



HAL
open science

L'éducation au développement durable et la labellisation E3D : effets et enjeux des contextes

Walter Badier, Evelyne Bois, Muriel Feinard-Duranceau, Frédéric Gloméron,
Françoise Maguin, Mandarine Hugon

► To cite this version:

Walter Badier, Evelyne Bois, Muriel Feinard-Duranceau, Frédéric Gloméron, Françoise Maguin, et al.. L'éducation au développement durable et la labellisation E3D : effets et enjeux des contextes. Les pratiques des enseignants à l'épreuve des contextes., inPress. hal-03566225

HAL Id: hal-03566225

<https://hal.science/hal-03566225>

Submitted on 23 Feb 2022

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.

L'éducation au développement durable et la labellisation E3D¹ : effets et enjeux des contextes.

Walter Badier, Evelyne Bois, Muriel Feinard-Duranceau, Frédéric Gloméron, Françoise Maguin et Mandarine Hugon.

Laboratoire ERCAE – Université d'Orléans.

mots-clés : Éducation au développement durable (EDD) - Labellisation E3D - Objectifs Développement Durable (ODD)- Établissements scolaires d'enseignement secondaire

Introduction :

Dans le sillage des grandes conférences internationales sur l'environnement, qui ont permis d'introduire la notion de Développement Durable (DD) (rapport Bruntland, Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1987), et parallèlement à des avancées au niveau national avec la promulgation de la loi dite « Grenelle II » (n° 2010-788 du 12 juillet 2010) ou encore la perspective de la transition énergétique (Loi du 17 août 2015), l'Éducation au Développement Durable (EDD) s'est imposée dans les années 2000 comme une réalité incontournable dans le système éducatif français (MEN², 2004³ ; 2007⁴ ; 2011⁵ ; 2015⁶ ; 2019⁶ ; 2020⁸). L'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation deviennent « un levier essentiel pour mettre en œuvre la transition énergétique et écologique de l'ensemble de la société, dans une démarche globale de développement durable » (MEN, 2015). La mise en œuvre de l'EDD doit s'articuler à l'échelle locale avec l'établissement comme lieu d'expérimentations. Ainsi, depuis 2007, les rectorats distinguent les établissements en Démarche de Développement Durable par un label E3D (Dussaux & Lange, 2016) : « Peut être considéré comme « E3D - École/Établissement en démarche de développement durable » tout

¹ École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable.

² Ministère de l'Éducation nationale

³ Circulaire n° 2004-110 DU 8-7-2004. Bulletin officiel n° 28 du 15 juillet 2004.

⁴ Circulaire du 29 mars 2007. Bulletin officiel n° 14 du 5 avril 2007.

⁵ Circulaire du 9 novembre 2011. Bulletin officiel n°41 du 10 novembre 2011 ⁶

Circulaire n° 2015-018 du 4 février 2015. Bulletin officiel n° 6 du 5 février 2015.

⁶ Circulaire n° 2019-121 du 27 août 2019. Bulletin officiel n° 31 du 29 août

2019. ⁸ Circulaire du 24 septembre 2020. Bulletin officiel n° 36 du 24 septembre

2020 ⁹ Note de service n° 2013-11 du 24 juillet 2013.

établissement scolaire ou toute école engagés dans un projet de développement durable fondé sur la mise en œuvre d'un projet établissant une continuité entre les enseignements, la vie scolaire, la gestion et la maintenance de la structure scolaire tout en s'ouvrant sur l'extérieur par le partenariat » (MEN, 2013⁹).

Malgré ce contexte institutionnel incitatif, de nombreuses études ont mis en avant les difficultés des enseignants à adapter leurs pratiques aux spécificités de l'EDD (Fortin-Debart & Girault, 2006 ; Boyer & Pommier, 2005 ; Girault & Sauvé, 2008 ; Diemer & Marquat, 2016; Hugon et al., 2019 ; Redondo & Ladage, 2017).

Ce chapitre se propose d'étudier les dossiers de labellisation des collèges de l'académie Orléans-Tours, déposés en 2020, ayant obtenu la labellisation E3D : que révèlent-ils sur le déploiement de l'EDD ?

