Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Curnier, D. (2016). Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable : comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, 2*, 88-102.
https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.020

Cet article est publié sous uns licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

© Daniel Curnier, 2016

Enseignement de l'éthique et Éducation en vue d'un développement durable : comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ?

Daniel Curnier

Dans le contexte de la mise en œuvre de l'Éducation en vue d'un développement durable (EDD), la question des valeurs que portent tant le projet politique de l'EDD que celui du développement durable est essentielle. En effet, les décisions prises en réponse aux défis socio-écologiques pour orienter une transformation de l'organisation sociale sont loin d'être neutres. En tant que futur·e·s citoyen··ne·s, les élèves doivent être confronté·e·s à la pluralité des options possibles et aux valeurs qu'elles sous-tendent. La discipline Éthique et cultures religieuses (ECR) a donc un rôle central à jouer dans la distinction entre savoirs et croyances d'une part, dans le questionnement éthique des choix de société de l'autre. Après un bref aperçu des enjeux que pose la durabilité aux sociétés humaines, cet article explore la place que peut prendre ce questionnement dans la scolarité obligatoire et propose des pistes à creuser pour son enseignement.

Zusammenfassung

Im Kontext der Einführung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist die Frage der Werte, die sich sowohl auf BNE als politisches Projekt als auch auf die nachhaltige Entwicklung selbst richten, zentral. Die Entscheidungen, die auf die sozioökonomischen Herausforderungen antworten, um die Veränderung der sozialen Organisation zu lenken, sind alles andere als neutral. Als zukünftige Bürger/-innen sind die Schülerinnen und Schüler mit einer Vielzahl an Möglichkeiten und deren zugrundeliegenden Werten konfrontiert. Das Fach „Ethik und religiöse Kulturen (éthique et cultures religieuses ECR)" spielt dabei eine zentrale Rolle: einerseits in der Unterscheidung zwischen Wissen und Überzeugungen, andererseits in der ethischen Befragung gesellschaftlicher Entscheidungen. Nach einem kurzen Überblick über die Herausforderungen, welche die Nachhaltigkeit der menschlichen Gesellschaften stellt, erkundet dieser Artikel die mögliche Verortung dieser (ethischen) Befragung in der obligatorischen Schule und schlägt Wege für den Unterricht vor.

Summary

In the context of Education for Sustainable Development (ESD), the question of the values implied both in ESD as a political project and in sustainable development itself is essential. The decisions made in response to socio-ecological challenges to guide a transformation of social organisation are far from neutral. As future citizens, pupils should be confronted with the plurality of possible options and the values that underlie them. The discipline "Ethics and religious cultures" deals on the one hand with the distinction between knowledge and beliefs and on the other with the ethical questioning of societal choices. After a brief examination of the issues raised by sustainability for human societies, the article explores the place that this questioning can and should have in compulsory schooling and offers some routes to be explored for teaching it.

1 Introduction

La mise en œuvre d'une Éducation en vue d'un développement durable (EDD) questionne à la fois l'enseignement disciplinaire, la forme scolaire et les finalités de l'école obligatoire. En Suisse romande, l'EDD a formellement été introduite avec la mise en œuvre du Plan d'études romand (PER) entre 2011 et 2013, sous forme de finalité globale chapeautant l'ensemble du projet de formation de l'élève (CIIP, 2010a, p. 21).

Or l'introduction de cette finalité soulève la question des valeurs qui sous-tendent tant le projet politique de l'EDD que celui du développement durable, valeurs qu'il est nécessaire d'expliciter à la fois par l'analyse des textes officiels et auprès des élèves, afin qu'ils et elles puissent se positionner face aux grands enjeux du 21e siècle. Si les valeurs peuvent surgir et être abordées dans de nombreuses disciplines, celle intitulée Éthique et cultures religieuses (ECR), présente à la grille horaire de certains cantons, semble être le lieu privilégié pour les traiter notamment en lien avec la durabilité.

Mais sur quelle base et avec quels outils ? On imagine aisément les tensions qui peuvent émerger de la confrontation entre valeurs scolaires et enjeux de la durabilité, d'une part, entre valeurs des élèves et nécessité d'un changement des comportements individuels et collectifs, d'autre part. Ce texte se propose donc de contribuer à répondre aux questions suivantes :

– Quels sont les enjeux éthiques que pose la mise en œuvre du développement durable et de l'EDD ?

– Sous quelle forme la question des valeurs est-elle présente dans les textes officiels en Suisse romande ?

– Sur quelles bases pourrait se fonder la promotion à l'école d'un certain nombre de valeurs jugées favorables à la durabilité ?

– Dans quelle mesure et sous quelle forme ces enjeux sont-ils présents dans les représentations des futur·e·s enseignant·e·s ?

– Comment clarifier avec les élèves les valeurs sur lesquelles se fondent les projets du développement durable et ses alternatives, tout en respectant les valeurs des élèves ?

Cet article tente de répondre à ces questions sur un mode exploratoire et en puisant des concepts et modèles dans différents champs de recherche : études de la durabilité, éthique, philosophie, écopsychologie, sciences de l'éducation et EDD. Il contient en outre de nombreuses figures qui visent à expliciter les modèles présentés.

Dans un premier temps, j'aborderai la définition des notions de développement durable et de l'EDD, en portant une attention particulière à la question des valeurs et des croyances qui leur sont associées. Dans un deuxième temps, je me pencherai sur les valeurs centrales véhiculées par la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'école publique, ainsi que par le PER. Il s'agira d'évaluer le niveau d'adéquation entre les valeurs présentes dans ces textes et les changements sociaux requis par les défis de la durabilité. Dans une troisième partie, je présenterai des données récoltées auprès de futur·e·s enseignant·e·s au sujet de leurs représentations du développement durable et de l'EDD, ainsi que de l'importance qu'ils et elles accordent aux valeurs et au questionnement éthique dans ce contexte. Finalement, dans le souci de donner une dimension pratique à cette contribution, je proposerai un certain nombre d'outils à tester et à adapter à un enseignement contribuant à une EDD.

2 Cadre théorique

2.1 Le développement durable, une notion floue

Dans sa construction théorique, mais surtout dans sa mise en œuvre comme programme politique suite à la conférence de l'ONU à Rio en 1992, le concept de développement durable permet une pluralité d'interprétations, parfois contradictoires. Si les dimensions économiques, environnementales et de justice sociale (dans l'espace et dans le temps) sont reconnues par toutes et tous, deux courants principaux s'affrontent quant à la fonction et l'ordre de priorité à donner à ces dimensions.

Les défenseur·e·s de la durabilité faible (Norton, 2005) mettent les trois sphères au même niveau hiérarchique, le développement durable se situant à l'intersection des fameux « trois cercles » (Fig. 1). Ils postulent également le principe de substituabilité du capital naturel par les capitaux social et économique ainsi que le principe de découplage entre la croissance économique (mesurée par l'évolution du PIB) et les prélèvements de ressources matérielles et énergétiques non-renouvelables.

