



HAL
open science

Les ” éducations à ”, un changement de logique éducative? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université

Angela Barthes, Yves Alpe

► To cite this version:

Angela Barthes, Yves Alpe. Les ” éducations à ”, un changement de logique éducative? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2012, 50, pp.197-209. hal-00962201

HAL Id: hal-00962201

<https://hal.science/hal-00962201>

Submitted on 20 Mar 2014

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

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

A. BARTHES, Y. ALPE, (2012), Les "éducations à", un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au DD à l'université, *Revue Spirale*, n°50, Les éducations à...: nouvelles recherches, nouveaux questionnements ?

Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université

Résumé : Les « éducations à » constituent une forme éducative en pleine extension en France après les années 1990. Elles sont susceptibles de modifier la logique éducative et peuvent conduire à une évolution de la « forme scolaire ». L'examen curriculaire diachronique de 17 diplômes de licence professionnelle d'aménagement du territoire aboutit à une réflexion concernant la légitimité des enseignements dispensés et aux problèmes didactiques posés. Cet exemple d'émergence de l'éducation au développement durable à l'université montre l'économicisation de la sphère éducative et ses incidences disciplinaires et académiques. Il pose la question de l'évolution de la place des « éducations à » dans le cadre de l'institution scolaire.

Summary: The "education for" constitute a break in the educational logic and its "school form". The examples of the emergence of education for sustainable development at the university shows how they are part of educational sphere's economic pressure. We review diplomas' curriculum and educational content around sustainable development in the field of land planning. It leads to a reflection concerning the legitimacy of provided courses, didactical and curricular problems. They question the evolution of "education for" in an institutional setting.

Mots clef: éducation au développement durable, forme scolaire, pédagogie universitaire, légitimité

Key words: education for sustainable development, school form, university's educational, legitimacy

Introduction :

La « forme scolaire » mise en place à la fin du XIX^e siècle (Vincent, 1994, Monjo, 1998) a conduit à faire admettre par tous, comme des nécessités inhérentes à l'acte d'enseigner, un certain nombre de caractéristiques : règles impersonnelles et structure hiérarchique dans la classe, un seul maître responsable d'un groupe d'élèves triés par âges, existence d'un lieu distinct et fermé. Mais la forme scolaire s'applique aussi aux contenus scolaires, en imposant un découpage horizontal du savoir en « matières scolaires », qui s'appuient sur des savoirs scientifiques de référence. Elle suppose un caractère cumulatif des savoirs, et un contrôle du processus de transmission et de ses résultats (examens, diplômes, inspections).

Son organisation s'appuie dès l'époque de J. Ferry sur la définition d'enjeux spécifiques, qui dépassent largement le cadre de l'école : éradication des particularismes locaux, diffusion des valeurs de la modernité, exaltation du sentiment national et de la citoyenneté. Il est admis que l'enseignement dans son ensemble y contribue, comme y contribue sur le plan symbolique la figure emblématique du maître d'école. Le système éducatif est donc conçu à la fois pour enseigner et éduquer. Ces fonctions sociopolitiques de l'école (Prost, 1992), analysées dès le début du XX^e par E. Durkheim (1992) justifiaient donc dans les enseignements la présence de valeurs (morale, citoyenneté, patriotisme...), ou même de positions idéologiques, fort peu remises en question jusqu'aux années soixante.

Cette place des valeurs a connu un rétrécissement progressif au cours du lent processus de didactisation des contenus scolaires (1960-1990). La massification scolaire (Merle, 2009) donne la priorité aux contenus de savoir. La méfiance résultant de la mise en cause idéologique (Baudelot & Establet, 1972) des fonctions de l'école (inégalité des chances scolaires, rôle du capital culturel...) par le développement de la sociologie de l'éducation et la « théorie de la reproduction » (Bourdieu & Passeron, 1970) conduit à suspecter tout élément semblant relever plus ou moins d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993). De nombreux professeurs se considèrent alors strictement comme des enseignants, ils ne sont plus des éducateurs. Ils fondent leur légitimité sociale par la légitimité scientifique et académique des savoirs qu'ils dispensent. L'enseignement à l'école va donc s'organiser autour de la question des « fondamentaux ». Il s'agit de déterminer une base éducative minimale indispensable, qui se décline par tranches d'âge.

En parallèle, se dessine une conception utilitariste de l'éducation, fondée sur l'employabilité future, qui s'accompagne de la montée en puissance du modèle des compétences inspiré de l'entreprise (Ropé & Tanguy, 1994). Elle prétend répondre à une crise de l'école (Joshua, 1999), caractérisée par le doute sur l'utilité sociale des savoirs. La montée, au moins dans les perceptions, de problèmes sociaux tels que la détérioration de l'environnement, l'incivilité et la violence, vont amener un nouveau changement avec l'émergence dans les années 90 en France de l'éducation à l'environnement (Girault & Sauvé, 2008), puis de l'Education civique juridique et sociale (Alpe & Legardez, 2000), de l'éducation à la santé (Eymard, 2004) et de l'éducation au développement durable, qui viennent s'ajouter aux deux « éducations » qui existaient déjà depuis fort longtemps : l'éducation civique et l'éducation physique et sportive. Ces « éducations à » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) remettent partiellement en question le partage entre la fonction d'instruction, centrée sur les savoirs, et la fonction d'éducation, centrée sur les valeurs à transmettre.

