



L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants.

Maryvonne Dussaux

► To cite this version:

Maryvonne Dussaux. L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants. . Education. Université Paris Descartes. Faculté des sciences humaines et sociales., 2011. Français. NNT: . tel-01242575

HAL Id: tel-01242575

<https://hal.science/tel-01242575v1>

Submitted on 14 Dec 2015

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.

UNIVERSITE PARIS DESCARTES
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

THESE

Pour obtenir le grade de :
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS DESCARTES
Discipline : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par :

Maryvonne DUSSAUX

Le 14 novembre 2011

**L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE, L'ECOLE ET
LES TERRITOIRES APPRENANTS**

Directeur de thèse :

M. Roger SUE, Professeur des Universités
Université Paris Descartes, CERLIS

Membres du jury :

Madame Virginie ALBE, Professeur des Universités, Ecole Normale Supérieure. STEF
Monsieur Dominique DESJEUX, Professeur des Universités, Université Paris Descartes. CERLIS
Monsieur Alain VULBEAU, Professeur des Universités, Université Paris X Nanterre. CREF
Madame Marie Christine ZELEM, Professeur des Universités, Université de Toulouse II- CERTOP

Résumé de la thèse

Le sommet de la Terre de Rio en 1992 a donné naissance à une nouvelle politique éducative qui se concrétise aujourd'hui dans les établissements scolaires et sur les territoires. L'éducation au développement durable s'inscrit à la fois dans une territorialisation de l'éducation et une société de la connaissance dans laquelle l'école perd sa prédominance. Notre problématique est de repérer les potentialités d'innovation dont cette politique éducative est porteuse et quels sont ses effets sur le projet éducatif, à la fois dans l'école et sur les territoires. Notre travail de recherche s'appuie principalement sur l'analyse de la politique publique, le discours d'acteurs engagés dans des projets d'éducation au développement durable et sur l'observation des pratiques locales.

La thèse que nous défendons est que nous assistons à l'émergence d'une nouvelle "forme éducative" que l'éducation au développement durable nous permet de décrire et de comprendre. Travail par projet, partenariat, participation, transversalité, pluridisciplinarité et apprentissage par l'expérience sont les principes d'action qui vont interroger le fonctionnement des établissements scolaires et les méthodes pédagogiques. Sur les territoires, collectivités locales, associations et entreprises revendiquent une implication plus forte dans la conception de politiques éducatives qui se localisent. La multiplicité des projets nuit à la lisibilité et à l'efficacité de l'action. Un territoire apprenant pourrait permettre de fédérer les acteurs pour, dans un esprit de coopération, élaborer et mettre en oeuvre un projet éducatif global pour tous, dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collectif.

Abstract

Title : Education for sustainable development, school and learning territories

The Rio Earth Summit in 1992 initiate a new educational politic which become actual today into the schools and districts. The Education For Sustainable Development put itself both in a movement of the French education towards the districts and a 'knowledge society' (in which the school loose its dominance). Our question is to find the innovative potentialities brought on by this educational politic, and its effects on the educational projects, both in the schools and the districts. Our research will be mainly conducted by the analysis of the public politics, the speeches from agents involved in Education For Sustainable Development projects, and the observation of local practices.

The thesis we defend is that we are assisting to the emergence of a new ‘educational form’, that the Education For Sustainable Development made understandable and describable. Project working, partnership, participation, transversality, interdisciplinarity and experience learning : these are the tools that come to question the school works and the teaching methods. On the districts, the local authorities, the associations and the firms ask for their greater involvement in the conception of the educational politics, those politics becoming more locals. The multiplicity of all the projects made them less effectives and understandable. A ‘learning territory’ might allow to federate all the actors, to elaborate and act a global educational project for everybody, in a sense of cooperation and a collective learning process.

Mots clés : Education au développement durable, développement durable, politiques éducatives, territoires, participation, partenariat, collectivités locales, associations, projet de territoire, apprentissage.

Key Words : Education for sustainable development, sustainable development, territory, participation, partnership, local authorities, association, learning,

Laboratoire de recherche:

CERLIS. Centre de recherche sur les liens sociaux
 Université Paris Descartes. Faculté des sciences humaines et sociales
 Bâtiment Jacob
 45, rue des Saints Pères 75 270 Paris

SOMMAIRE

L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants

INTRODUCTION	11

PREMIERE PARTIE:

UNE POLITIQUE EDUCATIVE AU SERVICE D'UN CHANGEMENT SOCIETAL.....	31

FAIRE FACE AUX DEFIS.....	32

1.1 - UNE MUTATION SOCIETALE ATTENDUE	33

1.1.1 - Un modèle économique non viable qui se diffuse à toute la planète.....	33

1.1.2 - Eviter l'effondrement de la civilisation	37

1.2 - LES INSTITUTIONS SE MOBILISENT	45

1.2.1 - De l'éco-développement au développement durable	45

1.2.2 - L'Union européenne, la protection de l'environnement et le développement durable.	48

1.2.3 - La France entre stratégie de développement durable et Grenelle de l'environnement.	51

1.3 - UN PROJET POLITIQUE CONTROVERSE	55

1.3.1 - Un discours qui ne s'ancre pas dans la réalité.....	55

1.3.2 - Le développement peut-il être durable ?	60

1.3.3 - La croissance au cœur de la controverse.....	62

EDUQUER POUR REUSSIR.....	67

2.1 - L'EDUCATION, FONDEMENT DES NOUVELLES POLITIQUES PUBLIQUES.	68

2.1.1 - Une décennie pour infléchir les politiques éducatives	68

2.1.2 - Le Grenelle : un pas vers la société éducative.....	73

2.1.3 - L'éducation au développement durable dans la société de la connaissance.	75

2.2 – LES ACTEURS AU CŒUR DE LA CONTROVERSE	80

2.2.1 – La multiplicité des approches.....	80

2.2.2 – Le développement durable : objet de fracture.....	89

FEDERER LES ACTEURS.....	95
3.1 - LES TERRITOIRES AU FONDEMENT DES NOUVELLES POLITIQUES PUBLIQUES.	96
3.1.1 - <i>L'ONU s'appuie sur les collectivités locales pour agir.</i>	96
3.1.2 – <i>Des politiques territorialisées.</i>	99
3.1.3 – <i>Quel positionnement stratégique pour l'Etat ?</i>	103
3.2 - VERS UNE DEMOCRATIE ECOLOGIQUE ?	108
3.2.1 - <i>Améliorer les fonctionnements institutionnels : le partenariat.</i>	108
3.2.2 - <i>Droit à l'information, participation et gouvernance.</i>	113
3.2.3 – <i>Quelle démocratie pour l'écologie ?</i>	115
 DEUXIEME PARTIE	
 L'EVOLUTION DE L'ECOLE AU CŒUR DES ENJEUX.....	122
 VERS DES ETABLISSEMENTS EN DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT DURABLE	123
4.1 – DES INITIATIVES RICHES D'ENSEIGNEMENT	124
4.1.1 - <i>De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable.</i>	125
4.1.2 – <i>Une démarche pragmatique centrée sur l'établissement scolaire</i>	142
4.2 – PARTICIPATION, PARTENARIAT ET TERRITOIRE AU CŒUR DE LA DEMARCHE.	153
4.2.1 – <i>Donner du sens au projet d'établissement.</i>	153
4.2.2 - <i>L'école questionnée dans son fonctionnement</i>	160
4.2.3 - <i>Une école ancrée dans son territoire.</i>	169
 EDUQUER POUR UN AVENIR VIABLE	182
5.1 – LE MODELE DE TRANSMISSION EN QUESTION	183
5.1.1 - <i>De l'enseignement renouvelé des sciences à un projet pluridisciplinaire d'éducation au développement durable.</i>	184
5.1.2 – <i>Une pédagogie de l'apprentissage.</i>	205
5.1.3 – <i>Quels savoirs pour le XXI^{ème} siècle?</i>	218
5.2 – L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE ET LA FORMATION CITOYENNE.	231
5.2.1 – <i>La citoyenneté dans les politiques éducatives</i>	232
5.2.2 - <i>Quelle citoyenneté pour le XXI^{ème} siècle?</i>	240

TROISIEME PARTIE

LE TERRITOIRE EDUCATIF.....	251
VERS UNE EDUCATION PARTAGEE.....	252
6.1 - UN LIEN NOUVEAU ENTRE LES COLLECTIVITES LOCALES ET LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	253
6.1.1 – <i>Une organisation qui se tourne vers le local.....</i>	253
6.1.2 – <i>De l'intervention aux marges de l'école au projet éducatif local.....</i>	262
6.2 – LA PLACE DES ACTEURS REINTERROGEE.....	274
6.2.1 – <i>Une impulsion donnée par les collectivités locales</i>	274
6.2.2 - <i>Associations et entreprises : le début du dialogue</i>	297
VERS DES TERRITOIRES APPRENANTS	314
7.1 – L'EDUCATION DANS LES DYNAMIQUES LOCALES	315
7.1.1- <i>L'éducation dans les projets territoriaux.....</i>	316
7.1.2- <i>Le mouvement des villes éducatrices.....</i>	328
7.2 – CREER DES TERRITOIRES APPRENANTS	341
7.2.1 – <i>Un autre regard sur l'éducation</i>	342
7.2.2 - <i>Un autre regard sur le territoire.....</i>	350
7.2.3 – <i>Un autre regard sur le partenariat et la participation</i>	363
CONCLUSION	379
BIBLIOGRAPHIE	388
ANNEXES.....	402

Table des illustrations

DOCUMENT N° 1: PROPOSITIONS ISSUES DU COLLOQUE " AVANCEES ET PROPOSITIONS EN MATIERE D'EDUCATION POUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE". PARIS. UNESCO. 14 AU 16 JUIN 2006	14
DOCUMENT N° 2: LIENS MUTATIONS SOCIALES, MUTATIONS EDUCATIVES.....	21
DOCUMENT N° 3: PRINCIPAUX MATERIAUX DIRECTEMENT LIE A LA RECHERCHE	25
DOCUMENT N° 4 : LES DIFFERENCES DE CONCEPTION DU DEVELOPPEMENT DURABLE.	57
DOCUMENT N° 5 : PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE L'EDUCATION EN VUE DU DEVELOPPEMENT DURABLE POUR L'UNESCO	72
DOCUMENT N° 6: ARTICLE 55 DE LA LOI 3 AOUT 2009:.....	74
DOCUMENT N° 7 : POUR UN AVENIR SOLIDAIRE, EQUITABLE ET RESPONSABLE. 8 PROPOSITIONS AUX CANDIDATS AUX ELECTIONS CANTONALES ET MUNICIPALES	82
DOCUMENT N° 8: ECOLE ET NATURE POUR CELESTIN FREINET	126
DOCUMENT N° 9: OBJECTIFS DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT	128
DOCUMENT N° 10: LUCIE SAUVE. CARTOGRAPHIE DE L'ENVIRONNEMENT. LES COURANTS TRADITIONNELS.....	131
DOCUMENT N° 11 : LUCIE SAUVE. CARTOGRAPHIE DE L'ENVIRONNEMENT. LES APPROCHES RECENTES.....	132
DOCUMENT N° 12: LA ROSE DES VENTS DE L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE	137
DOCUMENT N° 13: PROGRAMME DE GEOGRAPHIE. CLASSES DE 5 ^{EME} . RENTREE 2010.	139
DOCUMENT N° 14: PROGRAMME D'EDUCATION CIVIQUE. 6 ^{EME} . EDITIONS BELIN.	141
DOCUMENT N° 15 : LA DEMARCHE EN SEPT POINTS D'ECO-ECOLE.....	146
DOCUMENT N° 16: GRILLE PROJET DE L'AGENDA 21 SCOLAIRE	149
DOCUMENT N° 17: UNE JOURNEE D'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE AU COLLEGE.....	152
DOCUMENT N° 18: LES PARTENAIRES DE L'EDUCATION EN VUE DU DEVELOPPEMENT DURABLE POUR L'UNESCO	172
DOCUMENT N° 19 : L'ETUDE DE MILIEU PAR ANTOINE WEILER EN 1955	180
DOCUMENT N° 20: LES 10 PRINCIPES DE <i>LA MAIN A LA PATE</i>	189
DOCUMENT N° 21 : MAITRESSE, LE THERMOMETRE EST CASSE !	191
DOCUMENT N° 22: MODULE PEDAGOGIQUE " LE CLIMAT, MA PLANETE ET MOI "	196
DOCUMENT N° 23: SENARIO CONCEPTUEL DU PROJET: "MA MAISON, MA PLANETE ET MOI"	198
DOCUMENT N° 24 : LE ROLES DU MAITRE DANS LA DEMARCHE D'INVESTIGATION SCIENTIFIQUE :	207
DOCUMENT N° 25 : CARTOGRAPHIE DU CHANGEMENT CLIMATIQUE. VIRGINIE ALBE.....	212
DOCUMENT N° 26: LA PLURIDISCIPLINARITE DANS LES CIRCULAIRES DE L'EDUCATION NATIONALE.....	219
DOCUMENT N° 27 : L'EDUCATION TRADITIONNELLE ET L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE POUR DANIELE BAZIN ET JEAN-YVES VILCOT	221
DOCUMENT N° 28 : QUELS SONT CES POSSIBLES ? D'APRES ANDRE GIORDAN	225
DOCUMENT N° 29 : OBJECTIFS PRIORITAIRES DE L'EDUCATION POUR L'ENVIRONNEMENT VERS UN DEVELOPPEMENT DURABLE SELON ANDRE GIORDAN ET CHRISTIAN SOUCHON.....	226

DOCUMENT N° 30: L'EDUCATION A LA CITOYENNETE, D'APRES JEAN FRANÇOIS VINCENT, PRESIDENT DE L'OCCE	234
DOCUMENT N° 31: LES TROIS FORMES DE LA CITOYENNETE.....	243
DOCUMENT N° 32 : LISTE DES ASSOCIATIONS POUVANT INTERVENIR DANS LES PROGRAMMES JEUNES ECO- CITOYENS	277
DOCUMENT N° 33: LES PARTENAIRES DU CLUB JARDIN DU COLLEGE HENRI BAUMONT	280
DOCUMENT N° 34: ASSOCIATIONS ET ENTREPRISES: REGARDS CROISES.	313
DOCUMENT N° 35: VISUALISATION DE L'ETAPE 1	320
DOCUMENT N° 36 : VISUALISATION DE L'ETAPE 2	321
DOCUMENT N° 37: L'APPEL DE BOBIGNY	333
DOCUMENT N° 38 :TMOIGNAGE D'EDMOND HERVE, MAIRE DE RENNES.....	334
DOCUMENT N° 39 : LE TERRITOIRE D'APRES PIERRE CALAME	351
DOCUMENT N° 40 : LES CARACTERISTIQUES DU SYSTEME APPRENANT.	376

A Evelaine et Arnaud, mes enfants et aux générations futures

*Ce travail n'aurait pu se concrétiser sans la présence de
Roger SUE, mon directeur de thèse et Régis LOUIS, mon mari qui ont cru en mon projet
avant même qu'il n'existe et m'ont aidée à construire ma réflexion
Tous mes amis, en particulier Agnès, Annie, Jacqueline et Jean, qui m'ont apporté leur
soutien et donné confiance
Toutes les personnes que j'ai rencontrées, qui ont accepté de partager avec moi leur en-
thousiasme et leurs espérances et qui m'ont donné la force de continuer
Que chacun soit infiniment remercié.*

L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE,

L'ECOLE ET

LES TERRITOIRES APPRENANTS

*« Imagines, t'as un fils et il te demande : “ Et toi, t'as fait quoi pour la planète ? ”
Qu'est-ce que tu lui réponds ? »*

Eco-délégué, collège Guynemer

INTRODUCTION

Dans un contexte de crise économique, sociale et environnementale, s'élabore depuis une dizaine d'années, une politique éducative nommée "éducation en vue du développement durable" ou "éducation au développement durable". Cette politique apparaît comme novatrice pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle naît dans les instances internationales, à partir du sommet de la Terre de Rio en 1992. Considérée comme essentielle pour la réussite des politiques de développement durable, elle va progressivement s'imposer dans les politiques nationales et locales. Ensuite, elle est porteuse d'une nouvelle vision de l'éducation et, en ce sens, elle s'inscrit dans la société de la connaissance en construction. L'éducation au développement durable s'adresse à tous, à tous les âges de la vie. Elle peut être mise en œuvre par tous : établissements scolaires, collectivités locales, entreprises. Enfin, elle apporte également un changement dans les méthodologies d'apprentissage puisque les notions de pluridisciplinarité, travail par projet, partenariat et participation sont au cœur de la démarche.

Il est pour nous essentiel d'analyser cette politique éducative qui prend de plus en plus d'importance: L'ONU a décidé de consacrer une décennie pour aider les Etats à la mettre en œuvre, et la France l'a inscrite dans la loi « *portant engagement national pour l'environnement* »¹. Dans un contexte où tous parlent de changement, sans que les finalités de ce changement ne soient explicitées, il est fondamental de comprendre la nature de cette politique éducative. Certes, le "développement durable" suscite méfiance, interrogations et parfois rejet mais, plutôt qu'en faire un frein à notre travail de recherche, nous considérerons que la multiplicité des points de vue est un atout pour comprendre la dynamique qui s'engage. Eduquer au développement durable ne signifie pas enseigner une notion dont la définition reste effectivement très floue, mais aborder les grands enjeux de nos sociétés. Notre problématique est de repérer les potentialités d'innovation dont cette nouvelle politique éducative est porteuse et quels sont ses effets sur le projet éducatif, à la fois dans l'école et sur les territoires.

Dans ses travaux sur l'évolution pédagogique en France, Emile Durkheim a montré qu'il n'y a pas d'éducation universelle et que chaque système d'éducation est lié à un projet politique :

*« Lorsque l'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles. »*²

¹ Loi 3 août 2009 dite loi Grenelle 1

² Emile Durkheim (1922, 1993). *Education et politique*. PUF p.54

De fait, l'éducation au développement durable ne peut se comprendre en dehors de son aspect politique. On peut discuter pour savoir si nous sommes dans une situation de crise ou plutôt de transition ou de mutation. Mais, ce qui est certain est que l'humanité est aujourd'hui, et pour la première fois de son histoire, confrontée à un choix résumé par Patrick Viveret autour de trois questions fondamentales: « *Qu'allons nous faire de notre planète ? Qu'allons nous faire de notre espèce ? Qu'allons nous faire de notre vie ?* »³. On trouve, sur certains territoires, des politiques publiques qui prennent en compte les principes du développement durable et qui proposent des alternatives à un mode de développement destructeur pour le lien social et l'environnement. Ces politiques posent un nouveau regard sur l'éducation et appellent à un changement dans le projet éducatif global. Il existe aujourd'hui de multiples initiatives pour changer les pratiques pédagogiques et réfléchir sur les finalités de l'éducation. Nous ne prétendons pas, bien sûr, que l'éducation au développement durable soit la seule voie possible de ce changement. Nous pensons en particulier aux travaux faits par les chercheurs québécois sur l'éducation à l'éthique et les classes de philosophie et qui eux aussi prennent en compte les grands enjeux sociétaux dans leur réflexion. Mais l'intérêt de l'éducation au développement durable est qu'elle est une politique qui se veut plus globale et c'est à cet échelon que nous comptons focaliser l'analyse.

La thèse que nous défendrons est que nous assistons à l'émergence d'une nouvelle "forme éducative" que l'éducation au développement durable nous permet de décrire et de comprendre. Nous choisissons le terme de "forme éducative" et non pas de forme scolaire, puisque comme nous le montrerons, l'école n'est plus le seul acteur d'une politique éducative, qui se dessine de plus en plus au niveau des territoires. Apparaît également dans les discours l'idée d'un "territoire apprenant" qu'il nous faudra explorer et préciser. La notion de forme scolaire fait référence aux travaux de Guy Vincent⁴ qui a mis en évidence un modèle pédagogique constitutif de l'école, fondé sur une relation pédagogique entre un maître et un élève, un lieu spécifique, un déroulement et un découpage du temps propre. Les travaux de François Baluteau sur l'orientation scolaire montrent qu'il n'y a pas une mais des formes scolaires qui seraient rassemblées au sein d'une configuration. C'est en analysant les différentes formes de la configuration que nous pourrions comprendre le changement :

« *Les humains sont dans un ensemble de relations qui encadre leur action, tout en leur laissant une marge de manœuvre. Ils se trouvent dans une configuration, c'est-à-dire face à plusieurs formes, de sorte que leurs conduites s'inscrivent dans un ensemble de ressources et de contraintes déterminées par une configuration. Ils sont obligés d'agir dans plusieurs mondes. Même s'ils n'y adhèrent pas, ces mondes sont portés par des dispositifs, des humains et des objets qu'ils rencontrent.* »⁵

³ Patrick Viveret (2004). *Reconsidérer la richesse*. La tour d'Aigues. Editions de l'Aube.

⁴ Guy Vincent (1989). *L'Ecole primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon. Maison des sciences de l'Homme.

⁵ François Baluteau (2003). *Ecole et changement*. L'Harmattan. p. 49

Nous considérerons que la forme éducative qui émerge au travers de l'éducation au développement durable n'est pas la seule existante. Il est probable qu'elle va se développer, peut-être deviendra-t-elle dominante. Nous ne pouvons pas affirmer qu'elle se substituera radicalement aux formes actuelles.

Notons que les conclusions de François Baluteau rejoignent celles de Norbert Alter qui a étudié l'innovation dans le cadre de l'entreprise. Il a montré que l'innovation se distingue de l'invention et qu'un temps est toujours nécessaire pour que les acteurs s'approprient la nouveauté, la déforment et la pervertissent, avant de la faire leur. Il a également mis en évidence que le processus d'innovation est au départ un processus de destruction des formes anciennes et que les innovateurs sont toujours au départ des créateurs qui s'opposent à la norme courante :

« Elle détruit les formes sociales établies et avant de parvenir à les détruire, les bouscule, les transgresse. C'est bien cette violence singulière qui permet l'émergence de nouvelles formes sociales. La destruction créatrice est ainsi, bien plus qu'une destruction suivie d'une création. Elle représente l'articulation sociale et économique nécessaire au mouvement de l'innovation, laquelle n'est pas une histoire et une seule, celle d'une technologie ou d'une méthode de gestion, mais un enchevêtrement de circonstances, dans lequel le risque et la déviance deviennent une situation courante. »⁶

Nous pourrions penser qu'il en est de même avec les politiques publiques et qu'un délai est nécessaire entre "l'invention" de la politique publique et son appropriation par les acteurs.

Une nouvelle vision de l'éducation.

L'éducation au développement durable révèle deux changements fondamentaux qui s'engagent : la perte du monopole de l'école dans le système de formation et l'importance grandissante des territoires dans la construction des politiques éducatives. En 2006, le comité français de la décennie a organisé un premier colloque afin de définir la politique française en faveur de l'éducation au développement durable. L'analyse de ses travaux montre bien quelle est la vision portée par les instances internationales. Le programme d'actions (voir document n° 1) s'est construit à partir d'une réflexion conduite dans des groupes de travail thématiques qui devaient chacun faire quelques propositions. Le premier constat que l'on peut faire est que l'éducation est entendue dans un sens très général et ne se limite pas au système scolaire.

Sur les 12 groupes de travail, un seul a traité de l'éducation au développement durable au sein de l'Education nationale. L'école est placée dans un réseau d'acteurs comme l'indique le commentaire de la quatrième proposition qui vise à améliorer les outils pédagogiques:

⁶ Norbert Alter (2006). *L'innovation ordinaire*. PUF. p. 173

Document N° 1: Propositions issues du colloque " avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable". Paris. UNESCO. 14 au 16 Juin 2006

§ Inscrire l'éducation au développement durable dans le *territoire* de l'élève et de l'établissement.

§ Réaliser un continuum élève-enseignant-établissement-*territoire* afin de mieux inscrire l'établissement au cœur du vivant et des *territoires*.

§ Adapter les métiers aux besoins de notre Société en matière de développement durable et former les praticiens actuels et futurs à ces nouvelles compétences.

§ Améliorer la complémentarité des outils et dispositifs pédagogiques aux échelles *territoriales*, nationales et internationales.

§ Enrichir le lien entre la recherche et les pratiques pédagogiques dans le domaine du développement durable.

§ Renforcer l'éducation et l'information à la consommation en milieu scolaire et extrascolaire afin de développer le sens critique des consommateurs.

§ Organiser des *partenariats* pour mobiliser les acteurs autour de l'éducation aux risques majeurs.

§ Mieux intégrer les jeunes dans les *territoires* en les incitant à participer au débat public et en s'engageant dans des démarches de terrain en *partenariat* avec les adultes.

§ Développer la formation et la sensibilisation des élus afin qu'ils mettent en place des démarches concrètes de développement durable, notamment au travers de la généralisation des Agendas 21 territoriaux.

§ Imaginer des schémas directeurs d'éducation au développement durable à *l'échelle territoriale* et développer des outils d'évaluation et de criblage des projets touchant au développement durable.

§ Développer la prise de conscience et les connaissances des professionnels des médias en matière de développement durable par la généralisation des démarches spécifiques d'éducation et de formation.

§ Développer la coopération bi- et multi latérale en favorisant le développement des compétences dans les pays du Sud.

« Le renforcement du partenariat, entre le système éducatif et les partenaires extérieurs territoriaux, nationaux et internationaux vise à améliorer l'efficacité des divers acteurs en définissant au mieux leur complémentarité au travers d'une meilleure connaissance des ancrages territoriaux et en favorisant la construction en commun de projets intégrés dans des dispositifs pédagogiques, que ceux-ci soient ponctuels ou pérennes. »

Le second constat est que l'échelon local occupe une place prépondérante puisque le mot "territoire" apparaît dans six des douze propositions. La deuxième proposition retient tout particulièrement notre attention: *« réaliser un continuum éducatif élève-enseignant-établissement-territoire afin de mieux inscrire l'établissement au cœur du vivant et des territoires »*. Il faut s'interroger à ce stade sur la notion de territoire. Le Larousse des années 60 le définissait uniquement comme une *« étendue de terre dépendant d'un Etat, d'une ville ou d'une juridiction »*. Son approche est aujourd'hui beaucoup plus complexe. Le territoire est tout d'abord un espace géographique. Il peut se définir à partir de ses aspects physiques (montagne, plaine, littoral), sociaux (rural, urbain, répartition, caractéristiques de la population) et économiques (les entreprises, leurs activités, leur répartition sur le territoire). Depuis les lois de décentralisation des années 80, la dimension politique se renforce. On parle d'ailleurs plutôt des territoires que du territoire. Le territoire est un découpage administratif en premier lieu pyramidal : en dessous la commune, ensuite le département puis la région. A chaque échelon une collectivité locale avec des compétences, dirigée par des citoyens élus au suffrage universel. Mais, la complexité des problèmes oblige à travailler également selon une logique horizontale. Se sont donc renforcés les pouvoirs des communautés urbaines, communautés de communes, et communautés d'agglomérations. Les pays, créés par la loi sur l'aménagement du territoire de 1995, ont ajouté du flou à l'organisation politique locale puisque le regroupement pouvait compter des communes de départements, voir de régions différentes. Aujourd'hui, toutes ces structures revendiquent une implication dans la politique éducative.

Cette nouvelle politique éducative qui se met en place sur fond de crise du système éducatif ne peut qu'interroger les professionnels sur la finalité de la mission qui leur est demandée. Une première série de critiques portent sur la définition du développement durable. Certains, comme Paul Ariès dans son essai pour théoriser la décroissance, en font une critique radicale :

« Le développement durable ne peut être dans une société croissanciste qu'une façon de polluer un peu moins pour polluer plus longtemps. Le seul parallèle sérieux reste celui des écoles de torture où l'on enseigne comment pratiquer, sous le contrôle de la science, pour soumettre à la question plus longtemps et durement...sans toutefois que la victime ne décède prématurément. Cet oxymore constitue un véritable poison idéologique puisqu'il empêche de prendre conscience de la réalité et refoule les problèmes en

faisant croire que nous aurions la solution. Le développement durable sert à chloroformer les citoyens. Il peut même permettre aux puissants de culpabiliser les pauvres, pollueurs malgré eux. On oppose bien déjà les « consommateurs » des services publics aux grévistes, on finira par opposer la fiction du développement durable aux salariés.»⁷

Dans cette vision, l'éducation au développement durable ne peut être perçue que comme une entreprise de manipulation et de culpabilisation. Paul Ariès critique violemment les propositions du pacte écologique rédigé sous la direction de Nicolas Hulot et proposé aux candidats à l'élection présidentielle de 2007 :

« Hulot entend faire de l'école le lieu d'éducation à son capitalisme écologique. Pourquoi ne pas commencer par y interdire la publicité et le marketing? Pourquoi continuer à en faire un lieu de formatage des forçats du travail et de la consommation ? Hulot parle aussi d'inventer une nouvelle technocratie capable d'inculquer les bons réflexes du développement durable au bon petit peuple, c'est pourquoi à l'instar des gourous du consumérisme des années 20 aux Etats-Unis, il propose de créer une grande école de l'écologie et du développement durable, des chaires (sans doute sponsorisées) du développement durable dans chaque région, des grandes campagnes nationales de communication et de sensibilisation. On a déjà le premier slogan : Avec Hulot, le capitalisme à visage écolo. »⁸

Nous ne partageons pas ce point de vue, non pas parce qu'il est trop radical, mais parce qu'il est trop fermé à la complexité de la réalité du monde d'aujourd'hui. Nous partageons avec Pierre Lascoumes⁹, l'idée selon laquelle le développement durable est un problème et non pas une solution. De fait, nous pouvons constater que globalement, il y a un consensus sur l'état de la planète : épuisement des ressources non-renouvelables, perte de la biodiversité, réchauffement climatique, augmentation des inégalités dans tous les domaines : revenus, santé, accès à l'eau, à la nourriture. Aucun spécialiste aujourd'hui ne prétend que les politiques de développement durable qui se mettent en œuvre réussissent à inverser la tendance lourde du fonctionnement de nos sociétés, qui porte en elle le risque de destruction de la vie humaine sur la terre. Les échecs successifs des grands sommets mondiaux sur le réchauffement climatique sont là pour le montrer. Bernard Perret¹⁰ compare cette situation à la drôle de guerre. Nous savons que nous sommes en guerre et nous faisons comme si cela n'était pas la réalité. Pour lui, il y a la potentialité d'un sursaut, d'une réaction de survie collective face à la catastrophe annoncée. Notre monde est en mutation. Face aux logiques destructrices qui certes sont encore très puissantes, on peut observer la multiplication d'initiatives porteuses d'espoir : les consommateurs demandent de plus en plus de produits biologiques et s'organisent dans des

⁷ Paul Aries (2008). *La décroissance, un nouveau projet politique*. Golias. p.170

⁸ Paul Ariès. Op.cit. p.114

⁹ Pierre Lascoumes (2000). *Les ambiguïtés des politiques de développement durable*. Conférence du 19 octobre 2000. L'université de tous les savoirs. Film de la recherche scientifique.

¹⁰ Bernard Perret (2008). *Le capitalisme est-il durable ?* Carnets nord.

AMAP (Associations pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne), les nouveaux logements vont demander moins d'énergie, les entreprises entrent de plus en plus dans des processus de certification, les démarches éco-responsables se multiplient, etc... Des initiatives existent également dans le domaine de l'éducation.

La nouvelle place des territoires dans le domaine de l'éducation.

Notre recherche sera centrée sur les innovations imaginées par les acteurs au niveau local et de ce fait, nous analyserons l'éducation au développement durable comme une politique éducative locale. Bien sûr, elle naît dans les instances internationales et cet élément n'est pas à minorer puisqu'elle s'imprègne là, comme nous venons de le montrer, d'une nouvelle vision de l'éducation. Mais tous les documents d'orientation sont des documents généraux qui font reposer la mise en œuvre sur des partenariats locaux. Nous verrons alors qu'en France, l'éducation au développement durable va venir réinterroger en profondeur un système de formation encore fortement centralisé et focalisé sur les apprentissages formels. Non seulement, l'école va devoir s'engager dans des partenariats locaux, mais d'autres acteurs comme les associations vont également pouvoir s'impliquer dans la politique éducative.

