L'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire

Yvette Lazzeri, Angela Barthes, Gaëlle Lebloa, Olivier Martel

▶ **To cite this version:**

Yvette Lazzeri, Angela Barthes, Gaëlle Lebloa, Olivier Martel. L'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire . 2015. hal-01315976

HAL Id: hal-01315976
https://hal.science/hal-01315976

Submitted on 23 May 2016

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.

Aix*Marseille université

CERIC

cnrs

Les Notes du Pôle

Pôle Développement durable
Et
Territoires méditerranéens
http://www.pole-developpementdurable.univ-cezanne.fr

N° 23

Juin 2015

L'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire

Cet article s'intéresse aux travaux de recherches menés dans le domaine de l'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire en France[1].

L'avènement des politiques de l'éducation relative à l'environnement remonte aux années 1970, concomitantes aux recommandations des instances internationales. La conférence de Tbilissi (UNESCO, 1977) incite les Etats à inscrire aux politiques éducatives nationales une nouvelle formation civique, intégrant les enjeux environnementaux (Sauvé et Girault, 2008). En 1992, le programme d'action des Nations Unies pour le 21e siècle préconise de réorienter l'éducation vers un développement durable (CNUED, 1992) suivie en 1994, de l'initiative internationale « *Educating for a Sustainable Future : Environment, Population and Sustainable Development* »[2]. Le Sommet Mondial pour le Développement Durable de Johannesburg proclame la *Décennie onusienne de l'éducation en vue du développement durable* pour la période 2005-2014.

DES POLITIQUES D'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE DIVERGENTE SELON LES PAYS

Comme l'indiquent Girault et al (2013), en réponse à la recommandation de l'ONU, les politiques nationales d'éducation au développement durable (EDD) se positionnent entre deux pôles :

- D'un côté, une vision du monde éconocentrée, néolibérale, et une stratégie autoritaire de généralisation. Ainsi, le Royaume-Uni s'est doté d'un « *Sustainable Development Action Plan for Education and Skills* » dont le but est de contribuer à « une économie nationale compétitive ». Les apprentissages scolaires doivent préparer les jeunes au marché du travail, en vue du développement économique (Blewitt, 2005). Ici, on retrouve le paradigme rationnel/technologique de l'éducation.

L'environnement est une ressource à gérer et seule une économie stable et compétitive permet l'amélioration de l'environnement et de la qualité de vie.

- A l'opposé, une politique d'éducation à la soutenabilité non autoritaire et diversifiée. La Hollande, en accord avec la Constitution qui inscrit la liberté des choix pédagogiques des enseignants, leur offre des outils pour initier des enseignements très divers, privilégiant pour certains des approches naturalistes et pour d'autres plus anthropocentrées. La politique EDD est ainsi composée d'une riche palette de programmes.

- Entre ces extrêmes, d'autres pays empruntent des voies intermédiaires. En Italie, en Suisse et en Allemagne, l'éducation relève d'une juridiction décentralisée, ce qui a pour conséquence la cohabitation de plusieurs systèmes éducatifs avec des approches très diverses de l'éducation à la soutenabilité. A l'opposé de la politique du Royaume-Uni, des pays latino-américains proposent des approches nationales plus critiques et distantes de la prescription onusienne.

DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE EN FRANCE

En France, la circulaire Haby donne naissance en 1977 à l'éducation à l'environnement (EE). Dans les premier et second degrés, certaines disciplines d'enseignement (notamment SVT, histoire, géographie) vont ainsi intégrer les questions d'environnement. En 2003, un rapport de l'inspection générale (Bonhoure et Hagnerelle, 2003) avance un constat critique de l'EE, soulignant :

- Un manque de cohérence des programmes scolaires et des instructions ;

[1] Ne sont pas pris en compte les travaux menés par les courants issus de l'éducation populaire et des stratégies de territoires dont les publications restent plus limitées

[2] Traduit en français par « Education pour un Avenir Viable ».

- Une interdisciplinarité difficile à mettre en œuvre ;
- Des pratiques parfois créatives et originales mais dispersées et en nombre insuffisant ;
- Un faible nombre de projets impliquant réellement les élèves et incitant au débat.

En 2004, une nouvelle circulaire appelle à la généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD). Le débat sur le glissement sémantique d'EE vers EEDD n'est même pas abouti que le terme « environnement » tend à disparaître… pour laisser place à l'éducation au développement durable (EDD) imposé aujourd'hui par les institutions et invitant à intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage les thèmes clés du développement durable (changement climatique, prévention des risques, biodiversité, réduction de la pauvreté, consommation durable…).