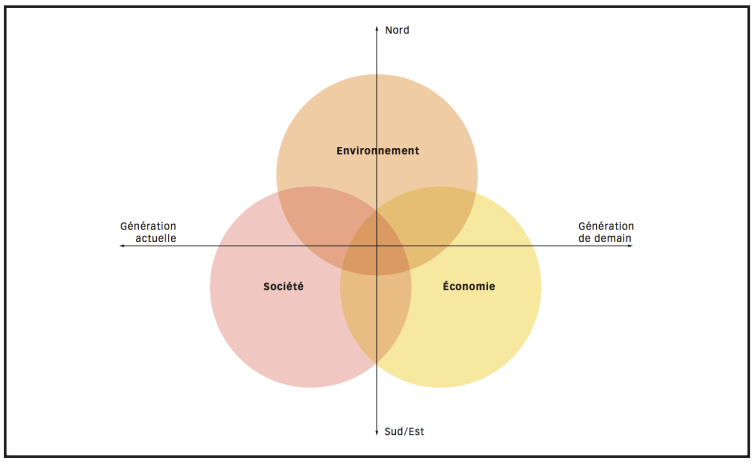

Fig. 1 : Schéma des trois sphères, enrichies des axes temporel et spatial, tel que repris par la Confédération suisse. Le développement durable se trouve à l'intersection des trois cercles. Il serait à la fois « économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable » (Source : DDC & ARE, 2004, p. 3).

Cette posture est défendue par l'économie néo-classique, par les politiques productivistes, par les directives de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et par la *green economy* de l'ONU. Elle repose sur une vision anthropocentriste, technocratique et « croissanciste », qui s'attaque aux conséquences (en premier lieu les produits de consommation) plutôt qu'aux causes (en particulier les stratégies d'entreprises et les processus de production) et insiste sur la responsabilité individuelle (changement des comportements de consommation) plutôt que sur les transformations structurelles (Norton, 2005).

À l'inverse, la durabilité forte hiérarchise les trois sphères et leur attribue des liens asymétriques. Elle postule la nécessité d'une transformation radicale de l'organisation sociale sous peine de voir notre modèle de civilisation s'effondrer (Fig. 2). La finalité du développement devient donc avant tout sociale et vise le bien-être collectif ainsi que le bonheur des individus, qui ne peut être mesuré à l'aide du PIB/habitant. L'économie, tout comme l'éducation, est une activité sociale, un moyen d'atteindre des buts allant au-delà des indices de la consommation ou du taux de chômage. Ces activités humaines, qui composent le système social, s'inscrivent dans un contexte, celui du système naturel planétaire qui impose à l'économie des limites indépassables. La durabilité forte rejette donc les principes de substituabilité et de découplage cités précédemment, ainsi qu'un rapport au monde anthropocentriste, au profit de la reconnaissance de la valeur intrinsèque d'autres espèces, voire d'entités non vivantes (Norton, 2005).

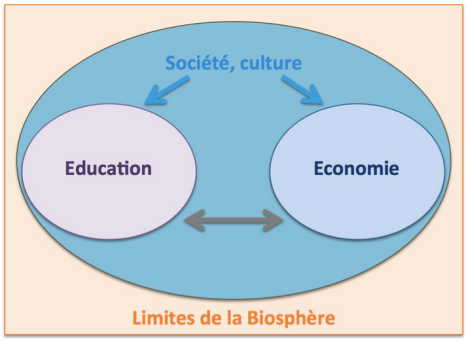

Fig. 2 : Réorganisation possible des interactions entre les sphères économique, sociale et écologique. L'économie est réduite au statut de moyen au service de finalités sociales, au même titre que d'autres activités humaines telles que l'éducation ou la justice. Le système social est inscrit dans le contexte naturel de la Biosphère terrestre, qui, de par le fonctionnement des grands cycles biogéochimiques, impose des limites indépassables aux activités humaines (Norton, 2005).

La position de la Confédération suisse, qui a inscrit le développement durable dans sa Constitution, entretient ce flou dans la définition qu'elle donne du développement durable. Selon l'Office fédéral du développement territorial qui coordonne les travaux au niveau national, « le Conseil fédéral adopte une position médiane entre durabilité faible et forte, que les milieux scientifiques appellent *sensible sustainability* ou durabilité faible "plus" » (DDC & ARE, 2004, p. 4).

Dans la suite de cet article, et en particulier dans la troisième partie, je m'inscrirai dans la logique de la durabilité forte. C'est en effet la seule logique à être considérée comme apte à faire face aux enjeux liés aux limites planétaires (voir par exemple Bourg, 2013 ; Latouche, 2003 ; Norton, 2005).

2.2 L'éducation en vue d'un développement durable (EDD), une notion floue également

Quel que soit le courant de durabilité auquel on se réfère, l'éducation est considérée comme une priorité pour atteindre un développement durable. Dès la Conférence de Rio de 1992, l'ONU a octroyé un rôle primordial à l'EDD[1], comme l'atteste cet extrait de l'Agenda 21, dont un chapitre entier traite des enjeux éducatifs :

> L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable pour modifier les attitudes de façon que les populations aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer. Elle est essentielle aussi pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décisions (ONU, 1992, art. 36).

Réunissant notamment des théories et approches développées dans les champs de l'éducation à l'environnement et de l'éducation au développement, l'EDD a peu à peu fait son apparition dans les curricula (Varcher, 2011), notamment sous l'impulsion de la Décennie des Nations Unies pour l'EDD (2005-2014). En Suisse romande, cela s'est traduit par l'intégration de l'EDD dans la « Présentation générale » du PER, comme finalité non contraignante : « une 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. L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation » (CIIP, 2010a, p. 21).

Au-delà du fait que cette définition implique une prise en charge du projet de l'EDD par l'ensemble des actrices et acteurs de l'école obligatoire, elle contient deux éléments essentiels : ceux d'esprit critique (Gagnon, 2011) et de pensée complexe (Morin, 1988). Cela renvoie à des réflexions épistémologiques qui interrogent les fondements mêmes du savoir scientifique sur lequel se sont basés plusieurs siècles de progrès et de développement technique. Ceux-ci ont permis aux populations les mieux loties de vivre dans un confort inimaginable il y a peu, tout en induisant des effets sociaux et environnementaux néfastes (Funtowicz & Ravetz, 2003 ; Gallopín, 2004 ; Kuhn, 1962/2008). Esprit critique et pensée complexe doivent donc être mobilisées pour clarifier en vue de quel développement durable les écoles éduquent les générations futures.

2.3 Sciences, croyances et valeurs

De façon analogue aux tensions qui peuvent exister dans le cadre scolaire entre savoirs académiques en sciences des religions et croyances individuelles (que l'école choisit en général d'éviter), on observe une tension entre savoirs académiques dans le domaine de la durabilité et représentations sociales, y compris celles des actrices et acteurs scolaires ainsi que des élèves. Le développement durable est souvent réduit à sa dimension écologique et aux écogestes à inculquer aux enfants (Audigier, Fink, Freudiger, & Haeberli, 2011).