Des éléments de contexte :

C'est seulement à partir de 2004 que le DD est entré progressivement dans tous les curricula scolaires, d'abord sous l'appellation d'«  ducation à l'environnement pour un développement durable » puis, à partir de 2007, sous celle « d'éducation au développement durable ». Cette attention nouvelle portée au développement durable en France est en grande partie le fruit d'impulsions internationales, de la part de l'Union européenne mais aussi et surtout de l'Organisation des Nations Unies. Ainsi, en 2015, les  tats membres de l'ONU ont adopté l'Agenda 2030 qui fixe 17 objectifs de développement durable (ODD) (UNESCO, 2016). Ces ODD intègrent les piliers du DD. Le mouvement de généralisation de l'EDD est donc largement descendant de l'international vers le national (Jeziorski & Ludwig-Legardez, 2011) et définit un premier niveau de contexte.

En France, l'instauration de l'EDD a été encadrée par différentes circulaires, publiées en 2004, 2007, 2011, 2015 qui incitent à l'intégration de l'EDD dans les projets des établissements scolaires, dans les pratiques enseignantes en diversifiant les modalités pédagogiques (projets interdisciplinaires, débats, travail avec des partenaires, etc.) et dans la formation des enseignants. Les dernières circulaires (MEN, 2019 ; 2020) ne font que renforcer les précédentes prescriptions ministérielles en proposant des types d'actions dans chaque  cole ou établissement : actions pour la biodiversité (nichoirs, hôtels à insectes, jardins, sorties dans la nature, etc.), généralisation des éco-délégués, tri des déchets, lutte contre le gaspillage alimentaire ainsi que la labellisation E3D des établissements. Les écoles primaires et les établissements

d'enseignement secondaire sont ainsi encouragés à entrer dans une démarche E3D et à solliciter ce label, l'établissement scolaire devenant ainsi le lieu et l'objet d'application de l'EDD (Brégeon, 2008). Il s'agit d'une part de mettre en valeur les projets EDD déjà existants en les renforçant par une vraie politique d'établissement et d'autre part de développer les partenariats, notamment avec les acteurs territoriaux.

Si la labellisation E3D est nationale, ses critères d'attribution sont académiques et dans l'académie Orléans-Tours, les critères retenus s'appuient sur i) la prise en compte des piliers du développement durable, ii) les actions proposées dans une démarche transversale, iii) l'ouverture aux partenaires, iiiii) les spécificités de l'établissement (annexe 1). Ces critères permettent de définir 4 niveaux de labellisation avec comme mentions : sensibilisation (propre à l'académie Orléans-Tours), engagement, approfondissement et ambassadeur. Les établissements souhaitant obtenir cette labellisation doivent compléter un dossier en indiquant les actions menées pour chacun des 17 ODD. À partir de ces données, un comité académique décide de labelliser (ou non) l'établissement et en détermine le niveau⁷. Cette incitation à la labellisation constitue le second élément de contexte.

L'EDD s'inscrit par ailleurs dans cet ensemble « hétérogène et multiforme » que sont « les éducations à » (Lange, 2014 b, p. 2 ; Diemer & Marquat, 2016). Ces dernières se sont largement développées en France depuis les années 90 et elles constituent le 3^{ème} élément de contexte. Ces éducations à interrogent aujourd'hui beaucoup de chercheurs qui se sont efforcés d'en dégager les caractéristiques principales.

Ainsi, selon Alpe & Legardez (2013), Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon (2017), quatre éléments se dégagent :

- ce qu'il est convenu d'appeler « les éducations à » sont thématiques et ne coïncident pas avec le découpage en disciplines de l'enseignement du second degré (la santé, l'environnement, les médias, etc.). Si elles se déploient en relation avec les disciplines scolaires, elles s'en distinguent par un curriculum peu construit ou encore par la forte implication de partenaires extérieurs (Barthes & Alpe, 2018) ;
- les « éducations à » sont en relation étroite avec des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2011), c'est-à-dire des thématiques traitées à l'école au cœur des débats de société et de controverses scientifiques. D'où une certaine difficulté à

⁷ En plus des données déclaratives, une visite dans l'établissement doit être effectuée pour obtenir le niveau de labellisation le plus élevé (ambassadeur).

aborder ces sujets en raison de la remise en question de la parole du maître par les pressions sociales et médiatiques ;

- les « éducations à » se caractérisent aussi par la place importante qu'elles accordent à la transmission des valeurs, censées conduire vers les bonnes pratiques.
- les « éducations à » présentent comme finalité explicite de faire évoluer les comportements des élèves, ce qui peut remettre en cause le fonctionnement des établissements scolaires.

