

LE DEVELOPPEMENT DURABLE: D'UN CONCEPT COMPLEXE A LA VIE QUOTIDIENNE

Résumé

Le développement durable n'est pas qu'un concept abstrait. Il possède une réalité tangible, liée tant aux décisions internationales qu'aux gestes quotidiens de chaque individu. Reste que cette réalité est difficilement perçue par ce dernier, car elle fait appel à des modes de raisonnement forts différents de ceux auxquels l'école actuelle nous habitue, ainsi qu'à une notion de responsabilité citoyenne souvent antinomique à celle de liberté individuelle que véhicule notre société occidentale.

S'appuyant sur les recherches les plus récentes sur l'acte d'apprendre, le projet muséologique présenté dans cet article propose un environnement scénographique capable de favoriser un véritable "désir de s'impliquer" dans ce processus de développement durable.

Mots clés:

développement durable, complexité, systémique, modèle allostérique, conceptions, muséologie.

A l'heure où l'explosion démographique liée au développement accéléré d'une économie libérale font peser sur l'environnement des menaces qui touchent jusqu'à la survie de notre propre espèce, la muséologie, à travers les outils qu'offrent la didactique des sciences, peut-elle contribuer à former des citoyens actifs et responsables?

"Le développement du... quoi?" Ne vous sentez pas gêné de poser cette question. Premièrement parce que toute question dénote une certaine forme de curiosité, trait de caractère des plus pertinents dans une époque où tout change à une vitesse phénoménale et dans laquelle la multiplicité des sources d'information demande une vigilance constante et un esprit constructif. Deuxièmement, parce que vous faites tout simplement partie des 75% des personnes qui n'ont encore jamais entendu parler de ce concept¹. Alors, de quoi s'agit-il?

"Le développement durable satisfait les besoins des générations présentes sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire leurs propres besoins"². Telle est la définition donnée par le "Rapport Brundtland"³ en 1987, et reprise par les Nations Unies en 1992, lors de la Conférence internationale de Rio. Malgré ces deux événements, il aura fallu presque 8 ans au développement durable pour émerger des cercles d'initiés et accéder aux médias d'une manière relativement large⁴. Pourtant, dans le grand "cahier des charges" que constitue "l'Agenda 21", véritable plan d'actions à réaliser pour le 21e siècle et signé par plus de 180 états à Rio de Janeiro, l'adhésion et la participation de chaque individu apparaissent comme la clé de voûte, la condition *sine qua non* de la mise en place de ce processus. Mais la diffusion d'un tel concept ne garantit nullement sa compréhension, et encore moins sa réalisation pratique dans la vie quotidienne. Pour parvenir à ce but ultime, il apparaît important, d'une part, d'accéder au sens profond de ce concept ainsi qu'aux multiples enjeux qu'il sous-tend, et d'autre part, d'envisager les moyens les plus adéquats pour faire (re)connaître les "outils" dont chacun de nous dispose à une échelle individuelle.

¹ Ces statistiques sont tirées de la thèse de PELLAUD, F. (2000) "L'utilisation des conceptions du public lors de la diffusion d'un concept complexe, celui de développement durable, dans le cadre d'un projet en muséologie" LDES-FPSE, Université de Genève

² Rapport Brundtland cité par ESEMBERT, B. (1996) Le développement durable: une clé pour le XXIe siècle in *12 Questions d'actualité sur l'environnement*, Ministère de l'Environnement, Z'édition, Nice, p.132

³ Il s'agit en fait de la Commission Mondiale pour l'Environnement et le Développement, plus connue sous la dénomination de "Rapport Brundtland", du nom de sa présidente. Cette commission indépendante, mandatée par l'Assemblée Générale des Nations Unies en 1983, avait pour tâche d'élaborer une stratégie internationale à long terme, intégrant pour la première fois l'environnement au développement économique.

⁴ Cette observation se réfère principalement à la presse quotidienne suisse.

besoin pour parvenir, non seulement à suivre, mais à anticiper sur les données dont elle dépend, ne peut être garantie que par l'acceptation d'un monde ressemblant plus à des sables mouvants qu'à un bloc de granit. Le premier grand défi que jette le développement durable est donc l'abandon, ou du moins la modification d'un certain nombre de nos repères, ancrés dans la volonté de trouver une stabilité tranquille.

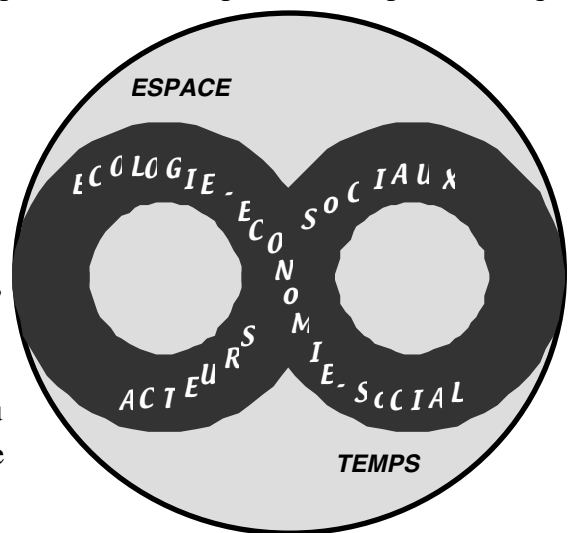
Le deuxième défi est celui des interactions. Celles-ci peuvent être catégorisées de deux manières: selon les différents acteurs dont dépend le développement durable ou selon les domaines de l'écologie, du développement social et de l'économie qui le constituent et auxquels s'attachent toutes les activités humaines, quelles qu'elles soient.