Zwang et *al.* distinguent deux périodes dans l'application de la politique EDD :
2004 à 2008 : une politique orientée vers la formation citoyenne. L'objectif est de déployer plus largement l'EDD dans les programmes d'enseignement, multiplier les démarches dans les établissements et les écoles, former les professeurs et autres personnels concernés. Les finalités éducatives sont celles de l'école républicaine, caractéristique d'une « citoyenneté à la française » (Tutiaux-Guillon, 2006). *« 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). Il s'agit de former des citoyens autonomes, responsables, libres de leur choix. *« L'objectif, pour le professeur, est d'éduquer au choix et non d'enseigner des choix réputés meilleurs que d'autres. L'éducation à la santé et celle au développement durable sont l'occasion d'amener l'élève à prendre conscience que les sujets abordés soulèvent des questions d'éthique et à acquérir responsabilité et autonomie ».* (MEN, 2008, p. 34)

Depuis 2008 : une politique pour promouvoir un modèle de développement. Le Grenelle de l'environnement évoque pour la première fois la nécessaire émergence de « *compétences développement durable* » (Bregeon, Faucheux, et Rochet, 2008, p. 8). « *Les entreprises sont en demande de jeunes formés au développement durable ou plus précisément de jeunes issus de formations les conduisant à des métiers concourant au développement durable.* » (Ibid., p. 10). Cette quête d'efficience économique de la formation scolaire est reprise dans la Stratégie nationale de développement durable « *Vers une économie verte et équitable* » (Comité interministériel pour le développement durable, 2010) qui fixe parmi ses objectifs stratégiques prioritaires en éducation : la lutte contre le décrochage scolaire ; le développement de compétences et des qualifications dans six secteurs prioritaires : bâtiment, énergie, agriculture, sciences pour la mer, l'économie et la santé ; le développement des métiers et les filières de l'environnement, du recyclage, de l'écoconception, des analyses du cycle de vie et de la connaissance des écosystèmes.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République introduit l'éducation à l'environnement et au développement durable dans le code de l'éducation. Cette éducation débute dès l'école primaire et vise à éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Elle comporte une sensibilisation à la nature et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles. Cette mission s'exerce dans le cadre d'une démarche partenariale entre la communauté éducative, les collectivités territoriales et les parties prenantes et associations.

Les objectifs français de la politique EDD s'inscrivent désormais dans le cadre de la Stratégie nationale de la transition écologique vers un développement durable (2015-2020). En 2015, une nouvelle circulaire[3] prévoit la mise en place d'actions concrètes permettant d'amplifier la dynamique d'éducation à l'environnement et au développement durable de façon concomitante dans l'ensemble des académies. Une banque de ressources pédagogiques sera mise en ligne et régulièrement enrichie sur Éduscol. Il s'agit aussi de renforcer le lien entre école et société civile pour permettre au futur citoyen d'acquérir une culture structurée et raisonnée en matière d'environnement et de développement durable et d'en faire un acteur responsable de la société. Dans ce contexte, l'EDD ne se positionne pas sur les interactions nature/société et les choix sociétaux qui en découlent. Elle apparaît comme un instrument pour promouvoir un modèle de développement particulier. Cette posture engage donc l'EDD dans une direction politique (Lange, 2008).

QUESTIONNEMENTS AUTOUR DE L'EDD

Une éducation à … quoi ? l'écocivisme ou la citoyenneté du développement durable? L'écocitoyenneté est le plus souvent définie comme *« l'émergence d'une conscience généralisée incitant les individus à prendre en compte dans*

[3] Circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015.

leurs actions quotidiennes les conséquences que leurs actes sont susceptibles de produire sur l'environnement, dans le présent mais aussi à moyen et long terme » (Dejeant-Pons et Kiss, 2003). Dans cette acception, la formation de l'écocitoyen se résume, pour ceux qui en ont la charge (ADEME, Agences de l'eau, collectivités territoriales…) à la diffusion de bonnes pratiques. Leur action repose sur une logique selon laquelle la somme des gestes individuels peut favoriser un mouvement de masse susceptible de contribuer à un changement global des comportements envers l'environnement.
L'écocitoyenneté, limitée aux écogestes, relève alors d'un processus de normalisation qui *« codifie les conduites sociales et guide chacun dans sa participation individuelle à un projet collectif »* (Aspe et Jacqué, 2010, p1). Le recul critique est faible, l'accent est mis davantage sur la gestion technique que sur la capacité à problématiser les questions de développement durable.
Par ailleurs, centrée sur l'individu, l'EDD promeut *de facto* une responsabilité individuelle dont la mise en œuvre ne permet pas de constituer un collectif. Son émergence nécessite l'agrégation des individus et pas seulement leur juxtaposition. L'écocivisme ne permet pas cette agrégation car il se construit sur une relation univoque individu/environnement. Le désengagement de la sphère collective constitue une limite forte à la responsabilité envers l'environnement, même si par ailleurs il y a des politiques menées au nom de collectifs (état, intercommunalités, communes...). Certaines questions ne peuvent être abordées et prises en charge qu'à une échelle sociétale voire internationale, rendant vain voire inutile l'action individuelle.