Ainsi caractérisées, les « éducations à » comme l'EDD, doivent être appréhendées « en rupture avec le modèle standard de la forme scolaire » (Alpe & Legardez, 2013), ce qui n'est pas sans poser problème aux enseignants (Boyer & Pommier 2005 ; Fortin-Debart, 2009). Pour autant, le corps enseignant a mis en place une large palette de pratiques pédagogiques (Fortin-Debart, 2009 ; Redondo et Ladage, 2017 ; Redondo, 2020) permises par les circulaires liées à l'EDD qui incitaient à sortir de la forme scolaire dominante. C'est à l'école élémentaire que la plus grande diversité de pratiques pédagogiques et de thématiques sont exploitées. A contrario, au lycée, la situation s'inverse et l'EDD est majoritairement intégrée dans les cours traditionnels et dans une approche disciplinaire (Redondo & Ladage, 2017). Lorsqu'ils décrivent les activités mises en place pour l'EDD, les enseignants du secondaire citent principalement le travail en groupe, des réalisations concrètes ainsi que des enquêtes et, dans une moindre mesure, les sorties, les actions de terrain, les débats. Ces différents éléments constituent un frein à l'intégration interdisciplinaire de l'EDD (Redondo et Ladage, 2017).

Objectifs de recherche et méthodologie :

Notre recherche, inscrite dans le cadre du projet ECAD⁸, a consisté à analyser les dossiers de labellisation E3D proposés par les établissements scolaires en Région Centre-Val de Loire (CVL) : au regard des actions d'EDD présentées dans les dossiers de labellisation, observe-t-on une influence des contextes définis (la généralisation de l'EDD, l'incitation à la labellisation E3D et l'essor des « éducations à ») ? L'EDD appréhendée dans les dossiers de labellisation s'inscrit-elle dans les caractéristiques des « éducations à » ?

En 2020, en Région CVL, 77 établissements du secondaire ont obtenu une labellisation. Pour 47 d'entre eux, il s'agit d'un renouvellement et, pour 30, d'une première demande. L'incitation

⁸ Éco-Citoyens Acteurs de Demain - APR-IR en région CVL 2019-2023

à la labellisation, notre 3^e élément de contexte, semble efficace dans la mesure où le nombre d'établissements labellisés connaît une forte croissance (53 établissements labellisés en 2018). Dans les dossiers de 2020, la présence d'éco-délégués dans le comité de pilotage qui organise l'EDD au sein des établissements est très forte (65 établissements y font référence de façon explicite sur 77), en accord avec la généralisation des éco-délégués préconisée par le ministère (MEN 2019). Pour cette recherche, 46 dossiers de labellisation déposés par des collègues ont été étudiés.

Nous avons cherché dans un premier temps à identifier la répartition des actions dans les différents ODD. Dans un deuxième temps, une analyse de type papier-crayon (Bardin, 2013) de ces mêmes actions a été réalisée en s'appuyant sur les critères spécifiques des « éducations à ». Enfin, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux actions en lien avec l'énergie dans le contexte de la mise en œuvre de la transition énergétique (Loi du 17 août 2015).