L'ouverture de l'école vers le territoire n'est pas une question nouvelle. Depuis les années 80, sous l'effet de la massification scolaire et de la volonté de lutter contre l'échec scolaire, des politiques éducatives locales se sont structurées. Nées « *aux marges de l'école* » selon l'expression du sociologue Dominique Glasman¹¹, elles ont tout d'abord ciblé des publics spécifiques comme dans le cas de l'accompagnement scolaire. Puis, dans le cadre des Contrats Educatifs Locaux (CEL) qui avaient pour objectif de mieux articuler les différents temps de l'enfant, elles ont facilité la construction de partenariat école- élus locaux- associations. Enfin, elles se sont territorialisées avec le dispositif des Projets Educatifs Locaux (PEL) qui visent à mieux articuler les différentes interventions. Mais l'éducation apporte une rupture dans les évolutions du partenariat- école- collectivité locale. D'une part, elle s'applique à tout le territoire national alors que les politiques éducatives locales ciblent les territoires de la politique de la ville et agissent uniquement à l'échelon communal. D'autre part, il ne s'agit plus d'appliquer au niveau local des dispositifs conçus par les ministères, mais de concevoir des politiques éducatives au niveau des territoires. Le plus souvent, les collectivités locales vont énormément s'impliquer et on va voir se créer et s'institutionnaliser des partenariats d'un nouveau type. Ceux-ci fonctionnent à double niveau: La conception des dispositifs se décide entre le rectorat ou l'inspection académique et la collectivité locale. La mise en œuvre se négocie entre la collectivité locale et l'établissement scolaire. C'est généralement la collectivité locale qui initie et pilote le dispositif. Nous sommes donc loin des politiques interministérielles. La circulaire du Ministère de l'Education nationale de 2007 qui annonce la généralisation de l'éducation au développement durable à tous les établissements scolaires va encore plus

¹¹ Dominique Glasman (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge*. PUF

loin. Non seulement, elle reconnaît que les partenariats locaux sont indispensables, mais elle affirme également que c'est au niveau de l'établissement que la cohérence du projet éducatif doit se construire. Les enseignants sont invités à s'appuyer sur des situations locales pour faciliter la compréhension des contenus des programmes. Elle autorise également, dans le cadre d'un exercice local de la citoyenneté, les initiatives concrètes des élèves qui pourraient se décider à partir de l'établissement scolaire.

Une autre différence fondamentale entre les "politiques éducatives locales" et l'éducation au développement durable est que des projets peuvent également se construire en dehors de l'école si les équipes éducatives de l'Education nationale ne sont pas mobilisées. Les associations intervenant dans le domaine de l'éducation (éducation à l'environnement, éducation aux risques, éducation populaire, etc.) se veulent être force de propositions. Elles se sont regroupées au sein d'un collectif: le CFEEDD : collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable et ont élaboré une plateforme de dix propositions afin qu'une véritable politique nationale soit mise en œuvre. À l'initiative de ce collectif, ont été organisées tout au long de l'année 2009 des assises départementales et régionales visant à faire un état des lieux de la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement et au développement durable et à apporter des propositions pour faciliter sa diffusion. A cette occasion, on peut observer le partenariat fort développé sur certains territoires entre les associations et les collectivités locales. Ainsi, dans la région Centre où les assises de l'éducation à l'environnement vers un développement durable se sont tenues le 15 avril 2009, on peut noter une forte participation des élus locaux. Le discours d'ouverture a été fait par le maire de Tours et le discours de clôture par le président du conseil régional. Ce dernier a mis en avant la place essentielle de l'éducation pour faire face aux grands enjeux de notre société.

« Si nous envisagions avec vous le problème de la protection de l'environnement comme d'une certaine manière une mode ou un produit, on serait à côté des enjeux. En ayant l'approche d'éducation, on montre bien que c'est un nouveau rapport de la femme et de l'homme à son environnement, de la femme et de l'homme au monde, de la femme et de l'homme au développement économique et au développement social qu'il faut instaurer, c'est un nouveau comportement citoyen, avec tout le poids de cette ambition, qu'il nous faut absolument mettre en place. Il ne s'agit pas d'une mode comportementale, il s'agit d'un nouveau rapport entre les individus et le monde, entre le collectif et le monde et ça je ne crois pas que ça peut se mettre en place par des campagnes de publicité, par des comportements vendus ou proposés en kit, c'est véritablement un problème fondamental qui est une nouvelle évolution de notre société, une nouvelle étape du développement humain et du développement économique et social »¹²

¹² François Bonneau, Président du conseil régional de la région centre, assises régionales de l'éducation à l'environnement vers un développement durable en région centre, le 15 avril 2009, discours de clôture.

Sur certains territoires, collectivités locales, associations, fondations se mobilisent et demandent à prendre une place pleine et entière dans le champ de l'éducation. C'est en particulier le cas des villes éducatrices qui, conscientes des enjeux en termes de formation pour l'avenir de leur population, se sont organisées en réseau. En 1990, sous l'impulsion de la ville de Barcelone, une première rencontre a lieu. Le réseau se dote d'une charte qui sera revue en 2004. A l'initiative de la ville de Rennes, un réseau français se constitue également et regroupe plusieurs grandes villes comme Lyon, Angers et Nanterre. Paolo Freire, théoricien de l'éducation populaire présente ainsi la ville éducatrice lors du deuxième congrès des villes éducatrices à Göteborg (Suède) en 1992 :

« La ville devient éducatrice à partir du besoin d'éduquer, d'apprendre, d'imaginer.....Etant éducatrice, elle devient à son tour éduquée. Une bonne partie de son travail éducatif est liée à notre positionnement politique, et évidemment à la manière dont nous exerçons le pouvoir dans la ville, à la manière dont l'utopie et le rêve imprègnent notre politique au service de ceux et celles que nous servons : la politique des dépenses publiques, la politique culturelle et éducative, la politique de santé, des transports et des loisirs. »¹³

C'est donc une toute autre conception de gérer et d'organiser la ville qui émerge. Elle est fondée sur une large participation citoyenne. La ville éducatrice est aussi une ville en démarche de développement durable comme l'indique la charte de 2004 à l'article 11:

« La ville devra garantir la qualité de vie de tous ses habitants. Cela signifie un équilibre avec l'environnement naturel, le droit à un environnement sain, en plus du droit au logement, au travail, aux loisirs et aux transports publics entre autres. À son tour, elle devra promouvoir activement l'éducation à la santé et à la participation de tous ses habitants aux bonnes pratiques de développement durable. »¹⁴

C'est dans ce contexte qu'émerge l'idée d'un "territoire apprenant". Depuis plusieurs années, la ville de Rennes réunit les acteurs de l'éducation sur des thématiques liées aux politiques éducatives locales. Les dernières rencontres de Rennes étaient intitulées : « *Du projet éducatif territorial au "territoire apprenant"*. » Pour Bernard Bier, spécialiste des politiques éducatives, si le territoire apprenant peut devenir un objet de confrontation et de conquête idéologique, il est encore un objet mal identifié :

« Il s'agit en l'état d'un objet flou, mal identifié, au périmètre et au contenu incertain, qui semble fonctionner comme un "slogan", un modèle, une marque, dont le sens est à habiter, construire, plus repérable dans le discours des politiques publiques que dans celui de la pédagogie et dans celui des villes ou des collectivités en train d'affirmer leur légitimité contre le leadership de l'Education nationale. »¹⁵

¹³ Cité par Araceli Vilarasa, Bernard Bier (Dir.) (2007). *Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone*. In cahiers de l'action N° 17. p. 4

¹⁴ Charte des villes éducatrices, article 11, p.5

¹⁵ Bernard Bier (2011) « Territoires apprenants: les enjeux d'une définition » in SpécificITÉS N° 3. p. 7

Considérant que la question du territoire est centrale dans la nouvelle forme éducative qui émerge, nous nous interrogerons sur la définition du territoire apprenant.

L'émergence d'une nouvelle forme éducative

Nous ferons l'hypothèse que cette nouvelle forme éducative qui apparaît est liée à la nécessité pour le projet éducatif de s'adapter aux nouveaux besoins de la société. De nouveau, nous pouvons nous référer à l'analyse d'Emile Durkheim :

« Une transformation pédagogique est toujours le résultat et le signe d'une transformation sociale qui l'explique ; pour qu'un peuple sente, à un moment donné, le besoin de changer son système d'enseignement, il faut que des idées et des besoins se soient fait jour auxquels le système ancien ne donnait plus satisfaction. Mais, ces idées et ses besoins, à leur tour ne sont pas nés de rien ; pour qu'après avoir été ignorés pendant des siècles, tout d'un coup, ils émergent à la conscience, il faut que dans l'intervalle il y ait eu quelque chose de changé, et c'est ce changement qu'ils expriment. »¹⁶

Nous pouvons repérer les idées et les besoins à partir des travaux de tous ceux qui réfléchissent à l'évolution du monde et en particulier Edgar Morin. A partir de sept principes essentiels que nous trouvons dans ce courant de pensée, nous pouvons décliner leurs effets à la fois dans les politiques publiques et sur le plan éducatif (voir document n° 2). Certains de ces principes relèvent d'une analyse de la réalité comme la finitude, l'incertitude et la complexité. D'autres tracent des perspectives comme l'idée d'une communauté de destin qui nous oblige à entrer dans des logiques de coopération plutôt que de compétition. La société de la connaissance se situe à mi-chemin. D'un côté, les technologies de l'information et de la communication qui s'imposent à nous bouleversent nos conceptions de l'apprentissage. De l'autre, il y a le choix politique d'un nouveau modèle de société décidé par l'Union européenne. Enfin, il y a aussi deux principes plus opérationnels : la démarche de changement et la territorialisation des politiques publiques.

Notre travail, centré sur l'éducation au développement durable, mais aussi sur le lien éducation et territoire consistera à montrer les effets de ces sept principes sur le plan de l'éducation. Bien sûr, nous trouvons ailleurs les notions de pluridisciplinarité, démarche projet, intelligence collective, analyse systémique, pensée complexe etc. La politique éducative donne une cohérence qui nous permet d'affirmer l'existence d'une nouvelle forme éducative. Pour éviter tout malentendu, il faut préciser que ces principes d'action qui se dessinent à la fois dans l'action publique et dans la politique éducative ne sont pas aujourd'hui dominants. Mais nous considérons, dans le cadre d'une analyse prospective, que ces formes nouvelles dont on peut préciser les grandes lignes, peuvent être l'amorce d'un nouveau projet à la fois sociétal et pédagogique. Si, effectivement, certaines idées sont loin d'être nouvelles, elles trouvent maintenant tout leur sens dans la nécessité d'un changement profond de nos sociétés.

¹⁶Emile Durkheim (1938,1999). *L'évolution pédagogique en France*. PUF. p. 194.

DOCUMENT N° 2 : MUTATIONS SOCIETALES, MUTATIONS EDUCATIVES

PRINCIPES	PLAN SOCIETAL	PLAN EDUCATIF
FINITUDE	Mutation sociétale. Choix politiques à faire face à la raréfaction des ressources Débat public. Notion de Gouvernance.	Les finalités de l'éducation doivent être posées. Former un citoyen éclairé, actif.
COMMUNAUTE DE DESTIN	La logique de compétition porte la guerre (militaire, économique et écologique) Destruction de l'éco-système et risque de la disparition de l'Homme sur terre. Une logique de coopération s'impose	Remise en question d'un système fondé sur la notation et les diplômes et mise en œuvre de classe coopérative. Participation des élèves dans l'école, des citoyens sur les territoires.
INCERTITUDE	La science, l'expert perdent de leur pouvoir. Controverses. Amélioration de la connaissance des risques. Principe de précaution	Fin de la relation entre un maître qui sait et un élève ignorant. Obligation de revoir les méthodes pédagogiques. Valorisation des savoirs profanes.
COMPLEXITE	Le cloisonnement de la (pensée, institutions, disciplines) empêche la compréhension des phénomènes. Développement de la transversalité.	Pluridisciplinarité Valorisation de la Pensée Complexe. Analyses systémiques.
SOCIETE DE LA CONNAISSANCE	Les connaissances acquises à l'école ne suffisent plus à s'adapter aux évolutions de la société. Apprentissage tout au long de la vie.	Apprenance. Apprendre à apprendre Valorisation des apprentissages non formels et informels. Approches par compétences et capacités.
DEMARCHE DE CHANGEMENT	La logique de projet se développe dans l'action publique en particulier dans le domaine du développement durable. Mais, le développement durable n'existe pas en tant que tel, c'est une démarche qui doit être collective. Multiplication des Projets territoriaux de développement durable.	La démarche projet est formatrice pour l'individu mais aussi potentiellement pour le groupe et le lieu où elle se déroule. (intention éducative). Notion d'intelligence collective.
TERRITORIALISATION	Les grands principes de l'organisation sociétale sont réfléchis aux niveaux supra-nationaux et mis en œuvre au niveau local. Renforcement des structures locales, des ONG, des réseaux.	L'école n'a pas le monopole de l'éducation et doit refonder sa mission en lien avec les acteurs de son environnement. Intervention des collectivités locales, des associations et des entreprises dans le champ éducatif. Construction de projets éducatifs locaux. Le territoire peut devenir apprenant.

Pour mettre en évidence le potentiel novateur de la politique éducative, notre travail de recherche va s'appuyer principalement sur l'analyse de la politique publique, le discours d'acteurs engagés dans des projets d'éducation au développement durable et sur des observations faites dans des établissements scolaires. (voir document n° 3). L'éducation au développement durable est une politique récente: la première circulaire de l'Education nationale date de 2004 et son inscription dans la loi de 2009. Il n'existant à ce jour aucun bilan de son application que ce soit au plan national ou au plan international. Par contre, des initiatives émergent sur les territoires, initiées soit par des établissements scolaires, les collectivités locales, des associations ou les fondations. Ce sont ces initiatives qui vont nous intéresser du fait de leur caractère novateur. Nous fondant sur la méthode des cas favorables, nous avons choisi principalement quatre projets qui de notre point de vue mettent le plus en relief la diversité des actions d'éducation au développement durable et les problématiques sous-jacentes.

Le premier est l'Agenda 21 du collège Guynemer de Compiègne qui a inscrit le développement durable dans son projet d'établissement. Les agendas 21 scolaires sont nés à l'issue de la conférence de la Terre de Rio où chaque collectivité était invitée à bâtir, sur le modèle de celui de Rio, un programme d'actions visant à mettre en œuvre les principes du développement durable. Dans cet établissement, la réflexion a commencé en 2008 suite à la proposition du conseil général de l'Oise de soutenir à titre expérimental trois projets Agenda 21. Beaucoup de collectivités locales, et notamment les régions pour les lycées et les conseils généraux pour les collèges ont engagé une politique incitative pour favoriser la mise en œuvre de projets de développement durable. L'intérêt de la démarche du conseil général de l'Oise est double. D'une part, il a souhaité susciter quelques initiatives pour construire une méthode avant de proposer une généralisation à tous les établissements. D'autre part, il a inscrit le dispositif Agenda 21 dans un programme dit "jeunes-éco-citoyens" et un plan éducatif, ce qui donne une grande cohérence à sa politique éducative.

Le projet du collège Guynemer s'est mis en place à la rentrée 2008. Pour l'année 2009-2010, une impulsion plus forte a été donnée par l'organisation de trois temps forts. Ces jours là, l'organisation habituelle est bousculée. Toutes les classes du collège se retrouvent sur une thématique liée au développement durable. C'est l'occasion pour les élèves de participer dans l'école à des ateliers animés par des associations ou de se rendre dans la forêt proche. C'est une autre façon d'envisager l'acquisition des connaissances. Mais, le développement durable est aussi pris en compte dans le quotidien de l'établissement. Des actions sont conduites par les élèves. Des éco-délégués, élus dans les classes, travaillent en groupe sur les thèmes comme ceux des déchets ou de l'énergie. Ils peuvent proposer des projets. Les outils modernes de communication sont utilisés puisqu'un des élèves a construit un site Internet.

Le deuxième projet retenu a été initié par la communauté de communes du pays de Caux en Seine-Maritime. Ce territoire est situé en proximité de l'estuaire de la Seine entre Le Havre et Rouen. Sa richesse lui vient essentiellement du pétrole puisque de nombreuses raffineries y sont implantées. Mais, quel est son avenir dans une perspective de réduction de cette ressource naturelle ? Comment éviter de devenir une région en crise comme a pu l'être le Nord de la France quand a disparu l'industrie liée au charbon ? Les élus locaux ont choisi d'anticiper la crise en s'engageant dans une démarche de développement durable. Mais, pour que l'engagement soit l'affaire de tous et que se crée une dynamique collective, il faut expliquer, sensibiliser, informer sur ce qu'est le développement durable. Or, la communauté de communes était propriétaire d'une ancienne abbaye cistercienne située dans un parc de 60 hectares. Elle souhaitait valoriser ce site dans le cadre de sa politique touristique et une première réflexion s'était engagée avec le projet d'ouvrir un musée de la matière. Le choix a finalement été fait de faire un parc de découverte dédié à la terre. Il a été nommé Eana ce qui signifie "terre nourricière" en langue same (Laponie).

Aujourd'hui l'ancienne abbaye a été restaurée et accueille les entreprises qui viennent y faire des séminaires. A côté, un bâtiment moderne, construit selon les normes environnementales, est un lieu d'information et de sensibilisation au développement durable. Le visiteur peut aller librement d'un espace à un autre en fonction de ses centres d'intérêt et grâce à des ateliers interactifs réfléchir à l'évolution de la terre, les impacts de l'activité humaine et sur ce qui doit être entrepris pour que la vie humaine puisse continuer. Le parc est ouvert à tout public et accueille des familles mais un travail spécifique est fait avec les scolaires en partenariat avec l'Education nationale. Des parcours pédagogiques prenant en compte les programmes scolaires sont proposés aux enseignants pour toutes les classes de la maternelle au lycée.

Le troisième projet est un projet pédagogique autour de l'habitat et de la ville durable, initié par l'académie des sciences dans le cadre de son programme *La main à la pâte*. Il s'intitule : " ma maison, ma planète et moi" et vise à faire prendre conscience de l'impact de l'habitat sur l'environnement, et concevoir un habitat plus écologique pour demain. Le programme *La main à la pâte* est un partenariat entre l'Académie des sciences et le ministère de l'Education nationale qui existe depuis 1996. L'objectif était de renouveler l'enseignement des sciences à l'école en s'inspirant d'une expérimentation « *d'alphabetisation scientifique* » faite aux Etats unis et conduite par le physicien Léon Ledermann.¹⁷ L'idée générale est de mettre les enfants dans la position de chercheurs et de leur faire découvrir les connaissances scientifiques grâce à l'expérimentation. Après une période de test dans quelques établissements scolaires et un travail collectif pour construire la méthodologie, le programme a été généralisé dans toute la France et des centres pilotes se sont ouverts à partir de la rentrée 2000.

Les thèmes de travail proposés aux enseignants étaient au départ liés de très près à la formation scientifique, mais une ouverture sur les thématiques du développement durable

¹⁷ Il s'agit du programme " Hands On" qui a été mis en place à partir de 1957 à Chicago.

s'est faite en 2008 avec un projet sur le réchauffement climatique : “ *mon climat, ma planète et moi* ”. Le projet “ *ma maison, ma planète et moi* ” s'adresse spécifiquement à des élèves du cycle 3 des écoles primaires. Il permet de travailler en lien avec le programme scolaire sur la question de la démographie, des différents types d'habitat existants sur la planète, les différents types de matériaux utilisés, leur qualité du point de vue de l'isolation des logements et l'impact de leur production sur l'environnement. Nous verrons plus précisément en quoi la “méthodologie *La main à la pâte*”, fondée sur l'expérimentation permet d'aborder les thématiques du développement durable, même en cas de controverse scientifique.

Le quatrième projet choisi est né d'une initiative d'acteurs locaux fédérés par une entreprise de l'Aisne qui exploite des carrières. Cette activité économique est très destructrice pour l'environnement mais l'entrepreneur, plutôt que d'entretenir des rapports conflictuels avec les associations de protection de l'environnement, a préféré fédérer tous les acteurs locaux. Il avait ainsi créé un comité de suivi des carrières qui avait pour but de préparer et de surveiller les arrêtés préfectoraux d'autorisation d'exploitation des carrières et permettre, grâce à la réflexion collective, de limiter au maximum les impacts sur l'environnement générés par les travaux d'extraction, de criblage, de lavage, de transport de matériau.

Mais, l'exploitation de la carrière est maintenant terminée et les partenaires ont souhaité continuer à travailler ensemble. Ils se sont regroupés dans une association “ site nature Ar-laine ” qui a le projet de mettre en place sur le site même des anciennes carrières un sentier pédagogique. Construit en partenariat avec le rectorat d'Amiens, il vise à faire découvrir au visiteur ce que la nature a mis à la disposition de l'homme, comment celui-ci se l'est approprié à travers le temps et pourquoi aujourd'hui il s'organise pour sa préservation et sa valorisation. Ce projet s'inscrit dans une vraie dynamique de développement local. En effet, une soixantaine d'entreprises se sont associées au sein d'un groupement qu'elles qualifient elles-mêmes d'écologique : Groupéco. Il a pour objectif d'élaborer une charte de l'environnement applicable à toutes les entreprises adhérentes. Ce groupe souhaite par son action « *faire évoluer les mentalités et partager les expériences afin que, sans contraintes fortes, l'entreprise citoyenne montre l'exemple par la mise en œuvre d'idées et de mesures simples* »¹⁸.

¹⁸ Feuille d'information de groupeco N°2, 2^{ème} semestre 2009

Document N° 3: Principaux matériaux directement lié à la recherche

Documents écrits

* Documents officiels de l'ONU, de la décennie des Nations Unies, de l'Etat français (Agenda 21 de Rio, document de la CDD, stratégie nationale de développement durable, circulaires de l'Education nationale)

* Documents de travail concernant la mise en œuvre de l'éducation au développement durable (Rapports de l'UNESCO, groupe de travail n° 5 du Grenelle de l'environnement, rapports internes à l'éducation nationale).

* Documents élaborés par les collectivités locales et les associations (guides de l'Agenda 21, guides des acteurs, rapport sur l'éducation au développement durable et l'entreprise du comité 21, etc.)

Documents sonores

* Film de l'UNESCO sur l'éducation au développement durable (Inde).

* Film sur les Eco-Ecoles réalisé par la FEEE

* Films sur l'Agenda 21 du lycée professionnel de Saint Herblain réalisé par Educagri

* Film sur le développement local et l'éducation réalisé par Educagri

* Interview réalisées dans le cadre des assises de l'éducation à l'environnement vers le développement durable. Caen 2009.

* Film sur la citoyenneté européenne réalisé par le CIDEM

Projets d'éducation au développement durable :

* Les établissements du développement durable de Haute-Normandie.

* L'Agenda 21 du collège Guynemer de Compiègne

* Le dispositif jeunes éco-citoyens du département de l'Oise

* Les programmes La Main à la pâte : "mon climat, ma planète et moi" et "ma maison, ma planète et moi".

* Le Parc de découverte "Eana" de la communauté de communes du pays de Caux

* Le sentier pédagogique initié par une entreprise de gestion de carrière de l'Aisne.

Entretiens non-directifs auprès des acteurs :

* Chefs d'établissement et enseignants

* Responsables associatifs

* Elus locaux

* Responsables pédagogiques.

Observation participante :

- * *Formation des enseignants pour le programme de La Main à la pâte sur l'éco-habitat*
- * *Ateliers sur les déchets dans le cadre du programme jeunes-éco-citoyens.*
- * *Ateliers scientifiques au parc "Eana"*
- * *Journée de présentation du parc "Eana" à destination des enseignants.*
- * *Journées banalisées sur l'éducation au développement durable dans un collège.*
- * *Formation d'éco-délégués*

Participation à des colloques ou journées d'étude :

- * *Comité national français de la décennie des Nations Unies de l'éducation pour le développement durable. Colloque international : Avancées et Propositions en matière d'éducation pour le développement durable. Paris. 14-16 juin 2006.*
- * *Comité national français de la décennie des Nations Unies de l'éducation pour le développement durable. Colloque international: Agir ensemble pour éduquer au développement durable. Bordeaux. 27-28 octobre 2008.*
- * *Université et école des Mines d'Albi. Colloque international: L'éducation au développement durable : de l'école au campus. Albi du 25 au 27 juin 2008*
- * *Collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable. Assises nationales de l'éducation à l'environnement vers un développement durable. Caen. 27-29 octobre 2009.*
- * *Université d'été de l'association Prisme : Les mutations territoriales dans l'éducation : comment passer de la forme scolaire à la forme éducative ? La fertilité sous Jouarre. 8 et 9 juillet 2010.*
- * *Journée d'étude de l'association Prisme: En quoi l'approche du "socle commun de compétence et de connaissance" amène-t-elle à repenser les Projets éducatifs locaux ? Paris. 8 février 2011.*

Notre méthode fut inductive. Ces projets ont été choisis à partir d'une observation des différentes initiatives prises, d'une analyse de la politique publique et d'un repérage des principaux enjeux. Comprendre le discours des acteurs nécessite au préalable de connaître leur cadre d'intervention c'est-à-dire quelles sont leurs ressources et leurs contraintes. Ce cadre sera précisé à partir de l'analyse des textes officiels et des rapports, mais aussi des dispositifs proposés par les collectivités locales. Les principaux enjeux sociétaux sont inclus dans ce cadre puisque, c'est à partir des thématiques de l'eau, l'alimentation, l'énergie, les déchets que se construisent les projets pédagogiques. Pour compléter l'analyse de la littérature officielle, nous avons participé aux moments structurants que sont les colloques et les rencontres destinés aux professionnels. Nous avons pu assister aux deux colloques internationaux organisés par le comité français de la décennie des Nations Unies, le premier à Paris en 2006, le second à Bordeaux en 2008. En 2008, ce sont les universités d'Albi et de Grenoble, en partenariat avec l'école des Mines d'Albi, qui ont rassemblé les acteurs pour réfléchir sur le thème de « *l'éducation au développement durable de l'école au campus* ». En 2009, nous avons assisté aux assises nationales de l'éducation à l'environnement vers un développement durable organisé par le CFEEDD, collectif regroupant des associations d'éducation populaire.

Nous avons recueilli le discours des acteurs de plusieurs façons. Tout d'abord, nous avons réalisé des entretiens non-directifs auprès des intervenants ou des personnes concernées par les projets que nous avons sélectionnés. Nous avons rencontré des chefs d'établissements, des enseignants, des élus et des responsables pédagogiques et des responsables associatifs. Concernant les élèves, nous n'avons pas réalisé d'entretiens formels, mais nous avons dialogué avec eux dans le cadre d'une participation à des ateliers qui leur étaient destinés comme la formation des éco-délégués ou un travail sur les déchets. Nous avons également pu participer à une formation d'enseignants pour un programme de *La main à la pâte*.

Ensuite, nous avons utilisé des textes écrits par des acteurs et publiés par des revues professionnelles comme les cahiers pédagogiques ou la Revue Pour. Nous avons aussi utilisé le travail de synthèse des rencontres de Rennes fait par Bernard Bier, André Chambon et Jean-Manuel de Queiroz. D'une façon générale, leurs travaux publiés sous le titre : « *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire à la forme éducative* » ont beaucoup influencé la formulation de notre projet de recherche.

Enfin, nous avons utilisé des documents sonores élaborés par l'ONU, par Educagri ou par la Fondation FEEE. Ces documents de vulgarisation nous paraissent être un matériel riche d'enseignement car ils synthétisent les attentes que des organismes aussi différents que l'ONU et la Fondation FEEE, ont par rapport aux acteurs. Les films présentés par Educagri sur l'Agenda 21 de Saint Herblain sont destinés à sensibiliser à la démarche un large public. Le projet est présenté dans son aspect un peu idéal, mais il faut préciser qu'il se fonde sur un énorme travail de recherche qui a été conduit au sein des établissements de l'enseignement

agricole afin de s'approprier la démarche d'Agenda 21 scolaire et plus globalement d'éducation au développement durable.

De fait, notre travail va s'inscrire au croisement de trois courants de recherche. Le premier est celui de l'histoire de l'éducation et de l'analyse du lien école-territoire. Les historiens de l'Éducation comme Antoine Prost ¹⁹, Claude Lelièvre ²⁰ ou Christian Nique ²¹ ont montré l'importance de la Nation dans la construction de l'école républicaine en France, et ceux de Bernard Charlot ²², Yves Dutercq ²³ et Jean Louis Derouet ²⁴ qui ont analysé les effets de la décentralisation sur le système scolaire. Mais, notre analyse ne portera pas uniquement sur l'organisation scolaire, la façon dont collectivités locales et associations s'y investissent mais elle inclura plus globalement la façon dont le territoire se saisit de l'éducation en créant par exemple des structures pédagogiques ouvertes à tous et en obligeant l'école à s'insérer dans un système d'acteurs locaux. Le lien entre école et territoire a souvent été analysé du point de vue des inégalités avec les problématiques de la carte scolaire et des zones d'éducation prioritaire. Nous ne nous placerons pas de ce point de vue, même si nous sommes conscients que la question de l'inégalité d'accès se pose également dans la mise en œuvre de l'éducation au développement durable. Cette politique par essence décentralisée est totalement dépendante de la capacité de mobilisation des équipes éducatives et des moyens alloués. Nous verrons que les politiques incitatives conduites par les collectivités locales jouent un rôle déterminant. Cela renvoie à la question plus générale des inégalités territoriales.

Le deuxième courant est constitué des travaux sur les évolutions du territoire, de son organisation, de son aménagement et des dynamiques locales. Les auteurs comme Pierre Veltz²⁵ montrent que la globalisation des échanges commerciaux a réorganisé la répartition des pouvoirs entre les échelons internationaux, nationaux et locaux. Les politiques de développement durable en particulier s'appuient sur l'échelon local pour se construire comme le montrent François Mancebo ²⁶ et Jacques Theys ²⁷. Les recherches sur le développement local sont très utiles pour comprendre la façon dont se construisent les dynamiques de territoire et donner une dimension prospective au travail. C'est le géographe Jean Pierre Jambes, comprenant l'importance que prendrait l'éducation dans les enjeux du développement, qui, en 2001 a for-

¹⁹ Antoine Prost (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Nouvelle librairie de France.

²⁰ Claude Lelièvre (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Nathan.

²¹ Christian Nique (1990). *Comment l'école devient une affaire d'Etat, 1815-1840*. Nathan.

²² Bernard Charlot (1994). *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Armand Colin

²³ Yves Dutercq (2000). *Politiques éducatives et évaluations : Querelles de territoires*. PUF.

²⁴ Jean Louis Derouet (1999) (Dir). *L'école dans plusieurs mondes*. De Boeck-INRP.

²⁵ Pierre Veltz (2002). *Des lieux et des liens : essai sur les politiques du territoire à l'heure de la mondialisation*. PUF.

²⁶ François Mancebo (2008). *Le développement durable*. Armand Colin.

²⁷ Jacques Theys, Christian Dutertre, Felix Rauschmauer (2010) *Le développement durable : la seconde étape*. Editions de l'Aube

mulé l'idée de "territoires apprenants"²⁸. Bernard Guesnier et Christian Lemaignan²⁹ poursuivent son analyse prospective et définissent un cercle d'or des territoires fondé sur la connaissance, la solidarité et la création.

Le troisième courant regroupe toutes les réflexions sur la pédagogie et l'apprentissage y compris au sein des organisations. Nous ne pouvons ici présenter ici l'ensemble des chercheurs qui ont alimenté cette réflexion qui a débuté dans l'Antiquité. Nous nous appuyons sur des auteurs contemporains comme Philippe Meirieu, Hervé Cellier ou Alain Bouvier. La question posée par Philippe Meirieu dans un de ses derniers ouvrages écrit en collaboration avec Pierre Frackowiak : « *L'éducation peut-elle être au cœur d'un projet de société ?* » a fondé notre réflexion. L'idée d'une démocratie d'apprentissage telle qu'elle est développée par Hervé Cellier³⁰ est sans doute une première réponse. Alain Bouvier³¹, quant à lui, promeut, à partir des théories sur les organisations apprenantes, l'idée d'un établissement scolaire apprenant. Pour définir les territoires apprenants, les recherches portant sur les formes d'apprentissage informelles en particulier les travaux sur l'apprenance³² ou d'apprentissage par la vie quotidienne³³ seront également indispensables.

²⁸ Jean Pierre Jambes (2001). *Territoires apprenants : esquisse pour le développement local du XXIème siècle*. L'Harmattan

²⁹ Bernard Guesnier, Christian Lemaignan (2006). *Connaissance, solidarité, création : le cercle d'or des territoires*. L'Harmattan.

³⁰ Hervé Cellier (2010). *La démocratie d'apprentissage*. L'Harmattan.

³¹ Alain Bouvier (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Hachette.

³² Philippe Carré (2005). *L'apprenance*. Dunod

³³ Gilles Brougère, Anne Lise Ulmann (2009). (Dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF.

