



HAL
open science

Repères historico critiques de l'évolution des curriculums prescrits de l'enseignement Agricole et de l'Éducation Nationale. Cas de l'éducation au développement durable.

Nina Asloun, Fouzia Kalali

► **To cite this version:**

Nina Asloun, Fouzia Kalali. Repères historico critiques de l'évolution des curriculums prescrits de l'enseignement Agricole et de l'Éducation Nationale. Cas de l'éducation au développement durable.. Penser l'éducation, 2013. hal-01672502

HAL Id: hal-01672502

<https://hal.science/hal-01672502v1>

Submitted on 25 Dec 2017

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.

Repères historico critiques de l'évolution des curriculums prescrits de l'enseignement Agricole et de l'Education Nationale. *Cas de l'éducation au développement durable*

N. Asloum* et F. Kalali**

* Université de Toulouse

UMR Éducation Formation Travail Savoirs

nina.asloum@educagri.fr

** IUFM de Haute-Normandie

UMR STEF ENS Cachan- INRP

faouzia.kalali-cantelaube@univ-rouen.fr

L'introduction et la généralisation, d'abord en 2004, de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), puis de l'éducation au développement durable (EDD), est à l'origine d'une modification importante du curriculum prescrit. Le développement durable inaugure une relation étroite entre le politique et l'éducatif tant à l'échelle internationale qu'au niveau des divers systèmes éducatifs nationaux. Les textes officiels relatifs à l'Education au développement durable sont porteurs de toutes les tensions, de tous les enjeux d'une politique éducative. L'analyse diachronique des textes internationaux, nationaux et prescriptifs nous ont permis de mettre en évidence des changements certes importants mais inachevés. Ainsi au fil des trois vagues de généralisation, l'intégration du développement durable s'est faite en appui sur des dimensions éthique, puis politique. Une clarification d'ordre épistémologique est encore à attendre.

Mots clés : *prescriptions, curriculum, textes officiels, développement durable*

*Cet article s'inscrit dans notre participation dans le cadre du programme de recherche ANR ED2AO (2009-2012). (Agence Nationale de la Recherche - ANR-08-BLAN-0135_01)
ED2AO : Education au développement durable, appuis et obstacles*

Introduction

L'introduction et la généralisation, d'abord en 2004, de l'éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), puis de l'éducation au développement durable (EDD), est à l'origine d'une modification importante du curriculum prescrit. Au-delà des évolutions dans les pratiques et les modalités éducatives de travail des élèves et des enseignants, de la mouvance des lignes de partage entre les disciplines, le développement durable (DD) inaugure une relation étroite entre le politique et l'éducatif tant à l'échelle internationale qu'au niveau des divers systèmes éducatifs nationaux.

Le basculement de sa sphère onusienne d'origine, vers une autre sphère celle de l'école, le développement durable montre de nouvelles missions au sens de Martinand (2003) qui sont envisagées pour l'éducation et assignée à l'école. Dans les changements curriculaires annoncés, il s'agit de repérer où se situent les évolutions. Quelles sont les décisions d'ordre stratégique ou programmatique à prendre, c'est-à-dire celles qui orientent les contenus des curriculums et qui font l'objet de débats, de négociations en raison de leur caractère problématique et des zones d'incertitude qu'elles recèlent ? L'analyse des textes officiels, même si ces derniers sont encore considérés comme une norme externe, peu suivis par les enseignants (Amigues et al., 2007) et bien souvent ignorés¹, nous permet d'identifier les choix qui sont faits en termes de missions et d'entrevoir les possibles traductions en actions et pratiques éducatives.

En effet, le DD est annoncé comme le garant d'une nouvelle logique, qui bouscule nos modèles de perception classiques. Aux ruptures spatiales, temporelles, anthropocentriques proposées, il introduit un renouvellement discursif et cognitif (Pascual Espuny, 2007). Dans cet article, nous souhaitons fournir quelques points de repères pour examiner les changements curriculaires qui ont accompagné les vagues successives de généralisation du développement durable dans deux enseignements emblématiques qui partagent la même mission éducative de formation de futurs citoyens : l'enseignement agricole et l'enseignement général. Ces deux enseignements sont interpellés par la montée en puissance des préoccupations sociales en matière d'environnement et de développement, néanmoins la visée plus professionnelle du premier ne risque-t-elle pas de plus infléchir les évolutions curriculaires dans ce sens ?

Contextes politique & éducatif

Le développement durable : un renouvellement discursif et cognitif

D'origine institutionnelle - il est apparu dans les grands sommets internationaux Onusiens - le terme de « développement durable » sert à inaugurer un espace de négociation entre des acteurs, ceux du développement et de l'environnement, qui auparavant se parlaient peu (Zaccàï, 2002). Il s'agit d'*améliorer la qualité de vie humaine tout en respectant la capacité de charge des écosystèmes* (WWF), ou de *s'efforcer à répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs* (rapport Brundtland). Almeida (2004) parle d'une définition canonique dans le cas du rapport Brundtland, celle-ci débouche sur un consensus mou (Pascual Espuny, 2007).

Le développement durable est soumis à une quantité de pressions et d'influences émanant des valeurs et des modes de vie, en paraphrasant les propos de Ravetz (1992), concernant les sciences environnementales. S'immisçant de façon rapide dans toutes les sphères, on assiste à une inflation définitionnelle qui témoigne d'une pluralité d'enjeux, ouvrant le champ à de nombreux acteurs qui s'en saisissent.

¹ L'enquête menée en 2005 par Régine Boyer et Muriel Pommier montre qu'une grande majorité d'enseignant ignore la circulaire de généralisation de l'EDD.

Le développement durable : un idéal normatif qui tend à se transformer en action politique

En l'espace d'une quarantaine d'années, les enjeux de la culture scientifique et technique ont considérablement resserré les liens entre l'éducation scientifique et la société (Boillot-Grenon, 1999). Dans cette dynamique, Limoges & Doray (1994) signalent que l'environnement est un des vecteurs les plus puissants de pénétration de la science dans la culture. Nous pensons que le développement durable est en voie de lui emboîter le pas. Ce dernier a une propension à la globalisation que l'on peut décliner, à partir du rapport condensé science-culture, en rapports science-société, nature-société ou encore nature-culture.