Cet article se place dans ce contexte, et essaie d'en mesurer certaines conséquences sur les pratiques universitaires : en effet, si la « forme scolaire » prend des caractéristiques plus complexes, l'université n'est pas épargnée par les grandes lignes évolutives décrites ci-dessus. L'objectif est donc de montrer ici, à partir de l'exemple de l'éducation au développement durable à l'université, comment s'opère une rupture dans les logiques éducatives qui est à bien des égards de même nature que celle observée dans l'enseignement secondaire, et qui soulève des questions autour de la légitimité des contenus transmis.

L'éducation au développement durable à l'université, contenus et pratiques

L'éducation au développement durable (EDD) à l'université : une réponse à une injonction politique supranationale

Dans les systèmes éducatifs aujourd'hui, l'organisation de l'EDD est une réponse au programme onusien du développement durable (Sauvé, 2006). L'UNESCO agissant en tant qu'agence d'exécution de l'ONU, a mis en place une « décennie de l'EDD » (2004-2014), dont l'objectif est de stimuler les réformes des systèmes éducatifs et des curricula vers la promotion du développement durable. Relayées par les instances européennes, puis les états, les exigences envers les universités se sont progressivement accrues. Les établissements supérieurs doivent ouvrir la voie, par l'EDD, vers la mise en œuvre du développement durable. De ce fait, comme l'explique Lucie Sauvé : « Le développement durable devient l'objet d'un projet éducatif promu par les instances de gouvernance tant internationales que nationales, et le milieu de l'éducation est tenu de s'y engager » (Sauvé, Berryman & Brunelle, 2003). Cette posture engage donc l'EDD dans une direction résolument politique, qui part des instances internationales et se diffuse dans les universités. Laval et Weber (2002) parlent même « d'un nouvel ordre éducatif mondial ».

En ce sens, la déclaration de Talloires¹ constitue la première marque officielle d'engagement des universités vers la promotion de l'éducation pour le développement durable. Signée par 350 universités, elle a pour but, entre autres, de « développer dans les institutions une mentalité axée sur le développement durable, et de privilégier « une éducation aboutissant à une citoyenneté écologiquement responsable ». Les mises en œuvre sont renforcées par les conférences internationales, qui donnent une importance accrue à l'engagement des universités vers l'éducation pour le développement durable. En France, le Grenelle de l'environnement précise les modalités de diffusion de l'éducation pour le développement durable, en demandant à tous les établissements d'enseignement supérieur d'élaborer, pour la rentrée 2009, un « Plan vert » pour les campus. Les objectifs sont nombreux : intégrer le développement durable dans les formations, rendre pleinement interdisciplinaire l'EDD, proposer aux enseignants des outils pédagogiques et une formation spécifique, intégrer le développement durable dans des missions d'études, de conseil ou d'accompagnement auprès des entreprises ou des collectivités que peuvent conduire l'établissement ou ses étudiants; intégrer le développement durable dans les stages et/ou projets en entreprise, accompagner et valoriser l'engagement des étudiants dans la réalisation de projets de développement durable.

Dans ce cadre, les formations universitaires connaissent donc des évolutions rapides, et l'EDD est venue progressivement s'imposer. Ces évolutions nécessitent d'être clairement formulées, dans leur objet et dans leurs conséquences. En effet, l'hypothèse est posée qu'en l'absence de curriculum formalisé, les formations tendant à s'organiser autour de valeurs et de pratiques au détriment des contenus scientifiques disciplinaires

Des contenus orientés par des pratiques d'acteurs et le partenariat

Au-delà des fonctionnements universitaires internes, l'éducation au développement durable, plus encore que l'éducation à l'environnement, met en avant un principe de partenariat avec les collectivités locales et la sphère associative, comme le montrent les nombreuses recherches internationales menées sur des corpus universitaires (Ferrer-Ballas et al, 2008 ; Adomßent et al, 2007 ; Sterling et Scott, 2011 ; Barthes et Champollion 2012). Ce partenariat stipule l'idée de co-construction éducative et cette posture soulève de nombreuses réserves tant d'un point des questions éthiques relatives à l'institution scolaire que du point de vue de la légitimité des enseignements (Sauvé, 2001 ; Bruxelles, 2006).

De fait, les cadres d'actions territoriaux, la pédagogie de projet, et l'autonomie des universités insèrent les universités dans une dynamique multipartenariale. En effet, l'application du développement durable se décline sous forme d'agendas locaux, les collectivités s'y engagent à travers diverses démarches et génèrent par leur rôle de financeurs des partenariats entre les universités et les acteurs locaux, souvent associatifs.

¹ Cette déclaration est consultable sur Internet : http://www.ulsf.org/pdf/French_TD.pdf

L'action éducative se formalise donc pour une part autour de ces projets. La traduction locale des politiques publiques du développement durable va s'appuyer sur des associations qui répondent aux appels d'offres locaux. Les études à réaliser vont être aidées par la masse estudiantine (qui s'y investit à travers des stages, des projets tuteurés, et des dossiers à réaliser) et légitimée par l'expertise présumée des enseignants-chercheurs, et leur présence institutionnelle au sein du projet. En retour, l'association qui possède l'expérience applicative des démarches de développement durable, insère les étudiants dans un projet concret de développement durable, valorisée comme une insertion sociale de l'université.