Des ODD exploités de façon contrastée

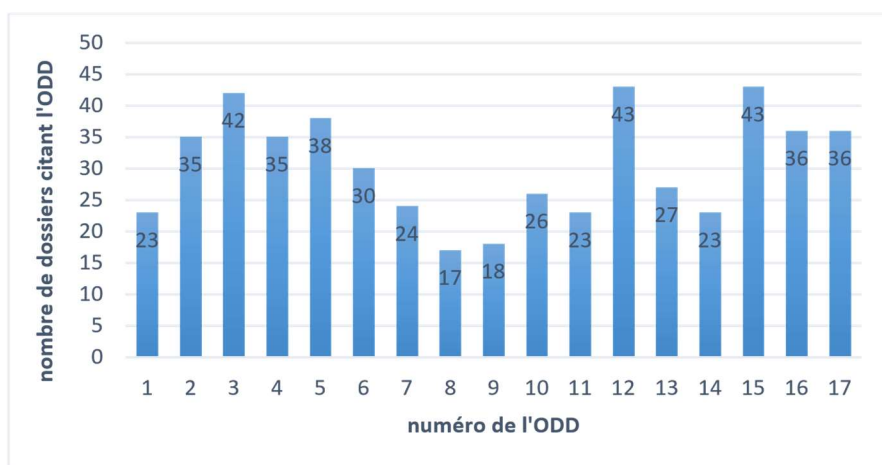


Figure 1 : nombre de dossiers labellisés niveau collège dans lesquels les ODD (déclinés du numéro 1 au numéro 17) ont été cités en face d'actions mises en œuvre (46 dossiers au total). ODD 1 : pas de pauvreté, ODD 2 : Zéro « faim », ODD 3 : Bonne santé et bien-être, ODD 4 : Éducation de qualité, ODD 5 : Égalité entre les sexes, ODD 6 : Eau potable et assainissement, ODD 7 : Énergie propre et d'un coût abordable, ODD 8 : Travail décent et croissance économique, ODD 9 : Industrie, innovation et infrastructure, ODD 10 : Inégalités réduites, ODD 11 : Villes et communautés durables, ODD 12 : Consommation et production responsables, ODD 13 : Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques, ODD 14 : Vie aquatique, ODD 15 : Vie terrestre, ODD 16 : Paix, justice et institutions efficaces, ODD 17 : Partenariats pour la réalisation des objectifs

Dans les dossiers de labellisation, les ODD ne sont pas investis de façon équivalente, ainsi les ODD 3 (santé et bien-être / 46 dossiers), 12 (consommation et production responsables / 46 dossiers) et 15 (vie terrestre / 46 dossiers) sont les plus associés aux actions proposées (figure 1). La sur-représentation de l'ODD 15 est conforme à la place prépondérante du pilier

environnemental dans l'histoire de l'EDD. En effet, l'EDD a souvent pris la suite de l'éducation à l'environnement avec davantage de problématiques liées à l'environnement qu'à l'ouverture aux thématiques sociales et économiques (Audigier, 2008). Le pilier social est également fortement représenté dans les dossiers de labellisation à travers les ODD 3 (santé et bien-être) et 12 (consommation et production responsables). En revanche, des actions en lien avec les ODD 8 et 9 (Travail décent et croissance économique ; Industrie, innovation et infrastructure), qui s'inscrivent dans le volet économique du développement durable, ne sont citées que dans un tiers des dossiers.

La place importante accordée aux partenaires, qui correspond à l'ODD 17 (partenariats pour la réalisation des objectifs) traduit la volonté des enseignants et des établissements de s'associer avec des intervenants extérieurs à l'Éducation nationale. Ce partenariat peut être ponctuel (sortie nature, visite centre de tri), ou plus impliquant et sur le long terme (rencontre avec un chercheur, avec une structure), il peut aussi être financier (conseil départemental, mairie, etc.). Le recours au partenariat est souvent vécu par les enseignants comme un enrichissement pédagogique, mais également comme un souci déontologique (Pommier, 2010).

Les caractéristiques des éducations à partiellement appréhendées

Les actions proposées ont été analysées selon les quatre critères caractérisant les éducations à selon Alpe & Legardez (2013) et Barthes & Alpe (2018).

Le caractère thématique et non disciplinaire est présent dans les dossiers de labellisation. Ainsi, les termes « projet » et « EPI » (Enseignement Pratiques Interdisciplinaires) apparaissent respectivement à 129 et 32 reprises. Si les projets concernent différentes thématiques, on peut observer qu'un nombre important d'entre eux sont en lien avec la biodiversité (ruche pédagogique, jardin, etc.), l'égalité fille-garçon, ou encore le climat scolaire. L'interdisciplinarité et la pédagogie de projet sont donc largement associées à l'EDD et à valoriser dans un dossier de labellisation. En effet, « choisir un projet interdisciplinaire est sans doute une solution qui permet de concilier à la fois la préservation de l'identité disciplinaire [...] et les ambitions d'un travail sur un thème complexe appuyé sur des pédagogies différentes du quotidien » (Tutiaux-Guillon & Considère, 2010, p. 207). Cela confirme les observations de nombreux chercheurs pour qui l'EDD ne s'inscrit pas, le plus souvent, dans un curriculum formel (Alpe et Legardez, 2013). Le caractère transversal de l'EDD s'observe également par la présence de nombreux clubs (37 occurrences) et ateliers (66 occurrences) dans les dossiers de labellisation.

Si le DD constitue une question socialement vive, voire en regroupe plusieurs en son sein, l'analyse des dossiers de labellisation montre que cette dimension est relativement peu investie, tant dans les notions abordées que dans les démarches pédagogiques mises en œuvre, si l'on considère que le traitement scolaire des QSV nécessite une pédagogie spécifique.