Les rapports sciences-société ont, de par les débats qu'ils ont occasionnés, influencé la conception de l'environnement vers 1970, et par la même les pratiques éducatives qui s'en réclament. Les questions environnementales se sont dès lors situées au confluent des mouvements critiques qui englobent tout à la fois la science, la technique et le politique. L'environnement apparaît comme un bien commun au sein duquel l'homme occupe une certaine place et vis-à-vis duquel il a une responsabilité particulière. On se réfère, par exemple, au débat contradictoire dans lequel s'opposent l'approche anthropocentrique centrée sur l'homme et qui conçoit la nature comme un moyen et l'approche radicale (nommée *deep ecology* dans le monde anglo-saxon) qui conçoit la nature comme une fin. L'incursion du politique rend vives les polémiques. C'est la période de création de diverses institutions nationales et internationales (depuis l'Agence américaine pour la protection de l'environnement à la Conférence de Stockholm de 1972 via le rapport du Club de Rome «Halte à la croissance»). Ce contexte est largement détaillé dans Coquidé et al (2009).

Le développement durable ravive les diverses polémiques et contradictions, car il reste en continuité avec la tradition politique du partage entre nature et culture, comme en témoigne la représentation des trois piliers (économique, environnemental et social). Dans le même temps en cette fin de XX^e siècle, la nature est soumise et exploitée, elle qui était du donné est devenue du construit (Beck, 2001).

Le développement durable : de nouvelles missions pour l'éducation

Ces considérations ont une influence sur les finalités et les pratiques éducatives. Si l'on conçoit qu'une nouvelle rhétorique émerge, le développement durable n'est pas un thème que l'actualité surajouterait à l'agenda existant. Le niveau « méta » qu'il engage suscite une nouvelle façon de communiquer et d'informer, marquée par une difficulté majeure : conjuguer la complexité avec un principe d'intelligibilité et d'accessibilité des messages, introduire de la certitude dans l'incertitude du savoir, viser le changement dans les comportements (Almeida & al, 2007). Aborder le développement durable perturbe beaucoup nos habitudes, mais cela ne doit déboucher ni sur un climat anxigène, ni sur une sérénité béate qui risqueraient d'induire une certaine banalisation des questionnements ou leur évitement, voire leur déni.

Dans ces pratiques, on voit l'émergence d'un citoyen engagé (Kalali, 2010). La conscience citoyenne l'emporterait sur la compétence technicienne (Levy-Leblond, 1993). L'effervescence contemporaine des propositions des éducations à... inaugure un tournant curriculaire à venir selon la belle formule de Lebeaume (2012). L'incertitude du savoir environnemental entretient le potentiel démocratique de la question environnementale, suscitant ainsi des controverses qui sont autant de choix de vie et de choix de société (Almeida & al, 2007). Dans ce contexte sociétal en pleine évolution, un nouveau projet

éducatif est soutenu par de nombreux discours, qui prônent dans une proposition mondiale, une mutation culturelle (Lebeaume, 2012). Le développement durable pose de manière très aiguë la question d'un savoir engagé. Cette question devient cruciale pour penser l'éducation scientifique. Aux enjeux sociaux s'ajoutent des enjeux didactiques. Ce contexte propice à la dialectique de la certitude et de l'incertitude scientifiques (Almeida & al, 2007), mobilise des rapports aux savoirs et à l'ignorance (Ravetz, 1992) comme en témoigne le cahier du journal Le Monde (2010), dans le quel le développement durable est considéré en tant qu'objet de questionnement pour permettre l'action.

Actuellement, le problème de l'environnement se pose comme celui d'un bien commun transmis et à transmettre. Ce fil rouge ressourciste dans lequel s'inscrivent les textes fondateurs internationaux (Sauvé, 2007) nous interpelle quant aux possibles retombées dans la sphère éducative, en particulier concernant l'élaboration d'un véritable plan national pour l'éducation au développement durable, d'une compréhension et élaboration épistémologique du développement durable ainsi que d'un développement pédagogique, comme l'ont souhaité en ces termes Bonhoure et Hagnerelle (2003).

Almeida (2005) souligne que le DD met en avant des questions de l'habitabilité de la terre (Beck), de statut de la technique (Bourg), du rôle de la science (Callon, Lascoumes & Barthe), de la question de l'anthropocentrisme (Serres). Comment les discours des deux sphères politique et éducative se positionnent par rapport à ces questions ? Sur quelles bases se fondent les vagues successives de généralisations : politique, éthique, ou épistémologique ? Quelles actions éducatives possibles sont alors envisagées ?

Méthodologie

Hierarchisation et caractérisation du corpus

Les textes Onusiens sont une source certaine des discours sur le développement durable. Ils sont le résultat consensuel de processus discursifs partis d'un constat scientifique pour finir par une expression politique (Pascual Espuny, 2007). La décennie des Nations Unies pour l'éducation² en vue du Développement Durable par l'UNESCO (2005) est la traduction de cette décision politique en vue de l'éducation.

Nous analysons l'imbrication de ces dimensions éducative et politique en particulier leurs prescriptions. Dans ce sens, un tri des textes et les discours dont ils sont porteurs est nécessaire. Pour hiérarchiser notre corpus de textes, nous nous sommes basées sur Koleva et al (2006), pour lesquels les institutions sont au fondement de toute interaction socioéconomique. Les auteurs définissent les institutions-règles qui comportent un ensemble cohérent de prescriptions collectivement admises. Les institutions-acteurs qui montrent des collectifs d'individus dotés d'une certaine stabilité et d'une capacité d'action sur leur environnement. Le collectif peut prendre la forme d'une organisation. Sa réalité n'est pas figée mais évolutive, il se caractérise par la poursuite d'un but commun.

² L'importance de cette dimension éducative est manifeste dès le sommet de RIO en 1992. Une éducation rendue possible par la participation des citoyens (agenda 21) et dont on fait la promotion, car elle conduit à la meilleure façon de traiter les questions d'environnement.

Nous avons hiérarchisé les textes en :

- Institutions-règles : des textes fondateurs internationaux et nationaux (les déclarations, les conventions, les projets de loi, la charte, les rapports à caractère normatif ou prescriptif, les circulaires et notes de services, les instructions officielles, les arrêtés et décrets)
- Institutions-acteurs : des textes fondateurs, des rapports de collectifs (conseil économique et social, groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable, l'Inspection académique, conseil national en vue du développement durable...)

La figure 1 montre les institutions et les diverses logiques qui les lient. Par exemple au sein des institutions-acteurs, du politique vers l'éducatif et vice versa s'expriment deux régimes par consensus et par concertation.