En ce qui concerne la première catégorie, le développement durable ne peut en effet être pensé sans une certaine forme de collaboration entre les partenaires, que ceux-ci soient gouvernementaux, institutionnels, industriels ou individuels. Pour comprendre ce que signifient réellement ces interactions, une approche dite "systémique" est nécessaire. Celle-ci permet d'aborder les problématiques proposées en tenant compte des divers points de vue de ses acteurs, et donc de mieux comprendre les motivations de leur action propre et les répercussions que celle-ci peut avoir à court, moyen et long terme sur des domaines qui, de prime abord, ne semblent pas la concerner.

Cette première catégorie d'interactions demande donc de connaître les différents partenaires, et surtout de reconnaître leur influence spécifique dans l'évolution de la société, de la mise en place de ses normes, de ses lois, de l'évolution de son marché, etc. Cette reconnaissance est fondamentale, puisque toute personne est sensée participer de manière active à la mise en place de ce processus. Or, sans cette reconnaissance de ce que nous avons appelé un "pouvoir d'influence", l'action individuelle peut paraître dérisoire, inutile. Il s'ensuit alors une forme de déresponsabilisation de l'individu face à son rôle de citoyen actif, non seulement en période d'élection, mais à tous les niveaux de son quotidien.

La seconde catégorie d'interactions demande une approche interdisciplinaire des problématiques soulevées. Savoir identifier les différents facteurs qui interviennent dans l'élaboration d'un produit ou d'une prestation, dans sa diffusion, dans ses impacts et dans ses conséquences demande des mises en relation entre diverses connaissances issues de disciplines variées. Or, l'évolution extrêmement rapide de ces dernières oblige une "mise à jour" perpétuelle et instable, comme nous le relevions déjà précédemment.

Le caractère dynamique de ces différentes interactions nous a incité à élaborer une représentation du développement durable utilisant la symbolique de l'infini pour en signifier les interactions, dans un espace et un temps qui définissent son contexte spécifique.



Modélisation de la dynamique du développement durable

Enfin, le troisième défi est un défi éthique. En relation directe avec la conscience que nous avons de notre propre "pouvoir d'influence", il s'agit de savoir jusqu'à quel point nous voulons briser cette sorte de cercle vicieux qui caractérise le principe "hologrammatique"⁵ tel que le définit Morin et qui

⁵ Il s'agit dans ce cas de la reproductibilité de la société, puisque l'individu vient d'une société qui le produit et que lui-même produit cette société. Voir à ce sujet les divers ouvrages d'E. Morin proposés en fin de document.

régit toute société d'une manière générale. En nous investissant de manière active, en nous impliquant personnellement, dans notre vie de tous les jours, pour favoriser la mise en place de ce processus qui repose avant tout sur une certaine philosophie de vie, sur une éthique, et donc sur des idéaux, nous avons la possibilité, en tant qu'individu, d'influencer d'une manière qui peut être décisive la longue chaîne décisionnelle qui conduit à un changement profond des mentalités et des valeurs.

