

Approches interculturelles dans la construction des Savoirs liés au développement durable

par Lynda KANINDA
Doctorante - Université Bordeaux – Montaigne
Assistante d'enseignement - Université de Lubumbashi, RDC

En 2005, l'UNESCO déclarait dans son rapport que « *chaque nation, chaque groupe culturel et chaque individu doit acquérir les capacités de reconnaître ses propres valeurs et de les évaluer dans le contexte de la durabilité* »¹. Ces mots soulignent à la fois la responsabilité individuelle de chaque membre de la communauté dans la compréhension des enjeux de la durabilité liées à son environnement propre, et l'impact de cette prise de conscience dans une démarche collective / communautaire plus responsable. Il y a donc lieu de s'interroger sur les dispositifs, les moyens et les stratégies à déployer pour que chacun et tous soient portés dans l'élan de « l'agir ensemble » dans un contexte de durabilité. Cependant, comme nous pouvons l'imaginer très justement, il est presque impossible qu'« un » modèle de développement soit univoque pour tous les individus d'une communauté restreinte, pire encore, pour une communauté plus large. En effet, il y a autant de représentations du DD qu'il y a d'hommes sur la Terre. Un des efforts à faire dans un dispositif d'EDD est de réussir à intégrer les représentations individuelles et collectives dans les actions à mener et dans la vision du changement citoyen ayant un impact durable. À travers cet article, nous allons approfondir un des éléments majeurs qui entrent en ligne de compte dans les processus d'EDD, lequel élément est distillé dans les représentations sociales et inspire les actions du changement du comportement citoyen : le « Savoir endogène ». Nous parlerons aussi de la place des médias dans l'accompagnement d'un dispositif d'éducation au DD.

¹ Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, 2005.

Séquence 1. Le(s) « Savoir(s) » endogène(s) comme aspects culturels influant dans un processus d'EDD

Esoh Elame (2008) définit le concept « culture » en déclarant qu'il s'agit d'un ensemble de solutions qu'une communauté hérite, adopte ou invente pour relever les défis de son environnement². En effet, la culture représente l'ensemble de savoirs savants / connaissances, des savoir-faire / uses, construits depuis les temps immémoriaux, qui se renouvèlent continuellement et qui constituent le facteur identitaire de toute communauté.

Dans le cas d'espèce, comment ne pas prendre en compte les divergences culturelles, les identités multiples, les réalités socio-économiques, les contextes politiques qui entrent dans la construction sémantique du concept « DD » et, mieux encore, dans l'élaboration d'une démarche éducative y relative ? L'article de Sousa Santos Boaventura (1997) défendait déjà, il y a quelques années, la thèse selon laquelle il serait urgent de reconnaître le « faux universalisme sous-jacent à la conception conventionnelle des droits de l'homme. Ainsi essaie-t-on de développer une nouvelle notion des droits de l'homme, plus cosmopolite et multiculturelle [...] »³. Cet article fait écho à notre réflexion : la dimension culturelle doit être considérée comme le socle de tout droit humain (tel que celui de se développer durablement pour assurer la survie de « l'espèce », de sa communauté, de son clan, de sa famille).

A partir de la conférence mondiale de Johannesburg (2002), il est devenu de plus en plus évident qu'aucun mode de développement ne peut être durable s'il ne respecte pas les cultures des populations concernées (Mancebo, 2005). En effet, les principes culturels, les repères traditionnels, les sites « sacrés », les habitudes culturelles, les codes langagiers, ... représentent à la fois l'identité culturelle à connaître dans tout dispositif d'éducation au développement, mais aussi l'un des enjeux déterminant de la durabilité de ce dernier. Sous-estimer ses éléments essentiels handicaperait tout dispositif devant apporter un changement durable de comportement, si mineur soit – il. La question de la sauvegarde de l'environnement n'a fait le *buzz* que depuis quelques décennies. Cependant, il existait déjà, dans « nos » savoirs endogènes / locaux, des éléments qui révélaient la prise de conscience de

² ELAME E. et DAVID J., L'Education interculturelle pour un développement durable. Propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux, EPU, in [lien](#), consulté le 05 avril 2017.

³ SOUSA SANTO B. Vers une conception multiculturelle des droits de l'homme. In : Droit et société, n 35, 1997. Globalisation des échanges et espaces juridiques. pp. 79- 96 in [lien](#), consulté le 05 avril 2017.

la valeur de la nature, de l'environnement qui nourrit, qui protège, qui abrite, qui enseigne, ...
*La Mama land*⁴...