Or les compétences associatives, et les projets de territoires locaux engagent les éducations au développement durable sous deux formes, lesquelles peuvent être indépendantes ou associées.

La première forme, la plus courante, s'oriente vers une formation à l'éco-responsabilité, « aux bons gestes », (tri des déchets, économie d'énergie, covoiturage...), et justifie sa position éducative d'un point de vue de l'apprentissage citoyen. La seconde forme est celui du projet de territoire formalisé, qui répond à une vision utilitariste du développement durable. Elle engage les formations à visée techniques, telles que l'aménagement du territoire, le tourisme, la gestion, le développement local, l'agriculture dans l'EDD... Le fait de s'appuyer systématiquement sur des acteurs partenaires ouvre la voie à la justification des contenus par les pratiques, et non par leur légitimité scientifique, comme le montre l'analyse des évolutions curriculaires des diplômes universitaires. Les licences professionnelles d'aménagement du territoire constituent en ce sens un exemple révélateur.

Le cas des filières professionnelles d'aménagement du territoire

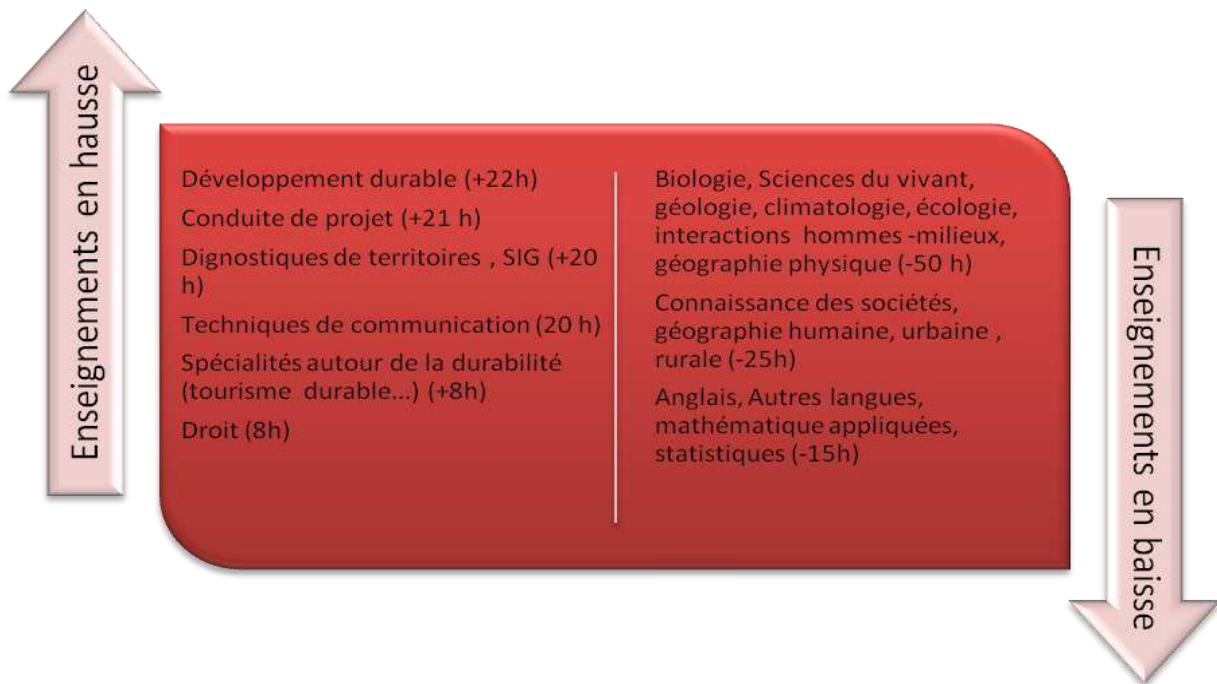
L'étude présentée ici à titre illustratif, concerne l'évolution des diplômes dans le champ de l'aménagement du territoire entre 2001 et 2011. Avec l'introduction de l'éducation au développement durable à l'université, s'opère une modification des affichages des diplômes vers le développement durable au cours des deux derniers contrats quadriennaux. La problématique est donc de savoir s'il s'agit seulement d'un affichage, ou si cela concerne une véritable modification curriculaire plus profonde, qui transformerait le curriculum réel. Auquel cas, il s'agira de l'identifier pour tenter de la comprendre.

La méthode d'analyse des curriculums suit un protocole précis, qui comprend le choix des diplômes, le recueil et la comparaison diachronique des volumes horaires des cours, suivi de l'analyse fine des modules spécifiques comportant l'intitulé « développement durable ». L'étude est centrée sur des licences professionnelles françaises actuellement estampillées « aménagement durable des territoires ». Elles ont eu, auparavant, dans leur grande majorité, un affichage environnemental fort. 17 diplômes ont ainsi été sélectionnés (voir annexe). A partir de ces 17 diplômes, une liste des intitulés des cours a été dressée en 2001 et en 2011. Les différents éléments de la liste d'intitulés des cours ont été regroupés en catégories. Par exemple « bases statistiques », « éléments de statistiques », « traitement des données et statistiques » ont été regroupés dans la catégorie « statistiques ». Mais d'autres regroupements sont moins aisés. Par exemple « développement durable des espaces ruraux » doit-il être classé dans développement durable ou dans géographie rurale ? Dans 8 cas, il n'a pas été possible de regrouper les cours spontanément, un entretien téléphonique avec le responsable du diplôme, ou du module concerné a été réalisé pour préciser le curriculum réel. Cela a obligé parfois à séquencer les contenus des cours pour préciser la distribution par catégories.