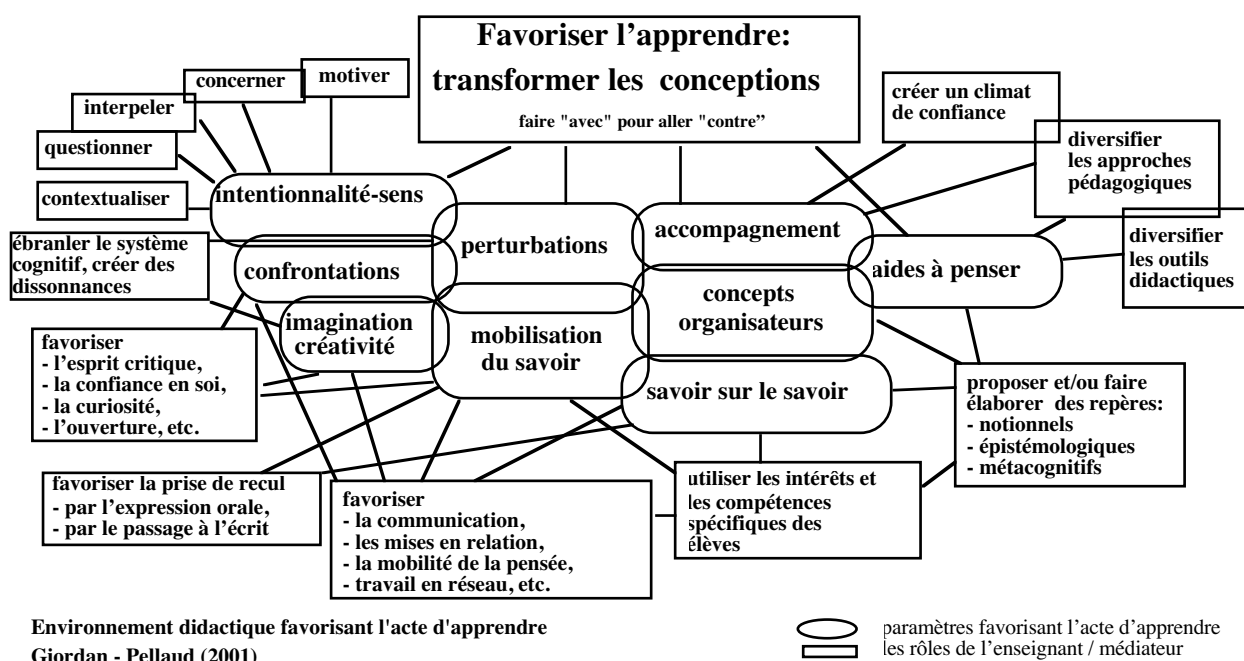
Nous touchons là la corde la plus sensible sur laquelle se joue la partition du développement durable. Adhérer à un concept est une chose, accepter de quitter son confort intellectuel et la facilité des habitudes prises pour entrer dans une action qui, souvent, apparaît comme rébarbative et contraignante en est une autre. Et pourtant, le développement durable est l'affaire, sinon de tous, du moins de chacun... Dès lors, que faut-il envisager pour favoriser une telle démarche?

Les outils de la didactique au service de la complexité

Nous pouvons raisonnablement penser que, dans un premier temps, une attention particulière doit être accordée pour que le développement durable soit porté à la connaissance du plus grand nombre de personnes. Néanmoins, si diffuser un savoir est certes indispensable, cela reste largement insuffisant. Les nombreuses recherches menées jusqu'à présent en didactique montrent clairement les limites de la diffusion, mais aussi de l'enseignement des connaissances. Malgré de rares exceptions, nous savons aujourd'hui qu'il est illusoire de croire que "montrer", voire "démontrer", "expliquer", "faire lire" ou "projeter" grâce à l'une des multiples possibilités qu'offrent les nouvelles technologies suffit pour que l'apprenant, enfant ou adulte, s'approprie réellement un savoir.

Face à la complexité que recèle l'acte d'apprendre, même le modèle constructiviste que proposait Piaget (1967), basé sur une "assimilation" et une "accommodation", se révèle insuffisant. En effet, ce modèle situe l'acquisition d'un savoir nouveau dans le prolongement des acquis antérieurs. Or, nous savons aujourd'hui qu'un tel cas de figure est rare, et qu'une rupture avec ces derniers ou plus exactement une transformation⁶ de ceux-ci est le plus souvent indispensable.

En utilisant, parmi ses conceptions, ce que nous pouvons considérer comme des éléments



⁶ Il est difficile de décrire ou de qualifier la transformation. Celle-ci peut être comparée à une intégration ou à une appropriation, mais les mécanismes cognitifs qui y conduisent sont complexes et variés, dépendant très fortement de la nature et du statut de la conception à transformer.

“facilitateurs”, c’est-à-dire des connaissances ou des modes de raisonnement qui peuvent servir de “tremplin” à une remise en question de ses propres acquis, nous lui offrons des bases qui lui sont propres et sur lesquelles il peut s’appuyer pour “démonter” ses façons de penser, car il est impossible de les “détruire” directement. L’apprenant, quel que soit son âge, en a besoin, il s’y accroche puisque ses “conceptions”, telles qu’elles sont nommées dans le jargon didactique, sont les seuls outils à sa disposition pour appréhender son environnement. Le but est donc de faire “avec” pour aller à “l’encontre” de celles-ci comme le propose Giordan, ou pour les compléter ou les renforcer suivant les besoins, tout en conservant à l’esprit que l’apprenant ne peut construire qu’au travers de ce qu’il déconstruit ou, plus exactement, transforme.

Pour faire naître une telle démarche, le médiateur, qu’il s’agisse d’un enseignant ou d’un concepteur de média, ne peut faire l’économie de connaître les publics auxquels il s’adresse. Mais là encore, “l’audimat” ne suffit pas. Il est important de chercher à savoir quelles sont les manières de penser, de raisonner, de donner du sens qu’ont les individus auxquels il s’adresse. Quels sont également leurs acquis antérieurs, leurs croyances? Sur quoi s’appuient les valeurs qu’ils véhiculent? Etc. Toutes ces conceptions constituent les outils indispensables à tout médiateur pour élaborer, créer et proposer des situations ayant du sens pour l’apprenant. Celles-ci ont pour fonction, d’une part, de confronter l’apprenant aux limites de son propre raisonnement afin qu’il ressente le besoin, si ce n’est l’envie, d’en “savoir plus”, d’aller “plus loin”. D’autre part, elles doivent lui offrir des outils adaptés lui permettant de réaliser ce projet en transformant une conception préalable et en reconstruisant un savoir plus adapté. Ces “mises en situation”, qui permettent de resituer le savoir dans un contexte, nécessitent la mise en place de différents “moments” ou “phases” inspirés par le modèle d’apprentissage allostérique proposé par Giordan et De Vecchi.