Quels principes, quels repères faudrait-il avoir afin de permettre aux éducateurs de choisir et de mener des actions pertinentes et fécondes, aussi bien sur le plan de l'ouverture culturelle, de l'évolution des attitudes et des mentalités, que sur celui de la compréhension réelle des fondements et exigences d'un développement durable?

Pour s'étendre sur la question culturelle dans le DD, nous abordons ici le point de la langue dans l'éducation, et spécifiquement dans l'éducation au DD. Plusieurs travaux nous confortent dans la thèse qu'il faille prendre en compte les aspects langagiers dans le processus de transmission et d'assimilation des savoirs savants, ainsi que dans les dynamiques sociales de changement de comportement citoyen. En effet, dans l'EDD, la problématique de la langue d'enseignement est fondamentale. Les concepts tels que DD, environnement, sauvegarde, recyclage, ... sont perçus différemment d'une société à l'autre. Il est donc utopique de penser que « DD » est lié à des représentations sociales sémantiquement univoques pour tous. Il peut, dans certains cas ou dans d'autres, être liée aux « Sacrés »⁵, aux commodités sociales, à l'imposition des interdits, aux considérations évolutives de la question du Genre, au partage de la richesse produite, ... Selon les sociétés, les contextes, les époques, ..., les représentations sociales sont différentes et sont exprimées différemment. L'exemple de la RDC est très expressif à ce propos. La multiplicité autant culturelle et linguistique de ce pays, que sa diversité biologique, animale et climatique, font que la question de la « sauvegarde de la forêt » est appréhendée différemment selon les milieux. Pourquoi ? Une partie de la réponse se trouve dans la traduction littérale du mot « forêt » en langue locale. En swahili (langue parlée dans la partie sud-est du pays), la brousse, la steppe, la savane, la forêt, se traduisent tous par le mot « pori ». Par conséquent, parler aux communautés de gestion durable des « pori », c'est d'abord comprendre de quoi il s'agit réellement (de quel « pori » s'agit-il ?), quels sont les enjeux directs liés au risque de dégradation du ce « pori » dans lequel ces communautés se sentent si bien ?, qui peut s'adresser à elles ?, en quelle langue ?, ... Les exemples de ce type sont légions : la différence entre les mots « chasse et braconnage », dans la traduction stricte/littérale en langue swahili,

⁴ La Terre mère

⁵ Tout ce qui est en lien avec le Sacré, le Divin, a traversé les générations, et demeurent aujourd'hui encore, indéfectible, in ELAME, E. (2017). Les représentations sociales de la forêt chez les Bamendjou (Cameroun) Esoh Elamé, Samuel Eric Kamgang. *Pensée négro-africaine et représentations sociales*.

est nulle. Ainsi dit, le partage du code langagier (verbal ou non verbal) est un bon présage pour qu'un échange, une communication, s'installe et se réalise de manière efficace et rétroactive.

Pour soutenir nos propos, nous avons fait allusion, dans une de nos recherches, à des relais locaux qui peuvent s'adresser aux populations, en une langue qu'elles comprennent, sans emprunter à leur endroit, un ton accusateur⁶. A ce propos, il est important de signifier que même le choix/la désignation/la proposition d'un relais local, relève de la connaissance des codes sociaux de ces populations. La problématique de la gestion des déchets est un enjeu repris dans tous les rendez-vous mondiaux, pendant que pour les ethnies Bamilekes du Cameroun, le tri des déchets n'a jamais été un « défi ». Ils ont, depuis des siècles, une connaissance des déchets qui entraîne le fait que ce peuple réutilise des déchets utiles et en détruit les nuisibles⁷. Pour parler du « tri des déchets » aux populations Bamilekes, quoi de plus simple que de faire recourt à la fois aux connaissances d'un relais local et à sa disponibilité pour accompagner cette démarche pédagogique.

Tenant compte de cela, il est certainement imprudent, voire inapproprié, de penser « réussir » une éducation au développement durable, avec en toile de fond les idées d'universalité, d'univocité et d'uniformité sémantique. Eyene Essono se posait très justement la question de savoir s'il ne serait pas en définitive plus prometteur de mettre en place plusieurs modèles de durabilité en développement, lesquels seraient appropriés à différents contextes : le modèle serait économique, social, écologique, environnemental ou culturel, mais le plus important c'est qu'il soit en conformité avec les systèmes de valeurs et les niveaux de vie de chaque société ?⁸.