Or une réflexion bien plus profonde sur la modification des curricula est nécessaire, au niveau scolaire comme académique pour, d'une part, enseigner et, d'autre part, comprendre, afin de se positionner et agir dans le contexte des enjeux fondamentaux liés à la durabilité. Des voix de plus en plus nombreuses prônent le passage d'une vision mécaniste, linéaire, cartésienne, réductionniste, segmentée, scientiste et anthropocentrée du monde (vision fortement ancrée dans la tradition judéo-chrétienne) à une vision systémique, interdisciplinaire, complexe et reconnaissant les interdépendances entre l'être humain et la nature (Funtowicz & Ravetz, 2003 ; Louv, 2005 ; Morin, 1988, 2014). L'épistémologie et l'éthique ont un rôle essentiel à jouer dans ce changement de paradigme (Kuhn, 1962/2008), en particulier pour aborder les obstacles au changement et les relations entre l'être humain et la nature.

1 On notera le passage de la terminologie d'éducation AU développement durable à celle d'éducation EN VUE D'UN développement durable, qui accepte ainsi les différentes interprétations de la durabilité.

Comme l'a montré Tom Crompton (2009, 2010)[2], une des clés d'un changement radical de paradigme vers un modèle de civilisation respectueux des êtres humains et de la nature réside dans le système de valeurs sur lequel il repose, plus spécifiquement dans le renforcement des valeurs intrinsèques. Les valeurs intrinsèques sont celles dont la validation est du ressort de l'individu qui les valorise : liens familiaux et sociaux, justice sociale, équité, respect de l'environnement, réalisation de soi, etc. Elles renvoient à des actions épanouissantes et gratifiantes. À l'inverse, les valeurs extrinsèques requièrent la reconnaissance d'autrui et de la société dans son ensemble : richesse, pouvoir, obéissance, etc. Il existe des liens dynamiques entre valeurs qui se renforcent ou s'affaiblissent, les deux catégories de valeurs étant difficilement mobilisables au même moment.

Travailler sur une valeur la renforce et renforce également d'autres valeurs du même groupe – renforcement de l'image de soi par la consommation de médias de masse, par exemple. Travailler sur ses valeurs ou les valeurs du groupe est donc un moteur de changement personnel et collectif, d'autant plus que valeurs et engagement dans des actions sociales et environnementales sont liés : « *values connect causes.* […] *drawing people's attention to the beauty and inherent value of nature strengthens their intention to take civic action in support of disability rights* » (PIRC, 2014, p. 1).[3]

Comme l'école participe à la socialisation en transmettant des besoins, des normes et des valeurs, projet éducatif et projet social sont indissociables (Freire, 1974). Comme nous l'avons vu plus haut dans l'extrait de l'Agenda 21, les textes de l'ONU octroient un rôle indispensable à l'éducation pour modifier les attitudes et susciter des valeurs en construisant une pensée critique. Dans cette optique, avant de se demander comment l'éducation peut mettre cette visée en œuvre, il convient d'identifier quelles sont les valeurs mises en avant dans les textes officiels.

3 Analyse critique des textes institutionnels

3.1 Déclaration de la CIIP de 2003

La Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique définit la mission de l'école et les « valeurs de culture » qu'elle défend. On y trouve notamment les extraits suivants :

> « […] la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'école publique obligatoire » ;
>
> « […] articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles » ;
>
> « […] apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit » (CIIP, 2010b, p. 12-15).

Un certain nombre de valeurs intéressantes dans l'optique d'une EDD sont par ailleurs détaillées dans ce document :

– Liberté et démocratie participative : « […] acquisition des aptitudes et des attitudes d'action en tant qu'individu membre d'une collectivité » ;

– Respect : « respect de la personne », « respect des règles de la vie en communauté » et « prise en compte des différences » ;

– Liberté et autonomie, fraternité et respect de l'environnement : « développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération » ;

– Ouverture et tolérance **:** « saisir et apprécier la signification des traditions et le sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle [l'élève] vit » (CIIP, 2010b, p. 12-15).

2 Ce texte est l'occasion de faire connaître aux lecteurs francophones les travaux de Tom Crompton sur le rôle des valeurs dans un changement de paradigme vers un modèle durable. Le modèle qu'il a développé se base sur la mise en lien et la synthèse de résultats de nombreuses études psychosociales. Les lignes qui suivent reprennent ses réflexions et la quatrième partie de ce texte présente certains des outils qu'il a développés.

3 Les valeurs relient les causes [n. d. a. auxquelles on adhère]. […] attirer l'attention des gens sur la beauté et la valeur intrinsèque de la nature renforce leur intention de s'engager en faveur de la défense des droits des personnes en situation de handicap (traduction personnelle de l'auteur).

On constate que les valeurs présentes dans ce texte sont centrées sur le vivre ensemble. On peut les classer dans différentes catégories (Tab. 1) selon le niveau psycho-social auquel elles s'appliquent (colonne 1). On les comparera, d'une part, aux valeurs défendues par la durabilité forte telles qu'identifiées par Crompton (PIRC, 2011/2012) (colonne 3), d'autre part, aux valeurs portées par les politiques et le pilotage des systèmes éducatifs (colonne 4), qui sont fortement influencés par les politiques néo-libérales, le *New Public Mangement* et les besoins du marché du travail en « ressources » humaines (Freire, 1974 ; Fremeaux & Jordan, 2012 ; Illich, 1971 ; Kopnina, 2014 ; Petrella, 2000).[4]

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

Tab. 1 : Comparaison des valeurs présentes dans la Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique (CIIP, 2010b) (colonne 2) et classées selon les niveaux psycho-sociaux auxquels elles s'appliquent (colonne 1), avec les valeurs défendues par la durabilité forte (colonne 3) et celles portées par les politiques éducatives néo-libérales promues par les instances internationales (OCDE, CEE-ONU, UE, etc.) en ce début de 21e siècle (colonne 4, voir note de bas de page n°4 et références associées).

Une analyse rapide révèle une certaine proximité entre les valeurs déclarées et celles assimilées à la durabilité forte. Sur cette base, l'école pourrait donc avoir l'ambition de contribuer à un changement de l'organisation sociale conforme à l'ampleur des défis de la durabilité. À l'inverse, les politiques actuelles montrent une opposition à la fois avec les valeurs de la durabilité forte mais surtout avec les finalités et valeurs affichées dans la Déclaration de la CIIP, ce qui est plus problématique. Il existe en effet un décalage entre les déclarations d'intentions et les politiques mises en œuvre, entre le discours politique et le terrain.

3.2 Valeurs et éthique dans le PER

Sur la base de ce constat, il est intéressant de se demander à quel niveau ce décalage apparaît et notamment si le PER est compatible avec la Déclaration de la CIIP de 2003, qui est reproduite dans son préambule. Procéder à une analyse fine des différentes parties du PER, qu'elles soient générales, transversales ou disciplinaires, est un travail conséquent. Par souci d'économie, on peut cibler l'essentiel et se demander quelles sont les valeurs défendues dans le cadre de la composante « éthique » de la discipline ECR, d'autant plus que d'autres publications se sont penchées sur la place de l'EDD dans le PER (voir en particulier Varcher, 2013). En effet, comme mentionné

4 On peut citer à titre d'exemples les évaluations du *Program for International Student Assessment* (PISA) de l'OCDE, l'approche par compétences de la Commission européenne, le travaux sur l'intégration des compétences financières dans les évaluations PISA et la pression pour l'accentuation du travail sur les MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et techniques). Cela se traduit, par exemple, par un affaiblissement du champ des sciences humaines et sociales (dans le canton de Vaud, la discipline Éthique et cultures religieuses a été associée à l'histoire et l'éducation à la citoyenneté à la géographie).

en introduction, la discipline ECR est un lieu privilégié pour traiter de la question des valeurs.