L'ensemble de nos travaux sera présenté en trois parties. Dans une première partie, nous décrirons le cadre dans lequel se construit la politique éducative. Nous présenterons les enjeux sociétaux, les réponses apportées par les pouvoirs publics, la controverse que soulèvent ces réponses et la place centrale donnée à l'éducation.

Dans la deuxième partie, nous nous centrerons sur le système scolaire pour montrer que l'éducation au développement durable apporte de nouvelles façons de fonctionner, de nouvelles façons d'enseigner. Dans son principe, l'éducation au développement durable doit être intégrée au projet d'établissement. Nous montrerons que les dispositifs les plus aboutis comme les Agenda 21 ou les Eco-Ecoles, s'ils permettent de donner du sens au projet, questionnent le fonctionnement de l'établissement et la place des uns et des autres. Les personnels techniques et les élèves sont sollicités pour devenir acteurs, ce qui questionne la démocratie et son apprentissage au sein des établissements scolaires. Le lien éducation au développement durable et éducation à la citoyenneté doit être posé et nous conviendrons que l'éducation au développement durable est une éducation à la citoyenneté à condition de préciser cette citoyenneté. Les méthodes pédagogiques sont également remise en cause : Dans un univers controversé, comment continuer à ne transmettre que des savoirs construits ?

Dans une troisième partie, nous nous placerons du point de vue du territoire et nous montrerons comment depuis les années 80, ses différents acteurs revendiquent une place dans le domaine de l'éducation. Que ce soit dans le cadre de leurs nouvelles compétences données par la décentralisation, des politiques éducatives locales ou du mouvement des villes éducatrices, les collectivités locales se mobilisent pour une amélioration de la formation générale et professionnelle des populations. Les théories du développement local montrent également que ce sont les territoires qui mettront au cœur de leur politique de développement l'éducation qui sauront le mieux résister à la compétition internationale. Ainsi, le territoire n'aurait d'autre choix que de devenir apprenant. Mais cette perspective demande à être précisée et nous tenterons de définir les conditions du territoire apprenant. Notre travail soulevant de multiples problématiques, nous ne pourrions que conclure en ouvrant des pistes de recherche qui viendraient compléter nos ébauches de propositions.

Première Partie

UNE POLITIQUE EDUCATIVE AU SERVICE

D'UN CHANGEMENT SOCIETAL

« Nous

ne sommes pas seulement devant des problèmes techniques inédits, mais face à une question sociale, politique et culturelle sans précédent : l'apprentissage collectif des limites de notre pouvoir sur la nature ». Bernard Perret.³⁴

³⁴ Bernard Perret (2008). *Le capitalisme est-il durable ?* Carnets Nord p. 22

Chapitre 1 :

FAIRE FACE AUX DEFIS

La nouvelle politique éducative a pris, au cours de son élaboration, différents intitulés. L'un d'eux était : "éducation au service du développement durable". Nos premières questions vont se poser autour de cette notion de développement durable, la façon dont elle s'inscrit sur l'agenda politique, le contenu de la politique publique qui se décide et sur les réactions qu'elle suscite. Lucie Sauvé, titulaire de la chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement à l'université de Montréal, appelle les acteurs à la plus grande vigilance quant aux attentes des instances internationales et leur demande d'interroger le projet politique qui est sous-tendu par le développement durable :

« L'invitation à examiner les idéologies qui fondent les choix éducatifs nous incite à analyser la proposition de l'éducation au développement durable, qui envahit maintenant l'espace éducatif des institutions d'enseignement, répondant à la prescription de l'ONU- via son conseil économique et social- et sous l'impulsion de l'UNESCO chargé de mettre en œuvre la décennie de l'éducation en vue du développement durable.[...] Il va sans dire que l'analyse critique d'une prescription d'une telle ampleur est importante, d'une part parce que l'engouement pour le développement durable constitue maintenant un phénomène de société et mérite à ce titre d'être étudié, et d'autre part (surtout) parce que le développement durable s'impose comme la finalité des systèmes d'éducation contemporains, à l'échelle planétaire. »³⁵

Pour comprendre la place prise par l'éducation dans la politique publique, il nous faut au préalable préciser quels sont les principaux enjeux, quelle est la nature de la mobilisation des instances internationales et donner les principaux éléments de la controverse.

³⁵ Lucie Sauvé (2010) « Avant propos » in Marie Christine Zelem (Dir.). *L'éducation au développement durable, de l'école au campus*. L'Harmattan p.20

1.1 - UNE MUTATION SOCIETALE ATTENDUE.

En introduction de la « *conférence sur l'éducation pour un futur viable* » organisé en Inde en 1996, le directeur général de l'ONU prononce ces mots :

*« Au coeur de la décennie pour l'éducation au développement durable se trouve une idée simple avec des implications complexes. C'est-à-dire après avoir appris à vivre non durablement pendant des siècles, nous devons maintenant apprendre à vivre durablement et je crois que le plus important est dans ce défi de prendre en compte les leçons de l'interdépendance. Le développement durable pour moi, consiste à changer les mauvais comportements et d'adopter des moyens durables pour protéger nos ressources naturelles. Nous devons mettre fin à la surconsommation afin de maintenir un équilibre entre la consommation et la production »*³⁶

Le rapport Brundtland de 1987, qui fonde la notion de développement durable, appelle à un changement dans nos modes de consommation, nos modes de vie mais aussi nos façons de penser et de voir le monde. Il remet en question le modèle de développement actuel car il met en péril la vie de l'Homme sur terre.

1.1.1 - Un modèle économique non viable qui se diffuse à toute la planète

L'idée selon laquelle nous pouvions puiser sans conséquence pour le futur les ressources non renouvelables de la planète est liée à la révolution industrielle, à l'illusion que le progrès technique et scientifique allait apporter à l'Homme le bonheur terrestre. Mais, c'est surtout depuis les années 50 que s'est construit dans les pays occidentaux, un modèle de société basé sur la production de biens matériels et par conséquent une consommation exponentielle des ressources. En dépit de nombreuses critiques faites, en particulier par le mouvement de l'écologie politique, ce modèle perdure et est maintenant adopté par les pays émergents comme la Chine et l'Inde.

Le développement, une croyance occidentale³⁷

A l'issue de la deuxième guerre mondiale, les Etats-Unis occupent une position hégémonique dans le monde occidental. Redoutant un retour de la crise de 1929, ils vont imaginer un système économique fondé sur la production et la consommation de biens matériels. Pour la première fois le mot "développement", emprunté à la biologie, est appliqué à l'économie. La déclaration du Président Truman de 1949 définit ce que doit être ce développement. Il pose

³⁶Centre pour l'éducation environnementale en Inde. Film: *Comprendre l'éducation pour le développement durable*. UNESCO

³⁷ Nous faisons ici allusion au livre de G. Rist (1996): *Le développement, histoire d'une croyance occidentale*. Presses de Sciences Po.

également le principe d'une répartition du monde entre pays développés et pays sous-développés. Pour le Président Truman, généraliser le modèle occidental doit être une œuvre collective, une œuvre humanitaire puisqu'il s'agit de faire cesser la souffrance.

*« Il nous faut lancer un nouveau programme qui soit audacieux et qui mette les avantages de notre avance scientifique et de notre progrès industriel au service de l'amélioration de la croissance des régions sous-développées [...]. Pour la première fois dans l'histoire, l'humanité détient les connaissances techniques et pratiques susceptibles de soulager la souffrance de ces gens. [...]. Cela doit constituer une entreprise collective à laquelle toutes les nations collaborent à travers les Nations Unies et ses institutions spécialisées pour autant que ce soit réalisable. [...]. Avec la collaboration des milieux d'affaire, du capital privé, de l'agriculture et du monde du travail de ce pays, ce programme pourra accroître grandement l'activité industrielle des autres nations et élever substantiellement leur niveau de vie.[...] Tous les pays, y compris le nôtre, profiteront largement de ce programme constructif qui permettra de mieux utiliser les ressources naturelles du monde. »*³⁸

Ce mode de développement est lié à deux idées : La gratuité de la nature et la nécessité d'une croissance économique. Voulant rompre avec les physiocrates pour qui la richesse était fondée sur la terre, les économistes classiques ont exclu de leurs théories les ressources naturelles. Ainsi, Jean Baptiste Say, au début du XIX^{ème} siècle pouvait affirmer dans son "cours d'économie politique pratique" dispensé au Conservatoire National des Arts et Métiers que :

*« les richesses naturelles sont inépuisables car sans cela nous ne les obtiendrions pas gratuitement. Ne pouvant être ni multipliées ni épuisées, elles ne font pas l'objet des sciences économiques »*³⁹

A la fin du XIX^{ème} siècle, des économistes comme David Ricardo et William Stanley Jevons, se sont interrogés sur les limites que la terre et les ressources naturelles pouvait imposer à la croissance. Comme le précise Gilles Rotillon :

*« Le livre de Jevons fut réédité plusieurs fois, signe d'un certain succès, mais après la troisième édition en 1905, les interrogations sur les limites de la croissance allaient rentrer dans un long sommeil de plus d'un demi-siècle. »*⁴⁰

Au début du XX^{ème}, la question centrale était celle des conditions de la croissance. Keynes peut ainsi affirmer avec beaucoup de lucidité et de provocation :

*« Nous détruisons la beauté des campagnes parce que les splendeurs de la nature n'étant la propriété de personne, n'ont aucune valeur économique. Nous serions capable d'éteindre le soleil parce qu'il n'apporte aucun dividende. »*⁴¹

³⁸ Déclaration du Président Truman, Discours sur l'état de l'Union, 20/01/ 1949

³⁹ Cité par Christophe Demazière : « Développement, croissance et environnement » in *Développement et environnement*. Cahiers français de la documentation française N°337. Mars- avril 2007.

⁴⁰ Gilles Rotillon (2008). *Faut-il croire au développement durable ?* L'Harmattan p.17

⁴¹ Cité par Gilles Rotillon. Op.cit. p.5

Ainsi que le dit Christophe Demazière, jusque dans les années 60, l'environnement est absent des réflexions sur le développement :

« Remarquons que l'environnement est absent des réflexions sur le développement. La nature est mise au service de l'industrialisation : il s'agit d'une part de niveler les obstacles qu'elle oppose aux échanges, d'autre part de mobiliser ses ressources pour asseoir les nouveaux pôles industriels. Cette vision est partagée du Nord au Sud, et même de l'Ouest à l'Est, les pays à économie planifiée poussant plus loin encore l'emprise économique de l'homme sur la nature. »⁴²

La société de consommation

Ce modèle de développement, fondé sur la multiplication des biens matériels, fait entrer les pays occidentaux dans un nouveau type d'organisation sociale nommée par les sociologues : la société de consommation. Pour le sociologue Dominique Desjeux⁴³, cette société est fondée sur quatre éléments principaux. Premièrement, la voiture populaire à bon marché qui apparaît en 1920 aux Etats-Unis (Ford T), en France et en Allemagne dans les années 60 (4CV et Volkswagen). En 1963, 35% des Français disposent d'une voiture, ils sont 80% aujourd'hui et 31% des ménages en possèdent au moins deux. Deuxièmement, l'apparition de la civilisation des loisirs décrite par Joffre Dumazedier dès 1962⁴⁴. La réduction du temps de travail, l'apparition du week-end de deux jours et des congés payés de quatre semaines favorisent la consommation de services et le secteur tertiaire se développe. Troisièmement, le logement urbain et la consommation d'électroménager. Des produits qui nous semblent aujourd'hui indispensables étaient rares dans les années 60. En 1954, 19% seulement des maîtresses de maison possédait un aspirateur, 11% un réfrigérateur, et 10% une machine à laver. Quatrièmement, l'arrivée des grandes surfaces. En 1960, 65% des échanges commerciaux se faisaient à travers le petit commerce de détail.

L'accélération de la consommation se fait par l'invention de produits toujours nouveaux et dont la durée de vie est de plus en plus courte. De plus, ne tenant pas compte du coût environnemental, les produits sont devenus de moins en moins chers, de plus en plus facilement accessibles et donc renouvelés de plus en plus souvent par les consommateurs. Par ailleurs, le développement des transports a permis une gigantesque augmentation de la circulation des marchandises. Profitant de la main d'œuvre à bon marché, les entreprises ont installé leurs productions dans les pays du Sud facilitant le développement économique de certains pays et une augmentation du niveau de vie d'une partie de la population.

⁴² Christophe Demazière. Op.cit.p.5

⁴³ Dominique Desjeux (2006). *La consommation*. PUF.

⁴⁴ Joffre Dumazedier (1962). *Vers une civilisation du loisir*. Le seuil.

Né dans le contexte de la guerre froide et spécifique aux pays occidentaux (Amérique du Nord, Europe de l'Ouest et Japon), le modèle de la société de consommation se répand désormais sur toute la planète et en particulier au Brésil, en Russie, en Inde et en Chine. L'augmentation des véhicules motorisés est spectaculaire : 17% en Afrique du Sud, 21% au Brésil, 44 % en Turquie et 133% en Chine. De même, l'utilisation du téléphone portable se généralise : En 2008-2009, plus de 90 millions d'abonnés en Afrique, 127 millions en Inde soit une évolution de + 32% en Afrique et + 52% en Inde. L'évolution économique de la Chine est spectaculaire. Son PIB a été multiplié par huit en trente ans. Classée il y a peu de temps encore parmi "les pays sous développés", elle est devenue une puissance financière telle qu'elle est en capacité d'imposer ses règles au niveau international.

Si le phénomène de la mondialisation n'est pas nouveau puisque les échanges internationaux ont commencé à partir du XVI^{ème} siècle, ceux-ci s'intensifient créant ainsi un espace commercial unique. De 1950 à 1995, la production industrielle a été multipliée par sept, les échanges de produits manufacturés le sont par 26. Entre 1950 et 1990, la population mondiale double et les déplacements touristiques sont multipliés par 14.⁴⁵ A partir des années 1985, on assiste à une internationalisation de la circulation des capitaux et à leur accélération facilitée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui apparaissent. Les délocalisations de la production s'accroissent passant des pays développés aux pays émergents où le coût de la main d'œuvre est plus faible. Un nouveau modèle d'entreprise apparaît : la firme réseaux, organisée à l'échelle internationale et sous traitant une partie de son activité.

Une culture monde fondée sur le mythe de l'abondance.

Le phénomène n'est pas seulement économique, il est culturel. Dès 1970, Jean Baudrillard avait perçu que le changement qui débutait était radical et fondé sur la croyance au progrès et à la possibilité d'un bonheur terrestre :

« La bonne foi dans la consommation est un élément nouveau ; les nouvelles générations sont désormais des héritières : elles héritent non seulement des biens mais du droit naturel à l'abondance. [...] Même si l'abondance se fait quotidienne et banale, elle reste vécue comme miracle quotidien, dans la mesure où elle apparaît non comme produite et arrachée, conquise, au terme d'un effort historique et social, mais comme dispensée par une instance mythologique bénéfique dont nous sommes les héritiers légitimes : la Technique, le Progrès, la Croissance, etc. »⁴⁶

Il comprend, à partir de l'exemple de Parly 2, premier centre commercial en France, l'emprise que va prendre la consommation dans nos vies quotidiennes. Pour lui, il s'agit d'une nouvelle mythologie :

⁴⁵ Source : Philippe Moreau Defarges (2010). *La mondialisation*. PUF. p.31

⁴⁶ Jean Baudrillard (1970). *La société de consommation*. Editions Denoël. p. 29

*« Comme dans le Panthéon romain, venaient synchrétiquement coexister les dieux de tous les pays dans un immense “digest”, ainsi dans notre super-shopping center, qui est notre panthéon à nous, notre Pandémonium, viennent se réunir tous les dieux ou tous les démons de la consommation, c’est-à-dire toutes les activités, tous les travaux, tous les conflits, et toutes les saisons abolies dans la même attraction. »*⁴⁷

Cette standardisation de la distribution des biens et services, est nommée par le sociologue américain George Ritzer “la macdonnalisation de la société”⁴⁸. Gilles Lipovetsky définit quant à lui le concept de “culture monde” pour montrer l’interpénétration entre l’économique et le culturel notamment au moyen de la consommation des marques :

*« S’il faut parler de culture-monde, c’est aussi parce que se répand une culture sans frontière qui n’est autre que la consommation marchande à outrance.[...] On consomme de plus en plus de service; on consomme partout, dans les hypermarchés et les galeries marchandes, dans les cinémas, les gares, les aéroports, les couloirs de métro ; on consomme de plus en plus le dimanche, le soir, la nuit en toute heure et en tout lieu : une dynamique portée à son extrême avec la révolution du cybercommerce. Tandis que les fêtes à signification religieuse se métamorphosent en festival d’achat, en des espèces de bacchanales de la consommation, toutes les anciennes limites spatio-temporelles de la consommation tendent à s’effacer. Nous sommes à un moment où la plupart de nos échanges deviennent tarifés, où nos expériences se trouvent impliquées dans une relation commerciale. »*⁴⁹

C’est ce modèle de production et de consommation qui est aujourd’hui remis en question. L’organisation non gouvernementale (ONG) WWF a montré, à partir d’un indicateur mesurant l’empreinte écologique de nos modes de vie et de consommation, qu’il nous faudrait au moins trois planètes comme la nôtre si tout le monde voulait adopter le mode de vie des Américains.

1.1.2 - Eviter l’effondrement de la civilisation

La crise écologique et sociale est décrite dans de nombreux livres et études. Pour en faire une synthèse rapide, nous nous appuierons sur les travaux de Lester R. Brown, agronome américain internationalement reconnu. Dans son livre *le plan B*, paru en 2006, il présente une analyse fine des défis planétaires en se référant aux études faites par les scientifiques pour montrer qu’il existe aujourd’hui un risque d’effondrement de notre civilisation. Lester R. Brown rappelle les travaux de Jared Diamond⁵⁰ qui a montré que des civilisations

⁴⁷ Jean Baudrillard. Op.cit.p. 26

⁴⁸ Georges Ritzer (2004). *Tous rationnalisés*. Alban.

⁴⁹ Gilles Lipovetsky, Jean Serry (2008). *La culture monde : réponse à une société désorientée*. Odile Jacob. p. 52

⁵⁰ Jared Diamond (2006). *Effondrement : comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. Gallimard.

anciennes, comme celles des sumériens ou des mayas, ont disparu faute d'avoir pris à temps des mesures pour préserver leur survie. En effet, les écologues constatent que la disparition de l'écosystème précède toujours l'effondrement de la civilisation. L'exemple toujours cité est celui de la population de rennes laissés en 1944 sur une île reculée du détroit de Béring pour servir de réserve vivrière à des opérateurs installés dans une base militaire. Ils étaient au départ 29, mais la base ayant été abandonnée, la population des rennes s'est fortement accrue et a consommé tout le lichen existant sur l'île. Alors qu'en 1963, le nombre avait atteint 1600 têtes, en 1966, il ne restait plus que 42 rennes. En 1980, la population était éteinte.

L'état des lieux présenté par Lester R. Brown s'organise autour de cinq défis majeurs : la raréfaction du pétrole, le manque d'eau, la montée de la température et du niveau de la mer, la forte pression exercée sur les systèmes naturels et les premiers signes de déclin que l'on observe dans la population.

Au-delà du pic du pétrole

La découverte de "l'or noir" à la fin du XIX^{ème} siècle a entraîné une série d'innovations technologiques qui ont bouleversé les modes de vie tout au long du XX^{ème} siècle. Notre système économique est désormais totalement dépendant du pétrole, ce qui fait craindre à beaucoup une crise majeure en cas d'augmentation brutale du coût de cette énergie. L'organisation de l'espace s'est morcelée, entre les zones d'habitation, les zones de production et les zones de commerce. Cela nous oblige à des déplacements de plus en plus longs, le plus souvent en utilisant une voiture individuelle. Le transport a un coût social important : construction et entretien de routes, pollution de l'air, émission de gaz à effets de serre, décès prématuré ou invalidité des accidentés de la route. Mais, pour Lester R. Brown, c'est surtout le secteur agro-alimentaire qui risque d'être touché de plein fouet. L'agriculture s'est fortement mécanisée, nous consommons des produits tout prêts qui viennent de plus en plus loin :

« Les 14% d'énergie du secteur agroalimentaire consacrés au transport des marchandises entre leurs lieux de production et leurs lieux de consommation représentent à peu près les deux tiers de l'énergie requise pour produire ces denrées alimentaires. Par ailleurs, on estime à 16% la fraction d'énergie utilisée pour la transformation des produits de base- c'est-à-dire leurs emballages, leur congélation et leur déshydratation- du jus d'orange congelé aux petits pois en boîte.[...] Le packaging est aussi étonnamment gourmand en énergie, représentant presque 7% de la consommation énergétique du secteur agro-alimentaire. L'énergie mise dans le packaging dépasse couramment celle de la nourriture qu'il contient. Pire, les emballages dans un super marché moderne sont conçus pour être jetés après une seule utilisation. »⁵¹

⁵¹ Lester R. Brown (2007). *Le plan B. Pour un pacte écologique mondial*. Hachette. p.55-56

La raréfaction du pétrole est annoncée et les spécialistes discutent seulement autour de la date du “peak oil” c’est-à-dire le moment où la production mondiale aura atteint son maximum pour commencer à décroître. Déjà 15 des 23 pays producteurs ont atteint ce seuil. Certes des alternatives sont proposées comme l’exploitation des schistes bitumineux et les agro carburants. Mais cela ne fait que renforcer la crise. L’exploitation des schistes bitumineux est extrêmement polluante et nécessite énormément d’eau (5 barils d’eau pour un baril de pétrole). Quant à la production d’agro carburant, elle se fait au détriment de la production agricole, aggravant encore les inégalités sociales :

*« Un prix de pétrole élevé ouvre donc la porte à une compétition entre automobilistes aisés et populations démunies pour les mêmes ressources alimentaires. Cette situation met le monde face à une nouvelle question éthique passablement complexe ».*⁵²

L’émergence du manque d’eau

Le deuxième défi est celui de l’eau. La demande en eau a triplé au cours du dernier demi-siècle. Le manque d’eau global se manifeste par l’assèchement des lacs et des rivières mais aussi par un phénomène moins visible qui est celui de la surexploitation des nappes phréatiques. Plusieurs fleuves comme le Colorado au sud-est des USA, le fleuve Jaune au nord de la Chine ou le Nil en Egypte ne rejoignent plus la mer. Le lac Tchad qui servait autrefois de repère aux astronautes a perdu 95% de sa surface. Les raisons en sont l’irrigation et la construction de barrages, dont le nombre est passé de 5 000 à 45 000 depuis 1950, qui facilitent l’évaporation et aboutissent sur le long terme à la désertification des sols.

La disparition de la mer d’Aral reste le symbole de l’effet destructeur de l’homme sur la nature et des effets en cascade d’une catastrophe écologique. La mer d’Aral constituait une des plus vastes réserves d’eau douce du monde. Par ses ports transitait toute l’activité économique de la région et les pêcheries produisaient 50 000 tonnes de poisson par an. La décision de l’Union Soviétique d’installer une culture du coton à grande échelle a conduit à des détournements d’eau d’une telle ampleur que son volume s’est considérablement réduit, l’eau s’est salinisée entraînant la disparition de la faune aquatique puis celle des pêcheurs et des ouvriers qui travaillaient dans les usines de transformation du poisson. Aujourd’hui les cultures avoisinantes sont menacées par le sable et le sel qui s’envolent de cet espace devenu désertique.

Le manque d’eau est une réalité pour de nombreux pays dont certaines régions se désertifient. C’est le cas aux USA (Grandes plaines du sud), au Pakistan (plaine du Pendjab), en Arabie Saoudite, au Yémen, au Mexique. Au sud de l’Inde, dans le Tamil Nadu, un Etat de plus de 62 millions d’habitants, les puits s’assèchent partout à cause de l’épuisement de la nappe phréatique. La surface irriguée a été réduite de moitié au cours des dix dernières années. En Iran, on commence à parler de “réfugiés de l’eau” :

⁵²Lester R. Brown. Op.cit. p. 71

« L'Iran, un pays de 70 millions d'habitants, surexploite ses nappes phréatiques d'environ 5 milliards de mètres cubes par an, soit la quantité d'eau nécessaire à la production d'un tiers de sa récolte de céréales. Sous la très riche petite plaine agricole de Chenaran, les nappes phréatiques s'abaissaient de 2,8 mètres par an dans les années 1990. Les nouveaux puits creusés tant pour l'irrigation que pour l'approvisionnement de la cité voisine de Mechheb sont responsables de cet abaissement des nappes. Les villages situés à l'est de l'Iran sont de plus en plus abandonnés au fur et à mesure que les puits s'assèchent, générant un flot de réfugiés de l'eau »⁵³

Face à la crise de l'eau, de nombreux pays comme les Etats-Unis, la Chine, l'Arabie Saoudite, adoptent une conduite suicidaire. Ils pompent l'eau dans les nappes fossiles, c'est-à-dire dans les réserves non renouvelables, creusant des puits pouvant aller à plusieurs kilomètres de profondeur. Le manque d'eau influe sur la production de céréales. Ainsi en Chine, la production de blé et de riz baisse régulièrement depuis 1997. La comparaison 1997-2005 montre une baisse de 34 millions de tonnes soit plus que la récolte annuelle de blé du Canada. La production de céréales nécessite beaucoup d'eau et sur le marché, acheter des céréales revient à acheter de l'eau, ce qui bouleverse le commerce international.

La montée des températures et du niveau des mers

Le changement climatique a fait longtemps l'objet d'un débat controversé parmi les scientifiques. En 1988, à l'initiative de l'organisation météorologique mondiale et du PNUE, est créé le GIEC, groupe international d'étude sur le climat. Son quatrième rapport publié en 2007 est formel sur la responsabilité de l'homme dans le changement climatique. Les conséquences sont une montée du niveau de la mer (fonte des glaces) et une augmentation du nombre d'événements climatiques extrêmes : tempêtes, cyclones, mouvements de terrain. Bien sûr les deux peuvent se conjuguer comme on l'a vu lors de la tempête Xynthia en France. Les sources officielles annoncent une augmentation de 20 à 60 cm d'ici à la fin du siècle. Mais ces chiffres sont contestés par d'autres analyses qui prévoient une élévation de 55 cm à 1,75 mètres pour la même période. Dans certains pays, comme le Bangladesh, cela signifiera d'ici quelques années des millions d'hectares submergés et l'obligation pour plusieurs millions d'habitants d'aller s'installer ailleurs avec toutes les tensions qui accompagnent les grands phénomènes migratoires. Dès aujourd'hui, les habitants de petites îles du Pacifique, comme ceux de l'archipel du Tuvalu, envisagent d'aller vivre ailleurs compte tenu de la montée des eaux.

Nous savons désormais que nous émettons trop de gaz, qui renforce l'effet de serre naturel et produit un réchauffement de la planète. C'est d'abord un problème de stock. Même si nous réduisons aujourd'hui nos émissions à zéro, l'effet de serre sera persistant au moins jus-

⁵³ Lester R. Brown. Op.cit.p. 83

qu'en 2100. Le changement climatique est l'illustration de l'incapacité de la communauté internationale à mettre en place des mesures radicales qui permettraient de faire face à la crise écologique et sociale.

Les systèmes naturels sous contraintes

Les contraintes que nous faisons peser sur les forêts, les prairies et les pêcheries sont tellement fortes que nous assistons à une dégradation rapide de la situation. Pour Lester R. Brown :

« Nous nous employons à détruire les espèces animales et végétales avec lesquelles nous partageons la planète. Au niveau mondial, les espèces disparaissent maintenant mille fois plus vite que les nouvelles espèces n'apparaissent ; nous avons mis l'horloge sur avance rapide. »⁵⁴

La déforestation est un problème majeur en particulier dans les pays du Sud. Depuis 1900, la diminution de ces forêts s'élève à 13 millions d'hectares par an, soit la surface de l'Etat du Kansas au Etats-Unis. Cette déforestation est due à une forte augmentation de la consommation de bois de chauffage, de papier et de bois d'œuvre. Dans les pays pauvres, notamment au Sahel en Afrique et dans le sous-continent indien, la déforestation à usage combustible est extrêmement destructrice. On peut observer par satellite que la limite des zones boisées s'éloignent progressivement des villes en cercles concentriques. Les exploitants ne se préoccupent pas du renouvellement de la production. Ainsi, les Philippines et le Nigéria sont obligés d'importer cette matière première qu'autrefois ils produisaient. Or, la valeur de la forêt dépasse largement celle que l'on peut tirer de l'exploitation du bois. La déforestation entraîne inondations, glissements de terrain et plus globalement modification du cycle de l'eau. Ainsi, en 1998, la Chine a connu plusieurs semaines d'inondations liées au déboisement du Yang-Tseu-Kiang. Les dommages se sont élevés à 30 milliards de dollars. Depuis, les abattages d'arbres sont interdits dans le bassin de ce fleuve qui compte 400 millions d'habitants.

Un autre phénomène d'une extrême gravité est celui de la dégradation des sols. La surexploitation (cultures intensives ou surpâturage) entraîne la disparition de la fine couche de terre végétale et la désertification. Sont concernées les grandes plaines des Etats-Unis depuis les années 30, les "terres vierges" de l'Union soviétique depuis les années 60, la région du Sahel en Afrique et actuellement le nord-ouest de la Chine. Des tempêtes de poussière qui se produisent régulièrement, et qui ont atteint en 2001 la côte Ouest des Etats-Unis et en 2002 la Corée, signent la disparition de la terre arable liée au surpâturage des prairies.

Ce phénomène de surexploitation touche également la pêche. La consommation mondiale de produits de la mer a explosé et est passée de 7 kilos par an et par personne en 1950 à

⁵⁴ Lester R. Brown. Op.cit. p.130

17 kilos en 1988. Conséquences : 75% des pêcheries exploitent leurs ressources à la limite et au-delà de leurs possibilités de renouvellement et de nombreuses espèces de poissons sont aujourd'hui menacées. Or, le poisson est la base de l'alimentation de tous les habitants des littoraux. De plus, d'un point de vue économique, ce secteur emploie 35 millions de personnes et 200 millions en dépendent. J'ajoute à cela la destruction des massifs de coraux, habitat naturel pour de nombreuses espèces.

Le secteur de la pêche illustre l'inconséquence des politiques publiques jusque dans les années 1990 où, notamment en Europe, des subventions ont été accordées pour mieux équiper les bateaux qui peuvent ainsi aller plus loin et faire des prises plus importantes :

« La pêche commerciale est devenue en grande part un dilemme entre l'économie d'aujourd'hui et celle de demain. Les gouvernements tentent de protéger les futures prises en obligeant les marins pêcheurs à rester à quai ; les communautés de pêcheurs sont déchirées entre la nécessité de gagner leur vie aujourd'hui et celle de préserver leur avenir. Ironiquement, l'une des raisons de l'excès de la capacité de la flotte de pêches actuelle réside dans des prêts subventionnés consentis sur de longues périodes par les gouvernements pour financer de nouveaux bateaux et rénover le matériel de pêche. »⁵⁵

Plus globalement, ce sont toutes les espèces vivantes qui sont menacées, si bien que les scientifiques commencent à parler d'une sixième vague d'extinction des espèces. Les dernières vagues ont eu pour origine des phénomènes naturelles comme le refroidissement brutal qui a conduit à la disparition des dinosaures. Cette fois, le phénomène est d'origine humaine: destruction des habitats, réchauffement de la planète, mais aussi introduction massive de polluants dans l'atmosphère. 12% des 10 000 espèces d'oiseaux sont menacés ; 23% des 4 776 espèces de mammifères et 46 % des espèces de poissons connus. Nous savons maintenant que notre survie est liée à celle des différentes espèces qui composent un écosystème qui devrait être en équilibre. Par exemple, la disparition des insectes pollinisateurs menace les cultures notamment fruitières. Il existe d'ores et déjà en Chine une région, célèbre pour sa production fruitière, où la pollinisation des arbres se fait à la main, les abeilles ayant disparu suite à l'utilisation massive de pesticides sur les arbres.