Il est certain que les « éducateurs », de tout bord⁹ soient – ils, s'interrogent sur les stratégies de pédagogie relatives au DD, en se renseignant sur les savoirs / uses locaux des communautés / individus dont il est question. Il est d'autant plus certain que les

⁶ KANINDA L., Les radios communautaires comme relais dans l'éducation au développement durable en Afrique. Piste de réflexions, Colloque francophone international, les 10 et 11 octobre 2014 à Parakou (Bénin) sur « L'éducation au développement durable : Comparaison Nord Sud »

⁷ ELAME, E. (2017). Les représentations sociales de la forêt chez les Bamendjou (Cameroun) Esoh Elamé, Samuel Eric Kamgang, *Pensée négro-africaine et représentations sociales*.

⁸ EYENE E., pendant le Colloque francophone international, « L'éducation au développement durable du primaire à l'université : éducation formelle, informelle et populaire », 28 - 29 mai 2015, UNIKIN, Kinshasa, RDC.

⁹ Formateurs, enseignants, leaders d'opinion, éducateurs sociaux, ...

communautés / peuples / individus ont une part de responsabilité sur le processus de développement de leurs collectivités. En effet, qui sont les premiers concernés par la préservation du patrimoine culturel identitaire à transmettre aux générations futures¹⁰, si ce ne sont pas les générations actuelles ? Ces dernières ne sont – elles pas les porteuses d'innovations qui les placent, collectivement et individuellement, sur les rails d'un continuum de développement durable ? « Le développement durable est appelé à aider les cultures à s'adapter au temps [...]. La culture doit se conformer aux exigences des temps modernes tout en gardant ses valeurs cardinales profondément ancrées dans les repères historiques qui jalonnent l'itinéraire des humains qui la portent [...] »¹¹ .

Pour ces raisons, il paraît abusif de présenter un modèle unique de développement durable. Il serait certainement plus prudent d'identifier les éléments communs à toutes les mécaniques de développement, et ainsi élaborer, pour chaque cas, un dispositif d'éducation spécifique. Boaventura de Sousa Santos (1995) ne parlait-il pas de « localisme globalisé » en faisant allusion à tout processus par lequel un phénomène local peut être globalisé avec succès, qu'il s'agisse de l'opération mondiale des firmes multinationales, de la transformation de la langue anglaise en lingua franca, de la globalisation du fast-food ou de la musique populaire américaine, ou de l'adoption à l'échelle mondiale des lois américaines relatives à la propriété des logiciels¹² ?

¹⁰ Cf à la définition de Brundtland du développement durable

¹¹ ELAME E. et DAVID J., L'Education interculturelle pour un développement durable. Propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux, EPU, in [lien](#), consulté le 05 avril 2017

¹² SOUSA SANTO B. Vers une conception multiculturelle des droits de l'homme. In : Droit et société, n 35, 1997. Globalisation des échanges et espaces juridiques. pp. 79- 96 in [lien](#), consulté le 05 avril 2017.

Séquence 2. L'interculturalité en EDD

La culture est la marque la plus durable que l'humanité laisse derrière elle, et les êtres humains ont prospéré sur Terre essentiellement par la culture, la famille, la tribu, la seigneurie, l'Etat-nation. « Je suis ma langue, mes symboles, mes croyances »¹³. Autrement dit, la culture est l'ensemble des solutions qu'une communauté hérite, adopte ou invente pour relever les défis de son environnement¹⁴. Esoh Elame déclare à juste titre que la compréhension des questions environnementales passe par une parfaite connaissance du contexte socioculturel. Il ajoute qu'il faille toujours définir l'éducation à l'environnement en se référant à l'éducation interculturelle et vice – versa : « Une bonne lecture des questions environnementales passe par conséquent par une parfaite connaissance du contexte socioculturel. Tout processus d'éducation relative à l'environnement est aussi une thématique d'éducation interculturelle »¹⁵. Comprendre ce point de vue est primordial : de nos jours, il est davantage urgent de rendre l'Homme « Citoyen » du monde (actuel et futur, local et planétaire), conscient que ces actes sur l'environnement immédiat et non immédiat, ont / auront une incidence certaine sur l'avenir de la planète. Cependant, loin d'être alarmiste, nous plaidons pour l'intérêt d'apprendre les usages / connaissances / modes de vie / codes langagiers / administration politique / ... de l'Autre, pour enrichir nos relations, dans la perspective de construire un Monde davantage meilleur pour tous et pour chacun, un Monde plus inclusif et respectueux des diversités (puisqu'elles enrichissent). Est-ce utopique d'y aspirer ? Nous ne le pensons pas. L'interculturalité s'impose comme une évidence : dans le cas de l'EDD, par exemple, nous sommes témoins d'un questionnement à la fois sur les concepts y afférents, que sur les modèles du DD et les processus d'éducation y relatifs. Les études¹⁶ démontrent, en effet, la différenciation des approches réflexives autour du concept développement durable en présentant les représentations sociales des enseignants vis à vis du concept « DD » qui divergent très clairement entre les pôles géopolitiques¹⁷ Nord (l'Occident) – Sud (l'Afrique Subsaharienne) : en RDC, au Niger, au Bénin, au Togo et au Sénégal, les enseignants