À chaque catégorie regroupant les enseignements pour 2001 et pour 2011 ont été associés les volumes horaires de cours réellement dispensés correspondants. Un traitement statistique de type diachronique a ensuite été réalisé. Les variations des volumes horaires entre les deux dates, positives ou négatives et supérieures à 7 heures, ont été extraites puis analysées. Pour préciser ces résultats, une analyse plus fine des contenus des cours intitulés « développement durable » a été effectuée par entretien téléphonique, et complétée, à l'université de Provence par un questionnaire aux intervenants. Le questionnaire visait à obtenir des précisions quant à la dispersion thématique des cours et les choix en terme de finalité de l'enseignement

Nous présentons l'évolution de la structure des diplômes sous leur forme brute (fig. 1) avant de commenter les résultats.

Figure 1 : Evolution curriculaire des licences professionnelles d'aménagement du territoire entre 2001 et 2011 (Volume horaire moyen de l'ensemble des cursus. Les variations supérieures à 7 h sont retenues comme significatives)



Les changements intervenus concernent cinq aspects principaux :

1- L'instauration d'un curriculum de fait (sans prescriptions préalables) de modules d'éducation au développement durable (+ 22 h entre 2001 et 2011).

Les précisions curriculaire fondées sur les entretiens et enquêtes complémentaires montrent que ces modules sont orientés vers les savoir-faire, et les comportements à mettre en œuvre. Ils sont en général le fruit d'une multitude d'intervenants qui présentent de nombreuses applications concrètes d'aménagement du territoire sur le terrain. La capitalisation des expériences concrètes pouvant être considérées comme reconductibles contribue à orienter les expériences suivantes et l'emporte sur les connaissances générales. Le module est souvent organisé sous forme d'une série de conférences, rassemble des intervenants de statuts divers, enseignants, enseignants-chercheurs, professionnels, associatifs et fait écho à la tendance partenariale de l'éducation au développement durable à l'Université. Le contenu du module résulte en général d'un accord tacite entre les intervenants, comprenant une grande dispersion thématique sans référence à des programmes, et souvent sans effort d'articulation. Un questionnaire soumis en 2009 à 35 intervenants des modules développement durable (15 réponses reçues) effectués à l'Université de Provence montre effectivement que la dispersion des thématiques abordées est très importante, la question des

« acteurs » arrive en tête (6 occurrences), devant « énergie » (5) et « économie » (4); le thème « environnement » est absent. Toujours dans le cadre de cette enquête, dans 80% des réponses, l'éducation au développement durable ne renvoie pas à des champs scientifiques, ce que confirme l'ordre d'importance des choix en termes de finalité d'enseignement. Les plus importants sont « Former des citoyens » (14 occurrences), « Transmettre des valeurs » (13); « Expliquer des phénomènes scientifiques » n'apparaît qu'en cinquième position (9). L'orientation des modules de développement durable est claire et constante dans tous les diplômes: il faut informer pour faire changer les comportements individuels. La question des contenus de savoirs est très largement rejetée au second plan, et le but du module est un but militant – les intervenants étant eux-mêmes presque tous impliqués dans des mouvements en faveur du développement durable. On est dans l'éducation, pas dans l'enseignement, même si la forme scolaire est en grande partie respectée (conférences inscrites dans l'emploi du temps, questionnaire en fin de module). Mais dans les commentaires des intervenants, elle est souvent perçue comme un obstacle à la mission d'éducation...

2- En corollaire de ces constatations, on observe la multiplication des enseignements spécialisés qui relèvent du développement durable, et qui correspondent aussi à l'acquisition de « bons gestes » pris dans leur dimension professionnalisante. Il s'agit par exemple des modules de « tourisme durable et développement de filières touristiques solidaires », ou encore « organisation de services de mobilité alternative » (+8h entre 2001 et 2011). Les enseignements de ce type sont en général le fait d'un seul intervenant, qui développe des aspects techniques poussés d'un domaine particulier du développement durable. Ils relèvent du domaine de l'ingénierie.

3- La mise en œuvre des principes de gouvernance nécessite une forte adaptation à de nouvelles compétences qui relèvent de la capacité managériale, comme la maîtrise des techniques de communications susceptibles d'induire l'engagement. Cela se traduit aussi par l'émergence d'enseignements méthodologiques, qui relèvent de la conduite de projet et de l'apprentissage de toutes les phases de sa mise en œuvre (+ 21 h), ainsi que du diagnostic de territoire et de ses méthodes (+ 20 h), ou des « techniques de communication » (+ 20 h). Ils renvoient à l'acquisition de nouvelles compétences exigées par de nouveaux métiers, tels que « formateurs au développement durable », « animateurs de projets », « monteurs de projets d'éducation au développement durable »....

4- Ces transformations s'accompagnent d'une hausse des volumes horaires en droit (+8 h), laquelle témoigne de la genèse d'un nouveau cadre organisationnel et réglementaire lié au développement durable.