À la lecture du plan d'études cadrant cette discipline, un certain nombre d'éléments se révèlent en effet intéressants du point de vue de l'EDD, en particulier au cycle 3 :

– « […] connaissances factuelles sur les grandes traditions religieuses et humanistes mondiales » au sens de « pensées philosophiques et sagesses non religieuses » ;

– L'élève « […] apprend à connaître ses propres valeurs, à réfléchir sur le sens de ces valeurs, à construire ses valeurs éthiques, à découvrir et respecter les valeurs et les convictions des autres, à développer une responsabilité éthique » ;

– « Analyser la problématique éthique […] pour se situer […] en développant la capacité de construire une réflexion éthique » et « en repérant les mécanismes de fonctionnement idéologique » ;

– « Contextualisation d'une situation éthique en vue d'une réflexion sur des grands thèmes de société […] » ;

– « Approche de différentes conceptions de l'être humain et de la liberté dans la société et dans les différentes traditions religieuses et humanistes » ;

– « Faire découvrir à l'élève que l'être humain possède des droits et des devoirs universels » ;

– « Découverte de la conception du bonheur dans différentes religions et courants de pensée ». (CIIP, 2010c, p. 104 et 106)

Ces éléments incitent les enseignant·e·s à aborder des questions essentielles à la compréhension des fondements culturels de la trajectoire actuelle et des enjeux éthiques du développement. Le plan d'études de la discipline ECR offre, en outre, la possibilité d'aborder l'histoire de la pensée écologique et les cosmologies qui diffèrent de la vision mécaniste occidentale, les enjeux qui sous-tendent les grands problèmes planétaires et la question de la définition du bonheur. Il défend la diversité culturelle, le sens de la responsabilité individuelle et collective ainsi qu'une vision humaniste. Ces valeurs semblent donc compatibles avec celles défendues non seulement par la CIIP, mais aussi par la durabilité forte. Le plan d'études mentionne d'ailleurs des liens explicites avec les objectifs d'apprentissage de la Formation générale (FG) les plus directement liés avec la question de la durabilité (FG 35 Vivre ensemble et exercice de la démocratie, FG 36 Environnement et FG 37 Complexité et interdépendances), de même qu'avec les objectifs disciplinaires Relation Homme-temps (SHS 32), Relation Homme-société (SHS 24), Phénomènes naturels et techniques (MSN 36), Corps humain (MSN 37) et Diversité du vivant (MSN 38).

Au vu de la place importante que revêtent les questions éthiques dans les finalités de la CIIP ainsi que dans la société, il y a lieu de s'assurer que des disciplines « mineures » telles que l'ECR soient effectivement enseignées. La décision du canton de Vaud d'associer cette discipline à l'histoire et la citoyenneté à la géographie présente un risque de dilution. Dès lors, parmi les facteurs qui influencent l'enseignement effectif de l'éthique et sa forme, les représentations des enseignant·e·s jouent un rôle important.

4 Éthique et valeurs en lien avec l'EDD dans les représentations des futur·e·s enseignant·e·s

En 2014, deux questionnaires en ligne ont été soumis à l'ensemble des étudiant·e·s des trois filières de formation initiale primaire, secondaire obligatoire et secondaire post-obligatoire[5] de la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud (Suisse) dans le but de récolter des données exploratoires pour une recherche doctorale.

Les questions avaient pour but d'en apprendre davantage sur les représentations du développement durable et de l'EDD chez les étudiant·e·s, sur l'importance qu'ils et elles accordent à l'EDD, sur les dimensions de l'EDD priorisées et sur les clés d'un changement de comportements allant dans le sens de la durabilité. Les questions et les catégories présentes dans les questions ont été listées sur la base de lectures et d'entretiens exploratoires, puis testées sur un certain nombre d'étudiant·e·s appartenant aux différentes filières et disciplines d'enseignement,

5 La population interrogée est donc constituée majoritairement de jeunes adultes, mêmes si certain·e·s étudiant·e·s des filières secondaires peuvent être plus âgé·e·s. Toutes et tous ont obtenu au minimum un diplôme de l'école de maturité dans le cas des étudiant·e·s de la filière primaire et un diplôme universitaire dans le cas des étudiant·e·s des filières secondaires. En fonction des études suivies, certain·e·s étudiant·e·s des filières secondaires ont une connaissance plus approfondie des questions liées à la durabilité.

avant d'être soumises aux 1301 étudiant·e·s de l'institution (sous forme d'un lien inséré dans un courriel et permettant l'accès au questionnaire en ligne).

Parmi les questions posées dans le premier questionnaire, il leur a été proposé de sélectionner les trois propositions décrivant le mieux une attitude favorisant un développement durable.[6]

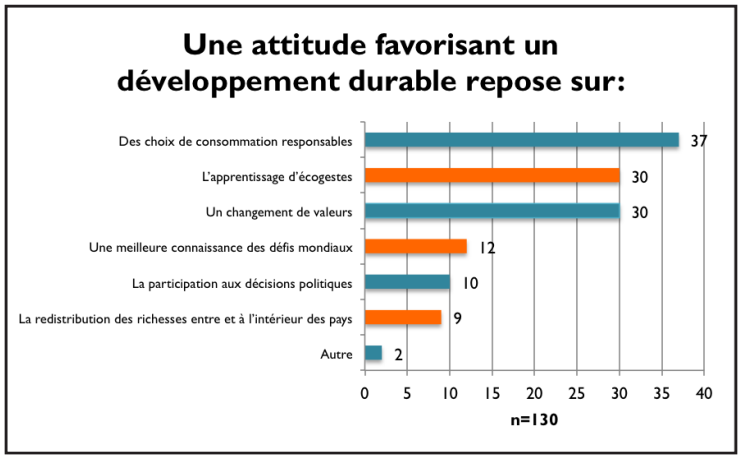

Fig. 3 : Représentation graphique des données récoltées à l'aide du premier questionnaire traité dans cette contribution. Il était demandé de sélectionner, parmi les huit propositions reproduites ci-dessus, les trois propositions décrivant le mieux une attitude favorisant un développement durable. Les scores représentent le nombre cumulé de sélections pour chacune des propositions. 44 questionnaires ayant été renseignés, 130 réponses sur un maximum de 132 ont été recueillies.

Comme le montre la Fig. 3, on constate tout d'abord que les deux propositions remportant les meilleurs scores (« des choix de consommation responsables » et « l'apprentissage d'écogestes ») correspondent à la représentation commune de ce que devrait être l'EDD, ce qui corrobore notre hypothèse de départ. En revanche, j'ai constaté avec surprise que, parmi les quatre propositions restantes (si l'on met la catégorie « autres » de côté), celle qui nous intéresse le plus ici (« un changement de valeurs ») se retrouve en troisième position, avec un score égal à « L'apprentissage d'écogestes ».