Les signes précurseurs du déclin

Pour Lester B. Brown, les signes du déclin sont déjà là. Bien évidemment, les populations les plus pauvres sont touchées les premières par cette dégradation de l'état de la planète. Car dans le même temps où la population s'accroît de façon importante, les écarts de revenus n'ont jamais été aussi forts. Le problème de la sous-alimentation est régulièrement mis en

⁵⁵ Lester R. Brown. Op.cit. p.149-150

avant puisque, selon les sources, entre 850 millions et un milliard d'habitants, souffrent de malnutrition. Ce problème est lié pour une grande part à la désertification, au manque d'eau. Les habitants des campagnes se réfugient dans les villes où l'absence d'hygiène favorise la propagation de maladies comme la tuberculose ou la malaria. On le sait, le virus du SIDA a en Afrique des conséquences sur l'organisation sociale même. Le décès massif de jeunes adultes porte un coup à l'activité économique et à l'organisation sociale. On compte en Afrique Subsaharienne 18 millions d'orphelins. Les systèmes de santé ne peuvent s'adapter à cette augmentation brutale de malades et la lutte contre les maladies plus traditionnelles décroît. Des pays comme le Zimbabwe ou le Botswana vont perdre la moitié de leur population d'ici dix ans.

Mais, plus globalement c'est l'état de santé de toute la population mondiale qui est affectée du fait de la mauvaise qualité de l'air et de la présence de produits chimiques. Une étude faite aux Etats-Unis en 2005 sur dix nouveaux-nés choisis au hasard a prouvé la présence de 287 produits chimiques dans leur organisme :

*« Sur les 287 produits détectés [...] nous savons que 180 provoquent le cancer chez l'homme ou chez les animaux, que 217 sont toxiques pour le cerveau et le système nerveux, que 208 causent des malformations à la naissance ou un développement anormal sur des tests cliniques effectués sur des animaux. »*⁵⁶

Lors d'une conférence à la maison de l'UNESCO de Paris, un chercheur américain en sciences de la santé environnement affirme :

*« Regardez autour de vous, vous verrez qu'un pourcentage important de gens qui habitent notre planète aujourd'hui est atteint d'une maladie que la science croit liée aux facteurs environnementaux. Cette nouvelle génération d'enfants est la première de l'histoire moderne à être en moins bonne santé que ses parents. »*⁵⁷

Selon l'organisation mondiale de la santé (OMS), 3 millions de personnes décèdent chaque année des suites de la pollution atmosphérique. La revue médicale Lancet a publié une étude qui montre que la pollution de l'air était la cause directe de 40 000 décès en France, en Autriche et en Suisse, la moitié étant liée aux émissions des véhicules automobiles. La qualité de l'eau pose également problème. 60% des maladies infantiles dans le monde est la conséquence de maladies infectieuses ou parasitaires liées à l'eau. Les scientifiques s'inquiètent désormais des rejets de mercure émis par les centrales à charbon ou l'exploitation des mines d'or. Aux Etats-Unis, les centrales rejettent 45 tonnes par an de mercure dans l'atmosphère. Ce toxique contamine les rivières et les fleuves et en conséquence les poissons qui y vivent. En 2004, 48 des 50 Etats des Etats-Unis ont émis des interdictions de consommation de poisson.

⁵⁶ Etude faite par l'environmental Working Group et Commonweal et citée par Lester R. Brown p. 169.

⁵⁷ Film de Jean Paul Jaud. Nos enfants nous accuseront. 2008.

<http://www.youtube.com/watch?v=X1CYUuTCjfM&feature=related>.

Autre pollution : les déchets produits par notre société du jetable. Lester R. Brown explique qu'il faut à la ville de New York 600 semi-remorques par jour pour évacuer les 12 000 tonnes de déchets qu'elle produit et qu'elle évacue dans les Etats voisins parfois à plus de 500 kilomètres. Le traitement des déchets est devenu un problème majeur pour les villes qui doivent trouver des endroits de stockage et engager de lourdes dépenses pour leur traitement : recyclage ou incinération. S'ajoute à cela la question des déchets déposés dans la nature et qui polluent les sols et la mer pour de longues années. Ainsi, on vient de découvrir, dans l'océan Atlantique, à 900 Km au large de la Georgie, un amoncellement de déchets de la taille du Texas et sur une épaisseur de 10 mètres de profondeur. Le même phénomène existe dans l'océan Pacifique. Cette pollution a bien sûr des effets sur la faune marine et pourrait remonter toute la chaîne alimentaire jusqu'à l'homme.

Pour l'auteur du plan B, comme pour de nombreux observateurs, le monde ne pourra éviter sa disparition qu'en agissant résolument pour éradiquer la pauvreté et stabiliser la population ; remettre la planète en état ; nourrir correctement 7 milliards d'individus ; stabiliser le climat et concevoir des cités pérennes. Nous venons de voir que la question environnementale ne peut pas être séparée de la question sociale ni de ses conséquences géopolitiques. Avec près d'un milliard d'habitants sous-alimentés et une population totale qui continue de s'accroître, la question de l'alimentation et par conséquent celles de la surface cultivable disponible et de la qualité des sols sont majeures. Or, la logique actuelle de développement produit l'artificialisation de la terre par l'urbanisation et la désertification par la dégradation des sols. Certains pays comme la Chine commencent à acquérir des terres arables dans d'autres pays afin de se prémunir contre leur incapacité future à nourrir toute leur population. Doit-on encourager cette pratique ou bien mettre en place de nouveaux mécanismes ? Dans un récent discours, Achim Steiner, directeur du programme des Nations Unies pour l'environnement déclarait :

« En fin de compte, nous avons tous les outils nécessaires pour lutter contre la menace de l'avancée du désert, ce qui mettra aussi sur la voie de la réduction de la pauvreté. Un agriculteur dont la terre devient saine, à nouveau peut assurer ses propres moyens de subsistance. Encore une fois, nous avons la preuve que tout est lié : la protection de l'environnement et le développement économique et social. Nous ne pouvons pas perdre cette bataille, mais comme nous le savons tous, les pays doivent travailler ensemble pour gagner. »⁵⁸

⁵⁸ Extrait du discours d'Achim Steiner, Directeur du Programme des Nations Unies pour l'Environnement. Le Monde. Bilan planète 2010. p. 17

1.2 - LES INSTITUTIONS SE MOBILISENT

1.2.1 - De l'éco-développement au développement durable

L'éco-développement : un contexte peu favorable

Très tôt, le développement industriel a suscité des réactions mais c'est surtout dans les années 70, avec l'émergence de ce que l'on a appelé l'écologie politique, que la prise de conscience des dégâts que l'homme produit sur la nature se fait. En 1968, à l'initiative d'un industriel et du directeur des affaires scientifiques de l'OCDE, se crée le club de Rome. Il est composé d'une centaine de membres cooptés, issus des milieux d'affaires, de la science et de la diplomatie. Il publie une étude qui remet radicalement en question le mode de vie des occidentaux :

« Nous avons la conviction que la prise de conscience des limites matérielles de l'environnement mondial et des conséquences tragiques d'une exploitation irraisonnée des ressources terrestres est indispensable à l'émergence de nouveaux modes de penser qui conduisent à une révision fondamentale, à la fois des comportements et, par la suite, de la structure de la société actuelle dans son ensemble. »⁵⁹

Les auteurs du rapport intitulé « *The limits to Growth* » traduit en français par : « *les limites de la croissance* » analysent l'écosystème mondial à partir de cinq paramètres : population, production alimentaire, industrialisation, pollution et utilisation des ressources naturelles non renouvelables. Ils montrent, à partir de simulations faites par ordinateur, que les phénomènes se renforcent et que nous sommes prisonniers d'un cercle vicieux - un nombre de plus en plus grand d'individus qui consomment et polluent de plus en plus dans un monde fini - qui ne peut qu'aboutir à l'effondrement du système. Les auteurs préconisent en effet un arrêt de la croissance dans les pays développés afin de permettre aux pays du sud de continuer leur développement pour faciliter une redistribution des richesses au niveau mondial.

Ce rapport marquera le début d'une mobilisation des instances internationales. En 1972 a lieu à Stockholm, la première conférence des Nations Unies sur l'Homme et son milieu. Son slogan officiel est "Une seule terre !". Le rapport préalable écrit par Ward et Dubos fait un double constat : Le déséquilibre entre la technosphère- le système mondial d'innovations techniques et d'échanges commerciaux- et celle de la biosphère et la mauvaise répartition de la prospérité. La décision est prise de créer un organe spécifique au sein de l'ONU en charge des questions environnementales : c'est le PNUE : Programme des Nations Unies pour l'Environnement qui sera installé à Nairobi et présidé par Maurice Strong. Dans ce cadre va se définir l'éco-développement. Il s'agit selon Ignacy Sachs d'une « *voie moyenne à égale*

⁵⁹ Meadow. *Les limites de la croissance*. Cité par Frank-Dominique Vivien (2005). *Le développement soutenable*. La découverte. p. 8

*distance entre des propositions extrêmes des malthusiens et celles des chantres de l'abondance illimitée de la nature. »*⁶⁰

Dès 1974, l'idée d'allier protection de l'environnement et développement économique est déjà présente. Une rencontre a lieu entre le PNUE et la CNUCED (Commission des Nations Unies pour le Commerce et le Développement) à Cocoyoc. Elle se termine par la déclaration suivante :

« Nous croyons en la possibilité d'établir des modes de vie et des systèmes nouveaux plus justes, moins arrogants dans leurs exigences matérielles, plus respectueux de l'environnement de la planète entière. La voie ne passe ni par l'attente désespérée d'un désastre, ni par la croyance optimiste en une succession de prouesses techniques. Elle passe par une évaluation attentive et dépassionnée des limites externes, par une recherche collective de la manière de respecter les limites internes des droits fondamentaux de l'homme. Elle passe par l'édification de structures sociales pour exprimer ces droits et par un patient travail d'invention des techniques et des modes de développement qui mettent en valeur et protègent notre patrimoine planétaire. »

Le PNUE va faire de l'éco-développement un des axes de stratégie jusque dans les années 80. Mais comme le résume Franck-Dominique Vivien, les mentalités à cette époque ne sont pas prêtes. Il cite les propositions faites par Sicco Mansholt, alors vice-président de la commission européenne à la suite de la publication du rapport Meadows. Il souhaite que l'Europe mette en œuvre un plan économique prévoyant entre autres :

*« une forte réduction de la consommation des biens matériels par habitants, compensée par l'extension des biens incorporels [...], la prolongation de la durée de vie de tous les biens d'équipement [...], la lutte contre les pollutions et l'épuisement des matières premières »*⁶¹.

Il propose que la commission institue des mesures fiscales ainsi qu'un système de certificats de production en vue de faire respecter des normes de propreté et de recyclage. Les réactions sont des plus virulentes tant du côté des organisations patronales que syndicales. Le représentant du CNPT déclare qu'une croissance forte est indispensable tandis que la CGT dénonce le « *programme monstrueux* » des dirigeants de la CEE. Le compromis se fera sur l'idée d'une croissance plus humaine et plus équilibrée qui sera vite oubliée face aux problèmes économiques qui apparaissent au milieu des années 75: inflation élevée et accroissement du chômage.

⁶⁰ Ignacy Sachs (1993). *L'éco-développement*. Syros. p. 16

⁶¹ Cité par Franck-Dominique Vivien Op.cit. p. 10

L'agenda de RIO, départ d'une nouvelle dynamique

En 1983, l'Assemblée générale des Nations unies décide de créer la commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED). Ce groupe de travail composé de membres du personnel politique de différents pays est placé sous la présidence de Madame Gro Harlem Brundtland, alors Premier ministre de la Norvège. Le mandat de la CMED est triple:

- Etablir un diagnostic en matière de problèmes d'environnement et de développement et faire des propositions pour une action novatrice concrète et réaliste ;
- Envisager de nouvelles modalités de coopérations internationales susceptibles de renforcer celle-ci et de provoquer les changements souhaités;
- Viser à la prise de conscience et à la mobilisation de l'ensemble des acteurs concernés.

En 1987, la commission rend un rapport intitulé : « *notre avenir à tous* » connu aujourd'hui sous le nom de rapport Brundtland. Son contenu fait bien sûr écho aux travaux précédents. Il insiste principalement sur trois aspects fondamentaux. Premièrement, on ne peut opposer développement et protection de l'environnement puisqu'il s'agit d'une seule et même crise. Certains modes de développement dégradent l'environnement alors qu'un environnement dégradé peut empêcher le développement. Deuxièmement, il faut établir une équité tant entre les générations qu'à l'intérieur des générations. Troisièmement, il faut respecter les systèmes naturels qui nous font vivre. Le comité d'experts propose de réorienter les politiques en prenant en compte la durabilité. La définition donnée au développement durable est la suivante :

*« Le développement durable est un développement qui répond au besoin du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de "besoin", et plus particulièrement les besoins des plus démunis, à qui il convient de donner la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de nos organisations sociales impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et à venir.[...] Au sens large, le développement durable vise à favoriser un état d'harmonie entre les êtres humains et entre l'Homme et la nature. »*⁶²

Ce rapport arrive dans un contexte politique différent. D'une part, l'effondrement du système soviétique a mis fin à la guerre froide et d'autre part, la conscience des problèmes écologiques progresse. En 1986, la catastrophe de Tchernobyl a fait l'effet d'un choc. Les problèmes environnementaux ne sont plus vus comme de simples problèmes locaux. La communauté internationale commence à se mobiliser autour de problèmes communs à tous comme celui de la couche d'Ozone. En 1987, un protocole est signé à Montréal pour interdire les substances responsables de la destruction de l'Ozone.

⁶² Rapport : Notre avenir à tous. 1987. Chapitre 2

Organisé en 1992 à RIO, le “sommet de la terre” restera une date importante dans l’histoire des politiques publiques. En effet, sous l’égide de l’ONU, 182 chefs d’Etat valident le principe du développement durable, signent une déclaration commune et adoptent un programme d’action nommé “Agenda 21”. Par ailleurs, deux conventions cadres sont signées, la première relative au changement climatique et la seconde à l’érosion de la diversité biologique. La déclaration définit 27 principes fondamentaux. Le premier affirme que les êtres humains doivent être au centre des préoccupations relatives au développement durable et qu’ils ont droit à une vie saine et productive en harmonie avec la nature. Le troisième pose celui d’un droit pour les générations futures :

« Le droit au développement doit être réalisé de façon à satisfaire équitablement les besoins relatifs au développement et à l’environnement des générations futures. »

L’Agenda 21 ⁶³ présente, en 40 chapitres et 800 pages, les 38 objectifs pour remédier à la dégradation de la planète et aux inégalités des conditions de vie entre les différents pays. Le programme prévoit la réduction du gaspillage des ressources naturelles, la lutte contre la pauvreté, la protection de l’atmosphère, des océans, de la faune et de la flore et la mise en place de pratiques durables d’agriculture pour nourrir une population toujours plus nombreuse. Nous verrons qu’un chapitre entier est consacré à la question de l’éducation. Au sein de l’ONU, une commission spécifique, la Commission du développement durable va se charger de préciser les contenus de l’Agenda 21 et de suivre son application. Des rendez-vous réguliers sont prévus pour évaluer l’action. Le premier a eu lieu en 2002 à Johannesburg et le prochain sera en 2012 de nouveau à Rio.

L’Agenda 21 n’est pas un dispositif contraignant mais est fondé sur le principe du volontariat. Chaque Etat, chaque collectivité est invité à modifier ses pratiques et à se doter de plans d’action sur le modèle de celui de Rio. La prise en compte du développement durable dans l’action publique va être lente, mais nous allons voir qu’en Europe et en France, les politiques publiques commencent à s’infléchir.

1.2.2 - L’Union européenne, la protection de l’environnement et le développement durable.

L’Union européenne va s’appuyer sur sa compétence en matière d’environnement pour infléchir progressivement sa politique envers les Etats-membres et intégrer les principes du développement durable.

⁶³ Au début le terme « d’action 21 » était utilisé en français. C’est ensuite le mot anglais « Agenda 21 » qui a prévalu. Nous l’utiliserons dans ce document sauf dans le cas où il est employé dans une citation.

L'environnement, une compétence européenne

Les premières actions de la communauté européenne en matière d'environnement ont commencé dans les années 70. Mais, c'est surtout l'acte unique de 1986 qui a inscrit dans le traité de Rome la légitimité de l'Union européenne à intervenir dans le domaine de l'environnement. Le traité de Maastricht en 1992 confirmera cette compétence. Depuis 1998, le "processus de Cardiff" vise à sensibiliser les formations du Conseil aux préoccupations environnementales dans leurs élaborations des politiques communes. Les objectifs de la politique européenne sont fixés dans le traité aux articles 174 à 176 :

« protéger, préserver, améliorer la qualité de l'environnement ; protéger la santé des personnes, utiliser prudemment et rationnellement les ressources naturelles; promouvoir sur le plan international les mesures répondant aux problèmes régionaux ou planétaires de l'environnement »

Les orientations adoptées sont notamment le principe de précaution, le principe d'action préventive, la correction des atteintes à l'environnement et le principe "pollueur-payeur".

Les programmes d'actions qui vont se succéder montrent une volonté d'intégrer les préoccupations environnementales dans toutes les politiques publiques. Les quatre premiers programmes d'actions ont donné lieu à plus de 200 actes législatifs, le plus souvent des directives. Ils concernaient la limitation des pollutions grâce à l'élaboration de normes minimales dans plusieurs domaines, comme la gestion des déchets, la pollution de l'air, de l'eau, les risques industriels, le bruit, la protection des sols. A partir du cinquième programme d'actions (1992-2000), on passe d'une approche verticale et sectorielle à une logique transversale qui va préparer l'introduction de la notion de développement durable : la protection de l'environnement doit être incorporée dans toutes les politiques communautaires : Politique agricole commune, politiques des transports, de l'industrie, de l'énergie. Le sixième programme d'action (2000-2010), quant à lui, fonde ses orientations sur les grands enjeux internationaux. Elles sont au nombre de quatre : Les changements climatiques, la nature et la biodiversité, l'environnement et la santé et la gestion des ressources naturelles et des déchets.

Le développement durable, un droit fondamental

La notion de développement durable est introduite dans le traité d'Amsterdam signé en 1997. En 2001, le conseil de Göteborg adopte un pilier environnemental pour compléter la stratégie de Lisbonne. On retrouve les grands objectifs sur le changement climatique, la santé publique, la gestion des ressources naturelles. S'ajoutent aussi des objectifs sociaux comme la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale et les mesures à prendre face au vieillissement de la population. La charte des droits fondamentaux intègre également la notion de développement durable. l'article 37 est ainsi rédigé :

« Un niveau élevé de protection de l'environnement et l'amélioration de sa qualité doivent être intégrés dans les politiques de l'Union et assurés conformément aux principes du développement durable »

Les difficultés de fonctionnement de l'Union européenne sont connues. La nécessité d'un vote à l'unanimité dans une communauté composée de 27 pays ayant des situations économiques et sociales très contrastées freine la mise en œuvre d'une politique plus volontariste. Certes, l'environnement est une compétence partagée et la codécision est la règle mais certains domaines échappent à l'autorité de la commission européenne comme les mesures fiscales, l'aménagement du territoire, la gestion des ressources hydrauliques et l'affectation des sols. Dans le domaine de l'environnement en particulier, on peut regretter comme le fait Jean Luc Mathieu, conseiller-maître à la cour des comptes que *« contrairement aux intentions affichées, les préoccupations écologiques n'ont que très insuffisamment été intégrées aux politiques essentielles : Politique agricole commune et transports »*⁶⁴. Il cite le cas de la création de l'agence européenne pour l'environnement. La décision a été prise par un règlement du 7 mai 1990. Elle est actuellement située à Copenhague au Danemark, mais la détermination de son siège a pris trois ans et elle n'a pu commencer ses activités qu'à partir de 1993. Par ailleurs, aucun corps d'inspection n'a été créé pour assurer le respect des normes européennes. Jean Luc Mathieu rappelle que la cour de justice de l'Union européenne a fréquemment condamné les Etats membres pour leur laxisme dans l'accomplissement de leurs obligations.

Néanmoins, la politique européenne va favoriser l'infléchissement des politiques nationales. Ainsi, en France, 70% de la législation française en matière d'environnement est d'origine communautaire. Une politique de protection par zonages se met en place progressivement. Par exemple en 1988, le Conseil de l'Europe crée les ZICO, Zones d'intérêt communautaire pour les Oiseaux. Cette classification permet de mettre en place des inventaires de la faune et de la flore. En France, il y a 285 ZICO soit 8 % du territoire. Les évaluations environnementales sont rendues obligatoires par une directive du Parlement européen et du Conseil du 27 juin 2001. La transposition s'est faite dans la loi française en 2004 (décret d'application du 27 Mai 2005). Son importance a été réaffirmée par la loi Grenelle du 12 juillet 2010. Ces évaluations visent à protéger notamment, les Zones natura 2000, sites naturels qui bénéficient d'une protection spécifique de l'Union européenne.

⁶⁴ Jean-Luc Mathieu (2008). *L'Union européenne*. PUF. p.89

1.2.3 - La France entre stratégie de développement durable et Grenelle de l'environnement.

En France, c'est la déclaration du Président de la République lors du sommet de Johannesburg de 2002 qui réoriente une politique publique restée jusqu'à cette date sectorielle :

« Notre maison brûle et nous regardons ailleurs. La nature, mutilée, surexploitée, ne parvient plus à se reconstituer, et nous refusons de l'admettre. L'humanité souffre. Elle souffre du mal développement, au nord comme au sud, et nous sommes indifférents. La terre et l'humanité sont en péril, et nous en sommes tous responsables. Il est temps, je crois d'ouvrir les yeux. Sur tous les continents, les signaux d'alerte s'allument. L'Europe est frappée par des catastrophes naturelles et sanitaires. L'économie américaine, souvent boulimique en ressources naturelles, paraît atteinte d'une crise de confiance dans ses modes de régulation. L'Amérique latine est de nouveau secouée par la crise économique, et donc sociale. En Chine, la multiplication des pollutions, dont témoigne le nuage brun, s'étend et menace d'empoisonner un continent tout entier. L'Afrique est accablée par la guerre, le sida, la désertification, la famine. Certains pays insulaires sont menacés de disparition par le réchauffement climatique. Nous ne pourrions pas dire que nous ne savions pas. Prenons garde que notre siècle ne devienne pour les générations futures, celui d'un crime contre la vie. Notre responsabilité collective est engagée. »

Un ensemble de mesures en faveur de la protection de l'environnement.

Comme d'autres pays, la France a commencé à prendre en compte la question environnementale dans les années 70. En 1971, est créé le ministère de la protection de la nature et de l'environnement. Il est qualifié de "ministère de l'impossible" par son premier titulaire Robert Poujade car il ne dispose que de peu de moyens pour faire avancer une cause qui interroge toute l'action gouvernementale. Florian Charvolin dans un livre intitulé *L'invention de l'environnement en France* ⁶⁵ montre la façon dont une petite équipe motivée a contribué à faire avancer la cause écologique dans l'action publique. La création du parc naturel de la Vanoise a posé le principe de la protection de certains territoires que nous nous retrouverons dans la politique des Parcs naturels régionaux.

Mais l'évolution est lente. On peut noter en 1990 le premier Plan national pour l'environnement et la création de l'Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie (ADEME) ; en 1992 : l'installation de la mission interministérielle de l'effet de serre (MIES). A partir de 1995, commencent des politiques sectorielles avec les lois sur la protection de l'eau, de l'air. La loi Barnier reconnaît le principe de précaution. En 1997, écologie et aménagement du territoire se rejoignent au sein d'un ministère unique placé sous la responsabilité de

⁶⁵ Florian Charvolin (2003). *L'invention de l'environnement en France*. La découverte.

Dominique Voynet, première représentante d'un parti écologique à entrer au gouvernement. Si le droit de l'environnement s'étoffe (instauration d'un code de l'environnement en 2000), le développement durable n'est pas encore d'actualité.

Le développement durable s'affirme comme une politique transversale.

Ce n'est qu'à partir de 2002 que la France ose afficher le principe validé à Rio. Le développement durable devient un principe constitutionnel et l'Etat se dote d'une stratégie nationale pour le mettre en oeuvre.

La lente élaboration d'une stratégie nationale cohérente.

Une première stratégie nationale de développement durable (SNDD) avait été élaborée en 1997 mais était restée un simple exercice de réflexion sans lendemain opérationnel. Un premier séminaire gouvernemental entièrement consacré au développement durable se réunit le 28 novembre 2002 et signe la mobilisation des ministères. Pour faciliter l'élaboration de la stratégie nationale française, deux instances spécifiques sont créées : le comité interministériel du développement durable (qui remplace les comités interministériels de l'environnement, des risques et de l'effet de serre) et le conseil national du développement durable qui rassemble 90 membres dont certains sont issus de la société civile (entreprises, syndicats, ONG, experts) et des collectivités locales. Par ailleurs, chaque ministère doit se doter d'un haut fonctionnaire au développement durable et un catalogue de 64 mesures signe l'engagement du gouvernement en faveur du développement durable.

Sur les propositions du conseil national de développement durable, une première stratégie nationale pour le développement durable (SNDD) est adoptée par le comité ministériel du développement durable pour une durée de 5 ans (2003-2008). Elle s'articule autour de 6 axes stratégiques et de 10 programmes d'actions. Le document est assez court et définit clairement les priorités. Les deux premiers axes posent l'éducation et les territoires au cœur de la stratégie :

« Le premier axe stratégique concerne à la fois l'information et la sensibilisation, l'éducation et la participation. L'information est un droit, elle est aussi nécessaire à tout acteur pour pouvoir prendre les décisions qui le concernent. Pour utiliser l'information de façon pertinente, les acteurs doivent avoir été préalablement sensibilisés aux enjeux de développement durable. Le système éducatif a un rôle déterminant à jouer envers les plus jeunes générations. [...] »

Le deuxième axe stratégique est relatif au "morceau de planète" dont nous avons plus particulièrement la responsabilité : notre territoire ou plus précisément nos territoires. Le devenir et l'organisation de nos territoires appellent une vision et des actions struc-

turées, intégrant pleinement l'ensemble des aspects économiques, sociaux et environnementaux. »

Cette stratégie sera revue en 2006 pour mieux s'adapter à la stratégie européenne. Elle donne des orientations pour affronter les sept défis majeurs auxquels nous sommes confrontés : Changement climatique et énergie propre; Transport durable; Production et consommation durables; Santé publique; Inclusion sociale, démographie et migration; Pauvreté dans le monde et défis en matière de développement durable. Pour réaliser ces objectifs, elle s'appuie sur des mesures intersectorielles dans les domaines de l'éducation et formation, la recherche et développement.

La stratégie nationale 2010- 2013 a été adoptée en juillet 2010. Elle reprend les sept défis majeurs définis par le précédent programme et ajoute les thématiques transversales de la gouvernance et de la société de la connaissance dont nous préciserons les contenus. Elle se présente comme une synthèse entre les grandes orientations définies par l'Union européenne et les travaux qui se sont réalisés dans le cadre du Grenelle de l'environnement. De ce fait, le dispositif législatif est beaucoup plus important que dans la précédente stratégie qui fixait des orientations de principe sans fixer d'obligations.

La charte de l'environnement.

Après le sommet de Johannesburg, Jacques Chirac, Président de la République, propose d'inscrire « le droit de l'environnement dans une charte adossée à la constitution aux côtés des droits de l'homme et des droits économiques et sociaux ». Des propositions faites par Monsieur Coppens, professeur au collège de France, ont été soumises à consultation nationale. En 2004, l'Assemblée nationale et le Sénat ont validé le texte qui a été adopté par le Parlement le 28 février 2005. C'est une mesure symbolique forte qui place le droit à vivre dans un environnement sain au même niveau que les droits politiques et sociaux contenus dans la constitution de 1946, repris dans celle de 1958. Même si le mot "développement durable" n'est pas dans le titre, le principe du développement durable est inscrit dans cette charte qui doit guider l'action des législateurs. En effet, l'article 6 prévoit que :

« Les politiques publiques doivent promouvoir un développement durable. À cet effet, elles concilient la protection et la mise en valeur de l'environnement, le développement économique et le progrès social ».

Cette évolution du droit constitutionnel a été prise en compte dans les missions du conseil économique et social. Depuis la réforme constitutionnelle du 23-07-2008, cette instance de concertation entre tous les acteurs de la société civile est devenue le Conseil économique, social et environnemental (CESE). Il doit être consulté pour tout plan et projet de loi de programme à caractère environnemental. Ainsi, il a rendu le 27 janvier un avis sur le projet de stratégie nationale de développement durable qui lui a été soumis. Son avis n'est que

consultatif. Ainsi, la stratégie nationale de développement durable n'a été que peu modifiée alors que le CESE avait déploré un programme trop timide.

Une approche plus pragmatisme : les lois Grenelle 1 et 2

Reprenant l'héritage de René Dumont qui, en 1974, fut le premier candidat écologique à une élection présidentielle, les associations de protection de l'environnement se sont regroupées au sein d'un collectif nommé "alliance pour la planète" et ont réussi à mettre sur l'agenda politique la question de l'environnement. Pendant la campagne présidentielle de 2007, elles ont demandé aux candidats de se prononcer sur un programme d'actions en faveur de l'écologie. La fondation Nicolas Hulot a notamment proposé un "pacte écologique"⁶⁶ comprenant 10 objectifs et 5 propositions. Des mesures assez radicales ont été proposées comme sortir du tout routier, organiser la baisse de la consommation d'énergie, passer à une économie de fonctionnalité et à un autre type d'agriculture. Pour cela la nomination d'un vice-premier ministre chargé du développement durable a été demandée.

C'est dans ce contexte qu'est née l'idée d'une grande consultation nationale sur la question de l'environnement. Elle a été nommée "Grenelle de l'environnement" avec l'idée de lui donner une impulsion aussi forte que le "Grenelle social" de 1968. Le processus a commencé le 6 juillet 2007. Dans un premier temps, des groupes de travail ont été constitués sur les thèmes prioritaires : le changement climatique et la maîtrise des demandes d'énergie ; la préservation la biodiversité et des ressources naturelles ; la santé ; les modes de production et de consommation durables ; la démocratie écologique ; la promotion de modes de développement écologiques favorables à l'emploi et à la compétitivité ; OGM et déchets. La spécificité du "grenelle" est d'avoir rassemblé au sein de ces groupes des représentants des ONG (associations environnementales), de l'Etat (les fonctionnaires), des salariés (délégués des syndicats représentatifs des salariés), des employeurs (organisations professionnelles des employeurs) et des collectivités locales (élus locaux).

Même si le contexte fut difficile, non-respect des échéances notamment, les travaux ont donné lieu à deux lois qui pour la première fois portent: « *engagement national pour l'environnement* » et prennent toutes une série de dispositions dans le domaine de l'habitat, la consommation, des transports, la gouvernance et, comme nous le verrons plus en détail, l'éducation. Une instance d'évaluation a été instaurée pour suivre l'application des principales dispositions prises. Le processus engagé devait se poursuivre au niveau régional dans le cadre de ce qui a été nommé "la territorialisation du Grenelle". Il semble que cette disposition soit variable selon les territoires.

⁶⁶ Nicolas Hulot (2007). *Pour un pacte écologique*. Calmann- Levy.

1.3 - UN PROJET POLITIQUE CONTROVERSE

L'idée selon laquelle le développement durable serait l'aboutissement d'un consensus est fausse. Sa définition imprécise permet à chacun d'y mettre ses craintes, ses peurs ses critiques mais aussi ses attentes et ses espoirs. Il nous faut rentrer un peu plus dans l'analyse pour montrer que la notion de développement durable suscite des réactions radicalement différentes. Certains, comme Jacques Theys, considèrent qu'il y a eu des dérives et qu'il faut passer à une seconde étape. D'autres, comme Paul Ariès, considère le développement durable comme « *une imposture intellectuelle* »⁶⁷.

1.3.1 - Un discours qui ne s'ancre pas dans la réalité.

Faut-il croire au développement durable ?