5- Les volumes d'enseignement restant globalement stables, les nouveaux enseignements s'installent au détriment d'autres. Paradoxalement, ce sont les matières liées à l'écologie et aux sciences de l'environnement qui perdent de l'importance, et dans une moindre mesure les enseignements plus généraux. En effet, lorsque l'environnement à protéger était mis en avant, la connaissance du milieu et de ses interactions avec les activités humaines constituait une grande part des connaissances à acquérir, fortement liées à des disciplines scientifiques bien identifiées : biologie, sciences du vivant, géologie, climatologie, écologie, géographie physique. Ces enseignements se réduisent en moyenne de 50 heures par formation au cours de la dernière décennie. Dans le même esprit, les enseignements concernant la connaissance des sociétés, géographie humaine, urbaine, rurale, sociologie, voient leur place diminuer (-25h). Les enseignements généraux (anglais, mathématiques appliquées) sont également réduits en moyenne de 15 heures.

L'ensemble de ses modifications montre d'une part que les disciplines scolaires et les savoirs savants s'effacent devant des contenus non disciplinaires censés relever de l'éducation au développement durable au sens large, et devant des savoir-faire transversaux, et d'autre part qu'une large place est faite au partenariat et aux principes politiques de changements organisationnels et de gouvernance. Ces évolutions constatées appellent à une réflexion plus large concernant les logiques éducatives et les enjeux de leurs modifications.

L'EDD, un positionnement ambigu entre savoirs et pratiques

L'EDD, une forme d' "éducations à"

L'EDD ne possédant pas les caractéristiques habituelles des disciplines² scolaires et universitaires, elle se situe en dehors de la forme traditionnelle des enseignements, comme l'indique par exemple le document scientifique de présentation du programme de recherche ANR ED2AO (éducation au développement durable, appuis et obstacles, 2008-2012) :

« L'EDD s'inscrit dans l'ensemble des *éducations* à dont elle recoupe la plupart des caractéristiques [...] : une interconnexion des problématiques tant du point de vue éducatif (centration sur des expériences à vivre, des compétences, nature mixte, controversée, des savoirs impliqués) que du point de vue sociétal (imbrication des questions environnementales, sanitaires, sociales et économiques) ; une ressemblance des démarches pédagogiques favorisant leur aspect éducatif et non leur assujettissement à des visées utilitaristes ; la place déterminante et impliquée du sujet dans sa dimension sociale, tant l'élève que l'enseignant, de ses valeurs et de ses systèmes de représentations-connaissances”.

Les « éducations à » ont donc un statut particulier et un examen de leurs points communs fait apparaître quatre caractéristiques principales :

- elles sont thématiques (Le développement durable, l'environnement, la santé...) et non disciplinaires, ce qui les distingue du modèle standard des contenus scolaires à caractère scientifique.

- elles ont une relation étroite avec des questions socialement vives (Legardez & Simmoneaux, 2006) parce qu'elles se focalisent sur des problèmes que se pose la société, en même temps qu'elles sont une réponse à une forme de demande sociale d'éducation. Elles peuvent être controversées.

- elles accordent une place importante aux valeurs : « L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle » (circulaire 2007-077, Ministère de l'éducation Nationale) – ce que l'on retrouve dans les contenus des licences avec le « tourisme solidaire », la « mobilité alternative »...

Autre exemple : l'UNESCO publie un « recueil de bonnes pratiques – éducation au développement durable³ » qui précise (p. 7) : « l'éducation est un instrument essentiel pour faire évoluer les valeurs et les attitudes, les comportements et modes de vie en les rendant cohérents avec le développement durable ».

Champs scientifiques de référence et légitimité

En conséquence, la légitimité scientifique des savoirs de référence dans l'éducation au développement durable ne va pas de soi. Les contenus sont constitués de multiples éléments, empruntant à de nombreux domaines scientifiques, sans articulation bien définie : il n'y a donc pas de matrice conceptuelle, et, pour utiliser le vocabulaire de la sociologie des sciences (Vinck, 1997), pas de constitution paradigmatique du champ, celui-ci étant l'objet d'affrontements entre spécialistes pour en définir l'orientation dominante. Ils renvoient de surcroît de très nombreuses questions socialement vives, comme le montrent les débats sur le changement climatique ou les OGM (Urgelli, Simonneaux, Le Marec, 2011)

L'EDD étant thématique, ce n'est pas une discipline scolaire, ni un « enseignement » : il n'y a donc pas de curriculum formel. Par conséquent, il n'y a pas de procédure de reconnaissance des compétences à enseigner : est « enseignant EDD » celui qui est volontaire pour le devenir, puisqu'il n'y a aucune validation a priori. Il n'y a pas non plus de programmes, ni d'évaluation des savoirs acquis. On peut parfois

² Pour F. Audigier (1993) une discipline scolaire se caractérise par trois éléments fondamentaux : un ensemble de connaissances « admises par tout le monde, à tout le moins par les enseignants... », des exercices types fortement identifiés à la discipline et des procédures d'évaluation. Idem pour P. Bourdieu (2001) qui précise que leur nom est « reconnu scolairement et socialement » (p. 128) : il ne fait pas la différence entre les niveaux scolaires, ce qui importe est le « capital collectif de concept et de méthodes »(p. 129) et la place dans un espace hiérarchisé...