Dans le second questionnaire diffusé en 2014 à la même volée d'étudiant·e·s, la question de la place des attitudes, des comportements et de l'éthique dans le domaine plus spécifique de l'EDD leur était posée.

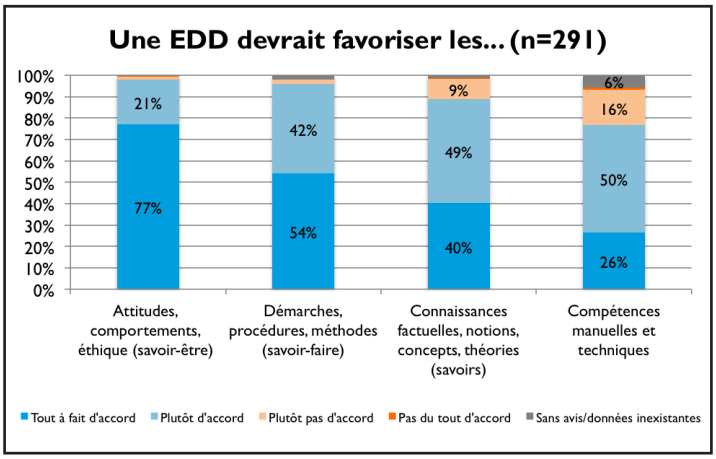

Fig. 4 : Représentation graphique des données récoltées à l'aide du second questionnaire. Il était demandé aux étudiant·e·s d'évaluer quatre propositions à l'aide d'une échelle de Likert en fonction de leur adéquation ou non avec le projet de l'EDD.

6 Une brève définition du développement durable, de type générale et consensuelle, leur avait été soumise en début de questionnaire.

Comme le montre la figure 4, sur les 291 réponses récoltées (22.4% des 1301 étudiant·e·s inscrit·e·s), la proposition « attitudes, comportements, éthique (savoir-être) » a suscité un très fort taux d'approbation. Un certain nombre d'éléments requièrent toutefois d'être prudent par rapport à l'interprétation de ce résultat et du résultat précédent (« un changement de valeurs »). Il n'est en effet pas possible de mesurer si les répondant·e·s ont associé « éthique » et « valeurs » à la seule catégorie environnementale, voire des écogestes, relativisant ainsi le poids des propositions d'ordre politique et de justice sociale dans la première question et renforçant le poids de la proposition directement liée aux comportements dans la seconde. L'image de « l'écoconsommateur » est probablement bien ancrée dans les représentations des étudiant·e·s. Néanmoins, il est intéressant de constater que l'acquisition de connaissances est moins valorisée que le travail sur les attitudes et valeurs. Cela contraste avec les pratiques d'enseignement sur le terrain (Audigier et al., 2011). Reste à savoir comment effectuer ce travail du point de vue de l'éthique plutôt que du formatage des comportements.

5 Travailler les valeurs en respectant les convictions des élèves

5.1 Enjeux

L'école ne doit pas être le lieu de jugements de valeurs, d'instrumentalisation ou d'endoctrinement. Elle doit tout au contraire amener les élèves à procéder à la clarification des valeurs, dans le but de définir leur propre vision du monde, à travers le dialogue avec leurs pairs et avec l'enseignant·e. Les valeurs étant au centre des préoccupations éthiques, la discipline ECR a donc bel et bien un rôle important à jouer dans l'EDD.

En admettant la centralité de la finalité d'émancipation citoyenne dans une optique de durabilité forte (citoyenneté terrestre de Morin, 2014), un certain nombre d'objets d'apprentissage paraissent essentiels : clarification des valeurs qui motivent les décisions et les actions des actrices et acteurs d'un événement ou aux prises dans une situation de tension ; identification des valeurs personnelles (de l'élève, de l'enseignant·e, d'autres intervenant·e·s), dominantes ou alternatives ; construction d'une opinion et prise de position. On peut dès lors se rappeler les deux questions suivantes avant d'y apporter des éléments de réponse :

– Comment concilier valeurs des élèves, valeurs scolaires et durabilité ?

– Comment clarifier avec les élèves les valeurs sur lesquelles se fondent les projets du développement durable et ses alternatives tout en respectant les valeurs des élèves ?

5.2 Outils pour l'enseignement

La clarification des valeurs est un objectif fréquemment cité dans la recherche en EDD (voir par exemple Pellaud, 2011). Elle est nécessaire pour comprendre les enjeux de la durabilité et elle est conforme aux intentions présentes dans la Déclaration de 2003 de la CIIP et dans le PER. Comme on l'a vu dans les réponses aux deux questionnaires présentés dans la section 4, le travail sur les valeurs est également valorisé par les futur·e·s enseignant·e·s. Pourtant, comme cela ressort des discours des enseignant·e·s, sa mise en pratique bouscule le modèle de l'enseignement traditionnel et en laisse bon nombre sceptiques et surtout démuni·e·s. Le champ didactique des outils permettant de travailler les valeurs en classe est encore peu défriché.

Je propose dans cette section quelques pistes à explorer, adapter, formaliser et tester. Il s'agit en grande partie de modèles ou de représentations graphiques issus d'autres champs que celui des sciences de l'éducation, identifiés comme potentiellement mobilisables au secondaire I et II (voire transférables au primaire moyennant des adaptations supplémentaires) pour travailler la question des valeurs.

5.2.1 La posture de l'enseignant·e

La première question qui se pose est celle de la posture de l'enseignant·e : la question des valeurs fait entrer la classe dans la pluralité des points de vue, ce qui peut susciter tensions et conflits. De nombreuses et nombreux enseignant·e·s « refroidissent » voire évitent les thèmes « chauds » afin de préserver une soi-disant neutralité politique, de ne pas s'exposer aux réactions des parents et/ou de ne pas sortir du confort de la figure de l'enseignant·e détenteur ou détentrice de la vérité (Audigier, 1995 ; Legardez & Simonneaux, 2006). Ce choix pose pourtant la question du développement de la pensée critique et de l'opinion autonome des élèves, compétences que l'institution a pour

charge de développer, conformément aux textes officiels. Il y a 30 ans déjà, Kelly affirmait la responsabilité qu'ont les enseignant·e·s d'aborder les questions controversées et proposait une typologie des postures possibles pour traiter (ou non) des questions socialement vives :

– Neutralité absolue : vision positiviste des savoirs, qui seraient exempts de valeurs, l'enseignant·e évacue les débats et les questions controversées ;

– Partialité exclusive : l'enseignant·e ambitionne de faire adopter un point de vue unique sur une question controversée ;

– L'impartialité neutre : les élèves sont mis en débat sur les questions controversées, mais l'enseignant·e ne dévoile pas son point de vue ;

– L'impartialité engagée : l'enseignant·e donne son avis tout en favorisant la confrontation et l'analyse de points de vue divergents sur une question controversée (Kelly, 1986, cité par Simonneaux, 2006, p. 54).