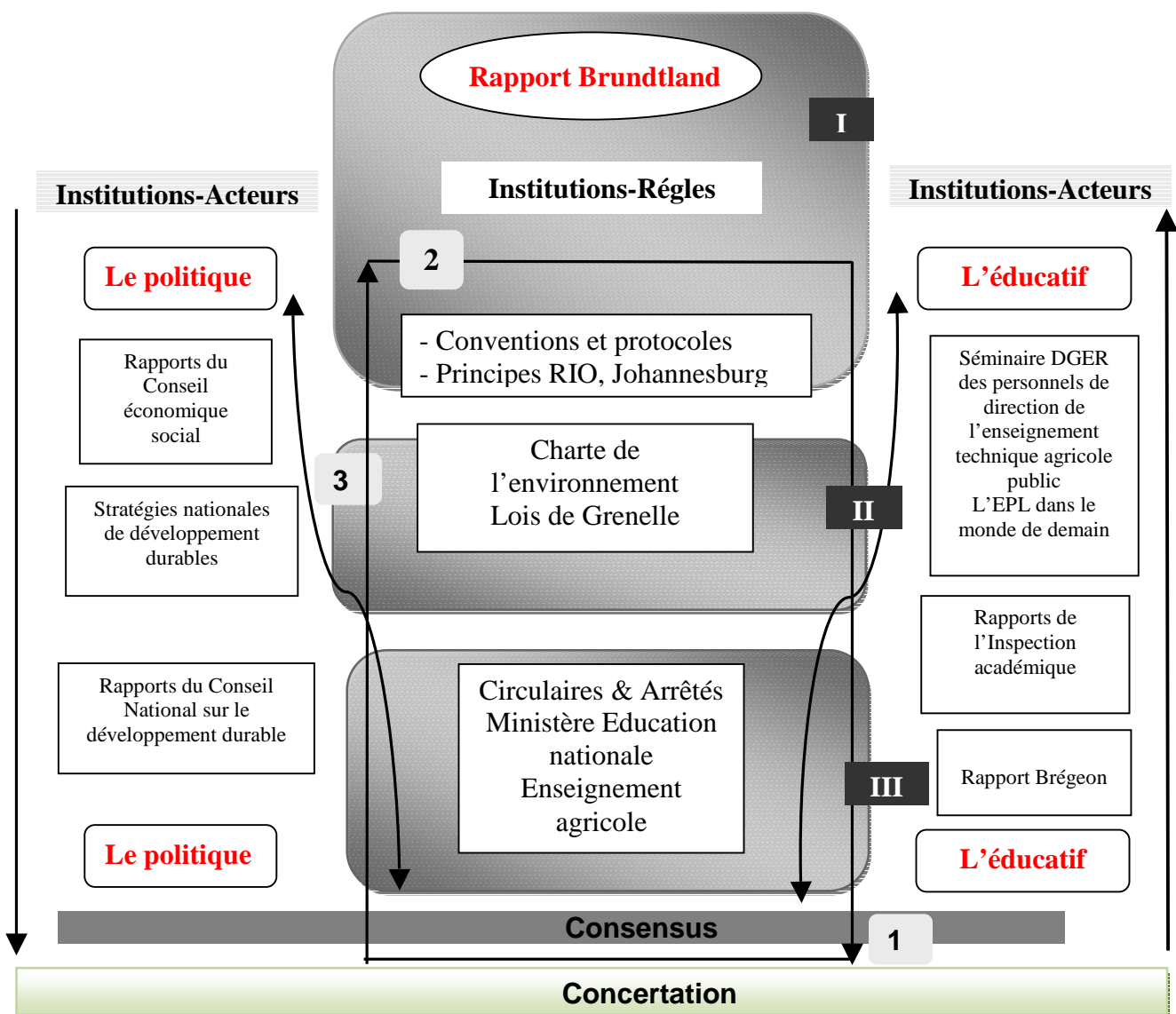


Figure 1 : Hiérarchisation et caractérisation du corpus

Sur la base des textes de cadrage internationaux et nationaux, nous avons identifié différents niveaux d'analyse I, II, III.

Pour caractériser les liens qui se tissent entre les diverses institutions, nous nous référons aux prescriptions « remontantes » et « descendantes » élaborées par Six (1999). Les institutions

règles ne seraient pas les seules à être prescriptives. Les prescriptions descendantes 1 sont rarement réfutées, elles subissent des transformations qui conduisent à des productions normatives (prescriptions remontantes 2), lesquelles permettent l'élaboration, la régulation, la décision pour aboutir à l'action et au changement qui échappent au poids de la normativité. L'action opère selon l'auteur une confrontation entre différentes sources de prescription avec l'obligation permanente d'arbitrage quant à celles que l'on n'intégrera pas. L'avantage de cette caractérisation fait que les textes étatiques, au vu de leur caractère prescriptif, ne sont pas isolés du reste du corpus. Ainsi au sein des institutions-acteurs, et entre elles et les institutions règles s'opèrent des prescriptions remontantes et des prescriptions descendantes 3. Six (1999) parle d'aménager un espace où s'effectue la reconstruction sociale de la prescription.

Des repères pour l'analyse

Passage de l'éducation relative à l'environnement à l'EEDD puis à l'EDD :

Polysémique, le terme « environnement » a donné lieu à des sens bien souvent différents. Nous pensons que le passage à l'EDD suppose un renouvellement spatial, temporel et anthropocentrique. Nous nous basons sur diverses sources notamment celle de Boillot-Grenon (1999), Theys (1993) et préférons parler de repères. Comme nous allons le voir, dans les textes analysés les ruptures ne semblent pas toujours franches.

- Le repère biocentrique : Boillot Grenon (1999) considère que ce sont les systèmes naturels qui sont privilégiés. Les connaissances d'une part et l'appartenance à la nature d'autre part sont les principaux objectifs de cette tendance. Selon Theys (1993), il s'agit de penser en termes de « collection d'objets naturels en interaction dont il faut assurer la conservation et la reproduction ».
- Un repère anthropocentrique qui montre l'environnement à l'intersection des systèmes sociaux et des systèmes naturels sans distinction des deux (Boillot-Grenon, 1999). Mais si l'auteur n'opère pas de distinction entre les deux systèmes, elle considère cette tendance dans le sens récurive où l'environnement pose des problèmes en termes de ressources. L'environnement se définit alors comme un ensemble de limites, de problèmes à résoudre, de risques à gérer pour que puissent fonctionner ces systèmes. On parle de tendance technocentrique. Celle-ci s'appuie sur une *approche autoritaire* selon Theys (1993).
- Un repère anthropocentrique à tendance sociocentrique où l'environnement se place à l'intersection des systèmes sociaux et des systèmes naturels (Boillot-Grenon, 1999) avec le primat accordé aux groupes sociaux. En cela, l'auteur rejoint Fortin-Debart (2004) qui considère que dans une telle perspective, ce sont les groupes d'individus qui sont considérés : l'environnement est alors centré sur les sociétés locales et leur contexte socioculturel.