Les thématiques évoquées présentent des savoirs en apparence stabilisés, débarrassés de toutes controverses, et le plus souvent consensuelles : la préservation de la biodiversité (13 occurrences), l'égalité entre les sexes (27 occurrences), etc. À l'inverse, les sujets plus clivants dans la société française que sont la place du nucléaire dans le mix énergétique, ou encore la question de la croissance économique (vs décroissance) n'apparaissent pas explicitement. De même, la notion de commerce équitable n'est abordée dans aucun dossier de labellisation. Plus fondamentalement encore, l'idée de la nécessaire transformation de nos modes de vie pour tenter de réduire le changement climatique ou de s'adapter à ses conséquences est très largement absente. On relève seulement 2 occurrences du terme transition pour ne prendre que cet exemple.

De la même manière, les échanges entre pairs sous la forme de débat, modalité pédagogique souvent privilégiée pour aborder les sujets clivants, apparaissent très marginalement dans les dossiers, avec seulement 11 occurrences du terme débat. Quant à l'esprit critique, compétence souvent visée dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, il n'est cité qu'à 3 reprises. Les termes réflexion et choix sont également peu évoqués (respectivement 10 et 8 occurrences). Tous ces éléments semblent converger vers la volonté de se détourner de la vivacité potentielle de la thématique, de la refroidir en quelque sorte.

Le 3^e caractéristique des éducations à est la place importante accordée aux valeurs. Cette dimension morale trouve une large place dans les dossiers étudiés. Outre la question de l'égalité homme-femme déjà évoquée précédemment, la solidarité est très souvent citée (26 occurrences de l'adjectif solidaire et 7 du mot solidarité). Cela se manifeste généralement par des actions concrètes à mener en lien avec des associations comme une collecte de nourriture pour l'association « Pain contre la faim », de cartouches d'imprimantes au profit d'« Enfance et partage », ou encore de bouchons pour « Les Ptits Bouchons ». Très souvent, les élèves sont invités à participer à des courses pour des causes extrêmement diverses : l'accès de tous à une alimentation, le Burkina Faso, l'AFM-Téléthon, etc. La nécessité de se respecter les uns les autres, à travers principalement la lutte contre le harcèlement (26 occurrences), occupe également une place importante dans les dossiers.

Enfin, les « éducations à » préparent à l'action dans le but de faire évoluer les comportements. En effet, la finalité des actions éducatives de développement durable est de construire des dispositions favorables à une transformation sociétale (Lange, 2014a). De nombreuses actions présentées dans les dossiers de labellisation abordent la question des déchets (55 occurrences) : le tri (44 occurrences), le recyclage (49 occurrences), les collectes (67 occurrences), la réduction, limitation (des déchets, du plastique) et la lutte contre le gaspillage (44 occurrences). Les établissements et les enseignants envisagent donc une pédagogie de l'action en engageant les élèves dans des actions concrètes de type éco-gestes. D'autres actions sont également citées comme des sorties et des visites (52 occurrences), majoritairement dans l'environnement proche (centre de tri, stations d'épuration, etc). L'EDD dans les établissements semblent se réduire à une éducation comportementaliste qui n'interroge pas le sens accordé aux actions avec une approche limitée de l'écocitoyenneté, qui n'inclut pas l'éducation à l'esprit critique, au doute, à la complexité, au choix, comme le recommandent de nombreux chercheurs.

Une focale sur l'énergie

Au sein des dossiers, nous avons recensé les actions pouvant avoir trait directement ou indirectement à l'énergie. Nous avons considéré que toute action en lien avec l'usage et la consommation d'énergie ou de l'eau, le transport de personnes et de marchandises, les équipements techniques, la gestion des ressources, le recyclage ou le tri et la communication (en lien avec l'énergie) était à relier avec la thématique de l'énergie dans sa vision sociétale et dépassait donc le seul ODD 7 (énergie propre et d'un coût abordable). Ainsi, nous avons pu mettre en évidence que de nombreuses actions incombent plus aux établissements qu'aux élèves. Par exemple, les actions citées (ODD impliqués 7, 9 et 10) en relation avec l'usage et la consommation d'énergie relèvent des performances énergétiques des bâtiments et de la consommation (chauffage, lumières avec des perspectives d'optimisation et de régulation grâce à l'usage de capteurs, de déclencheurs, de minuteurs, LED...). De même, dans le domaine de la gestion des ressources (ODD impliqués 2, 6, 12, 13, 15), l'approvisionnement et les circuits courts sont des actions suivies par le personnel gestionnaire. Pour ce qui concerne l'usage et la consommation de l'eau (ODD impliqué 6), les actions citées relèvent d'une sensibilisation à un usage raisonné, à des actions de récupération de l'eau (cantine, pluie), à la récupération de déchets de cantine (compost), à la recherche et aux choix de produits plus appropriés (mousseurs...). Pour finir, la politique de communication, en lien avec l'énergie (ODD impliqués 12 et 17), à destination des parents, des élèves ou de la communauté éducative