Favoriser une citoyenneté du développement durable, appelle alors de nouvelles formes de communication et de nouvelles pratiques de médiation (Boillot-Grenon, 2010). En termes de pédagogie, il s'agit de passer d'un modèle de transmission de savoirs, souvent décontextualisé, simplifié (savoir scolaire) à une formation du jugement des jeunes leur proposant de construire des outils pour déchiffrer la complexité de la réalité du monde (Fleury, 2010). Les activités de terrain, d'immersion, y trouvant toute leur place. La pédagogie mobilisée est ainsi une pédagogie de projet, constructiviste intégrant la transdisciplinarité, prenant en compte la visée critique du développement durable.

Le système éducatif à l'épreuve de l'EDD : un modèle d'enseignement à (re)construire ? *« 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). Pour autant, la distinction développement durable et environnement n'est pas claire dans la sphère publique. Lucie Sauvé parle même de l'équivoque du développement durable (Sauvé, 2007) Le développement durable renvoie pour nombre d'enseignants à des pratiques de consommation d'énergie, de protection du milieu de vie, et pas à une transformation sociétale. Or l'EDD contient aussi une dimension politique importante, plus ou moins cachée qu'il convient d'expliciter (Barthes, Alpe, 2014).
La représentation du développement durable et de l'EDD est dépendante des cultures et la spécialité disciplinaire des enseignants, construite au cours de leur formation initiale, mais aussi du contexte de l'établissement dans lequel ils travaillent (Lange, 2008 ; Jesiorski, Barthes, Legardez, 2014).

L'EDD se situe en dehors de la forme traditionnelle des enseignements. C'est une « éducation à » entre savoirs, valeurs et pratiques (Clary, 2012 ; Pagoni et Tutiaux-Guillon, 2012). Les « éducations à » ont un statut particulier (Barthes et Alpe, 2012) : elles sont thématiques (environnement, santé…) et non disciplinaires, ce qui les distingue du modèle standard des contenus scolaires à caractère scientifique. Elles s'insèrent dans la sphère éducative formelle ou informelle, en direction des populations (Diemer et Marquat, 2014).

L'EDD, réduite à des exemples de pratiques d'acteurs ou des démarches d'éco-efficience (tri des déchets, covoiturage, économie d'eau, d'énergie...), relève d'un discours normé et normatif qui transmet au mieux un message de « bonne conscience », au pire un propos militant non sans danger « d'embrigadement » (Morin et Simonneaux, 2011). Il convient donc que les enseignants aient le souci de présenter aux élèves la multiplicité des points de vue sur une même question, notamment lorsqu'il s'agit d'inviter des intervenants extérieurs.

Les débats sollicités par les enseignants ne s'inscrivent pas dans une perspective critique (fonctionnement de la société, son projet, ses valeurs…). Il s'agit d'une analyse critique du corpus documentaire recueilli par les élèves.
L'articulation est à repenser, dans les curriculums éducatifs scolaires et dans les formations d'enseignants (Coquidé et Lange, 2009). Dans ce domaine, l'EDD peine à trouver sa place au milieu des formations disciplinaires. Le plus souvent, elle s'inscrit dans la continuité des formations initiales et continues en éducation à l'environnement[4].

[4] Depuis 2006, un réseau inter Instituts Universitaires de Formation des Maitres (IUFM) se met en place. Ce réseau se propose de mutualiser les expériences de formations et de recherche au moyen d'une lettre d'information et de rencontres pluri-annuelles. Il s'est doté d'un comité de pilotage et d'un conseil scientifique (Coquidé et al., 2010).