³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001812/181270f.pdf>

observer l'usage de « QCM », ou encore d'indicateurs de « participation », qui sont très loin des exigences formelles de validation des acquis des disciplines scolaires. Cela est vrai de l'école à l'université – et tout particulièrement dans les filières professionnalisantes, qui recourent massivement à des intervenants extérieurs.

La légitimité institutionnelle fait ainsi défaut : l'institution éducative nationale laisse aujourd'hui libre cours à l'établissement de curriculums locaux. Il n'y a donc pas de curriculum prescrit, qui puisse servir de base à la construction de la légitimité des contenus, dans l'optique d'une épistémologie des savoirs scolaires (Develay, 1998). A l'université, où prévaut le principe de l'autonomie en matière de contenus, seule l'habilitation des diplômes apporte une caution institutionnelle, et elle concerne surtout la structure générale des formations et leur relation avec les possibilités d'insertion professionnelle.

Au final, la légitimité de l'EDD fonctionne sur quatre éléments :

- Sur la position militante de l'intervenant : puisqu'il n'y a pas de validation de la compétence, l'intervenant et le contenu de l'intervention sont donc légitimés « par conviction » - c'est ce qui explique la multiplicité des intervenants de type associatif dans ce domaine.
- Sur la possibilité de mettre en œuvre des comportements observables et supposés adéquats. Le contenu est donc légitimé « par l'action ». Mais il n'y a pas véritablement de consensus social sur ces pratiques, qui font l'objet de nombreuses interrogations sur leurs fondements scientifiques, mais aussi éthiques...
- Sur la proximité avec certains objets d'enseignement dûment répertoriés dans des disciplines scolaires homologuées : la biologie, la géologie, la chimie, les sciences économiques, etc. Le contenu est donc légitimé « par contagion », ou par référence externe. Mais contrairement aux objets d'enseignement eux-mêmes, il n'y a pas de procédure de validation spécifique.
- Sur l'existence supposée d'un système global de référence, de nature politico-institutionnelle et médiatique, qui tiendrait lieu de matrice conceptuelle. Le contenu est donc légitimé par des productions institutionnelles qui ne sont elles-mêmes que très partiellement légitimes.

Problématisation et distance aux pratiques sociales

La négation de la distance (généralement reconnue comme nécessaire dans les enseignements) entre les pratiques sociales et le savoir à enseigner est une posture courante dans l'EDD, comme le montrent les trames de cours fondées sur des exemples de pratiques d'acteurs, ou des démarches d'éco-efficience : comment organiser le tri des déchets, le covoiturage, économiser l'eau, etc... Sans recul critique et en insistant sur le volet technique, dans la mesure où la mise à distance des situations sociales n'est pas effectuée, l'enseignement devient ici une technique d'opérationnalisation des procédures, comme le montre la place prise par les modules « conduite de projet » ou « techniques de communication ». De ce fait, la capacité de problématisation des questions du développement durable, pourtant centrale dans la formation de citoyens autonomes, n'est plus estimée nécessaire. Le pas est dès lors vite franchi concernant le risque de dérive normative. « L'enseignement devient alors un cours de morale privilégiant « le politiquement correct » au détriment des savoirs » (Legardez, 2006). Mais concernant le développement durable, la dérive normative se prolonge même jusqu'à l'interpénétration des logiques professionnelles et de la sphère privée (Barthes et al, 2010). Schématiquement, convaincre l'individu de la nécessité du tri des déchets à domicile est plus facile que d'aborder la question sous l'angle de la réflexion sur la production et les filières des déchets sur le long terme...

Enfin, la négation de la distance entre les savoirs et les pratiques sociales cristallise les débats autour de ce qui est socialement un projet de mise en norme supposé être collectivement admis, comme en témoigne l'adoption (sans débats de fond, et avec une orientation très marquée vers les « bonnes pratiques ») de « plans verts » par certaines universités. En effet, le développement durable se dote de l'image d'une responsabilité collective et tout ce qui s'y réfère apparaît alors comme indiscutablement nécessaire par la construction d'un projet de sauvegarde censé éviter la destruction d'équilibres planétaires. Ce positionnement normatif induit de fait une dérive relativiste de la part des enseignants, c'est à dire un repliement des savoirs sur les attitudes socialement valorisées sans véritable analyse critique.

Ces caractéristiques font que l'EDD est donc positionnée très haut sur l'échelle du risque des contenus scolaires, du fait des caractéristiques du domaine concerné : hétérogénéité des champs savants de référence,

nombreuses controverses scientifiques, proximité avec des questions socialement vives, et donc risque d'activation des conflits de valeurs, proximité avec des pratiques sociales de référence, et donc risque d'interférence avec des représentations sociales.

Conclusion : L'EDD, une rupture dans la logique éducative....

L'émergence et le développement des « éducations à » constituent une rupture de la forme scolaire, qui a jusqu'à présent conservé ses fondements, mais qui subit aujourd'hui une double attaque : celle du modèle des compétences issu de l'entreprise (Ropé & Tanguy, op.cit.), et celle de la « déscolarisation » de l'enseignement, qui passe de plus en plus par des projets partenariaux utilitaristes et développementalistes, et qui, en prenant des formes nouvelles, accepte de nombreux intervenants aux statuts divers : A. Michel (2001) pointait déjà, dans un article prospectif reprenant les travaux de l'OCDE, le mouvement de déscolarisation / rescolarisation à l'œuvre toutes les sociétés possédant un système éducatif très développé, la déscolarisation s'appuyant sur des conceptions individualistes et technophiles (rôle éducatif d'Internet, auto-éducation...) tandis que les tenants de la rescolarisation voient dans l'institution scolaire un garant de l'égalité des chances, de l'intégration sociale et de la restauration du lien social...