¹³BINAM BIKOI(2010), Yaoundé septembre 2010, cité par BEKA V. in Colloque francophone international, « L'éducation au développement durable du primaire à l'université : éducation formelle, informelle et populaire», 28 - 29 mai 2015, UNIKIN, Kinshasa, RDC.

¹⁴ BEKA V. in Colloque francophone international, « L'éducation au développement durable du primaire à l'université : éducation formelle, informelle et populaire», 28 - 29 mai 2015, UNIKIN, Kinshasa, RDC.

¹⁵ ELAME E. et DAVID J., L'Education interculturelle pour un développement durable. Propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux, EPU, in [lien](#), consulté le 05 avril 2017

¹⁶ Projet SACHS

¹⁷ Que nous ne partageons pas, mais que nous reprenons uniquement pour schématiser les deux pôles distincts

interrogés lient le concept du DD à des notions environnementales : sauvegarde de l'environnement, problématique de l'eau. Les valeurs relatives aux aspects économiques (partage équitable des richesses, employabilité des locaux à développer, ...) et sociales (protection des minorités ethniques, intégration de la « bonne » gouvernance) n'ont, selon les réponses apportées par les enseignants interrogés, aucun rapport (ou très peu) avec le DD¹⁸.

La prise en compte des Savoirs endogènes des populations s'imposent quasiment comme « la » condition de mener un dispositif éducatif productif. Dans le cas de l'EDD, ces Savoirs endogènes sont davantage importants à prendre en compte. En effet, toute démarche d'EDD se doit d'être participative et inclusive. Les populations ciblées par les dispositifs doivent, d'une certaine manière, intervenir dans le dispositif : dans la construction des Savoirs, dans la mise en place des formations, dans les actions de sensibilisation, dans les mécanismes d'évaluation.

Une expérimentation de ce type vaut la peine d'être reprise dans ce texte. Menée dans les classes de Master II, pendant l'année académique 2014-2015, sous le thème « La Culture gabonaise: mythe ou réalité? ». Son objectif général était de faire découvrir l'interculturalité comme valeur pouvant assurer le DD du Gabon¹⁹. Les 32 étudiants d'ELE à l'ENS de Libreville (Gabon), soumis à la recherche, ont identifié le « Niebwe » (Palmier à huile et ses dérivés) comme la réalité symbolique qui fait converger toutes les cultures du Gabon. A partir de cet indice culturel, les étudiants ont compris qu'ils avaient un élément interculturel qui pouvait les fédérer et les motiver à sauvegarder leur environnement pour un bien-être commun.

Nous rappelons ici, comme Lucie SAUVE, que le débat est celui de trouver les fondements d'une éducation apte à promouvoir un développement humain intégral²⁰, au-delà de s'attarder sur les controverses liées aux concepts (développement durable, développement viable de sociétés responsables, développement soutenable, ...), en développant des compétences

¹⁸ Les résultats de cette recherche ne sont pas encore publiés. Cependant, ces éléments nous ont été transmis par les responsables de

¹⁹ OKOME B., in Colloque francophone international, « L'éducation au développement durable du primaire à l'université : éducation formelle, informelle et populaire », 28 - 29 mai 2015, UNIKIN, Kinshasa, RDC.