Résultats

Les directives pédagogiques, au travers des différentes circulaires de 1977 à 2011, révèlent des différences manifestes en termes de missions. Nous allons voir que les vagues de généralisations successives de l'EDD visent à former de futurs citoyens. Le développement durable va fédérer une large orientation curriculaire selon un triple changement sur les plans éthique, scientifique et politique.

Le repère biocentrique

Les premières circulaires «éducation en matière d'environnement» EE de 1977, sont centrées sur les études de milieux. L'environnement est défini par ses aspects physique, biologique, chimique auxquels on associe des facteurs sociaux et économiques. Par cette définition large, l'environnement opère, au sein des curriculums, une rationalisation des connaissances et des méthodes sans toutefois constituer une nouvelle discipline. Le savoir savant ou de référence est l'écologie fondamentale.

Dans cette perspective typiquement éducationnelle et environnementaliste, la circulaire vise à développer chez l'élève « une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement ». L'élève doit acquérir des connaissances, des méthodes et saisir les problèmes de façon raisonnée en vue de comprendre la nature et le monde qui nous entourent (*Interdépendance sujet/milieu*). Pour atteindre ces objectifs, il est recommandé de mettre en place des projets interdisciplinaires³. L'écart entre les intentions et la réalité des enseignements organisés en disciplines conduit à une EE souvent associée de façon univoque aux sciences de la vie et de la terre (SVT). Quand d'autres disciplines s'en saisissent, on note une différence voire une opposition entre les approches. L'approche scientifique propose aux élèves des activités centrées sur des études de milieux, privilégiant des démarches d'investigation à l'opposé d'approches relevant des sciences humaines et sociales.

Dans les approches pédagogiques, la nature est omniprésente. Considérée comme un élément à conserver, la tendance est souvent à la préservation des espèces⁴. C'est également l'héritage d'un ensemble d'associations militantes qui abordent la nature selon une logique de protection et de conservation. Là s'exprime l'idée d'une nature fonctionnant en elle-même et pour elle-même. On peut parler de "l'environnement nature" qui est à apprécier, à respecter, à préserver. Les pratiques pédagogiques se trouvent dans une faible contextualisation sociale et culturelle du savoir. L'approche de la nature fondée sur les valeurs naturalistes et esthétiques et sur des méthodes scientifiques d'inventaires va conduire à chosifier l'environnement qui y est perçu essentiellement comme objet d'apprentissage selon Lucas (1981).

Par sa conception gestionnaire, nous allons voir par la suite que le développement durable tranche avec cette attitude conservatrice. Il n'en demeure pas moins que cette circulaire marque dès 1977 une approche novatrice. Alors que la culture scolaire est traditionnellement tournée presque exclusivement vers la transmission de savoirs disciplinaires, l'éducation à l'environnement⁵, s'inscrit dès son origine dans des démarches pédagogiques qui reposent sur un projet interdisciplinaire. Ces démarches visent une éducation globale de l'élève autorisant ainsi des liens entre différentes disciplines qui jusqu'à lors ne faisait pas l'objet d'une prescription.

Dès les années 1980 la montée en puissance des inquiétudes des consommateurs en matière de qualité alimentaire, de sécurité, de santé, de bien être et d'environnement marque un tournant décisif dans le rapport qu'entretient la société avec son environnement. Très tôt le monde agricole n'est pas resté indifférent à ces nouveaux enjeux. C'est à cette période que les mesures de la politique agricole européenne redéfinissent l'activité agricole. La première

³ Dans les années 1970 les programmes d'enseignement sont essentiellement disciplinaires.

⁴ C'est un héritage ancien qui date de 1872 marqué par la création du parc National de Yellowstone aux états Unis, décrit comme une merveille de la nature, le premier parc National en France date des années 1960.

⁵ Tant dans le système de l'éducation nationale que dans l'enseignement agricole, cependant on notera que dès les années 1970, les enseignements disciplinaires de l'enseignement agricole ont été enrichis de séquences pédagogiques interdisciplinaires d'études de milieux de la production, de milieux naturels, sociaux ou culturels.

grande réforme de la PAC qui a lieu en 1992 constitue une étape déterminante avec la mise en place d'un règlement agri-environnemental et marque définitivement la rupture de la France avec le discours de l'agriculture productiviste. Cette année correspond déjà à une prise en compte de la gestion de l'environnement et à l'émergence d'une demande sociale forte concernant la qualité des paysages. La loi d'orientation agricole (LOA) adoptée en 1999⁶ vient renforcer les mesures européennes, et ainsi répondre aux attentes environnementales de l'union européenne par la création du contrat territorial d'exploitation qui vise à insérer l'exploitation agricole dans un projet global intégrant deux volets, socio-économique d'une part, environnemental et territorial d'autre part ; ces deux volets reprenant les trois axes du développement durable (objectif affiché dans la LOA). Une nouvelle étape de la prise en compte de la durabilité intervient avec la stratégie nationale de développement durable, la réforme de la PAC de 2003 et l'éco-conditionnalité⁷. L'environnement devient une véritable question de société, des conférences mondiales sur l'environnement vont ainsi s'organiser.

De l'anthropocentrisme à différentes colorations

La Déclaration de Rio formulée par la Conférence mondiale de 1992 sur l'environnement et le développement commence par cette affirmation :

« Les êtres humains sont au centre des préoccupations relatives au développement durable. Ils ont droit à une vie saine et productive en harmonie avec la nature ». Faisant sienne cette affirmation, la Déclaration de Johannesburg, adoptée au Sommet mondial pour le développement en 2002 confirmait cet engagement politique. Les textes fondateurs s'inscrivent dans un fond anthropocentrique bien que le rapport Brundtland ne considère plus l'homme au centre. De statut plus politique que scientifique, les déclarations sont consensuelles et restent influencées par le contexte social dominant.