Dans le cas spécifique du développement durable, la prise en compte de ces conceptions est d’autant plus importante que nous avons affaire à un concept qui, comme nous l’avons vu au début de cet article, nécessite d’une part des modes de raisonnement très différents de ceux que nous avons l’habitude de mettre en œuvre dans notre quotidien, et qui, d’autre part, s’appuie essentiellement sur des valeurs éthiques. Malgré cela, apprendre à raisonner avec la complexité, comprendre les enjeux du développement durable et la place que chaque individu occupe dans la réussite de ce processus ne sont pas des garanties pour un passage à l’action.

Un pas difficile à franchir: le passage du savoir au faire

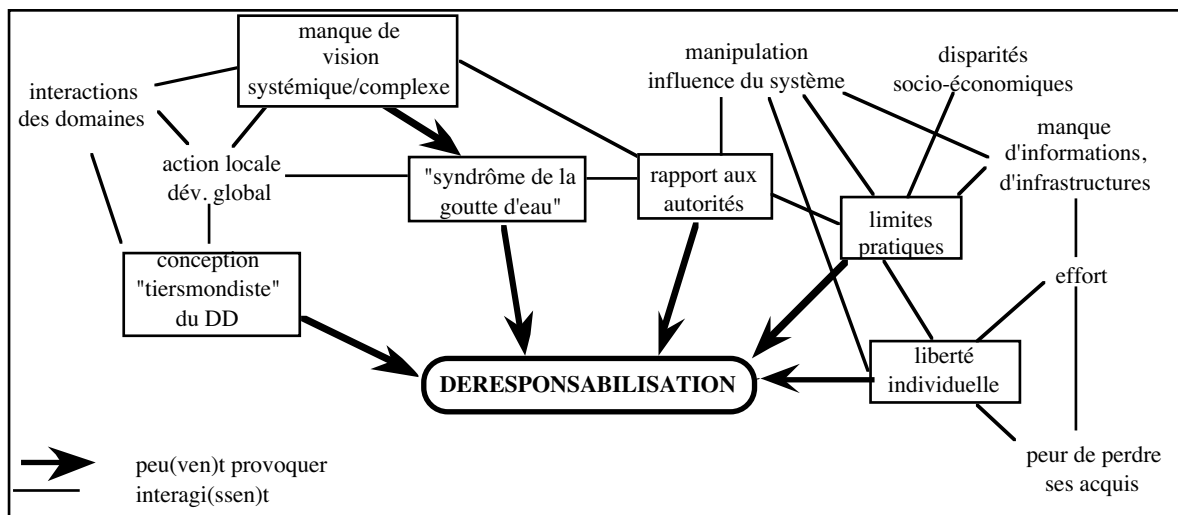
Devenir acteur, dans le sens d’entrer en action, fait appel à différentes notions issues tant de la pédagogie que de la psychologie, voire de la psychanalyse. Cependant, nous ne devons pas perdre de vue que le passage du savoir à l’action est avant toute chose une affaire de motivation. Et pourtant, malgré un nombre très impressionnant de recherche sur le sujet, “*aucune science ne peut se prévaloir d’avoir dévoilé les secrets de la motivation*”⁷. Faut-il dès lors faire le deuil d’un citoyen acteur et responsable? Certes non. Mais, à l’instar du modèle allostérique, nous devons nous rendre à l’évidence que plusieurs chemins peuvent conduire à différentes formes d’action, et que la responsabilité n’y joue pas forcément un rôle primordial. Dans un processus aussi complexe et global que celui du développement durable, plusieurs handicaps liés à la mise en pratique d’une action individuelle peuvent être relevés. En nous référant à une population d’adultes habitant la Suisse, nous

⁷ DORTIER, J-F. (1999) Peut-on motiver autrui? in *Sciences Humaines* no 92, mars 1999

constatons que tous ces facteurs conduisent à une déresponsabilisation de l'individu⁸.

Parmi ceux-ci, nous trouvons ceux qui sont liés directement aux conceptions du développement durable véhiculées dans le public qui a fait l'objet de cette recherche. Pour plusieurs personnes, ce projet ne peut concerner que les pays en développement. Dès lors, ils ne se sentent pas concernés et se détournent de la problématique. Pour d'autres, la globalité du projet et sa mise en œuvre ne peuvent être appréhendés que par une autorité estimée supérieure, généralement politique, et ceci malgré le fait que bon nombre de personnes font part d'une grande méfiance face à ce pouvoir. Ces conceptions, couplées à des limites très pratiques comme les disparités économiques, le manque d'informations sur le sujet, les infrastructures proposées, etc. se mêlent à des arguments beaucoup plus individuels, voire intimes et souvent difficilement avouables tels que ceux qui se rapportent à la peur de toucher à tout ce qui est assimilé à une liberté personnelle. "Retour en arrière", ou "retour à la nature" excluant le confort et les avantages de la société industrielle, nécessité de "réfléchir" lors des achats, vision d'un collectif et d'une solidarité excluant en tout ou partie les plaisirs individuels, etc., autant d'arguments qui "diluent" l'envie de s'impliquer dans un tel processus.