L'EDD s'inscrit dans un nouveau courant éducatif qui prône l'introduction des controverses dans l'enseignement des sciences, dans une perspective d'éducation citoyenne. Ce courant renvoie aux travaux sur la critique sociale (Robottom et Hart, 1993) et sur l'enseignement des Questions Socialement Vives (Legardez et Simmonneaux, 2011) : biotechnologies, énergie, changement climatique, mondialisation. Ces questions sont considérées vives car elles n'ont pas une solution simple, unique ou universelle. Elles font ainsi l'objet de controverses dans les savoirs de référence (scientifiques, professionnels ou sociaux) et font débat dans le monde de la recherche et dans la société. Elles cristallisent des enjeux politiques, économiques, scientifiques, culturels, idéologiques. Elles interpellent les pratiques d'acteurs et renvoient aux systèmes de valeurs. Par conséquent, elles posent des problèmes spécifiques pour l'enseignement et l'apprentissage, à l'origine dans un cadre disciplinaire, puis ensuite dans des cadres pluri (voire trans ou co) disciplinaires, susceptibles de remettre en cause la forme scolaire traditionnelle.

Yvette Lazzeri, CERIC- CNRS-Aix-Marseille Université, Gaëlle Le Bloa, Agence GENOPE, Olivier Martel, Métropole de Lyon, Angela Barthes, ADEF-Aix-Marseille Université

Cette note est issue d'une étude sur l'évaluation du Plan EDD de la Métropole de Lyon (2013-2015), réalisée en groupement par la société Génope/MBConsultants/VizGet et CNRS-Aix-Marseille Université

REFERENCES

- Aspe C. et Jacqué M. (2010). Entre engagement et aliénation : les paradoxes de l'acte éco-citoyen, *in* Schleyer-Lindenmann A. et Jacqué M. (2010).
- Barthes A., Y. Alpe Y. (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 ?
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2014), Le curriculum caché du développement durable, *Revue Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques, hors-série*
- Blewitt, J. (2005). Education for Sustainable Development, Governmentality and Learning to Last. *Environmental Education Research*, 11(2), p173-185.
- Boillot-Grenon F. (2010). Chercheurs et praticiens à l'épreuve d'une recherche-action sur le théâtre-forum éco-citoyen. *In* Schleyer-Lindenmann A et Jacqué M. (2010).
- Bonhoure G. et Hagnerelle M. (2003). L'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, n° 014.
- Clary M. (2012)., L'Education à l'environnement et au développement durable. Conférence à l'Ambassade de France à Reykjavik, 6 novembre.
- Coquidé, M., et Lange, J.-M. (2009). Vers l'évolution du référentiel de compétences ? Mettre en adéquation le référentiel de compétences avec l'évolution des missions des enseignants. *In* Jorro (coord.) symposium *Sens et usages du référentiel de compétences professionnelles en formation.* Congrès de l'Admée-Europe, Louvain la neuve, janvier.
- Dejeant-Pons M. et Kiss A. (2003). Préface. *In* A. Roesch, *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif : le cas français (*p7). Paris : L'Harmattan.
- Diemer & Marquat, Education au développement durable. Enjeux et controverses. De boeck, 495 p.
- Fleury B. (dir.). (2010). *Enseigner autrement. Pourquoi et comment* ? Educagri éditions.
- Girault, Zwang et Jeziorski (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. Revue Éducation Relative à l'Environnement – Regards. Recherche. Réflexions, vol. 11, pp61-80.
- Jesiorski, A., Barthes, A. et Legardez A., (2014), Les études européennes : un cadre favorable à la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans une perspective critique ? In Diemer & Marquat, Education au développement durable. Enjeux et controverses. De boeck, 495 p.
- Sauvé, L. et Girault, Y. (2008), L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. Croisements, enjeux et mouvances, Aster, n°46, 2008, p.7-30.
- Lange J.M., 2008, L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes, *Aster*, 46, p123-154.
- Legardez A. et Simmoneaux L. [dir.]. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF.
- Legardez A. et Simmoneaux L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Enseigner les questions socialement vives*, Educagri ESF éditeurs, Dijon. pp.195-214.
- Morin O. et Simoneaux L. (2011). Traitements phytosanitaires contre une espèce invasive : points de vue de futurs enseignants, in Legardez A. et Simoneaux L. [2011], p129-145.
- Pagoni M. et Tutiaux-Guillon N. (2012). Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? *Spirale* n°50.
- Robottom I., Hart P. (1993). *Research in environmental education: engaging the debate*. Geelong Victoria, Deakin University Press.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. Chemin de Traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement, 4, 31-47
- 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. *Revue Education relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions,* 4, p. 33-55.
- Schleyer-Lindenmann A. et Jacqué M. (coord.). (2010), De la recherche à l'action : les sciences sociales au secours de l'écocitoyenneté, Revue *Faire Savoirs* n°9, décembre.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie, in Legardez et Simonneaux (2006), pp.119-135.
- Zwang, A. et Girault, Y. (2012). Quelle(s) spécificités pour l'Éducation au Développement durable (EDD)? *In* Pagoni et Tutiaux-Guillon (2012), p181-195.