Que dire des directives éducatives qui fixent le cadre à l'intérieur duquel se construit progressivement une pensée « légitime » de l'environnement et du développement durable dans notre société ? La circulaire de 2004 « éducation à l'environnement pour un développement durable » (EEDD) est éminemment politique (Bruxelles, 2006 ; Raulin, 2006). Elle arrive après un vide de textes d'une dizaine d'année. Une reprise en main par le politique qui se veut récapitulative : on cite le rapport Brundtland, la charte de l'environnement, la stratégie nationale du développement durable (SNDD), le rapport de l'inspection, l'expérimentation en relation avec le DD. Cette circulaire au regard de celle de 1977 qu'elle remplace, manifeste des évolutions concernant les missions de cette éducation : former de futurs citoyens.

Concernant l'enseignement général, dans cette première phase de généralisation, le rapport Brundtland grâce à la définition de développement durable qu'il fournit autour des trois piliers opère comme un corpus théorique : l'approche systémique est réaffirmée. Mais nous verrons dans ce qui va suivre que ce positionnement théorique ne fait pas pour autant la rupture avec l'anthropocentrisme ambiant des textes fondateurs. De même, l'environnement reste défini dans les termes de la circulaire de 1977 comme *« l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités*

⁶ Article L 811-1, Loi n° 99-574 du 9 juillet 1999 art. 121 Journal Officiel du 10 juillet 1999.

⁷ L'écoconditionnalité, mise en place depuis 2005, garantit une agriculture plus durable et favorise ainsi une meilleure acceptation de la politique agricole commune par l'ensemble des citoyens en proposant des allocations des aides directes contre respect de certaines règles, en matière environnementale et dans le domaine du bien-être animal.

humaines ». Plutôt que des retombées théoriques, la prescription vise une nouvelle dimension pédagogique (voir tableau 1).

Si l'éducation devient explicitement un outil de gestion environnementale dans le cas de l'enseignement agricole, le développement durable en tant que perspective doit se construire dans le cadre de l'enseignement général au sein d'une approche systémique autour d'une vision globale des questions traitées. Dans le premier, on constate plutôt un renouvellement dans cette circulaire qui tranche avec la précédente. Dans le cas de l'enseignement général, plutôt que de renouvellement, on constate une vague incitation à faire des choix avec l'intégration de la complexité. Nous pouvons considérer qu'il n'y a pas, en soi de nouveaux dispositifs mais des orientations en termes d'actions éducatives multipartenariales (nationales, régionales et internationales). Bonhoure (2005), faisant le bilan après une année de généralisation, dira que l'approche systémique est indissociable de l'optique DD. Elle impose la transversalité au niveau des disciplines, des dispositifs et à l'échelle de l'établissement, les réalisations concernant ce dernier niveau étant restées décevantes.

Le fait marquant dans ce passage de l'EE à l'EEDD est l'intégration de l'expertise fondée sur un ensemble de connaissances scientifiques et un corpus technologique qui permet d'agir sur l'environnement. La nouvelle mission éducative est en effet de « mesurer pour le futur citoyen les conséquences de ses actes sur l'environnement ». Cette responsabilisation s'inscrit dans le cadre législatif en termes d'exercice des droits et des devoirs (charte de l'environnement). Elle recoupe également les défis de la SNDD. Car si l'EEDD intègre explicitement l'environnement, elle n'exclut pas pour autant les autres éducations à la santé, à la citoyenneté, aux risques, à la solidarité. Il s'agit du volet éthique (voir tableau 1).

On peut préciser que sur le plan pédagogique, la vision biocentrique est écartée au profit d'une approche qui privilégie une interdépendance des sociétés humaines avec l'ensemble du système planétaire (dimension présente dans les discours onusiens dès la conférence de RIO). L'environnement devient alors une sorte de reflet de la maîtrise de l'homme des conditions du milieu axé sur la prééminence de la science et de la technique comme voie de mise en valeur de la nature, de sa domestication. Ce discours dominant sur le développement durable qui accorde une importance aux savoirs scientifiques et techniques (déclaration de Johannesburg, 2002) s'accompagne par exemple de l'apparition de nouveaux modes de cultures alternatives comme l'agriculture raisonnée, l'agriculture de précision⁸ qui émanent typiquement de la sphère scientifique et technique. Le secteur agricole dispose ainsi d'organismes spécifiques en matière de production et de diffusion de nouveaux savoirs scientifiques et techniques. Cela conduit à l'acquisition des connaissances et des méthodes, non plus en vue de comprendre la nature mais plutôt pour se situer dans son environnement et y agir de manière responsable. Cette incitation à l'action est également présente dans le cadre de l'enseignement général. Elle rencontre néanmoins des difficultés car les contours sont ouverts au milieu dans sa globalité et non en lien avec une pratique professionnelle bien spécifique comme c'est le cas de l'enseignement agricole.

Cette coloration technocentrée persiste quand on passe à l'EDD. Très visible dans les textes de Johannesburg où les discours reflètent une réflexion autocentrée DD, avec de nouveaux concepts comme la gouvernance, la mondialisation et la gestion des risques. Dans les textes qui relèvent de l'éducatif, la tendance technocentrée repose sur la production de références et de connaissances objectivées, de normes, d'approches scientifiques bien souvent

⁸ Utilisation de nouvelles technologies pour ajuster les pratiques culturales au plus près du besoin de la plante : développées par l'institut technique des céréales et des fourrages (ITCF).

disciplinaires avec une transmission des connaissances d'une prescription descendante. Sauvé (1999) voit que la proposition de l'Éducation pour le développement durable, correspond « *non pas à un changement de paradigme épistémologique, éthique et stratégique, mais à une forme progressiste de la modernité, qui vise à préserver les valeurs et les pratiques de cette dernière et qui contribue à promouvoir la rationalité instrumentale où les savoirs scientifiques et techniques sont privilégiés* ». Qu'apporte alors la seconde phase de généralisation ?

La Circulaire 2007 « Education au développement durable » (EDD) vise à une large couverture par les programmes scolaires avec un ancrage dans les connaissances ciblées dans le socle commun. Son ambition est résolument éducative par les références à la décennie de l'éducation pour le DD de l'UNESCO et sa déclinaison européenne la stratégie de Vilnius. La disparition du terme d'environnement coïncide avec la large couverture par les programmes modifiés pour certains au niveau du collège en 2005 (Mathématiques, SVT, Sciences physiques et chimiques).