La relation ambiguë envers les autorités, ainsi que la conception "tiersmondiste" révèlent également une difficulté à accéder à une pensée complexe nécessitant une approche systémique. Cette dernière tient d'ailleurs une place considérable dans la formation de ce que nous avons nommé le "syndrome de la goutte d'eau". Ce dernier, dénommé ainsi à cause de l'expression "je ne suis qu'une goutte d'eau dans l'océan..." est fréquemment utilisé pour refléter l'impuissance que ressent souvent l'individu face au collectif. Il entraîne une attitude de résignation qui pousse les gens à dénigrer leur propre action⁹.



Facteurs participant à la déresponsabilisation de l'individu

Si nous nous référons aux mécanismes de motivation actifs dans des domaines aussi différents que l'action militante politique, l'éducation des patients, la formation scolaire ou professionnelle, l'instauration imposée en entreprise de systèmes de management environnemental (SME) ou de

⁸ La population interrogée sur ce sujet était constituée d'adultes habitants en Suisse et n'ayant pas de liens directs connus avec le développement durable. Ces résultats sont tirés de la thèse de F. Pellaud, déjà citée précédemment.

⁹ Ce "syndrome" est en réalité beaucoup plus complexe, et n'est pas forcément lié à ce que nous pourrions considérer comme le manque d'une certaine "maîtrise" de l'approche complexe. En effet, nos recherches montrent que ce "syndrome" frappe également les personnes possédant une vision globale, systémique de cette problématique, et qu'il s'agit alors plus d'une façon d'être ou de ce que nous pourrions considérer comme un "état d'esprit" plus ou moins optimiste.

normes environnementales (ISO 14000), ou ceux encore dont se servent la publicité et le marketing pour stimuler la consommation, nous parvenons à dégager quelques “stratégies”, qui semblent favoriser ce passage du savoir au faire. Par exemple, la valorisation des acquis de l’apprenant, la possibilité de mobiliser et de réinvestir son savoir, notamment en lui offrant l’occasion de l’enseigner à des pairs, en développant le lien affectif qui peut s’établir entre lui et le sujet proposé, etc. L’environnement dans lequel se déroule l’apprentissage est également primordial. L’individu ne doit en aucun cas se sentir isolé dans son action ou soumis à des ordres contradictoires, surtout si ceux-ci sont issus d’instances considérées comme hiérarchiquement supérieures, etc. Parmi ces facteurs favorables à la motivation, le fait que l’individu se sente impliqué dans ce qui lui est proposé apparaît comme essentiel¹⁰.

Tenir compte de l’ensemble de ces informations en les utilisant, comme le propose le modèle allostérique, pour créer des mises en situation ayant un sens véritable pour les individus auxquels elles sont destinées apparaît donc comme un moyen pouvant favoriser cette transition du savoir en une attitude active favorable au développement durable. Reste à choisir, parmi les moyens de diffusion qu’offrent nos civilisations industrialisées, celle(s) que nous pourrions considérer comme la ou les plus adaptée(s) à ce type de message. Parmi l’ensemble des moyens offrant la possibilité de diffuser ce concept, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à la muséologie. Celle-ci nous apparaît intéressante pour plusieurs raisons. Visiter une exposition, c’est d’abord entrer dans un média à trois dimensions qui peut regrouper un ensemble d’autres médias, et où le visiteur peut s’investir physiquement. De plus, une présentation muséale, si elle est conçue en fonction des différents publics qu’elle désire accueillir, peut s’adresser autant à des adultes qu’à des enfants et donc être intégrée dans des objectifs scolaires ou non. La muséologie répond donc à notre souci de diffuser le concept de développement durable à une échelle la plus large possible, tout en n’abandonnant pas l’ambition d’offrir des moyens réels de comprendre et de participer activement à ce projet. Il faut également que l’espace muséologique en question ne reste pas réservé à une sorte “d’élite” fidèle aux musées, mais s’ouvre à la collectivité grâce à des propositions d’activités dépassant la seule présentation.

Une muséologie de “l’implication”

Pour mettre en place une sorte de “didactique de la complexité” applicable à une muséologie, si ce n’est de l’action elle-même, du moins de “l’implication”, nous nous appuyons sur le modèle d’apprentissage allostérique décrit précédemment. Comme nous l’avons vu, ce modèle a l’avantage d’offrir un grand nombre de champs d’investigation qui met en réseau les différents paramètres nécessaires à l’acte d’apprendre. Cette diversité d’approche donne à la muséologie une dimension nouvelle. Jusqu’à présent, cette dernière s’est essentiellement efforcée de passer d’une simple présentation de l’objet en vitrine à une mise en scène de celui-ci cherchant à provoquer chez le visiteur une réflexion le concernant. Cette “muséologie du point de vue”, telle que la nomme Davallon, vise à aider le visiteur à se situer à l’intérieur d’un message global, en vue de lui offrir la possibilité de prendre position face à la problématique exposée.