C'est la question que pose Gilles Rotillon, économiste de l'environnement, dans un livre récent. Il constate qu'il existe un abondant discours sur la protection de l'environnement et le développement durable mais que, dans la réalité, les décisions ne sont pas en rapport avec la gravité de la situation. Il rejoint d'autres spécialistes comme Olivier Godard pour dire que le Grenelle de l'environnement n'est qu'un catalogue de mesures qualitatives et quantitatives qui ne font que mettre la France en accord avec la législation européenne. La question des moyens n'étant pas abordée, il doute de sa réelle capacité transformatrice. Il écrit :

*« On se contente d'additionner ce qui est acceptable par tous en se situant davantage dans une logique d'économie (moins d'émissions, moins de consommation énergétique) que de transformation profonde de comportements inadaptés. Par exemple une contribution-climat énergie a été discutée visant à augmenter progressivement le prix de l'énergie pour inciter les acteurs à s'adapter au renchérissement inévitable de la facture énergétique. Si une telle mesure avait été décidée, elle aurait été le signal clair d'une véritable volonté de mettre en œuvre une politique économique énergétique cohérente avec les évolutions en cours. »*⁶⁸

Comme beaucoup d'autres analystes, Gilles Rotillon trouve la définition trop vague. Il critique notamment une approche à partir de la notion de besoins sans que l'on distingue explicitement les besoins liés à la survie comme respirer, se nourrir, se loger et ceux liés à la sa-

⁶⁷ Paul Ariès. Op.cit.p.170

⁶⁸ Gilles Rotillon. Op.cit. p.115-116

tisfaction de désirs suscités comme regarder la télévision ou posséder le dernier portable à la mode :

*«Les besoins sont certes toujours historiquement définis, et on peut sans problème admettre que certains de nos besoins actuels au premier sens (comme l'accès à l'éducation), auraient été considérés comme superflus il y a seulement deux cents ans. Il demeure que le risque est grand, que l'on reste dans le vague ou que l'on cherche à en préciser la liste, de déboucher sur un dialogue de sourds. La difficulté redouble en évoquant les besoins des générations futures. S'il est déjà difficile de définir les nôtres, il est tout simplement impossible, sauf à en rester à des généralités peu opérationnelles, de préciser ce que seront les besoins de nos arrières arrières petits enfants. Et ce d'autant plus que ces besoins seront eux-mêmes au moins en partie fonction des contraintes qui seront les leurs et donc de l'état de la planète que nous leur léguons ».*⁶⁹

Un bilan négatif

Même analyse de la part de Jacques Theys et Christian du Tertre. Lors d'un colloque intitulé : "le développement durable vingt ans après : nouvelles lectures théoriques, innovations méthodologiques et domaines d'extension" organisé par le CLERSE (centre Lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques) en novembre 2008, ils constatent que nous sommes aujourd'hui face à un paradoxe : plus le développement durable est connu du grand public, plus les tendances lourdes du développement non durable se renforcent. Les objectifs assignés à l'Agenda 21 de Rio ne sont donc pas atteints.

Jacques Theys distingue le contenu du développement durable, c'est-à-dire la définition du concept, du contenant c'est-à-dire les politiques publiques mises en œuvre. Il constate tout d'abord une dérive dans la définition du concept. Les théories préexistantes, et notamment les théories économiques, ont modelé le développement durable pour l'adapter à leur point de vue, lui faisant ainsi perdre sa spécificité et son caractère novateur. En croisant les différentes théories économiques qui discutent autour du degré de soutenabilité acceptable et les deux mouvements à l'origine du développement durable c'est-à-dire le développement et la protection de l'environnement, il montre qu'il existe six définitions différentes et parfois contradictoires du développement durable. (voir document n° 4).

Il reconnaît ensuite, qu'au niveau des contenants, des innovations ont eu lieu mais il observe qu'elles sont porteuses d'ambiguïtés. Ainsi, la prise en compte de l'environnement et des risques est réelle mais on assiste plutôt à une économisation de l'environnement dans une logique de marché. On peut se demander si la nouvelle éthique qui se développe n'est pas une

⁶⁹ Gilles Rotillon. Op.cit. p.21

nouvelle politique marketing. Au niveau de l'action publique, on hésite entre une conception centralisée et autoritaire et une conception décentralisée et libérale transférant de larges responsabilités à la société civile. L'auteur se demande si le développement durable « *a contribué à moderniser l'action publique ou au contraire à en accentuer la crise* ». ⁷⁰ Il constate que les nouveaux espaces de communication qui se sont créés n'ont fait que reconstituer de nouvelles chapelles qui ont du mal à dialoguer entre elles :

« Chacun s'étant approprié le concept en privilégiant très largement le recyclage de ressources ou approches existantes, il n'est pas étonnant que l'on parvienne à une galaxie de mondes qui s'ignorent : celui de la précaution ou de la notation boursière n'étant pas celui de la "mobilité durable", lui même très différent de ceux de la "dé-croissance soutenable", du "commerce équitable", de la "gouvernance globale" ou de "l'écologie industrielle"... » ⁷¹

Document N° 4 : Les différences de conception du développement durable. ⁷²

Options ⇔ ⇓		Degrés de substituabilité entre la nature, l'économique et le social			
		Soutenabilité forte	très	Soutenabilité forte	Soutenabilité faible
P					
A R	Intégration	Bioéconomie et dé-		Modernisation éco-	Croissance soute-
P I	Economie/	croissance durable		nomique et intégra-	nue (minimisation
P V	environnement	(limites absolue de la		tion écono-	des coûts de
R I		croissance)		mie/environnement	l'environnement)
O L				(stratégies gagnant-	
C E				gagnant, économie	
H G				verte)	
E I					
E					
E	Stratégie de déve-	Economie solidaire		Le développement	Nouvelle gouver-
	loppement	et de la « richesse »		durable comme	nance et entreprise
		(Sociétés et modes		stratégie multi-	citoyenne (respon-
		de développement		dimensionnelle de	sabilité sociale des
		alternatifs)		développement	entreprises, prise en
				(conception spécifique	compte des "stake-

⁷⁰ Jacques Theys. « Le développement durable, vingt ans après, plaidoyer pour une seconde étape » in Jacques Theys, Christian Du Tertre et Félix Rauschmayer (2010) *Le développement durable, la seconde étape*. Editions de l'Aube. p. 48

⁷¹ Jacques Theys. Op.cit. p.50

⁷² Jacques Theys. Op.cit. p.31

Enfin, il admet qu'au niveau des territoires et de la vie locale le développement durable a eu un impact certain, mais il regrette qu'il ne s'agisse le plus souvent que d'une mobilisation rhétorique qui n'a que des effets sur le court terme. L'approche uniquement pragmatique et procédurale montre ici ses limites :

« On peut craindre que cette logique “d’auberge espagnole” faite de beaucoup de bonnes volontés et de projets symboliques, souvent très déconnectées des réalités sectorielles ou opérationnelles existantes, n’ait aussi conduit, finalement, qu’à renforcer les techniques déjà éprouvées et plébiscitées, les préoccupations déjà prioritaires, les entreprises ou les régions déjà les plus performantes, en contournant les situations véritablement non durables ou les inégalités écologiques les plus insupportables. »⁷³

Le développement durable: une stratégie d'évitement ?

Longtemps restée inconnue du grand public, l'expression “développement durable” est aujourd'hui largement utilisée à tout propos. Cela donne une impression d'effet de mode préjudiciable à une meilleure compréhension des changements à apporter. Les politiques conduites relèvent des logiques contradictoires. Par exemple, on met en place un observatoire des particules pour lutter contre la pollution de l'air, on recommande de lutter contre la baisse des surfaces agricoles et dans le même temps, on continue à construire des autoroutes alors que les experts annoncent la fin du pétrole bon marché dans un avenir relativement proche. Bernard Perret déplore cette utilisation abusive qui vise à masquer les incohérences fortes de nos sociétés :

« Le développement durable est devenu notre mantra, la formule magique qui nous évite de désespérer de nos contradictions. Elle nous projette dans un monde imaginaire où l'on n'aurait pas à choisir entre la sauvegarde de notre niche écologique et la poursuite d'une croissance prédatrice qui, jusqu'à plus ample informé provoque son inexorable destruction. Partant de l'idée au combien juste que le souci de l'environnement ne doit pas faire oublier les hommes, on en vient à faire du développement durable une notion attrape tout, l'expression d'un unanimité sans conséquence. On a parfois l'impression que la gesticulation politico-bureaucratique autour de cette notion permet d'éviter de regarder en face le mur vers lequel nous nous dirigeons et de préserver intact notre croyance au progrès matériel infini. »⁷⁴

Pour le mouvement tiers-mondiste, la notion de développement durable est mise en avant par les pays occidentaux comme un moyen de freiner le développement des pays du Sud. Sylvie Brunel, géographe et Présidente de l'association humanitaire Action contre la Faim affirme :

⁷³ Jacques Theys. Op.cit. p. 51

⁷⁴ Bernard Perret (2008). *Le capitalisme est-il durable ?* Carnets nord. p.11-12

*« Lorsque les progrès du développement commencent enfin à s'étendre aux peuples non occidentaux, lorsque l'ancien tiers monde entre dans une phase de croissance industrielle, avec l'apparition de nouvelles puissances émergentes, commercialement et politiquement agressives et techniquement concurrentes du nord développé [...], les sociétés occidentales découvrent combien leur mode de vie est prédateur et s'alarment des effets néfastes ».*⁷⁵

Certaines entreprises ont un double langage ou utilisent le développement durable comme une stratégie commerciale. C'est ce que l'on appelle le "GreenWashing". Les associations de protection de l'environnement commencent à agir activement contre ce type de pratiques. Ainsi, les amis de la terre ont créé le prix Pinocchio pour illustrer et dénoncer les impacts négatifs de certaines entreprises françaises, en totale contradiction avec le concept de développement durable qu'elles utilisent abondamment.

*« Depuis l'émergence au niveau international du concept de responsabilité sociale et environnementale des entreprises (RSEE), notamment lors du sommet de la Terre de Johannesburg en 2002, ce sont des approches volontaires qui prédominent. Autant d'engagements juridiquement non contraignants, et de ce fait inefficaces : tandis que les entreprises bénéficient des retombées positives en termes d'images auprès de leurs actionnaires, de leurs clients et des citoyens, elles ne s'engagent en contrepartie que sur des grands principes généraux peu opérationnels, et ne sont pas redevables de leurs actes en cas de non respect de ces approches volontaires. »*⁷⁶

Actuellement ce sont les pratiques de Newcrest Mining, entreprise spécialisée dans l'exploitation des gisements d'or et de cuivre, qui sont mises en cause. Cette entreprise qui gère plusieurs mines en Australie et en Indonésie a signé le code de gestion environnementale initié par l'association des industries extractives. Son premier rapport RSE (responsabilité sociale de l'Entreprise) montre qu'elle a fait des efforts importants à la fois pour réduire ses consommations de carburant et pour agir auprès des populations locales. Toutefois, elle n'a pas mentionné les révoltes ayant eu lieu sur son projet d'exploitation aurifère dans l'est de l'Indonésie. Cette région, qui possède de précieuses ressources minières, est aujourd'hui la cible des entreprises multinationales qui refusent de prendre en compte les mesures de protection de la forêt prise par le Parlement indonésien en 1999. Les ONG s'opposent actuellement à un projet d'extraction minière qui s'étendrait sur 54 000 hectares situés en zone protégée. Les enjeux financiers sont énormes car le site renferme 5 millions de tonnes de Nickel. Regroupées sous l'intitulé "une seule planète", des associations et des organisations syndicales mènent une campagne en direction des instances européennes en vue de l'adoption de normes contraignantes sur le respect des droits humains et de l'environnement comme cela existe aux Etats-Unis depuis plus de 20 ans.

⁷⁵ Sylvie Brunel (2004). *Le développement durable*. PUF. p.88

⁷⁶ Site Internet : <http://www.prix-pinocchio.org>

1.3.2 - Le développement peut-il être durable ?

Une traduction contestée

Les critiques sur la notion même de développement durable sont nombreuses. La première porte sur la traduction de l'expression anglaise de "sustainable développement" qui serait impropre, le développement ne pouvant par définition être durable dans un monde fini. Ainsi, Frank-Dominique Vivien préfère intituler son livre « *le développement soutenable* ». Pour cet économiste, le terme durable est plus restrictif que celui de soutenable qui désigne l'action de soutenir, supporter, entretenir, se nourrir.

« On peut aussi souligner que le terme durable a tendance à renvoyer à la durée le terme auquel il s'applique, comme si le problème se résumait à vouloir faire durer le développement. Or la notion de soutenabilité permet de mettre l'accent sur d'autres questions relatives à la répartition des richesses entre les générations et à l'intérieur de chacune des générations. »⁷⁷

Pour lui, l'argument selon lequel le mot "sustainable" n'a pas d'équivalent en français ne tient pas. D'une part, le terme "durable" existe en anglais et n'a pas été retenu, et, d'autre part, il existe en vieux français le mot "soustenir" qui s'appliquait jadis à la gestion des forêts quand il s'agissait de les maintenir en bon état.

De quel développement parle-t-on ?

La deuxième série de critiques porte sur le mot développement lui-même. Emprunté à la biologie, il implique des étapes d'accroissement avec une direction, un sens, un aspect cumulatif. Bruno Riondet observe que le mot développement est lié à deux idées, celle de croissance et celle d'un stade achevé prédéterminé :

« L'idée de croissance en quantité, particulièrement nette en biologie ou en mathématiques; l'idée d'achèvement en structure identifiable, permettant d'inscrire le produit obtenu dans une forme ou un modèle reconnaissable »⁷⁸

Dans cette vision, le développement durable serait ainsi une étape complémentaire dans la théorie de Walt W. Rostow qui, dans les années 60, avait théorisé les stades du développement. Pour lui, le développement des sociétés était linéaire et passait mécaniquement de la société traditionnelle vivant de la terre à la société de consommation. Or, cette théorie a été largement remise en question.

Une autre lecture est de sortir le développement d'une vision strictement économique pour l'inclure dans une perspective humaniste. Dès 1961, François Perroux en donnait la définition suivante :

⁷⁷ Frank Dominique Vivien (2005). *Le développement soutenable*. La découverte. p.4

⁷⁸ Bruno Riondet (1996). *Education au développement : de la citoyenneté aux solidarités*. Hachette. p.20

« Le développement est la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître, cumulativement et durablement son produit réel global »⁷⁹

La définition de l'ONU a d'ailleurs évolué depuis la déclaration du Président Truman de 1945. Elle se centre maintenant sur l'être humain en invoquant la notion de "bien être". On relève dans un rapport que la commission du Sud a fait en 1990 la définition suivante :

« Le développement est un processus qui permet aux êtres humains de développer leur personnalité, de prendre confiance en eux-mêmes et de mener une existence digne et épanouie. C'est un processus qui libère les populations de la peur, du besoin et de l'exploitation et qui fait reculer l'oppression politique, économique et sociale. C'est par le développement que l'indépendance politique acquiert son sens véritable. Il se présente comme un processus de croissance, un mouvement qui trouve sa source première dans la société qui est elle-même en train d'évoluer. [...] Le développement doit donc être un effort du peuple, par le peuple et pour le peuple. Le vrai développement est centré sur les êtres humains. »⁸⁰

Dans cette perspective, le développement n'est pas négatif puisque l'on peut créer des activités qui n'ont pas d'impact sur l'environnement mais au contraire produisent un bien être social. C'est le cas des services ou de l'éducation. Les travaux de l'économiste Amartya Sen ont permis de définir la notion de développement humain. Un indice a été conçu par le PNUD pour mesurer le développement des Nations à partir de critères fondés sur l'espérance de vie, l'alphabétisation, le taux de scolarisation et le revenu par habitant.

Mais il existe aussi une critique radicale du développement vu comme un moyen pour les pays occidentaux d'imposer leur culture. Nous relèverons ici celle d'Edgar Morin et d'Anne Brigitte Kern formulée dès 1993:

« L'idée développementaliste a été et est aveugle aux richesses culturelles des sociétés archaïques ou traditionnelles qui n'ont été vues qu'au travers de lunettes économistes et quantitatives. Elle n'a remarqué dans leur culture qu'idées fausses, ignorances, superstitions, sans imaginer qu'elles contenaient des intuitions profondes, des savoirs millénairement accumulés, des sagesses de vie et des valeurs éthiques atrophiés chez nous. Fruit d'une rationalisation occidentalocentrique, le développementalisme a été du même coup aveugle au fait que les cultures de nos sociétés développées comportent en elles, comme toutes les cultures, mais de façon différente, à côté de vérités et de vertus profondes (dont celle de la rationalité autocritique qui permet de voir les carences et les failles de notre propre culture), des idées arbitraires, des mythes non fondés (dont le mythe providentialiste du progrès), d'énormes illusions (dont l'illusion d'être arrivés au sommet de la rationalité et d'être les dépositaires exclusifs de celle-ci), des aveu-

⁷⁹ Cité par Frank Dominique Vivien. Op. cit. p.59

⁸⁰ Cité par Edwin Zaccaï. Op. cit. p. 79.

gements terrifiants (dont la pensée parcellaire, compartimentée, réductrice et mécaniste). »⁸¹

1.3.3 - La croissance au cœur de la controverse.

Plus que sur le développement, c'est sur la notion de croissance qui porte l'essentiel de la controverse. Pour de nombreux économistes, c'est la croissance qui peut permettre une meilleure prise en compte de la question environnementale. Les débats portent sur la plus ou moins grande prise en compte de l'environnement, la réglementation technique et la fiscalité. Des modélisations de croissance propre commencent à voir le jour pour fonder cette théorie. Pour certains, la crise écologique serait même une opportunité de "relancer la croissance". Pour d'autres au contraire, la croissance est une idéologie qui est à la source de tous nos maux :

« Utilisée par les gouvernements, la croissance est un talisman, une amulette destinée à entretenir l'espoir d'un monde plus riche et mieux doté d'emplois alors que la réalité montre que c'est une illusion absolue pour une immense majorité ».⁸²

Un autre regard sur la croissance.

Beaucoup sont d'accord aujourd'hui pour porter un autre regard sur la croissance. Le PIB (produit intérieur brut) est devenu un symbole de l'absurdité de notre fonctionnement qui considère comme une richesse le fait de détruire notre capital environnemental. Il nous faut donc, selon Patrick Viveret, auteur d'un rapport sur les nouveaux facteurs de richesse fait à la demande du secrétaire d'Etat à l'économie solidaire et publié en 2002, « reconsidérer la richesse » et abandonner ces « thermomètres qui rendent malades » :⁸³

« Les formes actuelles de comptabilisation de la richesse ont ainsi pour effet d'accorder une sorte de prime à la destruction et à la réparation lourde au détriment de la prévention et de réparations moins coûteuses si la "casse" écologique, sociale ou sanitaire était moins importante. Les "casseurs" ou les bénéficiaires de la casse qui vont voir gonfler leur chiffre d'affaires, ne sont guère intéressés à la limitation de la destruction et les payeurs (pour l'essentiel, l'Etat, la Sécurité sociale et les collectivités locales) sont eux-mêmes financés par des impôts ou des cotisations assises sur les flux monétaires, ceux liés aux activités destructrices étant loin d'être négligeables. Les véritables victimes du système que sont les citoyens-contribuables n'ont, eux, guère les moyens de

⁸¹ Edgar Morin, Anne- Brigitte Kern (1993). *Terre-Patrie*. Editions du Seuil. p. 95

⁸² Corinne Lepage (2009). *Vivre autrement*. Grasset. p. 37

⁸³ Patrick Viveret (2004). *Reconsidérer la richesse*. Editions de l'Aube. p. 41

se faire entendre et, ils n'imaginent d'ailleurs même pas, pour la plupart, l'étrange mélange qui compose cette croissance dont ils pensent le plus grand bien. »⁸⁴

Dans son livre, « *la croissance verte* » Julien Rubillard explique « *comment le développement durable peut générer du profit* ». Cet auteur pense que pour mettre fin à la production effrénée de biens de consommation, il faut redéfinir le contenu de la croissance qui doit être une augmentation de plus values et non une augmentation de production :

« Au lieu de consommer plus essayons de consommer mieux. C'est à cette condition que la préservation de l'environnement pourra devenir la pierre angulaire du développement économique.[...] Une proposition qui poserait comme pré requis de s'astreindre à de multiples sacrifices sans contrepartie serait vouée à l'échec. »⁸⁵

Pas d'analyse des conditions qui ont conduit à cette impasse écologique et sociale mais une série de propositions pour « consommer autrement » : énergies renouvelables, quartiers durables, voitures vertes, alimentation biologique, etc... Comment y arriver? Par l'instauration d'écotaxes qui devraient, selon l'expression de l'auteur lui même, « *verdir la mondialisation* ».

En dépit des difficultés à mettre en œuvre une fiscalité écologique, c'est ce modèle qui est actuellement dominant dans la politique publique. La stratégie nationale de développement durable s'intitule: « *Vers une économie verte et équitable* ». Le gouvernement a dégagé en octobre 2010 la somme de 5,1 milliards d'euros pour « *l'accélération de la croissance verte* ». Il s'agit pour l'Etat de soutenir « *les phases de recherche ou de pré industrialisation dans les filières vertes d'avenir et dans le secteur du nucléaire civil* » :

« La croissance verte va connaître une progression rapide et fondera la croissance à venir. [...] Permettre un changement des comportements profond et rapide, réduire la production des gaz à effets de serre, s'engager résolument dans la croissance verte avec des retombées en termes d'emplois et de qualité de vie, tels sont les enjeux du développement de demain. »⁸⁶

Décroissance, économie de fonctionnalité et sobriété.

Mais, l'idée selon laquelle nous ne sortirons de la crise que grâce à l'innovation technologique et au moyen de mécanismes financiers ne fait pas l'unanimité en particulier parce que l'on reste dans le dogme de la croissance. Pour expliquer de façon simple qu'une croissance infinie est impossible lors de ses interventions dans les établissements scolaires, Albert Jacquard décrit l'équation du nénuphar :

⁸⁴ Patrick Viveret. Op.cit. p.42

⁸⁵ Julien Rebillard (2008). *La croissance verte. Comment le développement durable peut générer du profit ?* Alban éditions. p. 15

⁸⁶ Portail du gouvernement. 5.1 milliards pour l'accélération de la croissance verte. 31/10/ 2010

« Il faut garder à l'esprit qu'une augmentation de 2% par an, qui semble bien modeste et raisonnable, correspond à une véritable explosion lorsque l'on raisonne sur le long terme : le doublement étant obtenu au bout de 35 ans, il y a multiplication par 8 au bout d'un siècle, 64 après deux siècles. L'enseignement actuel n'insiste guère malheureusement sur ces évidences. Pour y sensibiliser les jeunes, je leur raconte l'histoire édifiante du nénuphar que l'on plante dans un grand lac et qui a la propriété héréditaire de produire chaque jour un autre nénuphar. Il se trouve qu'au bout de 30 jours, la totalité du lac est recouverte par les descendants de ce nénuphar et que l'espèce meurt étouffée, privée d'espace et de nourriture. »⁸⁷

Les travaux de Nicholas Georgescu –Roegen publiés en 1973 ont été repris en France par Paul Ariès et Serge Latouche en 2007. Ces auteurs préconisent l'organisation de la décroissance dans les économies développées pour mieux anticiper la raréfaction des ressources naturelles. Ce sont les partisans de la décroissance qui portent les critiques les plus vives à la notion de développement durable vu comme la possibilité de polluer plus longtemps :

« Cet oxymore constitue un véritable poison idéologique puisqu'il empêche de prendre conscience de la réalité et refoule les problèmes en faisant croire que nous aurons la solution. Le développement durable sert à chloroformer les citoyens. Il peut même permettre aux puissants de culpabiliser les pauvres, pollueurs malgré eux. »⁸⁸

Mais la crise financière de 2008 a entraîné le système économique dans une période de décroissance sans pour autant permettre une meilleure prise en compte de la crise écologique. Pour de nombreux auteurs, il faut aller plus loin dans l'analyse et imaginer d'autres façons de gérer nos biens de consommation. Cette seconde proposition est résumée par Corinne Lepage de la façon suivante :

« Si on appelle croissance l'augmentation continue des quantités produites et la transformation effrénée des ressources naturelles en marchandises, il est certain que ce processus va se heurter à un mur puisque la nature ne peut plus réparer nos dégâts et fournir de manière infinie les ressources dont une croissance sans limite aurait besoin. [...] Nous avons à inventer nos propres limites. Pour la première fois, l'humanité doit décider seule de son avenir... Jusque-là nos règles de conduite nous étaient dictées en grande partie par notre environnement naturel ; nous entrons dans un environnement artificiel que nous allons devoir gérer, nous allons apprendre à dire non et à instaurer un autre mode de développement qui combine l'économie symbiotique, l'économie de fonctionnalité et l'économie de service. »⁸⁹

⁸⁷ Albert Jacquard (1998). *L'équation du nénuphar*. Calmann Levy. p. 74

⁸⁸ Paul Ariès (2008). *La décroissance. Un nouveau projet politique*. Golias. p. 170

⁸⁹ Corinne Lepage. *Op.cit.* p. 35

L'économie symbiotique ou circulaire repose sur la parcimonie et le recyclage. Aujourd'hui 94% des ressources prélevées dans la nature deviennent des déchets. Cette forme d'économie implique que les déchets des uns deviennent des ressources pour les autres. C'est ce que l'on nomme éco-conception ou écologie industrielle. L'économie de fonctionnalité vise à dissocier l'usage d'un bien de sa propriété. Elle vise à stopper le phénomène infernal qui fait que les produits de consommation courante ont des durées de vie de plus en plus courtes. Cette proposition faisait partie du pacte écologique de Nicolas Hulot. Si elle a été évoquée dans les groupes de travail du Grenelle de l'environnement, elle n'a pas été retenue dans les mesures prises et ne figure pas dans la stratégie nationale de développement durable. L'économie de service vise à mieux prendre en compte l'aspect social et la qualité de vie en développant des productions immatérielles qui favorisent la prise en charge de l'humain sans puiser dans les ressources naturelles comme l'éducation, les services à la personne, les activités de nettoyage, d'entretien et de réparation.

Pierre Rabhi, ancien ouvrier de l'industrie de l'automobile devenu agronome, préconise quant à lui de retrouver une sobriété dans nos modes de vie. Pour lui, il faut rompre radicalement avec l'idée que les biens matériels font notre bonheur. Le projet qu'il propose est fondé sur l'idée d'une "sobriété volontaire et heureuse" qu'il définit ainsi :

« Limiter globalement nos prétentions ne peut se faire sans l'autolimitation de chacun. C'est en cela que l'utopie de la sobriété volontaire et heureuse est une gageure en même temps éthique, politique, écologique et stratégique : elle est éthique parce qu'elle contribue à une répartition plus équitable des biens légitimes, elle est politique parce qu'elle instaure une organisation sociale fondée sur un labeur et une créativité humaine au service de la nécessité et non pour accumuler des biens capitalisables à merci, elle est écologique parce qu'elle contribue à épargner les ressources naturelles en réduisant les prélèvements et la destruction, elle est stratégique parce qu'elle annule le "toujours plus" sur lequel se fondent les dictatures économiques et marchandes. »⁹⁰

Le développement durable, un problème plutôt qu'une solution.

Quel usage faire aujourd'hui de cette notion de développement durable ? Certains considèrent qu'il faut aller « *au-delà du développement durable* »⁹¹. Jacques Theys propose au contraire de revenir à la définition donnée par le rapport Brundtland. Pour lui, la crise du système financier commencée en 2008 annonce une période de transition marquée par un nouveau système technique (par exemple dans le domaine des énergies renouvelables), un

⁹⁰ Pierre Rabhi (2006). *Conscience et environnement*. Editions du Relié. p. 107

⁹¹ Deux colloques ont été organisés par Edgard Morin en 2007 et 2008 sur le thème : « politique de civilisation : au-delà du développement durable. »

bouleversement des équilibres démographiques et géopolitiques, une accélération du changement climatique et de graves incertitudes liées aux conséquences de la crise. La seconde étape

«viserait à réinvestir sur ce que le développement durable a de vraiment spécifique: une nouvelle façon d'envisager la question du développement dans un monde globalisé, plus vulnérable aux risques, et confronté à une crise et à la nécessité d'une transition économique majeure. »⁹²

Pour notre part nous rejoindrons le point de vue de Pierre Lascoumes et de Frank Dominique Vivien qui pensent que l'erreur est de considérer le développement durable comme une solution alors qu'il est un problème. Effectivement, les grands enjeux sont connus: accroissement des inégalités, épuisement des ressources naturelles, changements climatiques, dégradation de la santé du fait de la pollution. Face à ce constat, le débat est politique. Quelle est la nature du changement qui doit permettre la survie de l'Homme sur terre ? Simples aménagements techniques ou construction d'une nouvelle société basée sur les valeurs de la coopération, de la solidarité et la sobriété?

« Il est courant de présenter le développement durable comme la solution aux problèmes rencontrés par les sociétés contemporaines. C'est la voie initiée par le rapport Brundtland. [...] Il s'ensuit un unanimité en faveur du développement soutenable qui ne peut être que suspect. Il cache, comme le souligne Lascoumes (2002), une volonté grandissante de nier les conflits, de passer outre les divergences et d'aligner les arguments contradictoires. De fait, comme le constate Zaccāi (2002), le développement soutenable offre une plasticité de légitimités largement utilisée par les acteurs, chacun entendant convaincre du bien-fondé de son point de vue, alors que l'on se trouve souvent devant un "recyclage" de propos, objectifs et méthodes de travail élaborés dans d'autres buts et circonstances. »⁹³

Toutes les analyses convergent aujourd'hui pour dire que nous sommes dans une période de mutation profonde. La place grandissante de la Chine sur la scène internationale fait perdre au monde occidental son hégémonie. Face aux crises écologiques, sociales, politiques, financières qui se multiplient et s'aggravent, chacun sent bien que les décisions prises ne sont que des mesures palliatives à court terme et que la logique de fuite en avant dans laquelle nous sommes engagés trouvera un jour sa limite. Dans ce contexte, les politiques de développement durable apparaissent aujourd'hui comme des tentatives, même si elles sont encore timides et hésitantes, d'accompagner cette mutation. Dans une société organisée autour de l'individu, c'est toute la politique éducative qui va être réinterrogée.

⁹² Jacques Theys. Op.cit. p.53

⁹³ Frank Dominique Vivien. Op.cit. p.5

Chapitre 2

EDUQUER POUR REUSSIR

Fondées sur la responsabilité et l'initiative, les politiques publiques en faveur du développement durable vont donner à l'éducation une place essentielle. C'est sur l'éducation au développement durable, qui s'impose comme une nouvelle politique éducative, que se fondent tous les espoirs de changement. Dès le sommet de la Terre de Rio, l'éducation est au cœur de la réussite des politiques de développement durable :

*« l'éducation, y compris l'enseignement de type scolaire, la sensibilisation du public et la formation, doit être considérée comme un processus permettant aux êtres humains et aux sociétés de réaliser leur plein potentiel. L'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement ».*⁹⁴

Cette affirmation sera reprise et même amplifiée dans tous les travaux de l'ONU qui vont préciser les principales caractéristiques de la politique éducative. Une décennie des Nations Unies doit lui permettre de se diffuser dans tous les pays. En France, fait sans précédent, la nouvelle politique éducative va être rendue obligatoire par une loi comprenant des dispositions générales en vue d'un « *engagement national pour l'environnement* ».

La description des grandes lignes de la politique éducative montera qu'elle s'inscrit complètement dans la société de la connaissance telle qu'elle est définie dans les orientations de l'Union européenne. Comme le développement durable doit interpeller chacun quelle que soit sa position professionnelle et sociale, l'éducation au développement durable s'adresse à tous, à tous les âges de la vie. Mais si un discours cohérent se construit dans les instances officielles, nous mettrons en évidence que les sensibilités propres des acteurs peuvent lui donner des inclinaisons très différentes.

⁹⁴ Agenda 21 de RIO. Chapitre 36

2.1 - L'ÉDUCATION, FONDEMENT DES NOUVELLES POLITIQUES PUBLIQUES.

2.1.1 - Une décennie pour infléchir les politiques éducatives

Les premières orientations:

Une éducation globale pour tous.

Le chapitre 36 de l'Agenda 21 de Rio intitulé « *promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation* » propose de réorienter tout le système d'éducation y compris la formation des adultes vers le développement durable. Il s'agit de susciter une conscience des questions écologiques et éthiques:

« Faire en sorte que tous les secteurs de la société dans le monde entier soient, le plus tôt possible, au courant des questions d'environnement et de développement; chercher à assurer à tous les groupes de la population depuis l'âge de fréquenter l'école primaire jusqu'à l'âge adulte, l'accès à l'éducation en matière d'environnement et de développement liée à l'éducation sociale; promouvoir l'intégration des notions d'environnement et de développement, y compris de démographie, à tous les programmes d'enseignement, en particulier l'analyse des causes des principaux problèmes d'environnement et de développement dans un contexte local, en utilisant pour ce faire les meilleures données scientifiques disponibles et d'autres sources appropriées de connaissance et en mettant particulièrement l'accent sur le perfectionnement des décideurs à tous les niveaux. »

C'est principalement la Commission du Développement Durable (CDD) installée au sein du conseil économique et social de l'ONU qui va faire des orientations de Rio une nouvelle politique éducative et lui donner le nom "d'éducation pour le développement durable" (travaux de la quatrième session en 1996) et "d'éducation en vue du développement durable" (travaux de la cinquième session en 1997). Au fur et à mesure de ses travaux, la CDD va poser les grands principes : La politique éducative doit permettre de « *modifier les attitudes* », « *susciter une conscience des questions écologiques et éthiques* » pour renforcer « *chez chaque individu le sens des responsabilités personnelles à l'égard de l'environnement et la volonté de s'engager en faveur d'un développement durable* ». La CDD de 1997 décrit une nouvelle vision de l'éducation qui « *n'est plus un objectif mais un moyen* » et précise ainsi les buts de l'éducation en vue du développement durable :

« - Faire évoluer les valeurs, les comportements et les modes de vie de façon à instaurer un développement durable et, en fin de compte la démocratie la sécurité et la paix ;

- Diffuser les connaissances, les savoir-faire et les techniques nécessaires pour mettre en place des modes durables de production et de consommation et améliorer la gestion des ressources naturelles ainsi que la production agricole, énergétique et industrielle ;
- Informer la population pour qu'elle soit prête à soutenir les changements qui apparaissent dans différents secteurs en faveur de la viabilité à long terme. »⁹⁵

Une filiation contestée avec l'éducation à l'environnement.