²⁰ SAUVE, L. (1999), L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité Les propositions du développement durable et de l'avenir viable, Environmental education, between modernity and postmodernity – Searching for an integrative framework. Canadian Journal of Environmental Education. Vol. 4

critiques et éthiques des problématiques socio-politico-économico-environnementales du moment (liées au DD). C'est ainsi que le débat « pédagogique » autour du DD, devrait sortir du cadre scientifique formel, pour, à la fois, s'adresser et faire participer le citoyen lambda, qui est, dans le cas d'espèce, la cible principale.

Séquence 3. Médias dans l'EDD.

Apprendre avec les médias de masse et les outils médiatiques

Le Texte de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel signé lors de la 32^e session de la conférence générale de l'UNESCO en 2003, déclare en ses articles 14 et 15 que chaque « *Etat-partie doit s'efforcer, par tous moyens appropriés, d'assurer l'éducation, la sensibilisation et le renforcement des capacités de la société, d'en assurer la reconnaissance, le respect et la mise en valeur du patrimoine culturel immatériel grâce aux programmes éducatifs (de sensibilisation et de diffusion grand public) et des moyens non formels* » de transmission des savoirs ainsi que des activités de gestion et de recherche scientifique.

1. Comment les savoirs médiatiques interfèrent dans le processus cognitif ?

Nous remarquons ci-haut que l'UNESCO, comme plusieurs chercheurs dans le domaine des Sciences de l'éducation, font une différence nette entre les « programmes éducatifs » (relatifs au scolaire, l'académique, au formel) et les programmes médiatiques (qui fait souvent allusion à ce qui est informel, destiné à un public « diffus », non académique, peu ou pas analphabète). En réaction à cela, nous reprenons ici sur une question socialement vive, qui comme toutes les « éducation à », interpellent : il s'agit de l'influence des médias « qui interpellent les pratiques enseignantes en activant des représentations, des concepts et des systèmes de valeurs souvent peu compatibles »²¹. De la *news* 'a l'information pédagogique : il n'y a qu'un pas ?... Notre réponse ne sera pas tranchée, mais l'enquête internationale Médiappro, qu'expose Thierry DE SMEDT montre clairement que les « nouveaux » médias introduisent une nouvelle donne dans le rapport des jeunes (12 – 18 ans) aux savoirs médiatiques : Internet et les tech-électroniques en réseau sont des médias bien présents dans la vie des jeunes, surtout dans les foyers²².

²¹ SOULE Y., L'éducation aux medias dans la professionnalité enseignante in *Actes du Colloques « Eduquer aux médias, ça s'apprend !*, IUFM D'Auvergne, 6 et 7 décembre 2017

²² DE SMEDT T., L'Education aux médias dans l'élaboration des Savoirs et dans la construction des identités professionnelles, in *Actes du Colloques « Eduquer aux médias, ça s'apprend !*, IUFM D'Auvergne, 6 et 7 décembre 2017

Comment ainsi ignorer le rôle que joue le discours médiatique dans la construction et/ou le brouillage des certitudes académiques ?²³. Un formateur qui convoque les savoirs médiatiques dans sa classe (genres oraux télévisuels, productions écrites en ligne, les ressources audios, les radio web, ...), va ainsi reconfigurer son dispositif éducatif, en les apportant en ancrage au discours purement scientifique.

Les savoirs « médiatiques », s'ils interfèrent dans les savoirs académiques, il serait davantage prudent pour les éducateurs de s'en inspirer dans la construction de leur enseignement : s'informer du mode de fonctionnement des médias, en comprendre et en évaluer les impacts sur les comportements citoyens, et finalement, les utiliser, devient inévitable.

En réalisant une autopsie discursive autant des articles des journalistes professionnels que des commentaires laissés par les lecteurs (une fois que l'on en connaît le profil général), un « formateur » (considéré comme tel dans son sens large) saisirait à la fois le Savoir médiatique diffusé (journaliste) et le Savoir médiatique interprété (lecteur). Fort de ce diagnostic, il réadaptera son discours.