Pour le développement durable, parvenir à provoquer chez le visiteur une réflexion sur “comment, personnellement, il aimerait que le monde évolue” et l’amener à participer activement à cette évolution,

¹⁰ Là encore, la catégorisation que nous effectuons ne reflète pas la complexité que ces approches recèlent. Ainsi, si l’implication apparaît comme un facteur plutôt favorable au passage à l’action, il faut se rendre compte que, lorsque cette implication devient trop affective, comme c’est le cas dans la relation qu’entretient un malade avec sa propre maladie, elle peut devenir un frein à l’action, car trop prégnante émotionnellement. La panacée ne pouvant être trouvée, nous sommes toujours obligés d’avancer en fonction d’un “au mieux” approximatif et non pas d’un “meilleur” absolu.

demande de dépasser ces seuls objectifs, car ce concept nécessite non seulement de clarifier des valeurs, mais d'accéder à des moyens concrets pour que les actions entreprises soient en adéquation avec ces dernières.

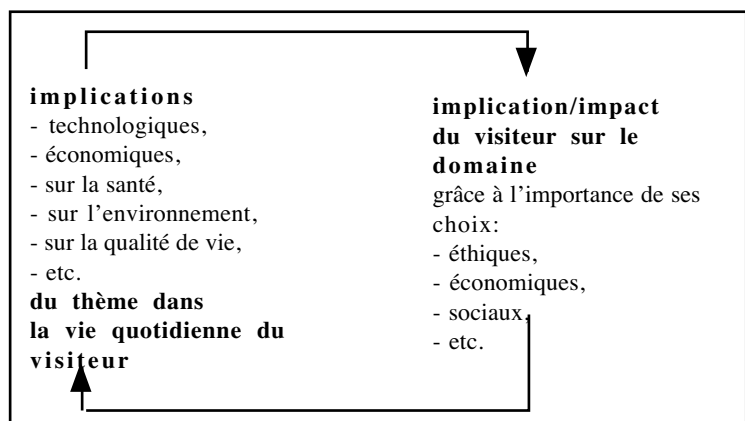
Partant du principe récursif qui veut qu'un "système est un tout qui prend forme en même temps que ses éléments se transforment"¹¹, la présentation muséale du développement durable doit donc permettre aux visiteurs de comprendre l'importance de leur investissement personnel. De ce fait, les enjeux d'une telle présentation sont autant politiques, qu'économiques, sociaux qu'environnementaux et éthiques, et ils font appel à une conscience citoyenne qui ne peut se contenter d'une déclaration de bonnes intentions.

Concrètement, cela implique que la muséographie mise en place s'attache principalement à la double signification que revêt l'implication. En choisissant le terme d'implication, nous nous référons au fait que "l'implication se caractérise par un sentiment de nécessité qui est bien différent d'une détermination causale, celle-ci ne souffre pas d'exception, tandis que la nécessité constitue une obligation que l'on doit respecter"¹².

S'appuyant sur le principe récursif des systèmes complexes, nous avons d'une part l'implication du thème abordé par l'exposition dans la vie quotidienne du visiteur et, d'autre part, l'implication ou l'impact que le visiteur peut avoir face à ce domaine. Ces deux approches offrent chacune des champs d'investigation différents mais complémentaires.

Dans la première définition, il s'agit d'abord d'une mise en relation des connaissances abordées lors de la visite avec les repères personnels et individuels de chaque visiteur. Ces repères se situent dans l'environnement immédiat de ce dernier. Il peut s'agir d'implications pratiques (avantages/désavantages), au niveau de la santé (physique, psychique, affective, émotionnelle, etc.), de la qualité de vie, d'une redéfinition des besoins personnels, etc.

Cette première approche est mise en relation avec une approche plus globale de l'implication du domaine au niveau planétaire. Il est primordial que le visiteur n'en reste pas à une vue égocentrique mais qu'il puisse appréhender la problématique d'une manière plus complexe et plus systémique. Des mises en relation avec l'environnement global incluant les domaines de l'économie, du développement social, de l'écologie et de l'éthique sont donc indispensables.



Eléments d'implication: une implication plurielle

La seconde définition est plus complexe, plus délicate aussi, puisqu'elle fait appel à la volonté du visiteur de s'impliquer face au domaine présenté. Le visiteur n'est plus un apprenant passif

¹¹ MORIN, E. (1977) *La méthode: la nature de la nature*, Seuil, p. 115

¹² BRONCKART, J-P. (1999) citant Piaget, La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotske et Piaget in *Avec Vygotski*, sous la direction d'Yves Clot, éd. La Dispute/SNEDIT, Paris, p. 38