L'Agenda 21 de Rio et son chapitre 36 font très clairement référence aux principes fondamentaux de l'éducation relative à l'environnement tels qu'ils avaient été définis en 1977 lors de la conférence de Tbilissi organisée par l'UNESCO et le PNUE. Cette rencontre internationale faisait suite à la conférence des Nations Unies de Stockholm qui dès 1972 avait reconnu, l'importance de l'éducation. La recommandation 96 demandait que soit établi :

*« un programme éducatif international d'enseignement interdisciplinaire, scolaire et extrascolaire, relatif à l'environnement, couvrant tous les degrés d'enseignement et s'adressant à tous, jeunes et adultes, en vue de leur faire connaître l'action simple qu'ils pourraient mener, dans les limites de leurs moyens, pour gérer et protéger l'environnement. »*⁹⁶

A Tbilissi, les partenaires ont adopté une charte qui assigne à l'éducation relative à l'environnement six objectifs. Ceux-ci portent sur la prise de conscience, le savoir, le comportement, la compétence, la capacité d'évaluation et la participation. En lien avec la notion d'éco-développement⁹⁷, la nécessité de considérer ensemble l'économique, le social et l'écologique est déjà présente. L'éducation relative à l'environnement doit selon la charte de Tbilissi :

« faciliter une prise de conscience de l'interdépendance économique, politique, et écologique du monde moderne de façon à stimuler le sens de la responsabilité et de la solidarité entre les nations. »

Or, les travaux de la CDD montrent la distanciation progressive qui s'opère avec les recommandations de l'Agenda 21 qui sous-entendaient une poursuite de la politique publique. La commission de 1996 observe que si les objectifs de "l'éducation écologique" prévoient bien une prise en compte de l'interdépendance économique, sociale, politique et écologique, dans la pratique, les actions se sont centrées sur l'environnement. Par ailleurs, elle note que la notion de développement a également évolué en s'ouvrant au "développement humain". La commission de 1997 introduit une distinction entre éducation relative à l'environnement et éducation au développement durable :

⁹⁵ Commission du développement durable, cinquième session, 7-25 avril 1997. Evaluation d'ensemble des progrès accomplis depuis la conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement. Rapport au secrétaire général. p.5

⁹⁶ Nations Unies, rapport de la conférence des Nations unies sur l'environnement, Stockholm, 5-16 juin 1972

⁹⁷ Voir chapitre 1-2-1 : De l'éco-développement au développement durable.

« L'éducation en vue du développement durable est encore une notion nouvelle qu'il nous faut clarifier et qui doit faire l'objet d'un consensus plus poussé. D'aucuns s'intéressent en particulier à sa relation avec la notion d'éducation axée sur l'environnement qui est apparue après la conférence des Nations Unies sur l'environnement de 1972 et qui était surtout orientée sur l'environnement et sa protection. L'éducation axée sur l'environnement est maintenant considérée comme un aspect important de l'éducation en vue du développement durable mais, elle n'en est pas l'équivalent. »⁹⁸

Celle-ci est confirmée dans les documents des travaux préparatoires du sommet mondial de Johannesburg :

« Un nouveau cadre permettant de donner effet aux dispositions du chapitre 36 a dû être élaboré. Malgré ces progrès, il reste encore beaucoup à faire pour dissiper la confusion que suscite cette notion. Ce qui est particulièrement préoccupant, c'est de constater la persistance d'une perception erronée selon laquelle le développement durable concerne essentiellement l'environnement et que par conséquent, l'éducation au service du développement durable ne recouvre en fait que l'éducation en matière d'environnement. »⁹⁹

Nous verrons que ces rapports difficiles entre éducation relative à l'environnement et éducation au développement durable que l'on perçoit dans les rapports internationaux sont aussi présents parmi les acteurs éducatifs.

La décennie des Nations Unies

En 2002, a lieu à Johannesburg un nouveau sommet mondial qui dresse un bilan de l'application de l'agenda de Rio. Celui-ci est assez négatif. Dans le domaine de l'éducation en particulier, on constate l'insuffisante avancée de deux programmes prioritaires pour l'ONU : L'éducation pour tous et de l'éducation au développement durable.

L'éducation est un droit fondamental inscrit à l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'Homme. Une conférence mondiale s'est tenue en 1990 sur le thème de l'éducation pour tous. Six objectifs ont été adoptés en particulier l'universalisation de l'éducation primaire et la réduction de moitié de l'analphabétisation des adultes. Le programme d'éducation pour tous est repris dans le programme en cours géré par le PNUD et intitulé : "Millénaire pour le développement". Souvent, on a considéré les deux programmes comme contradictoires alors que comme l'ont montré les recherches de Harbans S. Bhola et

⁹⁸ Commission du développement durable, cinquième session. Op. Cit. p. 9

⁹⁹ Conseil économique et social des Nations Unies. Rapport au Secrétaire général du 14 mars 2001. Education et sensibilisation au service du développement durable. p. 6

Sofia Valdivielson ¹⁰⁰, on peut tout à fait allier alphabétisation et éducation au développement durable.

En décembre 2002, l'ONU décide de renforcer son intervention. L'assemblée générale des Nations Unies réaffirme que « *l'éducation est un élément indispensable du développement durable* » et proclame « *la période de 10 ans commençant le 1/01/2005, « décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable.* »¹⁰¹ Dans le même temps, les Etats sont invités à inclure avant 2005 « *dans leurs stratégies et plans d'action respectifs en matière d'éducation, les mesures permettant de donner effet à la décennie* ».

L'organisation de la décennie est confiée à l'UNESCO qui a présenté en 2005 un plan international de mise en oeuvre de l'éducation au service du développement durable. Quatre objectifs sont donnés:

- 1- Faciliter la constitution de réseaux, les liens, les échanges et les interactions entre les parties prenantes à l'éducation pour le développement durable;
- 2- Participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'éducation pour le développement durable;
- 3- Aider les pays à faire des progrès dans la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement grâce aux efforts concernant l'éducation pour le développement durable;
- 4- Fournir aux pays de nouvelles possibilités d'intégrer l'éducation pour le développement durable dans leurs efforts de réforme de l'enseignement.

Le programme doit être relié avec les autres programmes de l'ONU en particulier l'éducation pour tous, le processus des objectifs du millénaire pour le développement et la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation. Le plan précise quelles sont les principales caractéristiques de l'éducation pour le développement durable (voir document n°5). Le rôle de l'UNESCO, en tant que chef de file de la décennie, est de susciter des partenariats, favoriser des programmes de recherche, servir de lieu de rencontre aux acteurs de la décennie, établir des liens entre les Etats qui ont instauré des programmes et ceux qui ont besoin d'aide. Une importance forte est accordée au partenariat qui est décrit de façon très précise. A chaque échelon local, national, régional (au sens de l'ONU) et international, instances politiques, société civile et ONG et entreprises doivent se regrouper pour élaborer et mettre en œuvre des stratégies :

« *étant donné le nombre et la diversité des partenaires potentiels, il faut mettre l'accent sur les réseaux et les alliances. La participation, l'appropriation et l'engagement feront la dynamique de la décennie.* »¹⁰²

¹⁰⁰ Harbans S. Bholu et Sofia Valdivielson (2009). *Jalons pour une alphabétisation au service du développement durable*. UNESCO.

¹⁰¹ Résolution 57/254 du 20/12/2002

¹⁰² Plan international de mise en œuvre (2005). p. 11

Document N° 5 : Principales caractéristiques de l'éducation en vue du développement durable pour l'UNESCO

L'éducation en vue du développement durable :

- * est basée sur les principes et les valeurs qui fondent le développement durable ;*
- * concerne la bonne santé des trois sphères de la durabilité : l'environnement, la société et l'économie ;*
- * promeut l'apprentissage tout au long de la vie ;*
- * est localement pertinente et culturellement appropriée;*
- * est fondée sur les besoins, les mentalités et les conditions qui existent au niveau local, mais reconnaît que la satisfaction des besoins locaux a souvent des répercussions au niveau international ;*
- * mobilise l'éducation formelle, non formelle et informelle ;*
- * s'adapte au caractère évolutif du concept de durabilité ;*
- * s'intéresse aux contenus en tenant compte du contexte, des problèmes internationaux et des priorités locales;*
- * renforce les capacités des citoyens dans les domaines des processus communautaires de prise de décision, de la tolérance sociale, de la gestion de l'environnement, de la flexibilité de la population active et de la qualité de la vie ;*
- * est interdisciplinaire. L'EDD n'est l'apanage d'aucune discipline, mais toutes les disciplines peuvent contribuer à l'éducation pour le développement durable;*
- * recourt à diverses techniques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage participatif et l'acquisition de compétences intellectuelles plus élevées.*

Le comité français de la décennie

Pour mettre en oeuvre la décennie des Nations Unies en vue de l'éducation vers le développement durable en France, un comité a été créé et officiellement installé le 11 octobre 2005 par le ministre de l'Education nationale et celui de l'écologie et du développement durable. Il est composé de 45 membres représentant les ministères, les collectivités locales, des établissements publics, des grandes entreprises et des membres de la société civile. Ce comité a pour but de définir de grandes orientations en s'appuyant sur les recommandations de l'UNESCO, de la stratégie nationale de développement durable et de la charte de l'environnement.

Les travaux de ce comité se sont déroulés dans le cadre de deux grands colloques organisés le premier à Paris en juin 2006 et le second à Bordeaux en octobre 2008. La rencontre de 2006 « *Avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable* » a rassemblé 825 personnes venant de différents secteurs professionnels et représentants 45 pays. Son objectif était de dresser un bilan des actions mises en place depuis 2002 et de faire des propositions s'inscrivant dans le cadre de la décennie. Douze ateliers ont permis d'examiner les principaux axes de la politique éducative à développer. Comment développer l'éducation au développement durable à l'école, dans la formation professionnelle, auprès des jeunes, dans les médias ? Quels sont les outils disponibles et comment peut-on favoriser la sensibilisation et susciter les initiatives ? Un programme d'actions a été ensuite élaboré.¹⁰³

Le colloque de Bordeaux avait pour but de faire un bilan à mi-parcours de la décennie. Son organisation a permis à de nombreux acteurs de venir présenter leurs travaux mais on peut regretter un manque d'évaluation globale sur la mise en œuvre de la politique de l'éducation au développement durable. Comme dans de nombreux domaines, les acteurs institutionnels confondent souvent dispositifs législatifs ou réglementaires et réalisations concrètes ce qui fausse la perception de la réalité. Les “bonnes pratiques” ont été mises en avant, ce qui permet de valoriser les actions existantes mais empêche de se questionner sur les difficultés de la mise en œuvre.

2.1.2 - Le Grenelle : un pas vers la société éducative.

En France, l'importance de l'éducation est inscrite dans la charte de l'environnement adossée à la constitution depuis 2005 (Article 8). Mais ce sont surtout les travaux du Grenelle de l'environnement qui vont lui donner plus d'importance en inscrivant l'éducation au développement durable dans la loi du 9 août 2009.

L'éducation dans la consultation nationale du Grenelle de l'environnement.

Les travaux du Grenelle de l'environnement se sont déroulés en plusieurs étapes. Tout d'abord, six groupes de travail ont été constitués afin d'élaborer des propositions, puis des comités opérationnels dits COMOP ont été créés pour approfondir des problématiques spécifiques. La question de l'éducation a été abordée, dans un premier temps dans deux des six groupes de travail. Le groupe n° 6 intitulé : « *Promouvoir des modes de développement écologiques favorables à la compétitivité* » a proposé 8 mesures, l'une d'entre elles étant la sensibilisation et la formation à l'écologie et au développement durable. Les actions proposées concernaient autant la formation dans les établissements scolaires et les universités que la formation professionnelle. Le groupe de travail n°5 intitulé « *construire une démocratie écologique* » associe gouvernance et formation :

¹⁰³ Voir document n°1 dans l'introduction

« En termes de contenu, au delà de l'acquisition de connaissances de base sur l'environnement et le développement durable, il s'agit de fonder une nouvelle culture du développement durable et de l'environnement; de générer les réflexes de comportements respectueux de l'environnement; de doter les citoyens d'une meilleure capacité de participer aux débats publics; de diffuser une connaissance du milieu naturel et des mécanismes de la vie dont les modes de vie dominants nous éloignent de plus en plus; de faire connaître les droits et obligations d'un cadre juridique environnemental en évolution rapide; de promouvoir la gestion et l'évaluation des risques; de favoriser les métiers de l'environnement les plus porteurs. »¹⁰⁴

Document N° 6: Article 55 de la loi 3 août 2009:

L'éducation au développement durable est portée par toutes les disciplines et intégrée au fonctionnement quotidien des établissements scolaires. Elle contribue, à travers ses dimensions éthiques et sociales, à la formation citoyenne.

Dans les lycées agricoles, les enseignements relatifs à l'agronomie, à la diversité génétique, à l'utilisation rationnelle des moyens de production et leur impact environnemental, aux règles de bonne pratique de l'utilisation des intrants, au fonctionnement des sols et aux exploitations à haute valeur environnementale seront renforcés. Les actions de ces lycées viseront particulièrement la généralisation rapide des méthodes d'exploitation respectueuses de l'environnement mises au point de façon expérimentale.

Les établissements d'enseignement supérieur élaboreront, pour la rentrée 2009 un « plan vert » pour les campus. Les universités et grandes écoles pourront solliciter une labellisation sur le fondement de critères de développement durable.

Les formations initiales et continues des membres des professions de santé et des professionnels de l'aménagement de l'espace comprendront des enseignements, adaptés aux métiers qu'ils concernent, relatifs aux enjeux de santé liés à l'environnement, à compter de la rentrée 2009.

Un institut dispensant des formations continues de très haut niveau en matière de développement durable aux décideurs publics et privés sera créé, qui pourra avoir des antennes régionales.

Les outils de formation tout au long de la vie seront mis en œuvre pour accompagner, à tous niveaux de qualification, les transitions professionnelles liées à l'évolution vers un modèle de développement qui soit durable, en vue de développer les métiers et filières de l'environnement, du recyclage, de l'éco-conception et des analyses du cycle de vie des produits et connaissance des écosystèmes.

¹⁰⁴ Grenelle de l'environnement. Rapport du groupe n° 5.p. 39

Dans un second temps deux COMOP ont été créés sur la thématique de l'éducation. Le premier a été placé sous la Présidence de Jacques Brégeon, Directeur du collège des hautes études de l'environnement et du développement durable et de Sylvie Fauchaux, vice-présidente de l'Université de Versailles Saint Quentin. Les travaux de ce comité se sont centrés sur les transformations à opérer en particulier au sein de l'Education nationale. Le groupe a réaffirmé l'importance de l'éducation et a demandé une généralisation effective de l'éducation au développement durable:

« Il n'y a pas de stratégie sans hommes pour les conduire; l'éducation au développement durable, c'est en quelque sorte le volet "compétence" et "ressources humaines" de la politique de développement durable. »¹⁰⁵

Le second groupe de travail a été présidé par Hervé Brossard, président de l'association des agences-conseils en communication. Il avait pour but d'obtenir une contribution du grand public aux transformations attendues par le Grenelle. Dans les propositions faites, le rôle des médias et des actions de communication a été très développés. Les travaux du Grenelle ont abouti à l'inscription dans la loi d'une éducation au développement durable qui concerne à la fois les établissements scolaires relevant de l'Education nationale, les lycées agricoles, les universités et les centres de formation en particulier pour les professionnels de la santé et de l'aménagement de l'espace (voir document n°6). Les outils de la "formation tout au long de la vie" sont mis à la disposition de l'évolution indispensable des métiers quel que soit le niveau de qualification.

2.1.3 - L'éducation au développement durable dans la société de la connaissance.

L'éducation est le défi n° 2 de la stratégie nationale de développement durable validée en juillet 2010. Dans son souci d'articuler la politique nationale avec la politique européenne, elle inscrit cette priorité sous l'intitulé « *société de la connaissance* ». Pour bien comprendre ce volet du projet politique dans lequel s'inscrit l'éducation au développement durable, il nous faut préciser ce qu'est la société de la connaissance et la façon dont elle s'articule avec les impératifs du développement durable.

De la société de l'information à la société de la connaissance

Depuis 50 ans, la prolifération des nouveaux moyens d'information et de communication (radio, télévision, téléphone portable) a bouleversé nos sociétés. Née dans les années 2000, la "révolution Internet" a accentué le phénomène d'une diffusion de plus en plus rapide de l'information. Jamais dans l'histoire de l'humanité, autant de connaissances, autant

¹⁰⁵ Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable présidé par Jacques Brégeon. 29 Novembre 2008. p. 4

d'informations n'ont été acquises en dehors des lieux traditionnellement dédiés à leur diffusion: écoles, bibliothèques, musées. Cette révolution n'est pas terminée puisque l'on s'achemine vers le cartable numérique et le bureau virtuel. Cette information, facilement accessible, qui circule de plus en plus vite est également de plus en plus importante. A cela, il faut ajouter les nombreux sites Internet et blogs qui se multiplient et qui offrent au public une documentation à la fois écrite, sonore, visuelle.

Information et savoir

Dès les années 2000, les organisations internationales se sont saisies de cette question. Un premier sommet mondial de la "société de l'information" a été organisé en 2003. Mais, l'UNESCO va préférer la notion de "sociétés des savoirs" utilisée pour la première fois en 1969 par Peter Druker. En 2005, cette organisation publie un rapport qui fait la distinction entre "information" et "savoir". Nous sommes dans une société de l'information et tout l'enjeu pour l'avenir est de transformer cette information en savoir pour améliorer le niveau de connaissance :

« L'excès d'information n'est pas nécessairement source d'un surplus de savoir. Encore faut-il que les outils permettant de traiter ces informations se montrent à la hauteur. Dans des sociétés du savoir, chacun devra pouvoir apprendre à se mouvoir avec aisance dans le flot des informations qui nous submergent, et à développer capacités cognitives et esprit critique pour faire la part entre l'information "utile" et celle qui ne l'est pas. Et les savoirs utiles ne sont pas exclusivement les savoirs immédiatement valorisables dans une économie de la connaissance : savoirs "humanistes" et savoirs "scientifiques" obéissent chacun à des stratégies différentes d'utilisation de l'information. »¹⁰⁶

L'économie de la connaissance et le capital humain

L'économiste Dominique Foray montre que la connaissance est un bien économique qui certes n'est pas nouveau mais a supplanté les autres biens dans la production de la richesse grâce à l'invention et à la généralisation de l'outil informatique. Elle précise que la connaissance a trois caractéristiques spécifiques. Elle est incontrôlable par l'entreprise à la différence des machines. Elle ne se détruit pas dans l'usage comme un bien matériel, au contraire, sa diffusion favorise la création de nouvelles connaissances :

« En fin de compte, le cumul des trois propriétés d'incontrôlabilité, non-rivalité et cumulativité est à l'origine de l'importance du rendement social de l'activité de recherche et d'innovation et inscrit celle-ci comme un fondement essentiel de la croissance. »¹⁰⁷

¹⁰⁶ UNESCO. Vers les sociétés du savoir. p. 19

¹⁰⁷ Dominique Foray (2000). *L'économie de la connaissance*. La découverte. p. 63

En dépit de fortes critiques sur le plan conceptuel, les notions de capital humain ou capital social prennent de plus en plus d'importance dans les politiques publiques. Pour l'OCDE, le capital humain recouvre les connaissances, les qualifications, les compétences et les autres qualités d'un individu qui favorisent le bien être personnel, social et économique. Le capital social renvoie aux réseaux sociaux et à la participation civique, à une composante normative liée à la confiance, à la réciprocité, à la tolérance, à la compréhension et au respect des autres. Bien évidemment, l'éducation va avoir un rôle essentiel dans l'acquisition de ce capital :

« L'apprentissage joue un rôle majeur dans le développement et la promotion du capital humain et du capital social. Ceux-ci ne sont pas seulement des retombées de l'apprentissage, mais représentent également des paramètres d'entrée déterminants pour le processus d'apprentissage. »¹⁰⁸

Comme le souligne Patrick Viveret, la notion de capital social est un changement important dans les représentations car elle redonne au facteur humain et aux relations sociales une place décisive. Il cite l'exemple de la banque mondiale qui, confrontée à l'échec de ses politiques d'ajustement, expérimente un nouvel instrument de mesure dans lequel le capital physique ne représente plus que 16% de l'ensemble, le capital naturel 20% et le capital humain 64%. :

« Même si la tentative mérite discussion, elle a l'avantage de mettre l'accent sur la sous estimation considérable de ces "richesses premières" que sont les richesses écologiques et anthropologiques. »¹⁰⁹

Société de la connaissance et développement durable

Dès 1978, on a compris que l'essor de l'informatique dans les pays développés risquait d'accroître encore le déséquilibre entre les pays du Nord et les pays du Sud. En réponse au G7 qui, en 2000, a inscrit dans ses objectifs la société mondiale de l'information, le sommet de 2003 a mis en place un groupe d'étude qui travaille à relier l'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) à la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement.

« Au cœur des sociétés du savoir, il y a la capacité d'identifier de produire, de traiter, de transformer, de diffuser et d'utiliser l'information en vue de créer et d'appliquer les connaissances nécessaires au développement humain. Elles reposent sur une vision de la société propice à l'autonomisation, qui englobe les notions de pluralité, d'intégration, de solidarité, de participation. »¹¹⁰

¹⁰⁸ OCDE (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. p. 43

¹⁰⁹ Patrick Viveret (2004). *Reconsidérer la richesse*. Editions de l'Aube. p. 74

¹¹⁰ Communiqué de la table ronde ministérielle "vers les sociétés du savoir" organisé dans le cadre de la 32^{ème} conférence générale de l'UNESCO. 9 et 10 octobre 2003. Cité par UNESCO (2005). p.27

Pour l'UNESCO, sociétés du savoir et politiques de développement durable, sont une seule et même chose :

« L'essor de sociétés du savoir rend possible la réalisation de l'ambitieux projet scientifique, intellectuel et politique qui est inséparable de la notion de développement durable. Réciproquement, l'impératif du développement durable rappelle aux sociétés de l'immatériel et des réseaux à grandes échelles qu'elles s'inscrivent dans un horizon environnemental et planétaire aux ressources limitées »¹¹¹

Les auteurs précisent même que la construction de sociétés du savoir est indispensable à la réussite des politiques de développement durable car ces sociétés sont fondées sur un idéal démocratique. Dans une société trop technocratique, le développement durable risque de devenir une coquille vide :

« Le développement durable nous place face à un horizon dans lequel discours scientifique et discours politique ne devraient pas se contredire, mais contribuer tous deux à la formulation d'un projet de société. Faute d'une telle dynamique démocratique de long terme que nous promettent les sociétés du savoir, le risque n'est pas nul que l'ambition du développement durable ne dérive vers une idéologie un peu vague et consensuelle, dont la célébration serait appelée à se prolonger dans les grandes réunions internationales, alors même qu'elle aurait perdu tout crédit auprès des acteurs économiques et sociaux. »¹¹²

Développer une culture informationnelle

Mais la multiplication des informations et l'accélération de leur circulation ne suffit pas à construire une société de la connaissance. Les individus ont besoin de s'approprier les informations pour les transformer en connaissance. C'est le sens de l'éducation à l'information qui prend de plus en plus de place dans les processus d'apprentissage. Or, comme le précise Dominique Foray, la prise en compte de ce changement dépasse le simple apprentissage de l'utilisation de l'ordinateur et ne peut se concevoir dans le cadre strict de l'école :

« Education et formation sont bien évidemment au cœur des problèmes d'ajustement et de compétences aux contraintes de l'économie fondée sur la connaissance. Mais les compétences à acquérir sont multiples et en tout cas, irréductibles au " savoir utiliser un ordinateur". Ce sont plus globalement les compétences cognitives et interactives dont il convient de faciliter l'acquisition. De ce fait, une politique qui porterait exclusivement sur le rôle de l'école serait sans doute trop étroite (Bresbahan,1999). Bien d'autres institutions ont un rôle à jouer dans ces procédures d'acquisition de nouvelles

¹¹¹ UNESCO. Vers les sociétés du savoir. p.152

¹¹² UNESCO. Op. cit. p.153

*compétences. En outre, les programmes d'éducation et de formation doivent concerner les personnes, temporairement ou définitivement privées d'emploi. »*¹¹³

Cette position est également celle annoncée par Marie France Blanquet, spécialiste des sciences de l'information et de la communication, lors de rencontres organisées à Toulouse par EducAgro en mai 2008. Elle plaide pour la mise en œuvre d'une éducation à l'information pour permettre de donner un cadre aux différents éléments d'information qui peuvent être glanés à droite à gauche mais sans mise en relation :

*« Il faut entrer dans les contenus de façon non superficielle, afin de transformer les informations acquises en connaissance et produire des savoirs: cela signifiant l'intégration de ces informations dans un ensemble. Une information isolée ne permet pas une construction, de même qu'une tuile ne permet pas de construire un toit. »*¹¹⁴

Sans éducation à l'information, les inégalités risquent de se renforcer comme l'explique Brigitte Laquière qui précise qu'il faut avant tout savoir trier les informations et les utiliser à bon escient :

*« Une didactique centrée sur la transmission des connaissances mais aussi celle des chemins d'accès, de la lecture de l'information et de son intégration dans un futur utile; Utile mais pas utilitariste. Elle visera à développer la capacité de l'élève à intégrer de manière efficace une information pertinente pour réaliser ses projets dans des contextes aléatoires. Le règne du numérique et de la dématérialisation des supports, l'abstraction des objets (contrairement au livre ou à l'encyclopédie) renforce l'élitisme. L'information numérique ne se voit pas. Ce qui ne se voit pas n'existe que pour le stratège, c'est-à-dire celui qui sait de quoi il a besoin pour parvenir à son but, à ses fins. En éducation, cela s'appelle de la motivation. »*¹¹⁵

¹¹³ Dominique Foray. Op.cit. p.109

¹¹⁴ Marie France Blanquet (2008). « Etat des recherches et des pratiques autour des éducation à, par, pour, sur : tentatives d'état de l'art ». in Cécile Gardies and alii. *Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ?* Capadies éditions. p.68

¹¹⁵ Brigitte Laquière (2008). « Education et société de l'information : allocution d'ouverture des rencontres de Toulouse EducAgro » in Cécile Gardies and alii. Op.cit. p. 26

2.2 – LES ACTEURS AU CŒUR DE LA CONTROVERSE.

Comme le développement durable, l'éducation au développement durable va se trouver confrontée au problème de sa définition. L'intitulé de la politique éducative fluctue au gré des périodes et des acteurs ce qui montre le malaise lié à sa définition. Les instances internationales préfèrent éducation en vue du développement durable ou pour le développement durable ou encore au service du développement durable. En France, la stratégie nationale 2003-2008 parlait d'éducation à l'environnement pour un développement durable.

Mais la loi Grenelle entérine l'appellation plus générale "d'éducation au développement durable", l'inscrivant ainsi dans une politique d'adaptation au changement sociétal. Les associations, craignant une remise en question des principes qui fondaient l'éducation à l'environnement, continuent de mentionner le mot environnement plutôt "d'éducation à l'environnement vers un développement durable". Est-ce le refus de faire évoluer la politique éducative vers la prise en compte des impératifs sociaux comme il leur est reproché ou bien l'attente d'une clarification sur le contenu du développement durable ? Le réseau "école et nature" s'est très clairement positionné sur cette question. Dans un texte d'orientation politique intitulé "paradoxe 21", publié en 2006, ses responsables précisent :

« Nous voulons croire qu'une éducation à l'environnement vers un développement durable est possible sous certaines conditions : nous refusons en l'état aujourd'hui, le glissement sémantique éducation à l'environnement et au développement durable vers éducation au développement durable sans que se poursuive la réflexion sur le développement durable avec l'ensemble des acteurs de la société civile et les partenaires publics. »

Avant d'aller plus loin dans les termes de la controverse sur l'éducation au développement durable, nous souhaiterions mettre en évidence le fait que, quel que soit le nom que l'on donne à la politique éducative à mettre en œuvre pour nous préparer au monde de demain, elle possède de multiples facettes qui varient selon les sensibilités des acteurs.

2.2.1 – La multiplicité des approches

La mobilisation internationale en faveur de l'éducation à l'environnement et au développement durable a commencé bien avant la décennie des Nations Unies. Dans la suite du sommet de Stockholm de 1972 ¹¹⁶, une première conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement a eu lieu à Tbilissi en 1977. La déclaration finale a insisté en particulier sur la nécessité d'intégrer l'éducation relative à l'environnement aux poli-

¹¹⁶ Voir chapitre 1-2-1 : De l'éco-développement au développement durable.

tiques nationales, aux plans d'aménagement et de développement durable. Dans la suite de cette assemblée, ont eu lieu de multiples sommets, conférences, congrès comme à Paris en 1978, à Moscou en 1987 ou à Sofia en 1989. En plus des rencontres régionales (3 pour l'Europe), des réunions spécialisées permettant de préciser le contenu de la politique éducative ont eu lieu à Budapest en 1980, à Paris en 1982 et 1986 et à Plovdiv (Bulgarie) en 1983.

Mais, face à la lenteur institutionnelle, les acteurs ont souhaité se regrouper au niveau de la société civile pour bien préciser leurs demandes. Ainsi sont nés les forums planèt'ERE (ERE pour éducation relative à l'environnement) et le collectif français pour l'éducation à l'environnement.

Les associations organisent le débat.

Les forums planèt'ERE.

Des forums intitulés "Planet'ERE" et regroupant les acteurs de l'éducation à l'environnement francophones se sont organisés en 1997 à Montréal et en 2001 Paris. En 2004, le mouvement s'est structuré et est devenue la première et unique ONG de langue française active dans le domaine de l'éducation à l'environnement à l'échelle internationale. Son objectif est d'être une plateforme d'échange de connaissances et de pratiques et d'être l'interlocuteur des instances internationales lors de débat sur l'éducation. Un forum se tient tous les 4 ans. Le dernier a eu lieu en 2010 au Cameroun. Plus de 23 pays sont représentés dans cet ONG.

Le collectif français

En France, les associations se sont regroupées en 1997 au sein d'un collectif : le CFEEDD, le collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable. Ce collectif regroupe des associations de diverses origines : éducation à l'environnement comme le réseau école et nature ou l'union nationale des CPIE (centres permanents d'initiatives pour l'environnement); associations d'éducation populaire comme les CEMEA (centre d'entraînement aux méthodes éducatives actives) ou la ligue française de l'enseignement ; syndicats enseignants ou salariés comme la FSU ou le SGEN CFDT; centres de formation et structures comme L'IFRE (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement) ou la Fédération des parcs naturels régionaux. La présidence de la fédération est actuellement assurée par la FEEE, fondation pour l'éducation à l'environnement en Europe.

Les premières assises organisées en 2000 ont abouti à la rédaction d'un plan national d'action en faveur de l'éducation à l'environnement. Depuis cette date, lors de chaque élection, les candidats sont interpellés et des propositions leur sont faites pour diffuser l'éducation à l'environnement vers un développement durable dans toutes les sphères de la société que ce

soit auprès des élèves ou des adultes. (voir document n° 7). Globalement, le collectif revendique une meilleure reconnaissance du statut des animateurs et une amélioration de la représentation dans les instances de décision afin que chaque politique publique puisse prévoir un volet éducatif. Lors des élections régionales de 2010, certaines propositions portaient spécifiquement sur les compétences de la collectivité locale comme la mise en œuvre d’actions spécifiques pour la formation et la nécessité de transformer les lycées.