Pour Kelly, l'impartialité engagée est la seule posture permettant aux élèves de développer leurs compétences citoyennes de manière autonome et critique. En effet, par ce choix l'enseignant·e refuse non seulement d'évacuer les questions socialement vives, mais il ou elle évite les pièges du dogmatisme et de l'illusion de neutralité, tout en offrant aux élèves l'opportunité d'être confronté·e·s à un processus explicite de construction d'une opinion personnelle sur la base d'arguments. Entrer dans cette démarche et se l'approprier progressivement est, selon Kelly, un objectif d'apprentissage essentiel pour les futur·e·s citoyen·ne·s. Or, si le PER permet ce type d'approche, les habitudes scolaires citées plus haut et l'injonction de neutralité politique de l'enseignement inscrite dans la loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (LEO, art. 9) ne l'encouragent pas.

5.2.2 Rapport à soi et à l'altérité

Les savoirs traités à l'école renvoient le plus souvent à des faits ou des connaissances objectivés, parfois à des systèmes ou des organisations d'objets, mais plus rarement à l'affect et aux représentations collectives. Or les valeurs engagent directement ces deux dernières catégories. Il semble important que l'enseignant·e soit en mesure de les distinguer et de les expliciter auprès de ses élèves, voire de les aider à faire ce travail eux- et elles-mêmes. Ken Wilber a développé son « modèle des quatre quadrants » (voir Fig. 5) (Wilber, 2001) dans le but de regrouper tous les aspects de la réalité que la division du savoir en disciplines et les processus de spécialisation ont fragmentée (Morin, 1988).

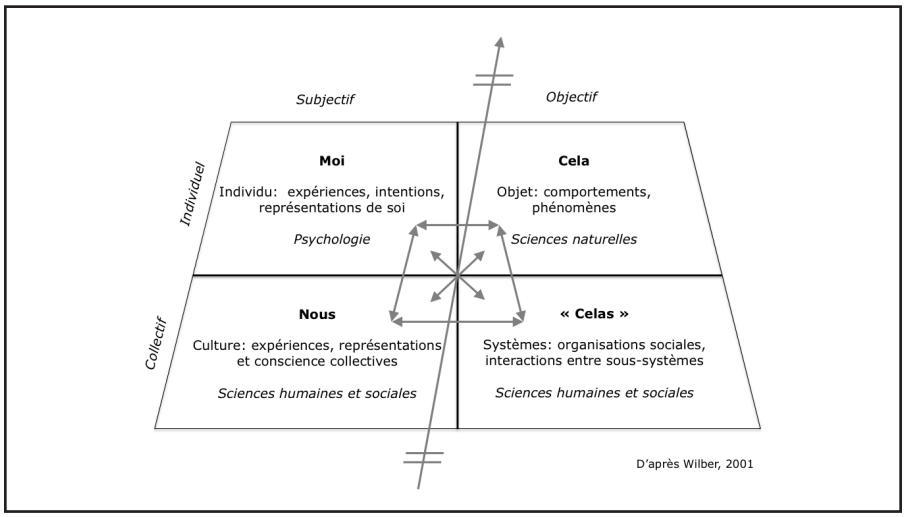

Fig. 5 : Le modèle des quatre quadrants de Wilber réunit quatre domaines du savoir qui communiquent traditionnellement peu dans un système dont les éléments sont en interactions (représentées par les petites flèches au centre de la figure) et qui suit une dynamique non-linéaire (représentée par la flèche « traversante »). Les quadrants se trouvent à l'intersection des catégories individuel-collectif et subjectif-objectif. Dans ce schéma apparaissent leurs attributs principaux ainsi que les disciplines dont ils sont prioritairement l'objet.

Ce modèle doit sans doute être adapté au contexte scolaire et au niveau des élèves auquel l'enseignant·e le destine. Il pourrait toutefois être utile aux élèves dans l'analyse d'une situation pour identifier où se situe l'origine d'une position, quels intérêts et quelles valeurs sont en jeu et quel point de vue particulier est adopté dans l'analyse et la restitution d'un phénomène. Il permet aussi de qualifier les relations de l'individu à lui-même, à l'autre, aux autres et aux autres non-humains, de même que les relations d'un groupe social à ses membres, à lui-même en tant que groupe, aux autres groupes sociaux et à son environnement, le tout dans une perspective dynamique non linéaire. Rapportée directement à l'élève, cette multiplicité de niveaux de liens peut être illustrée par le schéma suivant (voir Fig. 6), qui, me semble-t-il, pourrait aussi être utilisé tel quel en classe, par exemple au secondaire I et II.

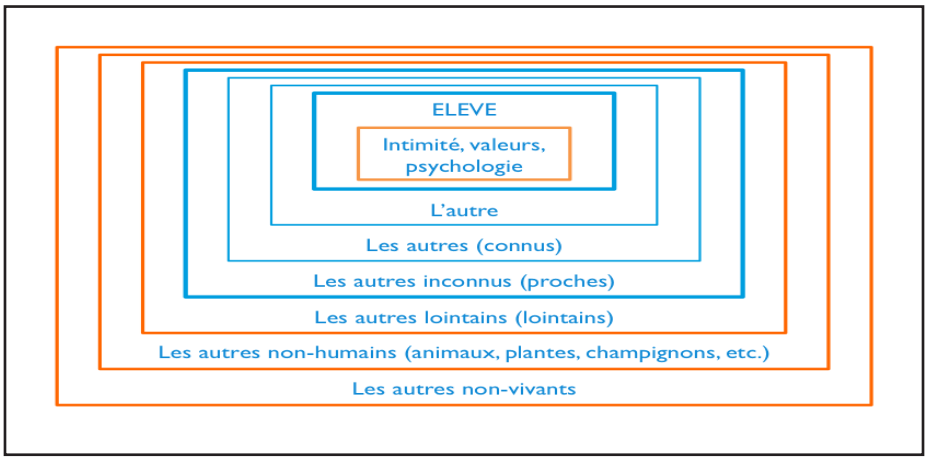

Fig. 6 : Dépassement de la relation réductrice sujet-objet sous forme de représentation des liens multiples que peuvent prendre l'expérience, la réflexion et l'action d'un individu (l'élève dans le cas qui nous intéresse), avec lui-même et son environnement. Schéma construit par l'auteur d'après Wilber (2001) et les travaux sur l'identité écologique (voir par exemple Egger, 2015 ; Morin, 2014).

5.2.3 Grilles d'analyse des valeurs

Une fois les différents niveaux d'interaction identifiés, il est intéressant de questionner quelles sont les valeurs en jeu dans ces relations, plus précisément dans les décisions individuelles ou collectives et leurs implications sur les autres niveaux. Tom Crompton, dont nous avons parlé plus haut, a formalisé deux schémas regroupant 58 valeurs identifiées comme universelles (suite à une enquête auprès de quelque 70'000 personnes dans 68 pays) (PIRC, 2011/2012).

Un premier schéma (voir Fig. 7) cartographie ces valeurs en fonction de leur proximité : plus elles sont proches, plus le travail sur une valeur renforce les valeurs voisines ; plus elles sont éloignées, plus ce travail les affaiblit.