(indépendamment du fait qu'il manipule, expérimente ou réfléchit à certains problèmes). Son envie d'action est mise à contribution. Celle-ci peut revêtir deux formes. La première, idéologique (prise de décision, choix éthiques, esprit critique, ...) qui mène souvent à la deuxième, qui est du ressort de la pratique (agir sur, avec, contre, pour, en faveur de,...). Néanmoins, nous restons conscients du fait que si la réflexion peut amener à la pratique, le contraire est également possible, et que l'une de ces approches n'est pas à privilégier sur l'autre. D'autant plus que toutes deux nécessitent des moyens d'action. Ceux-ci sont donnés en tant que tels au sein de l'espace muséal, afin que le visiteur reparte avec "quelque chose en main", moyens simples et facilement identifiables, pouvant faire l'objet d'une mobilisation, voire d'un transfert dans la vie quotidienne. Mais cet abord pratique, pragmatique, ne suffit pas. Une réflexion doit accompagner chaque choix, cette condition étant *sine qua non* à une approche émotionnelle de ce que représente réellement l'implication, non pas seulement dans un cadre muséal, mais dans la réalité quotidienne. De plus, les répercussions de ces moyens d'action et leurs impacts face aux domaines du développement durable sont définis, de sorte que le visiteur puisse prendre position en toute connaissance de cause.

En d'autres termes, ces éléments doivent aider le visiteur non seulement à se forger des opinions, mais à ressentir la nécessité de s'impliquer dans la problématique par des prises de position (réelles ou virtuelles) qui l'incitent à connaître les tenants et les aboutissants de ce qui lui est présenté. Une telle démarche de pensée représente, bien sûr, la situation d'apprentissage optimale. Nous restons conscients du fait qu'elle n'est pas toujours réalisable et que la motivation n'est pas forcément le "guide" principal de la visite. C'est la raison pour laquelle l'implication est proposée sous forme d'éléments ayant pour objectif principal de promouvoir la seule action, que celle-ci soit motivée ou qu'elle n'apparaisse que comme une sorte de "réflexe".

Cette approche, touchant directement à l'environnement proche du visiteur, lui permet de mettre en interaction son action locale et les conséquences globales de celle-ci. Cette articulation, établie autour des gestes quotidiens, lui permet également de mettre une image réelle sur un concept abstrait, repère souvent nécessaire aux mises en relation entre plusieurs paramètres.

Pour complexe que soit le thème abordé, le visiteur ne doit en aucun cas se sentir "écrasé" par cette dernière, pas plus que par l'ampleur que revêt un tel projet. Il est en effet important que ce dernier reste dans des dimensions abordables à l'échelle individuelle. De plus, pour que le message ait le plus de chances de passer, il ne doit pas revêtir la bure austère du détenteur de la "bonne parole". La réflexion est à (re)créer par chacun d'entre nous et ne peut être apportée de l'extérieur si nous voulons qu'elle ait quelque chance de servir de motivation intrinsèque à l'action.

C'est à ce niveau qu'intervient l'application du modèle allostérique. Partant des conceptions des visiteurs, l'établissement d'éléments à vocations particulières¹³, permet la création d'environnements "scénographiques"¹⁴ visant à sensibiliser, interpeller, concerner, déstabiliser, rassurer, accompagner, etc. le visiteur au travers de son expérience muséale. Ces différents moments l'accompagnent dans la transformation de ses conceptions en lui permettant de découvrir, de créer, de confronter, d'essayer, de manipuler, etc. et d'accéder ainsi à une certaine compréhension du thème abordé. Il ne s'agit plus de faire des choix *a priori*, mais d'adapter la diversité des approches à celle des conceptions, des désirs et

¹³ Jusqu'à présent, la muséologie s'est attardée sur la mise en place "d'espaces" à vocations particulières (espaces de "concernation", de "compréhension" et de "savoir plus" (Giordan, 1996) mais n'avait pas abordé celle "d'éléments".

¹⁴ L'environnement "scénographique" est en quelque sorte le pendant muséologique de l'environnement "didactique" réservé plus spécifiquement au contexte scolaire, mais dont il s'inspire en grande partie.

des besoins des différents publics.

Bienvenue dans " Le grand Jeu de la Réalité " !

Le diagramme illustre un centre de ressources sur le développement durable, conçu comme une coupe d'une sphère. À l'intérieur, un tétraèdre est superposé, dont les arêtes traversent l'espace. Six zones distinctes sont identifiées par des numéros de 1 à 6, chacune correspondant à une fonctionnalité spécifique :

- 1 : Sas d'entrée, jeux, éléments de sensibilisation
- 2 : Exposition permanente, éléments de concération et d'implication
- 3 : Expositions itinérantes des partenaires: éléments de compréhension
- 4 : Le Caf'forum, lieu de détente, de débats, de spectacles
- 5 : Multimédiathèque, éléments de "savoir plus"
- 6 : Amphithéâtre, lieu de formation, de conférence, de spectacles

Coupe du centre de ressources sur le développement durable
Projet, Pellaud, 2000

Un sas d'entrée bien particulier attend le visiteur (espace 1). Pas d'explications exhaustives, pas de " mise en bouche " écrite. Seuls des jeux, impossibles à jouer en solitaire, lui rappelle qu'il a besoin des " autres ", et que cette solidarité est avant tout un jeu, celui de la vie.