2. Apprendre avec des outils médiatiques

Cette démarche respecte une formule méthodologique, une grille d'analyse qui s'effectue en trois étapes qui constituent en un encouragement à la compréhension : la description, l'évocation du contexte et l'interprétation :

- La **description** : « Décrire, c'est déjà un peu comprendre. Une grande partie de la cécité face aux images [discours pictural] vient de ce que nous les consommons dans un sens premier, sans jamais les inventorier »²⁴. Jean-Louis SCEFFE d'ajouter qu'« Il n'y a pas de description innocente, pas de description neutre. Toute description est déjà une interprétation »²⁵. Le process de la description se fait au niveau de :

²³ SOULE Y., L'éducation aux medias dans la professionnalité enseignante in *Actes du Colloques « Eduquer aux médias, ça s'apprend !*, IUFM D'Auvergne, 6 et 7 décembre 2017

²⁴ GEREVEAU, L., (2000), Voir, comprendre, analyser les images, éd. De Découverte, Paris, cité par KANINDA L., (2005), Analyse fonctionnelle de la photographie de presse, Mémoire de Licence en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Lubumbashi

²⁵ SCHEFFE, J.L., (2004), « Savoir ce qui précède et ce qui suit vous aidera à mieux comprendre ce qui se passe » in *Revue des deux mondes, L'art, c'est-à-dire ?*, Paris, cité par KANINDA L., (2005), Analyse

- La *technique* : Toutes les informations matérielles sont relatives au message médiatique. Il s'agit du nom de l' (des) énonciateur(s), du cadre d'énonciation (ligne éditoriale, support de diffusion, ...), date de production, type de support et technique, format et localisation.
 - La *stylistique* : C'est la structure esthétique dans laquelle est enveloppé le discours médiatisé. Cet élément trahit l'intentionnalité de l'énonciateur.
 - La *thématique* : Les questions à se poser sont du type : Quels sont le titre, les symboles, les thématiques d'ensemble, les codes langagiers, ... utilisés ?
- **L'étude du contexte** : « Le plus précieux garde-fou contre les interprétations hâtives, abusives, demeure le rappel du contexte »²⁶. On peut distinguer deux types de contextes :
- Le *contexte en amont*, c'est-à-dire pourquoi ce message médiatique est-il diffusé, quel est le rapport avec l'histoire de la société du moment et qui l'a commandité ?
 - Le *contexte en aval* : Quelles mesures ou témoignages avons-nous de son mode de réception à travers le temps ?
- **L'interprétation** : C'est l'étape qui correspond fréquemment à la réaction première parce - qu'il s'avère le plus gratifiant. Qui n'émet pas, sur un ton péremptoire, des avis définitifs sur tel ou tel discours diffusé à travers les médias ? Pourtant, la réaction impose une modestie : Celle des hypothèses.
- *Significations initiales et/ou significations ultérieures* : le(s) concepteur(s) du message diffusé ont-ils suggéré une interprétation différente de son titre, de son sens premier ? Quelles analyses contemporaines de son temps de réaction pouvons-nous retrouver ?
 - *Appréciations personnelles* : en fonction des éléments relevés dans la description, l'étude du contexte et l'inventaire des interprétations, quel bilan général en déduisons-nous ? Quelle appréciation subjective tenant à notre goût individuel – annoncée comme telle – pouvons-nous en donner ?

➤ **L'information visuelle dans un contexte d'apprentissage médiatisé**

Pour pouvoir utiliser une image dans sa démarche de formation, ‘a côté des facteurs structuraux et cognitifs de ce support visuel, additionné aux éléments d'ancrage de type sonore et/ou textuel, le formateur doit porter une attention particulière sur les éléments socio-culturels qui interviennent comme facteurs d'impact dans le processus de compréhension. En informatique, l'environnement est essentiellement conçu dans le but de communiquer visuellement (icône, code couleur, ...). Il a la particularité d'être un dispositif ‘a éléments combinés, cad qui intègre et qui fait interagir plusieurs medias (l'audiovisuelle, l'écrit, ...)²⁷. La médiatisation et/ou la médiation technologique influencent autant la fonction d'énonciation que la fonction de réception. Une chose est irréfutable : la technologie (l'informatique) a transformé l'approche, l'interaction qui existe entre les "utilisateurs" et l'information, suite à l'interposition des outils cognitifs (artefacts cognitifs) **qui** facilitent les processus de réflexion et d'apprentissage.

Ainsi, dans des environnements d'apprentissage médiatisés, un effort est consenti dans le choix des médias visuels à placer. Pourquoi ? Pour que le media représente une image (au sens large) peu éloignée de la réalité partagée.