L'élargissement du champ couvert par les « éducations à » pose aussi une double question. On peut se demander, de façon radicale, si elles ont réellement leur place dans le système éducatif public tel qu'il est aujourd'hui. Cette tendance est illustrée par le positionnement de certains mouvements qui prônent le recentrage sur les savoirs fondamentaux, dans la droite ligne de la dénonciation récurrente du « pédagogisme », et à l'autre extrême par la revendication d'acteurs extérieurs au champ scolaire qui se considèrent comme les seuls porteurs légitimes de cette éducation.

Si au contraire l'on souhaite que leur place soit réellement reconnue, peuvent-elles devenir des « enseignements », ou des « disciplines », sans envisager une évolution du système lui-même ?

L'évolution vers le statut de discipline scolaire se heurte à plusieurs difficultés :

- celle de l'évaluation : un enseignement est censé transmettre des connaissances, qui peuvent être évaluées. En est-il de même pour les « éducations à » ? A ce jour, l'observation des pratiques des intervenants montre que c'est très rarement le cas, et que le critère le plus généralement retenu est celui de l'évolution « dans le bon sens » des comportements. Difficile dans ces conditions de mettre sur le même plan la moyenne en mathématiques et la réduction du nombre de feuilles de papier consommées...

- celle du statut et de la formation des formateurs concernés, au-delà de leur volonté militante de s'impliquer dans ces activités, qui renvoie à une reconnaissance institutionnelle spécifique de cette activité, mais aussi à la question du développement d'une didactique des questions socialement vives.

- et celle enfin de leur reconnaissance sociale – et l'on est ici devant un paradoxe : la société réclame à son école des réponses à certaines de ses inquiétudes (sur l'environnement, sur la sécurité...), et il existe un fort consensus social sur les bienfaits de l'éducation en la matière. L'EDD agit comme révélateur d'une nouvelle demande sociale d'éducation, qui reste très ambiguë dans ses finalités. Mais en même temps, se maintient et même se développe un discours de dénigrement : l'école n'a pas à se substituer aux institutions à finalité idéologique, elle doit se « recentrer sur les fondamentaux », les enseignants ne sont pas des « éducateurs »....

La reconnaissance de la nécessité des « éducations à » s'inscrit dans le contexte d'une évolution des systèmes éducatifs qui ne fait pas aujourd'hui l'unanimité. Pour les pessimistes, elle montre que l'enseignement tel qu'il existe a renoncé à une partie de ses missions, ce qui oblige à concevoir des « à-côtés » (Glasman, 2001) ou des compléments plus ou moins bien intégrés. Pour les optimistes, cette émergence est le signe que la société continue de faire confiance à son école, pour traiter des problèmes graves et difficiles qui la préoccupent, et que le système éducatif conserve ses capacités à évoluer...

Dans tous les cas et quelles que soient les positions prises par les différents acteurs, il n'en reste pas moins que les changements de logiques éducatives doivent être formulées et les enjeux explicités...

Références bibliographiques

- ALPE Y. (1998). « L'épistémologie des savoirs scolaires et la formation des enseignants », *Actes du 2ème Colloque International Recherche(s) et formation des enseignants*, Grenoble : Grain d'Aile, IUFM de Grenoble.
- ALPE Y. (2006). « Quelle est la légitimité des savoirs scolaires », in Legardez A. & Simoneaux L. [coord.], *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF, p. 233-246.
- ALPE Y. (2011) (sous presse). « Le curriculum sournois du développement durable », in Bader, B. & Sauvé, L., *Éducation à l'environnement et développement durable : controverses et écocitoyenneté critique*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- ALPE Y. & LEGARDEZ A. (2000). « Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques : la création d'un enseignement d'éducation civique juridique et sociale en France », *13ème congrès international La recherche en éducation au service du développement des sociétés*, Association mondiale des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada.
- ADOMBENT M., GODEMANN J., MICHELSEN G., (2007), "Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 8 No. 4, 2007 pp. 385-402
- AUDIGIER F., (1993), La consommation, la société, l'école, *Cahiers Pédagogiques*, n°318, nov. 93
- AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N. (2008). « Compétences et contenus. Les curriculums en questions », in Bruxelles, « *Perspectives en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck. 210 p.
- BARTHES A., LADAGE C., JEZORSKI A., CHAMPOLLION P., LEGARDEZ A., FAUGUET J-L, ALPE Y., (2010). « Theoretical reflections about education for sustainable development concept: Cultural and territorial dimensions as social innovations », *ENTI Conference, European Network of Territorial Intelligence*, Strasbourg (France), 17-19 Novembre 2010
- BARTHES A., CHAMPOLLION P., (2012), Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement, *Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions*, n°10, Québec
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- BERTHELOT J.-M., MARTIN O., COLLINET C. (2005). *Savoirs et savants, Les études sur la science en France*. Paris : PUF
- BOURDIEU P. (2001). *Science de la science et réflexivité, Paris : Raisons d'agir, p.128-131*
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit
- BRUXELLE Y. (2006). « Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ? » *Éducation Relative à L'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 6, p.159- 178.
- DEVELAY M. (1998). *Éduquer et Former*. Paris : Ed. Sciences Humaines.
- DUBOIS M. (2001). *La nouvelle sociologie des sciences*. Paris : PUF.
- DURKHEIM E. (1992). *Éducation et sociologie*. Paris, PUF (1ère éd. 1922)
- EYMARD C. (2004). *Essai de modélisation des liens entre éducation et santé*, *Revue Questions vives, éduquer à ou pour la santé, quels enjeux pour la formation et pour la recherche ?*, Volume 3 - Numéro 5
- FERRER-BALAS D., ADACHI J., BANAS S., DAVIDSON C.I., HOSHIKOSHI A., MISHRA A.,