s'appuie par exemple sur la dématérialisation des documents, l'adaptation des listes de fournitures pour limiter la consommation et sur la réalisation d'affiches pour informer. Les élèves sont davantage concernés par des actions anti-gaspillage à la cantine, du tri, des collectes (bouchons, matériel scolaire, etc.), des échanges (table de troc) et du réemploi d'objets (ODD impliqués 3, 8, 9, 10, 11, 12,13, 14, 15, 17), ce qui correspond aux attentes de la circulaire parue en 2019 (MEN, 2019). Les actions proposées aux élèves consistent globalement en de la sensibilisation (29 occurrences) sur fond d'apports de connaissances, de fabrications, de visites. Notons néanmoins la référence à des débats (4 occurrences), des EPI (7 occurrences) et des projets (25 occurrences). Cependant, ces deux dernières modalités correspondent seulement à la mise en place de récupérateur d'eau, de local à vélo, de collecte, etc.

Discussion-Conclusion

Nous avons pu constater la diversité des actions inscrites dans les dossiers de labellisation qu'ils s'agissent de projets, de collectes, de clubs, etc. Une certaine dynamique est ainsi créée autour de l'EDD au sein des établissements souhaitant valoriser leurs actions par l'obtention de la labellisation E3D. Cependant, derrière cette diversité de pratiques, nous pouvons nous interroger sur la place des connaissances dans ces actions : quel contenu scientifique est transmis ? Quelle problématisation du DD ? En effet, « dans les établissements E3D, les savoirs sont mis en scène dans un registre pratique à l'échelle de celui-ci » (Lange, 2020). Les textes de cadrage étant peu précis, ils permettent de nombreuses approches pédagogiques dont les enseignants se sont emparés (Redondo & Ladage, 2017), sans en préciser les connaissances. Nous pouvons également nous interroger sur l'évaluation des connaissances et des compétences acquises et enfin, sur celle de la progressivité des apprentissages.

De nombreuses actions citées dans les dossiers de labellisation relèvent d'une éducation au développement durable plutôt « faible » (Lange, 2020) avec une stratégie dite d'« atténuation » sous la forme d'éco-gestes. Or de nombreux chercheurs, sans en rejeter la nécessité, interrogent leur efficacité lorsqu'ils sont peu questionnés (Lange, 2014 c ; Martinez & Chamboredon, 2011). L'EDD correspondrait souvent, pour les enseignants, à un projet de mise en norme avec de « bonnes pratiques », de « bons gestes » (Lange, 2014c), sans amener les élèves à se questionner. La place accordée à l'énergie dans les dossiers de labellisation en est un parfait exemple, puisque la place des éco-gestes est prépondérante comme activités des élèves. Alors que l'appréhension, au sein des établissements, de l'énergie dans sa dimension systémique et transversale permettrait la mise en œuvre de l'éducation à l'énergie et à la transition énergétique

comme des « questions clés pour la durabilité du développement des sociétés dans le contexte de l'anthropocène et de ses défis » (Azziz, Lange & Barthes, 2019).

L'établissement scolaire doit en effet être un « lieu d'innovation et d'expérimentation, comme laboratoire de nouveaux rapports Nature/Sciences/Société » (Lange, 2020) permettant une « éducation forte » ayant comme objectif une « transformation sociétale » basée sur une « attitude critique et proactive » (Lange, 2020). Cependant, du point de vue des élèves, l'EDD au sein de l'établissement ne risque-t-elle pas d'être vécue comme une somme d'actions, d'activités sans lien précis, sans problématisation ? En effet, en quoi les collectes de bouchons, de papier, de piles, le recyclage et le tri favorisent-ils un mouvement de masse susceptible de contribuer à un changement global ? Pour Alpe et Legardez, ce « curriculum caché » ou « curriculum sournois » rend très difficile « la mise à distance critique, pourtant indispensable pour une éducation “écocitoyenne” que beaucoup de tenants de l'EDD appellent de leurs vœux » (Alpe & Legardez, 2013, p. 2). Si en effet la mise en œuvre de l'EDD semble se traduire par un déplacement vis-à-vis de la forme traditionnelle de la forme scolaire, avec notamment le développement d'approches interdisciplinaires, voire transdisciplinaires, et d'une logique partenariale, les actions visant explicitement à former les écocitoyens de demain restent peu présentes. Même s'il est difficile à partir des données fournies dans les dossiers de labellisation de connaître la réalité des dispositifs pédagogiques mobilisés dans les établissements et leurs objectifs précis, peu d'éléments suggèrent l'ambition d'éduquer à l'exercice de la citoyenneté en développant chez les élèves des compétences sociales, pourtant indispensables : la capacité à douter, à débattre, à intégrer la complexité, à construire une opinion raisonnée et critique. Il est vrai que cette éducation à la politique, au sens très large du terme, s'accorde difficilement avec le discours normatif souvent véhiculé autour du DD.