➤ **La vidéo dans un environnement d'apprentissage médiatisé**

Le mouvement (l'animation) a des impacts sur la façon de construction du sens, dans la mesure où le mouvement est une information, donc aide à la compréhension de l'image visuelle. Une diapositive Powerpoint a moins d'impact quand il n'y a aucune animation de texte, d'image. Cependant, l'usage de la vidéo est délicat. En effet, un film – récit fictionnel ou documentaire, une fois utilisé en situation d'apprentissage et pris dans son entièreté, propose très peu d'autonomie dans l'approche constructiviste. En effet, il « expose ». Il doit être utilisé en relais ou en ancrage au discours du formateur.

²⁷ Dessus, P. (2009). *Note du Cours Master 2 Pro "Modèles du développement et outils cognitifs pour l'enseignement" (partie B)*. Grenoble : Université Pierre-Mendès-France, dép. sciences de l'éducation [[lien](#)]

➤ **La radiodiffusion et la télévision dans un environnement d'apprentissage médiatisé**

Nous sommes de ceux qui encouragent les formateurs de co-réaliser des contenus médiatiques (sous forme de fiction ou de magazine) et d'en encourager la consultation. Revenons sur deux exemples inspirants qui montrent comment utiliser les médias pour « enseigner » :

- dans les années 70, une émission sur la chaîne BBC a révélé à la fois Tony Buzan, ce psychologue anglais qui animait dans une émission d'une dizaine de minutes dans laquelle il donnait des cours sur le concept de « carte mentale » (ces émissions, placées sur youtube, enregistrent des milliers de vues²⁸).
- L'initiative IFADEM expérimentée au Burundi (2011-2012) a démontré que la radio, à travers la diffusion des tranches pédagogiques destinées principalement aux enseignants en formation, a été un élément important dans le renforcement de leurs capacités et l'acquisition de nouvelles compétences²⁹

Réaliser une émission radiodiffusée ou télévisée relative à l'EDD est un recours stratégique à encourager³⁰. Pour que faire se peut, des conseils sont à observer :

1. Mettre en place une équipe pluridisciplinaire regroupant les enseignants et les professionnels des médias
2. Réaliser une fiche technique de l'émission : expliciter les objectifs de l'émission (en déterminant l'intérêt), identifier le public visé, choisir le média adapté, identifier les ressources nécessaires (humains, matérielles et financières), déterminer le type de support à réaliser (magazine direct, préenregistre, avec invité, reportage, ...)
3. Réaliser son émission
4. Diffuser son produit radiophonique

En guise de conclusion, nous reprenons les propos de Yves SOULE : « Les [...] savoirs et les nouveaux rapports au savoir dépendent donc de la volonté [...] d'articuler tous les univers de références et non de se replier sur les fondamentaux »³¹.

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=NoWPFsMN-XY>

²⁹ <https://ifadem.org/fr/ressources-educatives/2012/10/30/emissions-de-radio-ifadem-burundi>

³⁰ KANINDA L., Les radios communautaires comme relais dans l'éducation au développement durable en Afrique. Piste de réflexions, Colloque francophone international, les 10 et 11 octobre 2014 à Parakou (Bénin) sur « L'éducation au développement durable : Comparaison Nord Sud »

Conclusion

La question centrale aujourd'hui serait de réfléchir sur des modèles alternatifs de développement : il existe de nombreux exemples de modes de vie locaux qui prouvent leur durabilité. Le défi est de les re-connaître, d'en encourager le respect, de réfléchir à leur articulation et à leur mise en dialogue avec les autres recettes du développement, qui s'en trouveront forcément remises en question.

Tout au long des COP sur le climat et le développement durable, les chercheurs, africains pour la plupart, s'accordaient à dire que le concept de « développement durable » répond à un modèle très occidental. Cette affirmation est-elle extrême ?... Dans tous les cas, le concept « développement durable » renvoie à une réalité qui peut être expliquée autrement selon les contextes. Inspiré par la richesse du dénominateur commun à tout être humain, le concept pourrait renvoyer à la réalité de l'« Ubuntu » sans cesse rappelé par Nelson Mandela³². S'était-il rendu compte que le mot « Ubuntu » était plus expressif que le groupe nominal « développement durable » pour les sociétés africaines ? Il avait peut-être raison...

³¹ SOULE Y., L'éducation aux médias dans la professionnalité enseignante in *Actes du Colloques « Eduquer aux médias, ça s'apprend !*, IUFM D'Auvergne, 6 et 7 décembre 2017

³² https://www.youtube.com/watch?v=qyN9AZUb_4c