Les assises de Caen :

Mais, pour le CFEEDD, l’intervention lors des campagnes ne peut suffire. Il faut également mobiliser la société civile. Les assises de Caen ont été organisées dans cet objectif. Leur originalité est qu’elles ont été conçues en trois temps: Un travail préparatoire fait dans chaque région entre septembre 2008 et septembre 2009. Les assises nationales qui se sont déroulées pendant trois jours en octobre 2009. Ont également été prévues les modalités d’un travail de concertation avec les services de l’Etat en particulier. La rencontre de Caen a permis la présentation des travaux des régions, le dialogue entre les acteurs qui se sont regroupés autour de thèmes variés et l’intervention de personnalités du monde associatif, universitaire, administratif ou politique. Elle a abouti à la rédaction collective d’un appel dit “appel de Caen ” et la revendication d’un espace national de concertation.

Document N° 7 : Pour un avenir solidaire, équitable et responsable. 8 propositions aux candidats aux élections cantonales et municipales

- 1- Mettre en œuvre concrètement des projets et actions sur le terrain afin de sensibiliser, de former et d’éduquer la population.*
- 2- Consacrer une partie du budget de la collectivité à l’EEDD*
- 3- Renforcer l’emploi et la formation des acteurs du territoire.*
- 4- Renforcer le soutien aux acteurs de l’éducation à l’environnement vers un développement durable*
- 5- Inscire une démarche éducative en accompagnement de chaque politique publique*
- 6- Promouvoir la culture du partenariat*
- 7- Sensibiliser la population aux questions de l’environnement et du développement durable*
- 8- Amplifier l’éducation à l’environnement vers un développement durable dans le milieu scolaire et périscolaire.*

Les dynamiques régionales

L'intérêt d'avoir impulsé l'organisation d'assises régionales est double. D'une part, en l'absence de l'observatoire de l'éducation au développement durable demandé depuis de nombreuses années mais jamais mis en place, les rencontres régionales permettent un état des lieux des mobilisations locales. Des rencontres ont eu lieu dans toutes les régions y compris dans les départements d'outre mer. Souvent, elles ont été précédées de réunions de travail au niveau infrarégional (Ile de France, Rhône-Alpes). La région Basse Normandie, très impliquée, a réuni les acteurs au niveau des pays. Au total : 65 assises ont eu lieu. Si les comptes-rendus révèlent de fortes disparités entre les régions, on sent sur plusieurs territoires l'existence d'un partenariat, notamment entre les élus et les associations, qui ne demande qu'à se développer.

L'appel à la constitution d'un espace national de concertation

Tout au long de ces assises, les participants ont contribué à l'écriture collective d'un appel « *pour le passage à l'action en faveur de l'éducation à l'environnement et au développement durable* ». Les acteurs soulignent en particulier la nécessité d'une éducation émancipatrice qui permette à chacun de décider dans le plein exercice de son esprit critique et de son jugement et de s'impliquer dans la vie de son territoire. Ils demandent la mise en œuvre de pédagogies diversifiées, qui font appel au jeu, au plaisir, à l'imagination et sont fondées sur le réel et la pratique de terrain. Enfin, ils affirment urgente la mise en œuvre sur tous les territoires de projets éducatifs qui prennent en compte la complexité, la multiplicité des acteurs et favorisent le partenariat et la concertation.

Pour développer l'éducation à l'environnement et au développement durable, les acteurs considèrent également qu'un espace national de concertation doit être mis en place. Une convention cadre a été proposée et signée par l'Etat (Ministère de l'écologie, Haut commissariat de la jeunesse et ADEME), les collectivités locales ou leurs associations représentantes (ville de Caen, région Basse Normandie, association des régions de France, association de promotion et de fédération des pays et la fédération des parcs naturels régionaux), pour les entreprises, le groupe la poste, et de nombreuses associations membres du CFEEDD et pour les syndicats, le SGEN-CFDT. L'espace de concertation de concertation a pour objectif de :

*« mettre en synergie les expertises et les compétences des partenaires membres, en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une démarche partagée visant à développer et à renforcer une éducation à l'environnement et au développement durable à l'échelle nationale et de pour doter le citoyen et tous les acteurs de connaissances et de compétences qui les rendront mieux à même d'œuvrer en faveur d'un développement durable. »*¹¹⁷

¹¹⁷ Document cadre pour un Espace National de concertation pour l'Education à l'Environnement et au Développement Durable. 2009.

La richesse des approches multiples

L'éducation au développement durable ne peut que s'inscrire aujourd'hui dans des courants de pensée traversant la société et il est essentiel de mettre en relief les différentes façons qu'a la société civile de s'emparer - ou pas - de ces nouvelles directives. Pour le faire, nous avons choisi de nous appuyer sur les travaux des assises nationales de l'éducation à l'environnement vers le développement durable organisées par le réseau associatif en 2009.

Au cours de cette rencontre, plusieurs personnalités sont intervenues - soit directement à la tribune, soit par la retransmission d'interview filmées au préalable - pour présenter leur point de vue sur l'éducation. Nous avons retenu les déclarations de Marie Christine Blandin, sénatrice et ancienne enseignante ; Louis Espinassous, éducateur mais aussi conteur, ethnologue et biologiste ; Nicolas Hulot, Président de la Fondation Nicolas Hulot et initiateur en 2007 du "pacte écologique" ; Philippe Meirieu, professeur à l'Université Lyon ; Lucie Sauvé, titulaire de la chaire de l'éducation relative à l'environnement du Canada ; Pierre Rabhi, agronome et Philippe ROCH, ancien secrétaire d'Etat à l'environnement en Suisse et directeur du WWF Suisse. De leurs discours, on peut retirer quatre axes essentiels pour structurer le projet éducatif.¹¹⁸

Faire l'expérience de la nature

Philippe Roch se définit comme un amoureux de la nature. Pour lui, il faut une éducation à la nature qui permette de la respecter, de l'aimer ce qui nous conduira à la protéger :

*« L'essentiel, surtout pour les plus jeunes, est de créer le contact, leur permettre pour les plus jeunes, d'aller dans la nature, de l'admirer, de la comprendre le mieux possible, mais c'est d'abord une approche affective, je dirais d'une connaissance mais par l'expérience. Je crois que c'est la meilleure manière d'éduquer. Ensuite, on peut aller plus loin dans la connaissance scientifique, mais d'abord le contact avec la nature, se sentir bien dans la nature, découvrir sa beauté, sa diversité. »*¹¹⁹

Même sentiment pour Marie Christine Blandin, Conseillère régionale de la région Nord Pas de Calais :

« C'est vraiment une approche sensible, que le papillon, la limace ou l'éléphant d'Afrique ne soit pas seulement connus dans des films, dans des documentaires au point que des animaux qui devraient être familiers, des libellules, le renard, le martin pêcheur, ne sont plus connus par les enfants qu'au travers de ces documentaires. Ils sous-

¹¹⁸ L'intégralité des interview diffusées lors des assises de Caen est disponible sur le site du CFEEDD : www.assises-eedd-2009.fr

¹¹⁹ Assises de Caen.

estiment totalement le fait que ça peut être à leur porte, donc il faut leur faire redécouvrir ça. »¹²⁰

Elle se souvient que lorsqu'elle était enseignante, elle avait installé une salle avec des élevages, des cultures qui étaient totalement pris en charge par les élèves :

« Des élèves qui savent que si on n'arrose pas, les plantes sèchent et que si on ne nourrit pas les animaux, ils s'étiolent et donc cette co-responsabilité les avait conduit à une attitude de respect et d'empathie et c'était le début des chemins de l'éducation à l'environnement. Si, dès le départ, on a cet appétit de vie en harmonie avec ce qui nous entoure, nous ne commettrons pas demain les dégâts. »¹²¹

Pour cette élue écologiste, ancienne enseignante, l'apprentissage de la nature est au fondement de tous les apprentissages. Pour elle, on ne peut pas apprendre à lire ou à compter sans objectif et l'éducation à l'environnement facilite globalement l'acquisition des connaissances :

« Avec l'accès que nous donne la nature, on a une obligation de mettre des noms sur les choses, de les écrire, de les dessiner, de comptabiliser le nombre de graines, de regarder une température de germination. Nous avons un boulevard pour lire, écrire, compter par les essais de compréhension du vivant. Avant même l'apprentissage de la lecture, il y a la réconciliation avec l'oralité. Or, la nature quand on la rencontre en présence d'autres, on la raconte, on la dit, on dit que c'est chaud, que c'est gluant, que c'est froid, que ça fait peur, que ça pique. Ce travail par les perceptions naturelles qu'il s'agisse de l'odeur, du goût, du toucher implique une oralité que des enfants en difficulté ont perdu. C'est faire fausse route que de croire que leur apprendre lire et à écrire suffit. Il faut pour certains les réconcilier en amont avec le langage et avec la façon de dire les choses que l'on rencontre et d'exprimer ses sentiments. Or, la nature c'est un lieu d'émotion et c'est un lieu devant lequel tout le monde peut être égal. »¹²²

Quels enfants laisserons-nous au monde ?

Comme Marie Christine Blandin, Philippe Meirieu pose lors de ces assises, la question de la pédagogie en transformant la question : quel monde laisserons-nous à nos enfants en quels enfants laisserons-nous au monde ? Il montre que la société productiviste dans laquelle nous sommes nous maintient dans un stade infantile pour exploiter au maximum nos désirs de consommation sans limite et en faire une source inépuisable de profits. Elle nous empêche de grandir et nous fait considérer le monde comme un jouet. Pour lui, c'est le projet éducatif dans son ensemble qu'il faut redéfinir :

« Toute véritable éducation est une éducation à l'environnement et pour un développement durable. Qu'est-ce qu'éduquer en effet, si ce n'est rendre l'enfant capable

¹²⁰ Assises de Caen

¹²¹ Assises de Caen

¹²² Assises de Caen

d'élargir son horizon, d'entrer en relation avec l'environnement, avec l'altérité, de s'inscrire dans un monde commun, pour y travailler au bien commun. »¹²³

Pour Philippe Meirieu, l'éducation à l'environnement ne peut pas rester ou ne peut pas devenir une matière scolaire supplémentaire. C'est la matière même de l'éducation. Si elle doit faire l'objet d'instructions spécifiques et d'initiatives militantes en partenariat avec les associations et les collectivités territoriales, elle doit être plus que cela et devenir un vrai projet collectif :

« Nous mettre en projet avec les enfants, travailler sur des projets pour éprouver avec eux la solidarité et la temporalité, pour éprouver la modestie, c'est-à-dire la capacité d'avoir une place et de ne pas occuper toute la place et pour être aussi dans l'ambition d'un développement harmonieux. Passer par des projets, c'est s'inscrire avec des enfants, avec des jeunes adolescents, des jeunes adultes dans une solidarité constructive et intergénérationnelle, mais aussi une solidarité entre les différents types de partenaires, partenaires qui travaillent sur la nature directement, partenaires qui travaillent plus indirectement mais aussi personnalités du monde associatif. Projets qui doivent nous réunir et que nous devons faire vivre obstinément et industrieusement. Projets qui permettront de construire à terme un monde à hauteur d'hommes et de femmes. »¹²⁴

Pour Pierre Rabhi, la question est également globale et il fait le constat que le système éducatif ne prépare pas nos enfants aux réalités de demain :

« Quand on parle d'éducation, moi, je ne la réduis pas à un principe ou à une thématique. Aujourd'hui je suis préoccupé par ce que l'on entend par éducation globale et la partie qui est reliée à la nature dans cette globalité. Aujourd'hui, on ne peut pas prétendre que l'éducation soit en phase avec les réalités, avec les défis que l'enfant aura à affronter quand il sera adulte. En tant que père de famille, je ne peux pas dire à mon enfant : Si tu travailles bien à l'école, tu auras un boulot. C'est impossible à dire car nous sommes dans l'incertitude. Aujourd'hui, quand l'enfant arrive, on lui présente le monde comme une arène dans laquelle il doit se battre pour gagner. On a plus l'impression qu'on prépare des soldats de l'économie bien plus que véritablement des êtres épanouis. »¹²⁵

La vision qui guide Pierre Rabhi est celle d'une "sobriété volontaire et heureuse" ¹²⁶. Pour lui, l'éducation doit préparer les enfants à une société conviviale, solidaire qui sera obligatoire pour demain. Il faut redonner une place à la nature car nous ne pouvons rester dans l'ignorance que nous sommes des enfants de la nature qui nous porte et qui nous nourrit. Il

¹²³ Assises de Caen

¹²⁴ Assises de Caen

¹²⁵ Assises de Caen

¹²⁶ Voir chapitre 1-3-3 : La croissance au cœur de la controverse

faut également revaloriser le travail manuel que l'on a méprisé et qui peut être une grande source d'épanouissement. Enfin, il faut surtout apprendre à mutualiser nos talents :

*« Notre préoccupation, c'est l'épanouissement de la personne avant d'aller vers sa fonction ; parce que si elle est épanouie, elle assumera sa fonction. Deuxième, il faut que l'enfant sente non pas que l'autre c'est son rival mais que l'autre, c'est son complément. Dans une classe, on est là pour mutualiser nos talents. On n'est pas là pour dire qu'il y a un talent plus grand que l'autre, avec des classifications, du meilleur, du brillant, etc. »*¹²⁷

Favoriser l'épanouissement humain

Tout comme Pierre Rabhi, Louis Espinassous a le souci de l'épanouissement humain. Pour lui, seule une personne épanouie est en capacité de s'occuper de protéger la planète. A l'approche technique, il ajoute l'approche poétique :

*« Prenons un instant pour mesurer la richesse, la puissance et la beauté végétale du mot épanouissement. Epanouissement d'une personnalité, d'une personne comme ce bourgeon qui peu à peu s'ouvre, grandit, devient fleur, chaque sépale, pétale, étamine, s'ouvrant, se développant, se formant. Voilà notre job, notre mission première à nous éducateur (nature, environnement, développement durable) : aider, accompagner, susciter cet épanouissement de la personnalité humaine. »*¹²⁸

Lors de ces assises, se fondant sur la déclaration des droits de l'Homme, il lance un appel pour une éducation en humanité:

*« On ne peut penser les uns sans les autres. On ne peut éduquer à/en- nature, environnement si l'on est dans l'humain, dans la dignité, dans l'humanité. J'aime qu'en français le mot humanité désigne à la fois l'humanité de chacun et l'humanité de tous nos frères humains sur la planète terre. Educateur (nature, environnement, développement durable), nous devons avant tout rester/être des éducateurs en humanité. Des éducateurs à l'humanité de chacun et puis vers l'humanité sur notre planète. Pour l'enfant, vers l'homme, cette fameuse formule chère à l'éducation populaire doit rester absolument notre engagement de base. »*¹²⁹

Il refuse à la fois une éducation où l'enfant/ l'être humain ne serait pas respecté et où l'on agirait par la peur et la menace de l'apocalypse. Il affirme haut et fort que l'enfant doit rester à sa place et n'a pas à porter nos culpabilités d'adultes :

« On ne peut bâtir un avenir à l'humanité sur la terreur, l'angoisse, la culpabilisation. Refusons tous les systèmes d'utilisation de l'enfant au service de nos combats, de nos

¹²⁷ Assises de Caen

¹²⁸ Assises de Caen

¹²⁹ Assises de Caen

*croisades, même respectables d'adulte. Que ce soit par les méthodes de la propagande, la com, la pub, matraquage sans fin de messages désincarnés, méfaits injustifiables d'endoctrinement pour la dignité humaine. Que ce soit- pire encore- avec cet indigne "enfant prescripteur d'adulte", mépris complet de la dignité de l'enfant, de la dignité humaine où l'enfant est utilisé comme outil, comme chair à canon de nos combats d'adultes. Adulte, responsable oui avec le devoir d'agir, mais mineur, enfant, ne les mettons pas par des manipulations- dans un faux statut- celui de responsables, ils ne peuvent, ni ne doivent assumer à notre place. Ne les enfermons pas dans cette infernale double-contrainte».*¹³⁰

L'éducation relative à l'environnement, un projet politique

Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'éducation relative à l'environnement de l'université du Québec à Montréal, Lucie Sauvé présente aux participants des assises de Caen le résultat des travaux du cinquième congrès mondial d'éducation relative à l'environnement qui a eu lieu à Montréal en mai 2009. Elle démontre que l'éducation relative à l'environnement est un véritable projet politique global et cohérent capable de répondre aux grands enjeux de nos sociétés. Selon elle, les arguments pour développer une éducation relative à l'environnement et obtenir le soutien à la mise en place de structures se regroupent sous trois thématiques transversales.

Premièrement, l'éducation relative à l'environnement contribue à enrichir le sens de nos vies individuelles et collectives car elle favorise diverses formes d'ancrage dans le temps, dans les lieux, dans les cultures, et aussi diverses formes de reliance. De plus, elle pose des questions essentielles : Qui sommes-nous, ici ensemble ? D'où venons-nous ? Que voulons-nous ? Que pouvons-nous faire ensemble ? Pourquoi et quel est notre espace de liberté et quels sont nos moyens d'action ?

*« L'éducation relative à l'environnement contribue au développement de notre identité individuelle et collective, de notre identité terrienne, notre identité de vivant dans le grand réseau de la vie partagée. Mais aussi l'éducation relative à l'environnement nous rappelle l'importance de la solidarité. De toute façon, nous sommes reliés les uns aux autres. Nous, les humains et avec les autres formes de vie. Il y a bien sûr une responsabilité à prendre à cet effet, mais aussi une joie à ressentir à travers toutes ces formes de reliance. Au bilan, l'éducation relative à l'environnement nous invite à développer une éco-zophie, une philosophie du rapport au monde».*¹³¹

Deuxièmement, l'éducation relative à l'environnement contribue à l'innovation sociale qu'elle soit liée ou non à l'innovation technologique pour transformer les conduites et

¹³⁰ Assises de Caen

¹³¹ Assises de Caen

les modes de vie car elle stimule la créativité et nous incite à envisager le monde autrement. Cela favorise l'émergence de projets novateurs, que ce soit dans le domaine de l'alimentation, du transport, de l'habitation, des loisirs.

Troisièmement, l'éducation relative à l'environnement contribue à influencer les politiques publiques car elle nous invite à porter un regard critique sur les questions socio-écologiques et à questionner le pouvoir : Qui décide ? quoi ? pourquoi ? Au nom de qui ? La dimension politique de l'éducation relative à l'environnement est double. D'une part, elle invite à être vigilant en matière de santé, d'alimentation, d'eau, d'usurpation des ressources et à participer au débat public que ce soit à l'échelle du quartier, du village ou de la collectivité. D'autre part, elle interpelle les instances politiques afin que des moyens soient donnés. Lucie Sauvé précise les conditions de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement :

*« Une institutionnalisation qui ne soit pas aliénante, qui ne soit pas une prescription politico-économique venue d'en haut, qui ne soit pas un moule à penser, ou un carcan. L'éducation est un espace de liberté à préserver, de liberté à prendre. L'éducation relative à l'environnement est aussi une éducation à la liberté, liberté de penser, liberté de porter un regard critique, de résister, d'innover, de s'engager. »*¹³²

2.2.2 – Le développement durable : objet de fracture.

Les assises de Caen se sont organisées autour de l'idée « *qu'il n'y aura pas de développement durable sans éducation à l'environnement* ». Roland Gérard, principal animateur des rencontres parle d'un glissement sémantique. La lecture des comptes-rendus en région montre que la majorité des associations refuse l'abandon du mot environnement, voir n'intègre pas du tout la notion de développement durable. Ce positionnement interroge car selon les définitions officielles, le développement durable n'exclut pas l'environnement. De fait, le mot "développement durable", est interprété différemment selon les acteurs, ce qui produit un clivage dans la mise en œuvre de la politique éducative.

La méfiance autour du développement durable

Travaillant depuis de nombreuses années à la définition de l'éducation relative à l'environnement, Lucie Sauvé refuse le développement durable car selon elle, le mot cache un projet politique néo-libéral qui vise à réduire la problématique environnementale en la fondant sur des impératifs économiques :

« C'est le développement économique durable qui devient la clé du succès de cette entreprise planétaire, pour laquelle il importe de "mobiliser les esprits". Adoptant une

¹³² Assises de Caen

*posture instrumentale, l'éducation devient ainsi un outil au service du programme politico-économique mondial de développement durable. »*¹³³

Pour elle, l'éducation au développement durable, fondée sur la cosmologie Nord Occidentale dualiste (nature/être humain, société/environnement) participe à la mise en œuvre d'un nouvel ordre économique mondial¹³⁴ et revient sur les fondements posés par les environnementalistes :

*« Depuis près de 40 ans, les acteurs du domaine de l'éducation relative à l'environnement ont développé (le plus souvent sans moyen adéquat) un riche patrimoine de théories pratiques qui, bien au delà de la "conservation de la nature", vise la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement, incluant la dimension politique et économique de ce réseau. Reconnaisant l'importance d'intégrer une dimension environnementale (socio-écologique) à l'éducation formelle et non formelle, ils n'ont cessé de travailler à l'institutionnalisation du domaine. Or, à peine le processus d'institutionnalisation, s'était-il enfin lentement amorcé, en particulier à travers les réformes éducatives en cours, il y a un virage...en faveur d'une prescription discutable (mais non discutée), hégémonique, qui se montre amnésique à l'égard des avancées épistémologiques, philosophiques, éthiques et stratégiques du mouvement environnementaliste. »*¹³⁵

Lucie Sauvé appelle les acteurs de l'éducation à la plus grande vigilance quant à cette notion. Dans un article qu'elle a rédigé avec Yves Girault, elle définit quatre postures possibles par rapport à la nouvelle politique publique qui s'impose. La première est a-critique et consiste à adopter les positions institutionnelles comme des balises solides pour le projet éducatif. La deuxième consiste à "faire avec" plutôt par stratégie. On adapte le discours formel. La troisième est une posture de résistance. Il faut montrer la vision du monde sous-jacente au développement durable en refusant de présenter l'environnement comme un ensemble de ressources mises à la disposition d'un système économique qui existerait en dehors de la société. La quatrième consiste à "faire ailleurs" et ignorer le développement durable.

Le terme environnement porteur d'ambiguïtés.

Le mot environnement abondamment utilisé masque de fait des usages et des fonctions différentes. La définition moderne, qui n'entre dans le dictionnaire qu'en 1969, est très large :

*« ensemble des conditions naturelles (physiques, chimiques, biologiques) et culturelles (sociologiques) susceptibles d'agir sur les organismes vivants et les activités humaines ».*¹³⁶

¹³³ Lucie Sauvé (2007). « L'équivoque du développement durable » in *Chemin de traverse* n°4 p. 31-47

¹³⁴ Voir les travaux de Christian Laval et Louis Weber

¹³⁵ Lucie Sauvé. Op. cit. p. 31-47

¹³⁶ Dictionnaire le petit Robert

On retrouve cette définition dans les accords internationaux. Ainsi, la convention sur la responsabilité des dommages résultant d'activités dangereuses pour l'environnement du 21/06/93 de Lugano (Conseil de l'Europe) précise ainsi la notion d'environnement:

« Les ressources naturelles abiotiques et biotiques, telles que l'air, l'eau, le sol, la faune, la flore, et l'interaction entre les mêmes facteurs ; les biens qui composent l'héritage culturelle ; et les caractéristiques du paysage. »

La notion d'environnement est issue de l'écologie, science qui a pour objectif d'analyser le milieu naturel, puis s'est progressivement élargie pour intégrer une réflexion sur la place de l'Homme. Comme le précise Edwin Zaccāi, cet élargissement a permis la mise sur l'agenda politique de la question environnementale.

« On constate une tendance à l'extension de la catégorie des problèmes d'environnement qui s'illustre de façon significative par la requalification à ce titre des problématiques liées aux ressources (énergie, matière première, agriculture), à la qualité de la vie, ou encore à l'épidémiologie (relations santé-environnement). Ces problèmes étant fondamentaux, cet élargissement des catégories va jouer un rôle important dans l'attrait que peut avoir la remontée de l'environnement dans l'agenda politique qui s'opère avec les programmes internationaux relatifs au développement durable. »

¹³⁷

Mais, dans la réalité, le mot "environnement" ouvre à de multiples représentations. Une enquête réalisée en 1982 par le ministère de l'environnement auprès de 400 personnes montre quatre conceptions différentes de l'environnement. Une conception technique qui fait de l'environnement et des perturbations qui peuvent l'affecter un domaine étudié par les scientifiques. Une conception pratique qui voit dans l'environnement le cadre de la vie quotidienne et qui met l'accent sur la qualité de vie et les nuisances qui l'affectent. Une conception éthique qui met l'accent sur les valeurs environnementales comme le respect du vivant, la solidarité et la convivialité. Une conception politique et sociale qui met l'accent sur la participation des citoyens à la gestion de l'environnement.

A ces différences de représentations, s'ajoutent des conceptions différentes de la relation entre l'Homme et la nature. Certains voient l'Homme séparé de la nature et entretenant une relation de pouvoir avec elle. Dans l'humanité primitive, l'Homme subit les contraintes du milieu. Mais, grâce à la technique, il peut maîtriser la nature comme dans une sorte de revanche. Cette conception tend à nier les problèmes écologiques faisant confiance en la technique pour trouver des solutions le moment venu. À l'opposé, d'autres pensent que c'est la nature qui est première et qu'elle doit être protégée quel qu'en soit le prix. C'est ce qu'on appelle la deep écologie ou écologie profonde. Dans ces deux visions, l'Homme est placé au centre de l'écosystème où il est soit dominé, soit dominant. Une seconde conception pense la

¹³⁷ Edwin Zaccāi (2002). *Le développement durable: dynamique et constitution d'un projet*. Editons Peter Lang. p. 54-55

relation de l'Homme et de la nature interdépendante. Michel Serres écrit que deux choix s'offrent à nous : la mort ou la symbiose :

*« la symbiose admet le droit de l'hôte, alors que le parasite- notre statut actuel- condamne à mort celui qu'il pille et qu'il habite sans prendre conscience qu'à terme il se condamne lui même à disparaître. Le droit de symbiose se définit par réciprocité : autant la nature donne à l'homme, autant celui-ci doit rendre à celle-là devenue sujet de droit ».*¹³⁸

Maryse Clary explique les difficultés à gérer les questions d'environnement par l'ambiguïté du mot liée à la divergence des philosophies sous-jacentes. Elle met en évidence la difficulté de remettre en question nos façons de penser et nos certitudes scientifiques :

*« Le concept d'environnement renvoie à une perspective systémique qui met en évidence le réseau complexe d'interactions entre l'Homme, la société et le milieu. La problématique de l'environnement est apparue quand les sociétés ont ressenti leur propre développement comme une menace pour la survie de l'espèce humaine. La référence n'est plus celle des sciences déterministes. La finalité de la science devient politique et se caractérise par une nouvelle conception des fins, des méthodes et des fonctions sociales de la connaissance. Ce qui est nouveau, c'est qu'on doit agir, même en l'absence de preuves, étant donné l'urgence des échéances. Ainsi, est née une nouvelle conception de la science basée sur le principe de l'incertitude; l'incertitude devenant l'autre versant de la connaissance. L'émergence d'une gestion de l'incertitude et le principe de précaution qui en découle ont pour corollaire une éthique de la responsabilité. Préoccupations éthiques et humanistes se rejoignent dans une approche surmontant la séparation entre connaissances et valeurs. »*¹³⁹

Le développement durable, une approche multiple.

Aujourd'hui, on ne peut plus séparer les dimensions sociale, économique, environnementale et politique. Nous prendrons l'exemple du phénomène de la "précarité énergétique". Un nombre de plus en plus important de ménages qui ne peuvent plus faire face aux dépenses de chauffage de leur logement du fait de l'augmentation de l'énergie, de la mauvaise isolation de leur logement et de faibles ressources. Or, le phénomène n'est pas nouveau mais, sous l'effet de la prise de conscience de la question de l'énergie, il est perçu différemment. Autrefois, il était traité sur l'aspect social uniquement. On regardait les revenus de la famille pour éventuellement accorder des aides financières. Les comportements des familles étaient stigmatisés, on menait des actions pour les aider à mieux gérer leurs consommations. On ignorait le fait que les politiques de logement, répondant à l'impératif de construire vite, avaient igno-

¹³⁸ Michel Serres : *le contrat naturel*, cité par Pierre Giolitto et Maryse Clary. Op.cit.

¹³⁹ Maryse Clary (2005). « Education à l'environnement : genèse et évolution » in *éducation à l'environnement de soi au monde*. Revue Pour n° 187 p. 88

ré la question environnementale. Maintenant, l'intervention publique se fait plus globale, s'orientant vers des aides à l'isolation des logements pour anticiper l'impact sur les budgets des ménages d'une augmentation du coût de l'énergie que l'on sait inéluctable. Un certain nombre d'acteurs pensent qu'en restant sur l'appellation environnement, on reste sur une vision parcellaire des phénomènes.

Nicolas Hulot défend l'idée selon laquelle l'éducation à l'environnement doit évoluer vers le développement durable pour intégrer la dimension sociale et l'idée du partage équitable des ressources :

« On voit bien que l'on est maintenant dans une crise protéiforme, avec un carrefour de crises qui s'alimentent et qui interagissent les unes avec les autres. Cette combinaison des crises nous contraint de nous adapter dans notre message et de ne pas nous cantonner simplement à la partie environnementaliste bien qu'il ne faille pas bien entendu s'en éloigner complètement pour autant. Je pense que c'est important d'orienter notre message pour rappeler que nous vivons dans un monde fini et que nous puisons et exploitons un stock de ressources qui est également limité et donc, on n'a pas d'autres choix si on veut maintenir une économie qui est la production de richesses que de préserver ces ressources qui sont à la base de la production de ces richesses. En bout de chaîne, il faut aussi, en associant toutes les dimensions de solidarité, trouver le moyen de partager plus équitablement ces richesses. C'est bien le développement de notre métier et de notre message pour associer la dimension écologique et la dimension sociale. »¹⁴⁰

Il précise également qu'il faut développer, face à la révolution culturelle qui nous attend, la pédagogie de la complexité, la pédagogie du choix. Notre société devra procéder à des renoncements et à des acquiescements et elle devra fixer ses priorités et orienter ses technologies, son génie humain et son économie sur ces priorités. Cela va nécessiter la participation de tous :

« Concrètement, cela va supposer de croiser les expertises, les matières, les compétences et de s'ouvrir plus que jamais à la créativité, à l'inventivité car personne n'a de plan B pour la planète. Il va s'agir de co-construire ensemble à partir de ce que nous avons de meilleur à partager à savoir l'éthique et la solidarité. On va avoir besoin de novateurs, d'impulseurs, de catalyseurs et de médiateurs. »¹⁴¹

La position prise par la CFDT lors de la journée nationale de l'éducation à l'environnement et au développement durable est intéressante car on voit apparaître une représentation du développement durable qui est, pour l'organisation syndicale, l'opportunité de relier les dimensions sociales et environnementales. L'organisation, conçue au départ dans la

¹⁴⁰ Assises de Caen

¹⁴¹ Assises de Caen

perspective d'une défense des intérêts des salariés, au cœur du fonctionnement des entreprises, ne perçoit pas le développement durable- à la différence de Lucie Sauvé par exemple- comme un projet politique néo-libéral qui cherche à s'imposer :

« L'enjeu de cette éducation au développement durable est de créer une culture commune et une compréhension commune des différentes logiques. Premièrement, le développement durable ne veut pas dire uniquement environnement. On défend vraiment le concept de développement durable en tant qu'approche intégrée entre l'économique, le social et l'environnemental. C'est justement à ce niveau que se justifient les concertations, des discussions, voir des négociations entre les différentes parties prenantes pour trouver des compromis : c'est la culture du compromis. Cela doit donner une ouverture d'esprit à toutes les composantes de la société et conduire à travailler ensemble avec des partenaires ou à développer des coopérations entre toutes les composantes d'une société. »¹⁴²

On voit que les acteurs de l'éducation sont divisés autour de la notion de développement durable essentiellement du fait d'un positionnement différent face à la nouvelle publique. Certains adoptent une posture de résistance en mettant en avant son ancrage dans la politique néo-libérale. L'appel de Caen précise bien la revendication d'une « *éducation non marchande* ». D'autres considèrent qu'il y a peut-être là des instances des dialogues possibles et des moyens d'agir de façon pragmatique. Ces différences de perception vont être fondamentales dans l'analyse car comme nous allons le montrer maintenant, c'est ce qui se passe au niveau de l'échelon local qui va finalement être décisif. En effet, même si les instances internationales publient de nombreuses études pour alerter sur la gravité de la situation et faire aux Etats des préconisations, elles ne s'engagent que très peu dans des politiques réglementaires contraignantes. Le principe qui prévaut dans les politiques de développement durable est celui de la participation de tous afin de trouver des solutions consensuelles. Du fait de la complexité des questions à résoudre et de la multiplicité des acteurs, l'échelon local va être présenté comme le plus pertinent pour l'action. La participation va être le nouveau mot d'ordre des concepteurs des politiques publiques. Il devient par conséquent impératif de fédérer les acteurs locaux.