A l'étage supérieur (espace 2), il reçoit un caddie et une " carte de consommation " ressemblant à une carte de crédit ou de " fidélité ". L'espace autour de lui est sphérique, découpé par un gigantesque tétraèdre vert, rouge et bleu, dont les bases balisent le sol de leurs traits de couleur, et dont les arêtes traversent l'espace. Celles-ci, constituées chacune d'un flux de couleurs différentes, indiquent le " niveau de durabilité " des choix qu'effectue en permanence l'ensemble des visiteurs. Car, à l'instar des supermarchés, cet espace propose des stands de denrées, de voyages, de styles de vie, de services, de prestations, etc., où le visiteur est sollicité en tant que consommateur. Chacun de ces stands est lié à des informations, accessibles par images, par expériences à réaliser soi-même, par objets ou encore par commentaires proposés sur CD-Rom individuels. Ces derniers offrent, à choix, des approches scientifiques, philosophiques ou littéraires du sujet.

Lorsque le visiteur décide de " consommer " ou non ce qui lui est proposé dans le stand, il entre son choix grâce à sa " carte de consommation ". Aussitôt, celui-ci est enregistré par un ordinateur central et va influencer sur le flux de couleurs du tétraèdre. En fonction de la durabilité du choix effectué, les colonnes lumineuses montent ou descendent, indiquant lequel des trois pôles du développement durable est particulièrement sollicité.

Lorsqu'une, deux ou les trois arêtes lumineuses touche le sommet du tétraèdre, l'obscurité se fait dans la salle et le visiteur est invité à s'installer sur son caddie, transformé pour l'occasion en banquette individuelle. Un film de fiction est alors projeté sur le plafond sphérique de cet espace. Sur un mode informatif, il dévoile ce que pourrait être le futur, en tenant compte des choix effectués par les visiteurs.

Tout ceci n'est qu'une toute petite partie de ce grand jeu... où nul n'est jamais obligé de participer!

Conclusion

Le développement durable, et par extension tout sujet nécessitant une approche systémique et complexe, exige de la part de la muséologie qu'elle adopte des démarches qui la sortent des sentiers battus. Cet article, nous a permis de poser quelques fondements, de proposer quelques pistes de réflexion visant à sortir l'acte d'apprendre du carcan cartésien que lui assigne notre pensée occidentale.

Néanmoins, si jusqu'à présent, l'arbre des disciplines cachait la forêt de la complexité, cette dernière ne doit pas nous faire oublier l'existence des différentes essences qui la forment. Tout est question d'équilibre, de régulation, de points de vue. L'arbre ou la forêt n'ont certes pas la même fonction, ni le

même intérêt pour l’oiseau qui niche, la taupe qui creuse entre les racines, l’écureuil, le renard, le promeneur ou le bûcheron. Penser global, complexe, n’est jamais uniformisé. C’est au contraire utiliser à bon escient l’ensemble des informations que donne le contexte pour développer des approches “personnalisées” et envisager, en lieu et place de solutions définitives, des optimums, ces solutions intermédiaires et fluctuantes, qui nécessitent cette souplesse, cette mobilité d’esprit nécessaires à la vitesse d’adaptation que requièrent notre monde et l’urgence de ses problèmes.

Le développement durable représente tout cela. Profondément inscrit dans notre quotidien, il est une source intarissable de questions, de remises en cause, d’approfondissements, de mobilisations, de connexions, de mises en réseau, etc. pour autant que l’intérêt soit présent, que l’individu se sente concerné, impliqué dans ce processus. Voilà le nouveau défi que doivent relever toutes formes de diffusion, de formation et d’éducation.

Francine Pellaud

Bibliographie de base:

- BARBIER, J-M. sous la dir. de (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, PUF, Paris
- DAVALLON, J. (1992) Le musée est-il vraiment un média? in *Publics & Musées* no 2, Presses Universitaires de Lyon
- GIORDAN, A. sous la dir. de (1996) *Musées et Médias*, Georg éditeur
- GIORDAN, A. DE VECCHI, G. (1987) *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
- GIORDAN, A. (1998) Apprendre! Débats Belin
- GIORDAN, A. PELLAUD, F. (1999) The state of science teaching in *The challenges of science education*, Concil of Europe Publishing, Strasbourg
- GUICHARD, J. (1998) *Vers une “médiatique” des sciences: actions et problèmes*. Notes d’habilitation à diriger des recherches, Université Paris Sud, Didactique des disciplines, Ed. Association Tour 123, Lirest, Cachan
- MEYER-BISCH sous la direction de (1995) *La culture démocratique: un défi pour les écoles*, UNESCO, Paris
- MORIN, E. (1977) *La Méthode 1: La nature de la nature*, Seuil, Paris
- MORIN, E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*, ESF éd. Paris
- MORIN, E. (1999) *La tête bien faite*, Seuil
- SCHIELE et KOSTER, sous la dir. de (1998) *La révolution de la muséologie des sciences* éd. PUL et Multimondes, Lyon - Ste-Foy (Québec)
- VALLERAND, J. & THILL, E. sous la dir. de (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*, éd. Etudes Vivantes, Laval, Québec