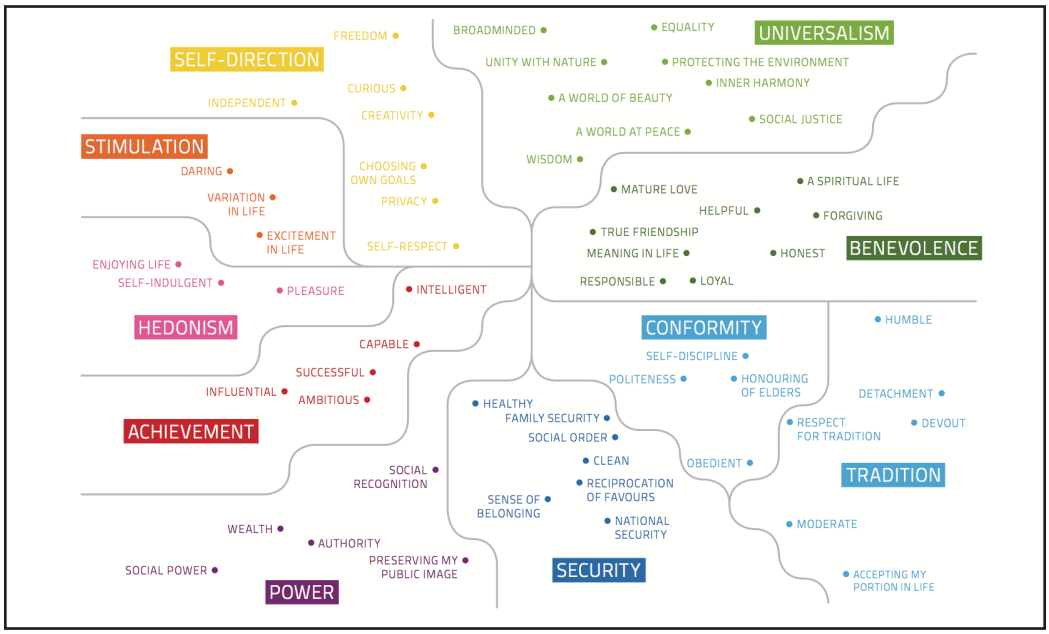

Fig. 7 : Cartographie de 58 valeurs identifiées comme étant universelles, disposées en fonction de leur proximité les unes aux autres et classées dans dix catégories plus générales. Le renforcement d'une valeur renforce les valeurs proches et affaiblit les valeurs lointaines (Source : PIRC, 2011/2012, d'après Schwartz, 1992).

Crompton les a ensuite regroupées en dix catégories qu'il a représentées dans un graphique (voir Fig. 8) en forme sphérique, la moitié supérieure contenant les valeurs dites intrinsèques (moteurs de décisions et d'actions favorables à la justice sociale et à une meilleure relation avec l'environnement) et la moitié inférieure les valeurs dites extrinsèques (qui renforcent les tendances actuellement dominantes d'accumulation matérielle, de concentration du pouvoir et d'exploitation de la nature).

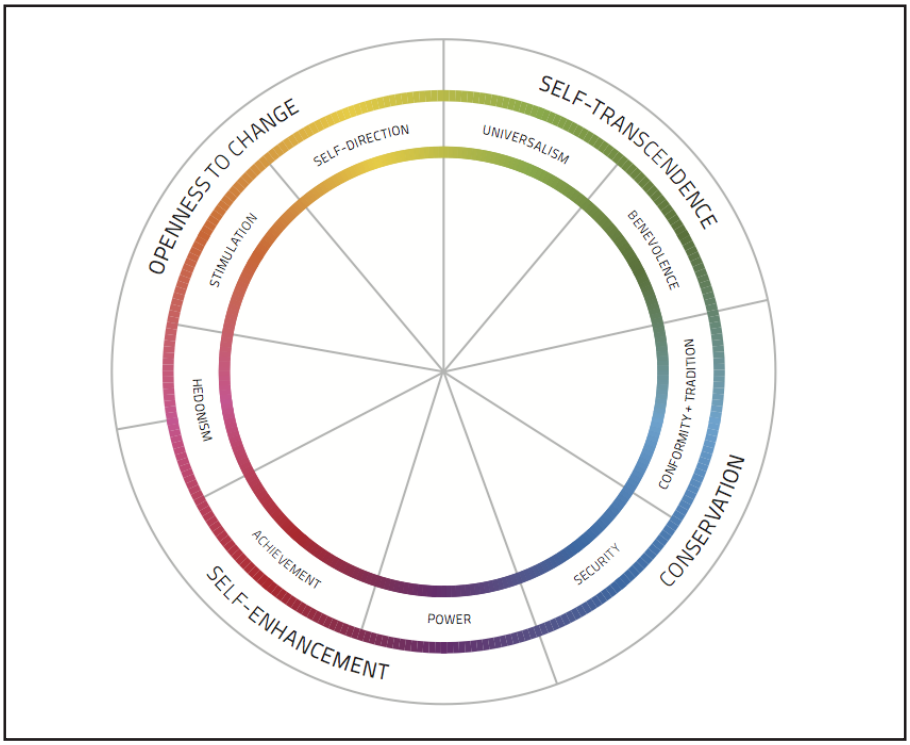

Fig. 8 : Disposition des dix catégories regroupant les 58 valeurs universelles présentes dans la figure 7 dans un cadrant en fonction de quatre pôles. La moitié supérieure contient les catégories de valeurs qualifiées d'intrinsèques, la moitié inférieure les catégories de valeurs qualifiées d'extrinsèques. Le renforcement d'une catégorie de valeurs renforce les catégories de valeurs proches et affaiblit les catégories lointaines (PIRC, 2011/2012, d'après Schwartz, 1992).

Il me semble intéressant d'explorer l'utilisation de ces schémas en classe, comme outils de clarification des valeurs, après traduction et adaptation (par exemple en réduisant le nombre de valeurs citées dans le premier schéma).[7] On pourrait par exemple les tester dans le cadre de l'analyse d'une tension existante entre différent·e·s actrices et acteurs quant à la solution à mettre en œuvre pour remédier à un problème social ou environnemental. Idéalement, cela pourrait permettre de situer les valeurs que ces actrices et acteurs défendent dans leurs discours et dans leurs décisions, pour les localiser sur la « carte » ou le « cercle ». Ces schémas permettraient également à chacune et chacun de se situer, à condition que ce travail soit bien encadré par l'enseignant·e pour éviter les jugements discriminants ou stigmatisants.

6 Conclusions

Nous avons vu que tant le développement durable que l'EDD sont l'objet de définitions floues, ce qui permet une pluralité d'interprétations et donc de mesures parfois contradictoires. En termes de valeurs, si les textes officiels déclarent des intentions potentiellement compatibles avec le projet de durabilité forte, les politiques éducatives, le pilotage des systèmes éducatifs et les pratiques ne réalisent pas cette potentialité, voire la contredisent. Les valeurs défendues n'y sont d'ailleurs que peu ou vaguement explicitées.

