en lien avec le Plan d'études romand (PER).* Éducation21, Haute école pédagogique Fribourg, & Haute école pédagogique Vaud. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf_fr/edd/guide-edd-per/GUIDE%20EDD-PER_DEF.pdf

Kassam, S., & Keim, G. (2022a). *Mise en œuvre de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) : Panorama, constats et propositions de travail au niveau CIIP* [Rapport interne]. Réseau durabilité CIIP.

Kassam, S., & Keim, G. (2022b). *Panorama des cantons CIIP en matière d'éducation au développement durable : Structures, organisations et pratiques* [Rapport interne]. Réseau durabilité CIIP.

Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels.* Hachette Éducation.

Marc, V. (2017). L'éducation à la citoyenneté dans les moyens d'enseignement romands. *Bulletin CIIP, 4*, 16–20.

Réseau Éducation au développement durable – swissuniversities. (s. d.). *Réseau Éducation au développement durable.* https://www.swissuniversities.ch/fr/organisation/organes/chambre-des-hautes-ecoles-pedagogiques/organes/translate-to-franzoesisch-arbeitsgruppe-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung

United Nations. (1995). *Déclaration de Copenhague sur le développement social* (A/CONF.166/9). Nations Unies. https://www.un.org/fr/events/pastevents/copenhagen_1995.shtml

United Nations. (2002). *Déclaration de Johannesburg sur le développement durable* (A/CONF.199/20, chap. I, résolution 1). Nations Unies. https://undocs.org/A/CONF.199/20

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). https://undocs.org/A/RES/70/1

UNESCO. (2005). *Livret de référence pour l'éducation au développement durable.*https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137094

UNESCO. (2006). *Framework for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014).*https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654

UNESCO. (2014). *Feuille de route pour la mise en œuvre du Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_fre

UNESCO. (2018). *UNESCO Global Action Programme on Éducation for Sustainable Development: Information folder.*https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246270

UNESCO. (2020a). *L'éducation en vue du développement durable : Vers la réalisation des objectifs de développement durable (L'EDD pour 2030).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_fre

UNESCO. (2020b). *Éducation au développement durable : Feuille de route.*https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891

UNESCO. (2021). *Reimaginer nos futurs ensemble : Un nouveau contrat social pour l'éducation.* Commission internationale sur les futurs de l'éducation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228

UNESCO. (2022). *ESD-Net 2030 : Note d'orientation.*https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/09/esd-net-cn-fr.pdf

UNESCO. (2023). *Citoyens éduqués aux médias et à l'information : Penser de manière critique, cliquer à bon escient !*https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384502

UNESCO MGIEP. (2017). *Textbooks for sustainable development: A guide to embedding.* https://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2018/06/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-SD.pdf

UNU-IR3S, & UNESCO. (2013). *Science de la durabilité.* https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210563260

Versailles, A. (2002). Éducation comme levier de compréhension et de contagion du développement durable. *VertigO : La revue électronique en sciences de l'environnement, 3*(3). https://journals.openedition.org/vertigo/4183

Versailles, A., & Bouverat, M. (2004). Le bazar des Z'éducations (no 4). *L'Éducateur.* https://edudoc.ch/record/56754

Wals, A. E. J. (2009). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005–2014) : Contextes et structures de l'éducation pour le développement durable.* UNESCO. https://research.wur.nl/en/publications/contextes-et-structures-de-l-%C3%A9ducation-pour-le-d%C3%A9veloppement-dura/

**Haute École Pédagogique BEJUNE**
Département de la recherche
Chemin de la Ciblerie 45
2503 Bienne
SUISSE

T +41 32 886 99 51
recherche@hep-bejune.ch