- MOTODOA Y., ONGA M. & OSTWALD M. (2008). "An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 9 No. 3, 2008 pp. 295-316
- GIRAULT Y. & SAUVE L. (2008). « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances » *ASTER* n° 46, p. 1-21.
- GLASMAN D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris : PUF
- JOSHUA S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute
- LAVAL C. & WEBER L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Éditions Nouveaux Regards et Éditions Syllepse.
- LEGARDEZ A. (2006). « Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères ? », in Legardez A. et Simmoneaux L. [coord.], *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF., p.19-32.
- MERLE P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- MICHEL A. (2001). « Six scénarios sur l'école », *Futuribles*, n° 266, juillet-août 2001
- MONJO R. (1998). La forme scolaire dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, no125, pp. 83-93.
- OLSON M. (1978). *Logique de l'action collective*. Paris : PUF.
- PERRENOUD P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye, J. [dir.]. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 61-76.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- ROPE F. & TANGUY L. [dir.] (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan
- SAUVE L., BERRYMAN T. & BRUNELLE R. (2003). « Environnement et développement : la culture de la filière ONU ». In Sauvé, L. et Brunelle, R. [dir.] *Environnements, Cultures et Développements. Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, p. 33-55
- SAUVE L. (2001). « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis », *Éducation relative à l'environnement Regard. Recherches. Réflexions*, vol 3, p.21-35
- SAUVE L. (2006). « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In *Former et éduquer pour changer nos modes de vie, Liaison Énergie-Francophonie*, 72, Décembre 2006, p. 33-41.
- STERLING S., SCOTT W. (2008). "Higher education and ESD in England: a critical commentary on recent initiative", *Environmental Education Research*, Volume 14, Issue 4
- URGELLI B., SIMONNEAUX L., Le Marec J. (2011). Complexité et médiatisation d'une question socialement vive- Le cas du réchauffement climatique. In Legardez A. et Simmoneaux L. (2011). [dir.] *Développement durable et autres questions d'actualités, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Educagri édition. Dijon
- VINCENT G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCK D. (1997) *Sociologie des sciences*. Paris : A. Colin

Annexes : Diplômes enquêtés

Licence professionnelle, Aménagement du territoire et urbanisme, spécialité Gestion durable des eaux pluviales dans l'aménagement des espaces, IUT d'Orsay / Licence professionnelle, Gestion-animation des espaces montagnards et pastoraux, Toulouse le Mirail 2, Centre universitaire de Foix et de l'Ariège / Licence professionnelle, Management du territoire et des espaces ruraux, IUT de Troyes/ Licence professionnelle, Aménagement du territoire et Urbanisme, GADER, Institut Universitaire de Technologie de Perpignan/ Licence professionnelle, Aménagement du paysage, IUT de l'Université Toulouse III / Licence professionnelle, Géomatique et développement durable des territoires ruraux, IUT de l'université de Provence, Digne/ Licence professionnelle, Aménagement du territoire et urbanisme spécialité Gestion des ressources environnementales en milieu rural, Université de Caen/ Licence professionnelle, Environnement développement durable, Supagro Montpellier / Licence professionnelle, Aménagement du Territoire et Urbanisme, IUT Toulon / Licence Professionnelle, Génie Géomatique pour l'Aménagement du Territoire, IUT Toulouse / Licence Professionnelle, Aménagement du territoire et urbanisme, Université Lille 1/ Licence professionnelle, Valorisation, animation et médiation des territoires ruraux, Université Bordeaux 3 / Licence professionnelle, Aménagement du territoire et urbanisme, Université de Nanterre / Licence Professionnelle Aménagement du Territoire et Urbanisme, IUT d'Aix en Provence / Licence Professionnelle Entreprendre durablement en territoire rural, IUT de Montluçon
Licence Professionnelle mention Agronomie, Spécialité Management de l'Entreprise agricole et rurale et développement durable des territoires ruraux, IUT de Nancy / Licence Professionnelle, Aménagement du territoire et urbanisme option Développement local et maîtrise de projets, Renasup Pays de la Loire / Licence Professionnelle, Aménagement du territoire et urbanisme, cartographie, université d'Orléans / Licence professionnelle, Aménagement du Territoire et Urbanisme, spécialité Valorisation et Gestion Touristique des Productions Agroalimentaires des Territoires Ruraux, Université Lyon 2 Licence Professionnelle, Aménagement du Territoire, Urbanisme, Université de Grenoble.