Pourtant le travail de clarification des valeurs est considéré comme essentiel par de nombreux pédagogues et chercheuses et chercheurs dans le domaine de la durabilité et de l'EDD. Il en va de même pour une grande partie des futur·e·s enseignant·e·s qui ont répondu à mes questionnaires. La discipline ECR accorde une place privilégiée au travail sur les valeurs, même si ce dernier peut être entrepris dans toutes les disciplines présentes à la grille horaire. Il se pose dès lors la question de la mise en œuvre de cet enseignement : comment enseigner la clarification des valeurs sans tomber dans l'imposition et le formatage des élèves ? Ce texte a proposé quelques éléments théoriques et outils qui permettent d'envisager des pistes pour répondre à cette question.[8]

Quant à la question brûlante de savoir si l'école doit prendre en charge le renforcement des valeurs de la durabilité forte, assimilables aux valeurs intrinsèques, rappelons que l'école n'est pas un lieu neutre, indépendant de la société dans laquelle elle évolue. La neutralité politique affichée par l'institution et requise des enseignant·e·s valide en réalité les valeurs dominantes, valeurs discutables au vu des enjeux écologiques actuels et de l'augmentation des inégalités socio-économiques. Il est donc légitime de promouvoir à l'école un certain nombre de valeurs jugées favorables au bien-être social. D'où cette question quelque peu provocante : si les finalités et fondements de l'école ont successivement été validés par les autorités religieuses jusqu'à la fin du 19e, scientifiques jusqu'à la fin du 20e et économico-politiques depuis la fin du 20e, n'est-il pas temps d'obtenir une validation de ces éléments sur la base d'une éthique sociale et écologique ?

À propos de l'auteur

Daniel Curnier est titulaire d'un master en études du développement, spécialisé en écologie globale et soutenabilité. Il est actuellement assistant diplômé à la HEP Vaud et membre du Laboratoire international de recherche sur l'Éducation en vue du développement durable (LirEDD).
daniel.curnier@hepl.ch

7 Je présente dans cette section des pistes à approfondir pour répondre à la dernière question présentée en début d'article. Il s'agit donc d'une première étape de réflexion qui appelle un travail conséquent de transposition et de confrontation au terrain afin d'en évaluer la portée et l'efficacité. Ces phases de recherche n'étant pas envisagées à court terme, j'invite les chercheuses et chercheurs intéressés à s'inspirer des éléments présentés pour leurs propres travaux.

8 J'insiste sur le fait qu'il s'agit de pistes à explorer et non pas d'outils transférables sans précaution. En effet, ils sont le résultat d'une sélection parmi des travaux théoriques de portée globale et non pas destinés à l'école. Avant leur utilisation en classe, ces propositions devraient faire l'objet d'une réflexion didactique approfondie et d'une phase de test en classe, d'évaluation et d'adaptation au niveau scolaire et à la discipline concernée, ce qui n'est pour l'instant pas envisagé pour des raisons de temps et de priorités.

Références

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.

Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, P. (2011). *L'éducation en vue du développement durable* : *sciences sociales et élèves en débat.* Genève : Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, vol. 130).

Bourg, D. (2013). Peut-on encore croire au développement durable ? *Prismes, 18*, 7-8.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010a). La place de l'éducation en vue du développement durable et de l'éducation à la citoyenneté dans le PER. *Plan d'études romand – Cycle 3. Présentation générale* (p. 21-23). Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010b). Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003. *Plan d'études romand – Cycle 3. Présentation générale* (p. 12-15). Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010c). *Plan d'études romand - Cycle 3. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales* (p. 104-109). Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010d). *Plan d'études romand - Cycle 3. Capacités transversales, formation générale* Neuchâtel : Secrétariat de la CIIP.

Crompton, T. & Kasser, T. (2009). *Meeting Environmental Challenges : The Role of Human Identity*. Godalming : WWF-UK.

Crompton, T. (2010). *Common Cause. The Case for Working with our Cultural Values*. Woking : WWF-UK.

Crompton, T. (2014, 31 octobre). *No cause is an island*. Récupéré le 20 avril 2016 sur le site de Transition Free Press : https://transitionfreepress.org/2014/10/31/talkback-situating-transition-in-a-broader-movement-for-change/

Direction du développement et de la coopération (DDC) & Office fédéral du développement territorial (ARE). (2004). *Le développement durable en Suisse* : *Bases méthodologiques*. Berne : Office fédéral du développement territorial.

Egger, M. M. (2015). *Soigner l'esprit, guérir la Terre. Introduction à l'écopsychologie.* Genève : Labor et Fides.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.

Fremeaux, I. & Jordan, J. (2012). *Les sentiers de l'utopie*. Paris : La Découverte.

Funtowicz, S. & Ravetz, J. (2003). Post-normal Science. *Online Encyclopedia of Ecological Economics*. Récupéré le 15 juillet 2016 du site de l'encyclopédie : http://www.ecoeco.org/publica/encyc.htm

Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Revue Recherches Qualitatives, 30(2)*, 122-147.

Gallopín, G. (2004). *Sustainable Development* : *Epistemological Challenges to Science and Technology.* Communication présentée au colloque de l'ECLAC, Santiago de Chile, du 13 au 15 octobre 2004. Récupéré le 8 février 2016 sur le site de l'Université de Harvard : http://www.hks.harvard.edu/sustsci/ists/docs/gallopin_epistem0410_bgpaper.pdf

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.

Kopnina, H. (2014). Neoliberalism, Pluralism, Environment and Education for Sustainability. *Horizons of Holistic Education, 1(2),* 93-113.

Kuhn, T. S. (1962/2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Latouche, S. (2003). L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement. *Mondes en développement, 121*, 23-30.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.

Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) (2011). Récupéré le 11 avril 2016 sur le site de l'État de Vaud : http://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/bases-legales-et-cahiers-des-charges/

Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods : Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC : Algonquin Books of Chapel Hill.

Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères, 5(6)* 1-18.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles : Actes Sud.

Norton, B. G. (2005). *Sustainability : A Philosophy of Adaptive Ecosystem Management*. Chicago : University of Chicago Press.

Organisation des Nations Unies (ONU) (1992). *Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation (Ch. 36 de l'Agenda 21)*. Récupéré le 8 février 2016 sur le site de l'ONU : http://www.un.org/french/ga/special/sids/agenda21/action36.htm

Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Editions Quae.

Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*. Montréal : Fides.

Public Interest Research Centre (PIRC) (2011/2012). *The Common Cause Handbook : A Guide to Values and Frames*. Machynlleth, Royaume-Uni : Public Interest Research Centre.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values : Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. Dans Zanna, M. P. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology, 25* (p. 1-65). Orlando : Academic Press.

Simonneaux, L. (2006). Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école* à l'*épreuve de l'actualité* . Enseigner les questions vives (p. 33-59). Paris : ESF.

Varcher, P. (2011). L'éducation en vue du développement durable : une filiation à assumer, des défis à affronter. Dans F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger & P. Haeberli (dir.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débat* (p. 25-46). Genève : Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, vol. 130).

Varcher, P. (2013). Mais où l'EDD se cache-t-elle dans le PER ? *Prismes, 18,* 12-14.

Wilber, K. (2001). *A Theory of Everything : An Integral Vision for Business, Politics, Science, and Spirituality.* Boston : Shambhala Publications.