Cette circulaire réaffirme les questions des valeurs, des territoires (volet éthique de la précédente, voir tableau 1). Elle vise à former des citoyens responsables dans leurs lieux de vie, lieux de travail, de loisir, et dans leurs territoires. L'ensemble du système scolaire et extra scolaire⁹ est mobilisé pour atteindre ces objectifs. La démarche pédagogique se précise : une démarche prospective alliant choix et engagement. Il s'agit de l'affirmation d'une éducation aux choix et non d'un enseignement des choix. C'est le volet politique (voir tableau 1). Ici sont renforcées les initiatives aux niveaux des établissements et les démarches innovantes (projet, démarche de qualité, processus participatif...). Par ailleurs, les instructions officielles des nouveaux programmes d'enseignement initiés entre 2009 et 2010, dans le système éducatif général et agricole, incitent à recourir à des thématiques et des problématiques¹⁰ liées au développement durable.

Dans le cas de l'enseignement agricole, la nouvelle circulaire s'accompagne d'une rénovation des diplômes en 2009 en particulier celui du baccalauréat professionnel "Gestion des milieux naturels et de la faune" rénové en 2011. Les prescriptions inscrivent des changements forts. Il s'agit à présent de considérer l'environnement lié à de nouveaux besoins de la société. Le changement se situe dans l'articulation entre de nouvelles fonctions de l'agriculture, de nouvelles politiques, de nouvelles pratiques d'aménagement de l'espace et une nouvelle éthique qui pose le cadre d'une gestion globale de l'environnement. Ainsi, le référentiel de diplôme inscrit l'enseignement dans une perspective de gestion des espaces au service d'une société et plus seulement selon une gestion d'un patrimoine. Aujourd'hui il ne s'agit plus de préserver uniquement les espaces remarquables, mais de gérer l'ensemble des espaces (ordinaires, urbains...). Il ne s'agit plus de « *s'employer principalement à "réparer" les déséquilibres provoqués par l'activité humaine et les phénomènes naturels. Aujourd'hui, les efforts portent de plus en plus sur la prévention et la protection de ce qui permet de limiter les dégradations et donc les interventions* » (DGER 2011, 4). Ainsi ce référentiel de diplôme rédigé en 2011 prend en compte les préconisations de la circulaire parue à la même date en incitant à des changements dans les modes de gouvernance dans ces termes : « *hier des politiques, des scientifiques, des techniciens ou des usagers pesaient fortement sur l'évolution des espaces dans une approche trop souvent cloisonnée des interventions. Aujourd'hui, la gestion et l'aménagement des espaces sont co-produits entre politiques territoriaux, experts,*

⁹ De forts liens avec des partenaires scientifiques, professionnels, territoriaux ; avec les collectivités territoriales, et tous les acteurs sociaux.

¹⁰ La circulaire propre à l'enseignement agricole circonscrit une liste de thèmes et de problématiques à étudier.

habitants et usagers des espaces dans une conception écologique globale et partagée des espaces » (DGER, 2011).

Par la réaffirmation des valeurs, des approches par le territoire, par la démarche scientifique et prospective, la circulaire de 2007 se positionne amplement dans un sociocentrisme qui invite à repenser un certain nombre de rapports à l'environnement. Mais les prescriptions restent floues. Comme le souligne Berque (1994), on s'oriente vers une tendance où l'anthropocentrisme se développe en sociocentrisme, car finalement le rapport de l'homme et son milieu se comprend en prenant la société comme centre. Le DD engage dans cette voie par la prise en compte des institutions de décision politique, des acteurs sociaux concernés. Il s'agit du volet politique (voir tableau 1).

Entre les prescriptions nationales et internationales on constate ce même flou. Les textes fondateurs internationaux comme Rio et Johannesburg élargissent le discours à l'attention des groupes sociaux. D'abord, cela montre un aveu d'impuissance des états, ensuite les textes ne peuvent que s'inscrire dans la vague du libéralisme comme en témoignent les concepts de gouvernance et de mondialisation. Enfin, une autre voie dans laquelle nous engage Larrère (2007) est celle du fondement épistémologique incertain. L'auteur s'interroge sur le rapport que le développement durable entretiendrait entre nature et société. Le sociocentrisme serait une définition par défaut, car il est plus facile d'intégrer les exigences de justice sociale dans les automatismes de la croissance économique (et donc de parler plutôt de développement) que de prendre en compte un contexte environnemental qui n'est pas décomposable en données objectives. Mais l'auteur reste vague quand il s'agit de montrer une voie de sortie. Elle préconise de s'insérer dans les processus naturels, afin de les orienter et de les accélérer, pour rendre la nature plus sûre, pour en faire une demeure durable et rompre ainsi avec le sociocentrisme d'une part et le biocentrisme de l'autre.

Au niveau des prescriptions éducatives, l'EDD engage de plus en plus dans la voie citée par Larrère. La Circulaire 2011 : « Éducation au développement durable », clos la généralisation. Les enjeux éducatifs et les principes du développement durable sont désormais inscrits dans tous les programmes d'enseignement. Les circulaires de 2007 et de 2011, affichent une volonté manifeste d'une prise en compte de la démarche de projet à l'échelle des établissements E3D. La circulaire propre à l'enseignement agricole¹¹ est plus explicite¹². En effet on note des changements tant au niveau des prescriptions qu'au niveau des nouveaux programmes¹³. En 2007, il est précisé « *qu'au niveau politique, dans le contexte des décisions publiques et de leurs applications transformées par cette prise de conscience (incertitude et complexité/responsabilités et valeurs nouvelles), le développement durable se traduit par une interrogation sur la gouvernance* ». *Les nouvelles formes de gouvernance doivent être mises en oeuvre sur la base de processus de négociation et des modes de participation associant élus, gestionnaires, acteurs et usagers* » (DGER¹⁴ 2011, 3).

La gouvernance doit s'inscrire non seulement au niveau des établissements mais également dans le cadre de la gestion de l'aménagement des espaces. Le principe de participation, qui a été fortement soutenu au cours de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le

¹¹ Circulaire DGER/SDIRC/2007-2015 (12-09-2007) Education en vue du Développement Durable (EDD) dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricole.

¹² Présente les enjeux et donnent les orientations des actions pour l'Education en vue du Développement Durable (EDD). Cette circulaire introduit les principaux changements liés la notion de développement durable tant au niveau scientifique, qu'au niveau éthique et politique qui pour ce dernier se traduit par une interrogation sur la gouvernance.

¹³ Le précédent programme date de 1992, les nouveaux ont été mis en oeuvre à la rentrée 2009.