Les différents éléments de contexte sollicités dans notre étude, influencent les actions présentées dans les dossiers de labellisation à des degrés divers. Ainsi, la généralisation de l'EDD et l'incitation à la labellisation sont des éléments de contexte prégnants. En revanche, l'essor des éducations à influence dans une moindre mesure les actions proposées dans les dossiers de labellisation. Cependant, la seule analyse des dossiers de labellisation ne permet pas de répondre à toutes nos questions et il conviendra dans la suite du projet ECAD d'aller interviewer des enseignants référents EDD et d'observer ce qui se passe dans les établissements labellisés.

Annexe 1 Les différents niveaux de labellisation dans l'Académie Orléans-Tours

Descriptif des niveaux des mentions Action(s) en lien avec le projet d'établissement	
<p style="text-align: center;">Mention niveau <u>sensibilisation</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Action(s) menée(s) prenant en compte une dimension du développement durable <ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement ▪ Social et culturel ▪ Economique 2. Action(s) inscrite(s) dans une classe/un groupe 3. Ouverture et partenaire(s) 	<p style="text-align: center;">Mention niveau <u>engagement</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Action(s) menée(s) prenant en compte deux dimensions du développement durable <ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement ▪ Social et culturel ▪ Economique 2. Actions inscrites dans une démarche transversale (au moins deux disciplines, au moins deux classes/groupes, équipe de pilotage, planification indicative, évaluation) 3. Ouverture et partenaires
<p style="text-align: center;">Mention niveau <u>approfondissement</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Action(s) menée(s) prenant en compte les 3 dimensions du développement durable <ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement ▪ Social et culturel ▪ Economique 2. Actions inscrites dans une démarche transversale (au moins trois disciplines, ancrage dans au moins une « éducation à » ou parcours, participation de plusieurs catégories de personnel, planification, évaluation) 3. Ouverture et partenaires 	<p style="text-align: center;">Mention niveau <u>déploiement-Ambassadeur académique EDD</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actions menées : actions remarquables (au moins deux critères ci-dessous sont attendus) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Par son aptitude à être transférable ▪ Par son aptitude à proposer une formation à l'externe ▪ Par son aptitude à créer un réseau autour de l'établissement ▪ Par son originalité 2. Actions inscrites dans une éthique du développement durable propre à la structure 3. Ouverture et partenaires 4. Aspects spécifiques à l'établissement <ul style="list-style-type: none"> • Énonciation explicite de la stratégie de pérennisation • Modification globale du fonctionnement de l'établissement

BIBLIOGRAPHIE

Alpe, Y. & Legardez, A. (2013) « Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques », *Revue francophone de développement durable*, 1, pp. 91-108.

Audigier, F. (2008) « Formes scolaires, formes sociales : un point de vue didactique des sciences sociales-Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté ». *Babylonia*, 3, 8-13.

Aziz, J.A., Lange J.-M. & Barthes, A. (2019). « Importance du référent dans une démarche d'analyse curriculaire : l'exemple de l'éducation à l'énergie et à la transition énergétique ».

Éducatives, ISTE OpenScience, 2019, 3 (1).

Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). « Introduction ». In A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (éds.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, pp.7-13. Paris : L'Harmattan.

BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

Barthes, A. & Alpe, Y. (2018). Les "éducation à" une remise en cause de la forme scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-37.

Boyer, R. & Pommier, M. (2005). *La généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable vue par les enseignants du Secondaire*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique – INRP, 67 p.

Brégeon, J. (2008). *Rapport d'activité, le « groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable »*, présidé par J. Brégeon.

Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1987).

Diemer, A. & Marquat C. (2016). Des « éducations à » à l'éducation au développement durable : un changement en profondeur de l'enseignement ? In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 40-57). Paris : Réseau national des ESPE. Dussaux, M. & Lange, J.-M. (2016) *Recherche et formation pour une éducation à un développement durable*. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 142-158). Paris / Réseau national des ESPE.