¹⁴ DGER : direction générale de l'enseignement et de la recherche, propre au ministère de l'agriculture.

développement de 1992 a été par la suite renforcé lors de la Conférence de Rio, puis, repris dans le cadre européen avec la Convention d'Aarhus de 1998. Ainsi au-delà de la volonté d'impliquer les établissements dans des démarches de projets, cette circulaire de 2011 n'apporte aucune précision sur les savoirs ou les pratiques qui se réfèrent au développement durable. Alors que la circulaire de 2007 définit globalement des tâches ou des thèmes à réaliser, sans pour autant les associer à des savoirs formalisés, on devrait s'attendre à ce qu'en 2011 on soit plus explicite quand au volet épistémologique, une dimension à moyen terme selon les termes de Bonhoure et Hagnerelle (voir tableau 1). Cet aspect est un enjeu qui reste à atteindre. Les connaissances qui renvoient à la notion de développement durable sont encore des savoirs peu stabilisés, fragmentés et bien souvent décomposés. Ils renvoient à des champs de nature complexe. L'éducation au développement durable met en jeu une éducation qui s'inscrit au carrefour des disciplines et des principes d'action qui devraient permettre à l'élève de construire son rapport au monde. Les directives de l'EDD qui incitent fortement à mettre en œuvre des situations pédagogiques fondées sur «l'action» rompant ainsi avec les pratiques courantes et traditionnelles de l'enseignement, posent la question de l'objectivation des apprentissages issus de l'action (et pour celle-ci).

Conclusion

Les textes officiels relatifs à l'Education au développement durable sont porteurs de toutes les tensions, de tous les enjeux d'une politique éducative. La volonté institutionnelle, affichée et affirmée, de généralisation de l'éducation au développement durable en France, n'échappe pas à un certain nombre de difficultés que l'on retrouve à l'échelle internationale. Ce contexte est révélateur de la circulation d'informations, des arbitrages, des consensus... qui existent dans les différentes arènes, politiques, sociales, économiques, environnementales. Ainsi, la réponse française par vagues successives permet de voir les jalons mis en place pour une éducation au développement durable. Celle-ci s'est fait progressivement sans vraiment rompre avec l'anthropocentrisme (tableau 1). Ce dernier est tantôt emprunt de technocentrisme en accord avec les textes internationaux (Johannesburg par exemple) ou qui relève d'une technoscience encadrée quand le progrès n'est pas nié. De plus, le DD s'est d'abord érigé sur un fond de crise planétaire relié par les médias, il s'est construit dans une action d'urgence pour répondre aux problèmes environnementaux. Ce contexte n'a pas permis de révoquer une approche parfois technoscientifique. Il en ressort dans les dernières circulaires un sociocentrisme ambiant qui rend encore plus flou les contours de l'EDD. Il n'en demeure pas moins que les pratiques éducatives de mise en œuvre du DD doivent s'affranchir de l'inflation définitionnelle au prix de laquelle l'objectivation est possible. Ce développement pédagogique au sens de Bonhoure et Hagnerelle (2003) est intimement lié à la compréhension et l'élaboration épistémologique.

Bibliographie et sources :

AMIGUES, R. & LATAILLADE, G. (2007).. Le «travail partagé» des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante In Congrès international AREF 2007, actualité de la recherche en éducation et en formation [en ligne]. Strasbourg: AREF, 2007.

(Page consultée le 20/02/13).

URL : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Rene_AMIGUES_282.pdf

ALMEIDA, N. (2004). De l'environnement au développement durable, l'institution d'un objet et la configuration d'une question. *Cahier du CELSA*.

ALMEIDA, N. & JALENQUES-VIGOUROUX, B. (2007). *Dire le développement durable. Revue responsabilité & environnement*, 48, 44-50

ALMEIDA, N. (2005). « De l'environnement au développement durable, l'institution d'un objet et la configuration d'une question », *Communication et organisation* [En ligne], (page consultée 21 février 2013).

<http://communicationorganisation.revues.org/3268>

BECK, U. (2001). *La société du risque*. Edition Aubier

BERQUE, A., (1997), Entre Eden et le nouveau paradigme : le discours mésologique au Japon. In C. Larrère & R. Larrère (Éds.), *La crise environnementale* (pp 289-299). Paris : INRA

BOILLOT-GRENON, F. (1999). *L'évaluation, moteur de l'innovation. Processus de conception d'un livre-jeu d'éducation et de vulgarisation environnementale*. Thèse de doctorat ; Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.

BONHOURE, G. & HAGNERELLE, M. (2003). L'éducation relative à l'environnement et au développement durable : les sciences de la vie et de la terre. Rapport IGEN.

BONHOURE, G. (2005). La prise en compte du développement rural par l'éducation nationale. Séminaire DGER.

BRUXELLES, Y. (2006). « De l'importance des textes officiels : entre contraintes et utopie créatrice », *Réflexions*, 6, 263-271.

CAHIER LE JOURNAL LE MONDE, (2010). Développement durable. Nouvelles pratiques, nouveaux acteurs. L'ère du doute et des actes, n°20281 (Par Pacary Catherine).

COQUIDÉ M., LANGE J.-M. & PINCEMIN J.-M. (2009). « Éducation à l'environnement en France : Éléments de situation et questions curriculaires ». [en ligne].

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/60/82/PDF/FranceEEDD07_09.pdf

FORTIN-DEBART, C. (2004). *Le partenariat école-musée pour une éducation à l'environnement*. Paris : L'Harmattan.

HAGNERELLE, M. (2010). Un défi pour le système pédagogique. *Les cahiers pédagogiques* 478, 17-19

KALALI, F. (2010), *L'enquête ROSE en France (Relevance Of Science Education) : analyse statistique des populations scolaires de Paris et de Créteil*, Rapport d'étude, en consultation sur le lien www.roseproject.no/network/countries/france/ROSE-Kalali.pdf

KALAORA, B. (1998). *Au-delà de la nature l'environnement : l'observation sociale de l'environnement*, L'Harmattan, 199 p

LARRERE, C., & LARRERE, R. (1997). *Du bon usage de la nature. Pour une philosophie de l'environnement*. Paris : Aubier-collection Alto.

LARRERE, C., (2007) « Développement durable : quelques points litigieux », *Les ateliers de l'éthique*, Université de Montréal, volume 1, 2, 8-19.

LEBEAUME, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Revue Spirale*, 50, 11-24.

LÉVY-LEBLOND, J.-M. (1993). Le défi. *Alliage*, 16-17, *Science et culture en Europe*.

LIMOGES, C. & DORAY, P. (1994). Le débat public comme apprentissage social et comme régulation constituante : le cas de l'environnementalisation. In *Actes du colloque international de Montréal : Quand la science se fait culture*. Sainte Foy-Québec : Multimonde.

LUCAS, AM. (1981). The role of science education for the environment. *Journal of Environmental education*, 12, 2, 32-37.

MARTINAND, J.-L. (2003) « L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire » *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3, 100-116.

PASCUAL ESPUNY, C. (2007). Le développement durable : Promesse d'un changement paradigmatique ? Etude d'un processus discursif et négocié. Un exemple : Reach. Thèse de Doctorat en sciences de l'information et de la communication; Université Paris IV Sorbonne. 485 pages

RAULAIN, D. (2006). De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 154, 61-71.

RAVETZ, J. (1992). Connaissance utile, ignorance utile? *Autrement*, 1, *La terre outragée*.

SAUVE, L. (1999). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 9-35.

SAUVE, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques. *Éducation relative à l'environnement : Regards-Recherches-Réflexions*, 6, 13-28.

SERRES, M. (1990). *Le contrat naturel*. Paris : Éditions François Bourin.

SIX, F. (1999) .De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment, congrès SELF-ACE Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie. In *Actes du XXXVII^{ème} Congrès de la SELF*. Aix, 127-133

THEYS, J. (1993). *L'environnement à la recherche d'une définition, notes de méthode de l'IFEN*, Orléans : IFEN, édition 94, 1, 50 p

ZACCAÏ, E. (2002). Le développement durable, dynamique et institution d'un projet, Bruxelles : PIE – Peter Lang.

Sources :

BONHOURE, G. & HAGNERELLE, M. (2003). L'éducation relative à l'environnement et au développement durable : les sciences de la vie et de la terre. Rapport IGEN.

BONHOURE, G. (2005). La prise en compte du développement rural par l'éducation nationale. Séminaire DGER

BREGEON, J. (2008). Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable. Paris : Ministère de l'Éducation nationale

BRUNDTLAND, G.H. (1988). *Notre avenir à tous*, rapport pour les Nations Unies, Éditions du Fleuve, Montréal

CHARTE de l'environnement adopté le 28 Février 2005 par le Parlement réuni en Congrès et promulgué le 1er Mars 2005 par Jacques Chirac, président de la République
http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/spipwwwmedad/pdf/DICOM-Charte_Environnement_web_cle766cbf.pdf

CIRCULAIRE DGER/SDIRC/2007-2015 (12-09-2007) Education en vue du Développement Durable (EDD) dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricole

COMMISSION des Nations-Unies pour l'environnement et le développement durable, 1992, Rapport de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Action 21, Rio de Janeiro, CNUED, 17 p

CONVENTION d'Aarhus sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement, signée le 25 juin 1998. [en ligne]. <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/pp/documents/cep43f.pdf>

DGER (2011). Référentiel de diplôme du baccalauréat professionnel "gestion des milieux naturels et de la faune"
http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/GMNF/bacpro-gmnf_ref.pdf&t=1361469328&hash=4260c644948684d8bdd32b4a16369ec0131d5e60

MEN (1977), Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Bulletin officiel, 31 du 8 septembre 1977

MEN (2004), Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable. Circulaire n°2004-110, 8 juillet 2004.

MEN, Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable. Circulaire n°2007-77, 29 mars 2007.

MEN (2007). Education au développement durable, 2^e phase de généralisation de l'éducation

au développement durable (EDD). Bulletin Officiel, 14 du 5 avril 2007.

MEN, (2004). Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 28, 15 juillet 2004.

MEN, (2006). Socle commun de connaissances et de compétences. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 29, Encart du 20 juillet 2006

MEN, (2007). Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°14 du 5 avril 2007.

NOTE DE SERVICE (2010). DGER /SDEDC/SDPOFE/SDESR/N2010-2165 du 24 novembre 2010.

RAPPORT du sommet de Johannesburg 2002


<http://www.un.org/french/events/wssd/coverage/summaries/envdev33.htm>

STRATEGIE NATIONALE de développement durable 2010-2013 (SNDD): vers une économie verte et équitable. - Juillet 2010 - 56 pages. [en ligne].

<http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/SNDD-3.pdf>

UNESCO (2005). *Décennie de l'éducation en vue du développement durable (2005-2014), plan International de mise en œuvre*. Paris : Secteur de l'éducation, UNESCO.

Tableau 1 : De l'EE vers l'EDD (évolution du prescrit)

	Circulaire 1977 «éducation en matière d'environnement» EE	Circulaire 2004 «éducation à l'environnement pour un développement durable » EEDD	Circulaire 2007 et 2011 «Éducation au développement durable» EDD
Finalités / objectifs	Acquérir des connaissances et des méthodes Comprendre la nature et le monde qui nous entoure <i>«Développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement»</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acquérir des connaissances et des méthodes • agir de manière responsable • Prise de conscience des questions environnementales sans catastrophisme, mais avec lucidité 	<ul style="list-style-type: none"> • Ancrage dans les programmes • Multiplicité des démarches globales d'EDD • Formation des personnels
Activités, démarches et attitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Projet interdisciplinaire - étude du milieu, - résolution de problème, - démarche d'investigation et enquête 	<ul style="list-style-type: none"> - Débats dans le cadre du vivre ensemble, - approche systémique, - projets co-disciplinaires et pluridisciplinaire, - inscription dans les dispositifs existants, - attitude critique et responsable 	<ul style="list-style-type: none"> - Démarche prospective et scientifique - Approche co-disciplinaire - inscription dans les dispositifs existants - Démarche scientifique et prospective
Volets	Ethique Réaffirmation des valeurs	Politique Prise en compte des institutions de décision politique, des acteurs sociaux concernés	Politique Prise en compte des institutions de décision politique, des acteurs sociaux concernés
Principes	Environnement à préserver, préservation des espèces	L'environnement : un ensemble de limites, de problèmes à résoudre, de risques à gérer, outil de gestion	Construction sociale de la nature Projet social
Repères	 <p>Biocentrique</p> <p><i>Interdépendance sujet/milieu</i></p>	<p>Anthropocentrique tendance technocentrique</p> <p><i>Interdépendance des sociétés humaines avec l'ensemble du système planétaire</i></p>	<p>Anthropocentrique tendance sociocentrique</p> <p><i>Rapport homme [société] /milieu</i></p> 