Fortin-Debart, C. (2009). *Analyse des actions d'EEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire*. Dans F. Grumiaux & P. Matagne (Dir.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (p. 67-83). Paris : L'Harmattan.

Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances*. *Aster*, 46, 7-

30.

Jeziorski, A. & Ludwig-Legardez, A. (2011). Éducation au développement durable : la difficulté de concevoir une action éducation interdisciplinaire. Colloque international francophone, “Le développement durable : débats et controverses”, 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Hugon, M., Maguin, F., Bois, E. & Glomeron, F. (2019). Education à l'énergie : pratiques enseignantes et représentations des élèves. *Educations* n° 1 Vol 3. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2019.0402>.

Lange, J-M (2011). Lange, Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants, *Carrefours de l'éducation*, HS n° 1, 71-85.

Lange, J.-M. (2014 a). Curriculum possible de l'éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigation multiréférentielles d'enjeux. *Revue Education Relative à l'Environnement -Regards-Recherche-Réflexion*, 11 41-60.

Lange, J.-M. (2014b). Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux », *Éducation et socialisation*. 36 | 2014. <https://doi.org/10.4000/edso.959>

Lange J-M. (2014 c). Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable : place et rôle de l'éducation. In Diemert, A. & Marquat, C. *Education au développement durable Enjeux et controverses*. de Boeck éditions. pp. 163-182

Lange J-M (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. Dans F. Drouilleau-Gay & A. Legardez (dir) *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*, Ouvrages en co-édition, 2020, 280 p.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011) *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Educagri éditions. 403 p.

Martinez, M.-L., Chamboredon, M.-C. (2011). Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes. Le développement durable comme QSV en formation d'adultes. In A. Legardez & L. Simonneaux, *Développement durable et autres questions d'actualité*, Dijon : Educagri.

Pommier, M. (2010). L'engagement des enseignants dans l'éducation au développement durable : une “mise à l'épreuve” de l'identité professionnelle ? Appuis – Obstacles. Colloque international “Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques”, Digne les bains, oct 2010.

Redondo, C. & Ladage, C. (2017) Quand l'enjeu pédagogique dispute la place de l'enjeu didactique et réciproquement. Le cas de l'éducation au développement durable. Mêlées et démêlés, cinquante ans de recherches en sciences de l'éducation, Sep 2017, Toulouse, France.

Redondo, C. (2020). La place de la notion d'empowerment dans le champ de l'éducation au développement durable : Quels transferts entre développements théoriques et traductions pratiques ?, Spirale - Revue de recherches en Education 2020/3 N° 66, 151 à 164.

Tutiaux-Guillon, N., & Considère, S. (2010). L'éducation au développement durable : entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques. Revue suisse des sciences de l'éducation, 32 (2), 193-211.

TEXTES OFFICIELS FONDATEURS :

LOI n° 2010-788 du 12 juillet 2010 portant engagement national pour l'environnement [JORF n° 0160 du 13 juillet](https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2010/7/12/2010-788/jo/texte) 2010. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2010/7/12/2010-788/jo/texte>

LOI n° 2015-992 du 17 août 2015 relative à la transition énergétique pour la croissance verte
JORF n° 0189 du 18 août 2015.
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2015/8/17/2015992/jo/texte>

MEN (2004) Instructions pédagogiques : Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004. Circulaire N°2004-110 DU 8-7-2004. Bulletin officiel n° 28 du 15 juillet 2004.

MEN (2007) Éducation au développement durable : Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) Circulaire du 29 mars 2007. Bulletin officiel n° 14 du 5 avril 2007.

MEN (2011) Éducation au développement durable Circulaire : troisième phase de généralisation. Circulaire du 09 novembre 2011. Bulletin officiel n° 41 du 10 novembre 2011.

Men (2013) Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D) – Référentiel de mise en œuvre et de labellisation. Note de service n° 2013-11 du 24-7-2013.

MEN (2015). Actions éducatives : Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période. 2015-2018. Circulaire n° 2015-018 du 4 février 2015, Bulletin officiel n° 6 du 5 février 2015.

MEN (2019). Transition écologique. Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable. EDD 2030. Circulaire n° 2019-121 du 27 août 2019, Bulletin officiel n° 31 du 29 août 2019.

MEN (2020). Renforcement de l'éducation au développement durable : Agenda 2030.
Circulaire du 24 septembre 2020, Bulletin officiel n° 36 du 24 septembre 2020.