¹⁴² CFEEDD. Journée nationale de l'éducation à l'environnement et au développement durable. 29 octobre 2010. Compte rendu p. 22

Chapitre 3

FEDERER LES ACTEURS

Depuis les années 1980, nous assistons à un remodelage de l'organisation politique : les Etats doivent partager leurs prérogatives entre les échelons supranationaux et les échelons locaux. Ces derniers sont considérés comme étant les plus aptes à prendre en charge la complexité des problèmes à résoudre et à mobiliser les différents acteurs. Philippe Moreau Defarges décrit ainsi le processus de changement :

*« Le champ politique moderne s'édifie à partir et autour de l'Etat-nation : il est dominé par trois questions : préparer, faire et gagner la guerre ; assurer l'ordre interne (police) ; faire vivre la solidarité nationale (éducation, sécurité sociale). Avec la gouvernance globale, la planète entière devient l'espace public, le politique ayant pour mission d'organiser la survie et le développement de l'humanité ; d'où le recul ou plutôt la transformation des vieux problèmes (la guerre, la paix) et l'affirmation de "nouveaux" enjeux, qui ne sont pas si neufs : santé, environnement ... [...] L'espace public était le monopole de l'Etat, lieu de la citoyenneté, maître de la force légitime. Désormais, l'Etat est un acteur parmi beaucoup d'autres : multinationales, organisations non gouvernementales, organisations interétatiques... et individus ».*¹⁴³

Pierre Muller analyse les fonctions cognitives des politiques publiques et définit le concept de référentiel :

*« Le référentiel est constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent sens à un programme politique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif permettant de comprendre le réel en limitant sa complexité et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel. »*¹⁴⁴

Pour cet auteur, il existe des référentiels globaux et des référentiels sectoriels. Depuis les années 80, un nouveau référentiel global est apparu qu'il nomme le "référentiel de marché". Celui-ci est porteur de nouvelles normes pour l'action publique : limitation des dépenses publiques, modernisation de l'Etat, ouverture à la concurrence des services publics, etc. Il contient également l'idée d'une co-construction des politiques publiques par l'ensemble des acteurs.

¹⁴³ Philippe Moreau Defarges (2003). *La gouvernance*. PUF. p. 46 et 47

¹⁴⁴ Pierre Muller (2004). *Les politiques publiques*. PUF. p. 63

Nées au cours de cette décennie, les politiques de développement durable et par conséquent la politique d'éducation au développement durable vont être conçues selon ce nouveau référentiel qu'il nous faut préciser. L'Agenda 21 de Rio ne doit pas rester un document unique. Bien au contraire, il doit être un modèle pour l'action. Il fixe de grandes orientations et appelle chaque collectivité à réorienter son activité selon une méthode identique quels que soient les domaines: fédérer les acteurs autour d'un projet commun. Trois mots clef résument la méthodologie proposée : collectivités locales, dialogue et programme d'actions. L'article 28 de l'Agenda 21 précise :

«Il faudrait que toutes les collectivités locales instaurent un dialogue avec les habitants, les organisations locales, et les entreprises privées afin d'adopter un programme Action 21 à l'échelon de la collectivité ».

Dans un premier temps, nous allons montrer que, bien que décidées à l'échelon international, les politiques de développement durable vont se construire avant tout à l'échelon local, par des collectivités dont les capacités d'action sont valorisées. Dans un deuxième temps, nous verrons quel modèle est proposé pour conduire le dialogue en précisant les notions de partenariat, participation, gouvernance qui sont de plus en plus présentes dans les discours. Nous regarderons également quelles peuvent être les articulations entre démocratie participative et démocratie écologique.

3.1 - LES TERRITOIRES AU FONDEMENT DES NOUVELLES POLITIQUES PUBLIQUES.

3.1.1 - L'ONU s'appuie sur les collectivités locales pour agir.

L'ONU et ses limites.

L'organisation des Nations Unies (ONU) est, rappelons le, née au lendemain de la seconde guerre mondiale pour instaurer un dialogue entre les Etats et ainsi éviter de nouveaux conflits généralisés à l'échelle de la planète. Son organisation est complexe. D'une part l'ONU ne peut pas se substituer aux Etats. Elle travaille donc à la signature de conventions ou d'accords multilatéraux qui doivent être ensuite ratifiés avant d'être appliqués. Le grand nombre de conventions existantes empêche une bonne lisibilité de l'action internationale. D'autre part, pour développer son activité, l'ONU a créé, en plus de ses instances propres,¹⁴⁵ de nombreuses organisations comme la FAO (alimentation et l'agriculture), le FMI (fonds monétaire international), l'OIT (organisation internationale du travail), l'UNIDO (dévelop-

¹⁴⁵ Ce sont l'Assemblée Générale, le conseil économique et social, la cour internationale de justice, le conseil de sécurité, le conseil de tutelle et le secrétariat.

pement industriel), la Banque mondiale (financement du développement) et l'UNESCO (éducation). De plus, il existe un certain nombre de programmes comme le PNUE (programme des Nations Unies pour l'environnement) et le PNUD (programme des Nations Unies pour le développement). A cela s'ajoutent des commissions techniques comme le forum des Nations Unies sur les forêts et des commissions régionales comme la commission économique pour l'Europe. Toutes ces instances travaillent de façon plus ou moins indépendante, ce qui peut entraîner des incohérences dans la politique conduite. Ainsi, la Commission du Développement Durable (commission technique) créée en 1987 avait pour but de mieux articuler deux programmes : le PNUE et le PNUD. Un même organisme peut également être en charge de deux programmes qui nécessiteraient une meilleure articulation. Par exemple, l'UNESCO doit gérer en même temps la décennie en faveur de l'éducation au développement durable et le programme éducation pour tous du millénium. L'ONU est souvent critiquée pour la lourdeur de son fonctionnement qui entraîne une incapacité à affronter de façon efficace les problèmes internationaux. Notons que l'ONU ne dispose pas d'instance de contrôle et ne peut par conséquent pas évaluer son action.

Mais, avec la fin de la guerre froide, l'ONU semble retrouver un rôle plus actif dans l'impulsion de politiques à l'échelle internationale. Le développement durable, politique englobante lui permet en particulier de redonner de la cohérence à une intervention qui était de fait morcelée entre différents organismes et programmes d'action. Ainsi, jusqu'à la fin des années 80, les accords multilatéraux signés par les pays dans le domaine de l'environnement étaient essentiellement sectoriels : convention sur la protection des zones humides en 1971, convention de Vienne pour la protection de la couche d'ozone en 1987, convention de Bâle sur le mouvement des déchets dangereux en 1989. Avec le sommet de la Terre, les accords multilatéraux deviennent transsectoriels et globaux : convention cadre sur le changement climatique et convention sur la diversité biologique.

Le sommet de la Terre de Rio est toujours présenté comme un succès, l'argument mis en avant étant que tous les Etats étaient présents ou représentés et ont signé la déclaration ainsi que l'Agenda 21. Il faut observer que l'aspect non contraignant du programme validé en 1992 est sans doute une des raisons de ce succès. Le faible bilan qui sera fait 10 ans plus tard de l'Agenda 21 au moment du sommet de Johannesburg a montré la très faible réactivité des Etats. La question du climat illustre aujourd'hui les difficultés à agir sur le plan international. Le protocole signé à Kyoto n'a pas été ratifié par tous les pays et en particulier les Etats unis, plus gros émetteur de gaz à effet de serre. Depuis, les sommets mondiaux se succèdent sans succès, les pays émergents comme la Chine refusant de sacrifier le développement de leurs économies pour un problème créé par les pays développés. Le consensus impossible au niveau international, mais aussi la complexité des problèmes à régler conduisent les instances internationales à se tourner vers l'échelon local pour voir émerger quelques solutions.

L'importance vitale de la collectivité locale

L'Agenda 21 pose l'échelon local comme le plus pertinent pour trois raisons. D'une part l'importance des problèmes, leurs compétences reconnues dans le domaine des infrastructures ainsi que leur capacité à mobiliser la population :

« Les problèmes abordés dans Action 21 qui procèdent des activités locales sont si nombreux que la participation et la coopération des collectivités à ce niveau seront un facteur déterminant pour atteindre les objectifs du programme. En effet, ce sont les collectivités locales qui construisent, exploitent et entretiennent les infrastructures économiques, sociales et environnementales, qui surveillent les processus de planification, qui fixent les orientations et la réglementation locale en matière d'environnement et qui apportent leur concours à l'application des politiques de l'environnement adoptés à l'échelon national ou infranational. Elles jouent, au niveau administratif le plus proche de la population, un rôle essentiel dans l'éducation, la mobilisation et la prise en compte des vues du public en faveur d'un développement durable. »

Effectivement on constate que les collectivités locales et en particulier les grandes villes ont joué un rôle moteur dans la mise en œuvre des politiques environnementales puis de développement durable. Ainsi, en Europe, dès 1994, une conférence sur les villes durables a eu lieu à Aalborg au Danemark. Une charte, visant à mieux prendre en compte l'environnement dans les politiques de gestion et d'aménagement des villes, a été définie. En France, pour de nombreuses villes, la signature de cette charte a été un préalable à un engagement dans une démarche Agenda 21. L'appel de Hanovre du 11 février 2000 confirme les engagements pris à Aalborg en 1994 :

« Nous, maires européens, nous sommes engagés à agir localement en assumant une responsabilité globale. Nous voulons être visionnaires dans notre rôle de gestionnaire, courageux face aux défis à relever et responsables dans nos actions. C'est seulement de cette façon que nous pourrions gérer les changements qui surviendront à une allure sans précédent. »¹⁴⁶

En France, les quatorze communautés urbaines dont Bordeaux, Brest, Dunkerque, Lille, Lyon, Marseille, Nantes et Strasbourg se sont également engagées à conduire des politiques de développement durable. Une charte a été présentée lors des journées des communautés urbaines de France les 18 et 19 octobre 2007. Les communautés urbaines estiment être l'échelon le plus pertinent pour mettre en œuvre le développement durable :

« A l'heure des grands défis que doivent relever nos sociétés, les communautés urbaines représentent l'échelon de gouvernance et le niveau de responsabilité et d'action le mieux adapté -car conciliant proximité et taille critique suffisante- pour promouvoir le développement durable. Et ce d'autant plus qu'elles ont de larges compétences : garan-

¹⁴⁶ Appel de Hanovre lancé par les maires européens à l'aube du XXI^{ème} siècle. 11 février 2000.

tes sur leurs territoires de l'équité territoriale et sociale (habitat, service public, aménagement et urbanisme...), facilitatrices du développement économique, en charge d'éléments aussi essentiels que l'eau, les déchets, la mobilité et les transports...qui nécessitent une vigilance accrue par rapport à l'environnement. Les communautés urbaines se sont tout naturellement engagées dans des démarches de développement durable. »¹⁴⁷

Des partenariats se créent aussi entre les grandes villes à l'échelle internationale. Ainsi, la ville de Paris travaille avec la ville de Mexico. Des initiatives se prennent dans le cadre de la coopération décentralisée. D'une façon générale, l'implication des collectivités locales est favorisée car les politiques de développement durable sont des politiques territorialisées.

3.1.2 – Des politiques territorialisées.

En France, les politiques de développement durable vont s'inscrire dans un triple mouvement : Le transfert progressif de compétences vers les collectivités locales, le renforcement de la coopération intercommunale et l'émergence d'un Etat qui, loin de s'affaiblir, concentre son action sur l'élaboration d'une stratégie nationale prenant en compte les orientations des instances supranationales en particulier celles de l'Union européenne.

Une réorganisation administrative à partir de l'échelon local

Jusque dans les années 1980, l'Etat français était encore un Etat fortement centralisé. Les collectivités locales étaient sous la tutelle du Préfet, représentant de l'Etat dans le département. Mais, face aux difficultés rencontrées dans la gestion de l'appareil administratif et aux revendications des élus locaux, une première phase de décentralisation a eu lieu en 1981 et 1982. Les collectivités locales ont retrouvé une autonomie juridique et un certain nombre de compétences leur ont été confiées. Cette première étape a été suivie d'une deuxième en 2004 avec de nouveaux transferts de compétence. Fortes de leurs nouveaux pouvoirs, les collectivités locales, soucieuses de prendre en compte les besoins de leurs administrés, ont développé de nombreux projets allant souvent au-delà de leurs compétences strictes. De ce fait, on constate aujourd'hui un flou dans les attributions des uns et des autres. La commission présidée par Monsieur Balladur a examiné en détail cette question et a émis un certain nombre de propositions visant à réformer en profondeur l'organisation des collectivités locales afin de donner une meilleure lisibilité à l'action publique locale. La loi réformant les collectivités locales, votée le 16 décembre 2010, modifie en profondeur le système de représentation et oblige à une clarification des interventions. La nouvelle architecture sera en place au 01-01-2015.

¹⁴⁷ Préambule de la charte des communautés urbaines engagées pour le développement durable.

L'Etat se réorganise également et déconcentre progressivement une partie des pouvoirs centraux sur les directions régionales. Auparavant, les services de l'Etat dans les régions et les départements étaient des représentations locales des ministères. Les Préfets, Préfets de Région ou Préfets de département, avaient pour objectif de coordonner l'action locale, mais n'avaient pas de rôle hiérarchique sur les Directeurs. Dans le cadre de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP), les services se restructurent, se regroupent en des entités plus cohérentes ne correspondant pas systématiquement aux découpages ministériels. Les services régionaux restent sous l'autorité des ministères dont ils doivent faire appliquer la politique. Les services départementaux, en nombre réduit, sont réunis sous l'unique autorité du Préfet. Ils se structurent à partir des territoires, avec en particulier la création des DDT, Directions Départementales des Territoires, fusion des anciennes Directions départementales de l'équipement et des Directions départementales de l'Agriculture.

L'action de l'Etat se territorialise. La suite donnée au Grenelle de l'environnement montre l'importance prise par l'échelon régional dans la planification des actions. Ce projet d'envergure nationale, qui a donné lieu à deux lois votées par le Parlement doit maintenant se poursuivre au niveau régional. L'Etat a demandé aux Préfets de Région de poursuivre le travail engagé en vue de lui donner une dimension plus opérationnelle. Une circulaire du 23 mars 2009 précise les conditions de la « territorialisation de la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement » :

« Il est donc tout à fait essentiel que ces politiques soient le plus rapidement possible visibles sur les territoires ce qui suppose une mobilisation des services de l'Etat pour la mise en œuvre des principes et priorités du Grenelle, tant dans les domaines qui relèvent directement de la responsabilité et de la compétence des services de l'Etat que dans leur action d'impulsion vis-à-vis des acteurs des territoires, des collectivités locales, des entreprises et de l'ensemble des citoyens. »¹⁴⁸

Renforcement des intercommunalités

Un des problèmes de l'organisation administrative française est celui du trop grand nombre de communes: 36 682 au total dont 34 660 ont de moins de 5 000 habitants. Ce découpage calqué au moment de la Révolution française de 1789 sur celui des paroisses ne correspond plus à un échelon pertinent dans le monde d'aujourd'hui. Le département, également créé au moment de la Révolution française (il fallait pouvoir se rendre au chef-lieu en une journée de cheval) est également souvent critiqué. Aujourd'hui 49 départements ont moins de 500 000 habitants. La récente réforme des collectivités locales montre encore une fois qu'il

¹⁴⁸ Ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de l'aménagement du territoire. Circulaire du 23 mars 2009 relative à la territorialisation de la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement, non parue au Journal Officiel.

est impossible de supprimer ces deux échelons. La solution politique adoptée a donc été de créer des structures intercommunales et de renforcer de plus en plus leur pouvoir.

Deux lois en particulier fondent le paysage institutionnel actuel. Premièrement, la loi du 12 juillet 1999 relative au renforcement et à la simplification de la coopération intercommunale, dite loi Chevènement. Elle renforce les communautés de communes déjà créées en 1992 par la loi relative à l'administration territoriale de la République en leur permettant d'avoir une fiscalité propre. Cette structure, réservée aux territoires ruraux, permet aux communes de se regrouper autour de compétences. Certaines sont obligatoires comme le développement économique ou l'aménagement de l'espace ; certaines sont facultatives comme l'environnement, l'habitat et le cadre de vie, la voirie, les équipements socioculturels et scolaires. Cette loi crée également les communautés d'agglomération (ensemble de plus de 50 000 habitants autour d'une commune centre de 15 000 habitants) en remplacement des communautés de villes et précise les conditions de création des communautés urbaines. Cette forme de coopération a été constituée par la loi du 31 décembre 1966 qui a créé les quatre communautés urbaines de Bordeaux, Lille, Lyon et Strasbourg. Les communautés urbaines doivent avoir un ensemble cohérent de plus de 500 000 habitants. Elles sont aujourd'hui au nombre de 14. La loi de réforme des collectivités locales votée le 16 décembre 2010 rend désormais obligatoire l'adhésion des communes à une structure intercommunale d'ici le 1^{er} janvier 2013. Elle crée des métropoles qui devront se substituer aux communautés urbaines.

La deuxième loi est la loi d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire, du 25 juin 1999, dite loi Voynet. Elle valide la création de nouvelles structures intercommunales qui avaient été expérimentées par une loi de 1995, dite loi Pasqua: les pays. Elle réforme également en profondeur la politique d'aménagement du territoire qui repose désormais sur des projets définis au niveau local. Rappelons que la politique d'aménagement du territoire est née en France dans les années 60 pour lutter contre « *le désert français* »¹⁴⁹ et harmoniser le développement à l'échelle de tout le territoire. Dans le contexte de la reconstruction, il s'agissait de prioriser le développement économique. La politique d'aménagement du territoire a favorisé les délocalisations (administrations notamment) et la réalisation de nombreuses infrastructures afin de désenclaver les régions les moins développées comme la Bretagne par exemple. A partir des années 1990, sous l'effet du courant du développement local qui a montré la nécessité d'une implication des acteurs locaux dans la construction des dynamiques territoriales, la politique nationale centralisée est remise en cause.

¹⁴⁹ Jean François Gravier (1947). *Paris et le désert français*. Flammarion

Projets territoriaux de développement durable

La loi Voynet de 1999 apporte une rupture fondamentale dans l'élaboration des politiques publiques. D'une part, le développement doit être durable et ce sont aux intercommunalités, en particulier aux agglomérations de porter les engagements internationaux de la France en la matière. L'article 25 de la loi est très explicite :

« Ce projet détermine, d'une part, les orientations que se fixe l'agglomération en matière de développement économique et de cohésion sociale, d'aménagement et d'urbanisme, de transport et de logement, de politique de la ville, de politique de l'environnement et de gestion des ressources selon les recommandations inscrites dans les agendas 21 locaux du programme « actions 21 » qui sont la traduction locale des engagements internationaux finalisés lors du sommet de Rio de Janeiro des 1^{er} et 15 juin 1992 et, d'autre part, les mesures permettant de mettre en oeuvre ces orientations ».

D'autre part, l'aménagement doit se décider au niveau local par l'ensemble des acteurs. Les pays et les agglomérations doivent se regrouper autour d'un projet de territoire formalisé par un document écrit : la charte. Le pays, regroupement de communes devait se constituer à partir d'un territoire présentant une cohésion géographique, culturelle, économique ou sociale et porteur d'un projet. Le dispositif incluait une innovation importante : la constitution obligatoire d'un conseil de développement qui regroupe l'ensemble des acteurs. Le trop grand nombre de structures intercommunales et la nécessité de simplifier l'organisation locale remet aujourd'hui en question cette structure mais pas la méthodologie proposée du projet de territoire que nous allons retrouver dans de nombreux dispositifs comme les plans de déplacement, les Plans-climat et des Plans d'Aménagement et de Développement Durables des documents d'urbanisme.

La loi Solidarité et Renouvellement Urbain du 13 décembre 2000 a réformé en profondeur l'élaboration des documents d'urbanisme. Elle a notamment créé deux nouveaux documents: le Plan Local d'Urbanisme (PLU) et le Schéma de Cohérence Territoriale (SCOT). Cette loi, complémentaire à la loi Voynet, réoriente en profondeur la politique d'aménagement et de développement des territoires. D'une part, l'urbanisme ne peut plus être entendu dans le sens restrictif d'urbanisation. L'article L 121-1 du code de l'urbanisme précise que les projets doivent s'inclure dans les objectifs du développement durable et en particulier veiller à lutter contre l'étalement urbain, préserver les espaces naturels et agricoles, protéger la qualité de l'air, de l'eau, du sol et du sous-sol. D'autre part, les élus locaux doivent élaborer un Plan d'Aménagement et de Développement Durables (PADD) qui doit décliner de façon opérationnelle les objectifs prévus ci-dessus. C'est donc un véritable projet de territoire qui peut être comparé aux chartes des pays, qui est attendu par le législateur.

Les lois Grenelle 1 et 2 renforcent considérablement le rôle de l'échelon intercommunal dans la prise en compte des enjeux du développement durable à l'échelle des territoires. Si le PLU intercommunal n'a pas pu s'imposer lors du vote de la loi, il devient un dispositif possible, retirant ainsi aux communes l'exclusivité de la compétence urbanisme. Le pouvoir des SCOT est renforcé en particulier en matière de politiques de déplacement, lutte contre le réchauffement climatique (obligation de faire des plans-climat). Il s'impose aux documents locaux.

A ces documents obligatoires, peuvent s'ajouter des projets complémentaires comme les Agenda 21 qui ne relève pas d'un dispositif législatif mais d'une action volontaire de la collectivité locale qui répond ainsi dans l'appel de Rio et l'engagement signé par les collectivités locales françaises lors du sommet de Johannesburg en 2002. Le rôle de l'Etat va être de garantir la qualité des projets proposés. En 2006, il a élaboré un cadre de référence pour les projets territoriaux de développement durable et agendas 21 locaux. Chaque année un appel à reconnaissance est diffusé. Il permet aux collectivités locales de présenter leur projet et éventuellement d'être labellisé si un certain nombre de critères sont remplis. Le projet territorial de développement durable est ainsi défini :

« Le projet de développement durable est une démarche volontaire, portée par une collectivité locale, un groupement de collectivités ou un territoire de projet qui, s'appuyant sur un projet d'avenir partagé avec l'ensemble des parties prenantes, se dote d'une stratégie d'action continue pour répondre aux finalités essentielles pour l'avenir de la planète exprimée dans la déclaration de Rio. »¹⁵⁰

Car, l'Etat en matière de politique de développement durable, est avant tout un état stratège qui doit trouver sa place entre les instances supranationales et les instances infranationales qui toutes renforcent leurs interventions même si elles ne possèdent pas la capacité juridique à agir.

3.1.3 – Quel positionnement stratégique pour l'Etat ?

Dans la déclaration faite lors du sommet de Johannesburg en 2002, les collectivités locales françaises prennent acte du chapitre 28 de l'Agenda 21 et reconnaissent qu'effectivement l'échelon local, et en particulier les structures intercommunales, est le plus pertinent pour conduire des politiques concrètes de développement durable :

« En ce sens, les autorités locales françaises considèrent que l'émergence de nouveaux territoires que sont les agglomérations et les pays est à même de favoriser un développement plus cohérent des territoires au travers de politiques de planification,

¹⁵⁰ Ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de l'aménagement du territoire. Cadre de référence pour les projets territoriaux de développement durable et agendas 21 locaux. p. 7

d'urbanisme, de déplacements, d'habitat et d'environnement mieux articulées entre elles et en meilleure adéquation avec les besoins des citoyens au sein de leur bassin de vie. »¹⁵¹

Mais, elles interpellent l'Etat qui, selon elles, a également une place fondamentale à assurer:

« Si l'échelon local est essentiel, la responsabilité des Etats l'est tout autant en matière de régulation de la mondialisation et de maintien des biens publics mondiaux hors de la sphère marchande. »¹⁵²

Dans cette recomposition territoriale, l'Etat va se faire principalement stratège en relayant une politique internationale et européenne et animateur en cherchant à construire une politique consensuelle comme dans le cadre du Grenelle de l'environnement. Il va plutôt chercher à valoriser les initiatives locales comme lors des semaines du développement durable ou favoriser les "bonnes pratiques" à partir d'appels à projet.

On voit précisément avec la stratégie nationale de développement durable, la façon dont la politique française se calque sur la stratégie européenne. En 2006, la stratégie qui avait été validée pour la période 2003- 2008 est revue à la demande des instances européennes. En effet, l'Union européenne a révisé sa stratégie lors d'une décision du Conseil des 15 et 16 juin 2006 et a défini sept défis clefs. Ce sont ces sept défis globaux qui seront repris par la France. Le document de présentation de la stratégie 2010-2013 se présente d'ailleurs plutôt comme un recueil des différents dispositifs construits et négociés ailleurs : Grenelle de l'environnement et ses deux lois, le plan national santé-environnement, plan emploi-jeune, loi handicap, pacte européen sur l'immigration et l'asile, stratégie européenne éducation et formation etc. S'il permet la synthèse des grandes orientations de la politique publique, il n'a pas la force d'un document qui présenterait quelques objectifs bien ciblés sur lesquels tous les moyens seraient concentrés. L'aspect transversal du développement durable se perd ainsi dans la multiplicité des lieux de débat et de décision tant au niveau international, européen, national ou local.

Le Conseil Economique, social et environnemental (CESE) considère que cette volonté de caler l'architecture de la SNDD à celle de la Stratégie Européenne, a pour conséquence directe des omissions et des manques importants. Le CESE interpelle l'Etat sur sa fonction stratégique :

« La SNDD ne doit pas se réduire à un exercice purement technocratique qui a certes son intérêt mais dont la portée pour mobiliser la population serait nécessairement réduite.[...] En réalité, rien ne se fera tout seul et c'est bien d'une démarche stratégique au sens plein du mot dont nous avons besoin : Il s'agit de coordonner l'action de l'ensemble des forces de la Nation - politiques, sociales, économiques, financières, etc - pour sortir de la crise en promouvant un nouveau modèle de développement qui pré-

¹⁵¹ Préambule de la déclaration des collectivités locales françaises au sommet mondial du développement durable. Johannesburg, août-septembre 2002.

¹⁵² Idem.

*serve le socle de notre “vivre ensemble” en tenant compte de l’intérêt des générations futures. »*¹⁵³

Effectivement, la définition de l’Etat stratège ne va pas de soi. Dans un article où il tente de définir le concept de l’Etat stratège, Yves Vaillancourt reprend une définition un peu générale fondée sur une distinction nette entre les fonctions stratégiques de pilotage des politiques publiques et les fonctions opérationnelles de mise en œuvre. L’Etat stratège cesse d’être entrepreneur. Il conserve les fonctions de direction, coordination et évaluation et laisse la mise en œuvre à d’autres acteurs du secteur public, du secteur privé ou du tiers secteur. Nous retrouvons la notion d’Etat animateur que Jacques Donzelot¹⁵⁴ avait développé en analysant la politique de la ville. Pour Yves Vaillancourt, l’Etat stratège peut prendre plusieurs formes: Dans le cadre de la mondialisation néo-libérale, il peut renoncer à ses responsabilités sociales et privilégier des relations partenariales avec les acteurs socio-économiques dominants. C’est alors un Etat minimal qui a un fort penchant pour les opérations de privatisations et de déréglementation. Il applique alors le Nouveau Management Public en privilégiant une régulation marchande qui valorise uniquement la compétition, les profits et les économies d’échelle. Cette logique favorise le temps court, bien évidemment contraire à l’intérêt des générations futures comme le souligne le CESE :

*« Le développement durable ne constitue pas une nouvelle politique sectorielle : il consiste à travailler différemment en prenant en compte une perspective de moyen et long terme dans une démarche qui implique aussi bien les individus que les entreprises et les pouvoirs publics. De ce point de vue, la SNDD présente nombre de leviers d’action pour les uns et les autres. Mais, leur utilisation effective n’est pas assurée sur la durée en raison de l’absence de pensée normative de ce texte. [...] Il est patent qu’en l’absence de contraintes, les arbitrages auxquels procèdent les différentes parties prenantes livrées à elles-mêmes se font en privilégiant leur propre intérêt et le court terme, plus encore en temps de crise. »*¹⁵⁵

Mais pour Yves Vaillancourt, l’Etat stratège peut aussi être un Etat partenaire de la société civile. Cette organisation a du mal à se mettre en place pour plusieurs raisons : soit L’Etat privilégie la logique marchande, soit il reste trop centré sur ses fonctions opérationnelles, soit il manque de partenaires, les autres acteurs ayant tendance à l’instrumentaliser. Il s’appuie sur les travaux de Bernard Enjolras¹⁵⁶ pour dire qu’il ne suffit pas de faire cohabiter l’Etat, le marché et la société civile pour se retrouver avec des dynamiques intéressantes dans le domaine des politiques publiques :

¹⁵³ Avis et rapport du CESE. La stratégie nationale de développement durable. Avis présenté par Philippe Le Clézio lors de la séance des 26 et 27 janvier 2010.

¹⁵⁴ Jacques Donzelot (2004). *L’Etat animateur*. Le seuil.

¹⁵⁵ Avis et rapport du CESE. Op.cit. p. 22-23

¹⁵⁶ Bernard Enjolras (2006). *Conventions et institutions*. L’Harmattan.

« Il faut aussi surveiller les configurations qui se tissent sur le plan des interactions qui se dessinent entre les logiques étatiques, marchandes et associatives. Il faut être attentif au régime de gouvernance (ou au mode de régulation) qui émerge à la manière d'un compromis auquel participent les valeurs et les principes de l'Etat (redistribution et équité), du marché (efficacité et compétition), et du tiers secteurs (solidarité, réciprocité, don). Cela peut donner un type de gouvernance concurrentielle, axé sur la compétition entre les groupes d'acteurs, ou un type de gouvernance partenariale, axée sur un compromis construit avec l'apport de la plus grande diversité des acteurs et réseaux d'acteurs. »¹⁵⁷

Il est certain que l'Etat français, pris dans des logiques contradictoires, a du mal aujourd'hui à imposer une dynamique claire en matière de développement durable et à conduire une politique qui prenne réellement en compte les trois piliers économique, environnemental et social. Pour ne prendre que deux exemples : C'est une charte de "l'environnement" qui impose le développement durable et face à la crise, il vient de se créer un "Conseil économique pour le développement durable". Néanmoins, il ne reste pas inactif et a conçu une méthodologie d'intervention qui vise à susciter des expérimentations et valoriser des bonnes pratiques. Nous avons vu plus haut qu'un travail important a été fait pour définir ce qu'est un projet territorial de développement durable de bonne qualité. Nous allons voir, à travers la thématique de l'habitat comment l'Etat définit sa mission.

Le secteur du logement est sans doute l'un des secteurs dans lequel le Grenelle aura été le plus loin dans la réforme tant au niveau des nouvelles normes qui vont être imposées en matière de consommation d'énergie dans les constructions neuves, que dans la qualité des plans d'action proposés notamment pour rénover l'habitat ancien. On peut citer le plan "ville durable" validé par le Conseil des Ministres du 22 octobre 2008. Il montre la façon dont l'Etat s'engage dans la nouvelle façon de concevoir, construire, faire évoluer ou gérer la ville. Trois initiatives sont prises : lancer un concours "éco-quartier", engager une démarche éco-cité et travailler sur la question des transports collectifs. Dans les trois cas, il s'agit de choisir, après un appel à projet, les opérations les plus intéressantes proposées par les collectivités locales. Dans le cas des éco-quartiers, il s'agit de rassembler des projets de qualité au sein d'un "club opérationnel" afin de permettre la diffusion des bonnes pratiques. Treize éco-cités ont été labellisées pour servir de cadre d'analyse à la construction d'une ville durable. On peut citer également le Plan bâtiment Grenelle qui vise à réduire nos consommations d'énergie de 38% et nos émissions de gaz à effets de serre de 50% d'ici 2020. L'Etat a mis en œuvre plusieurs mesures comme l'instauration de nouvelles normes et un plan ambitieux de rénovation du bâti ancien. Concernant les copropriétés (7.5 millions de logements) par exemple, il a mis en place un groupe de travail qui vise à accompagner la mise en œuvre des dispositions contenues dans

¹⁵⁷ Yves Vaillancourt, Philippe Leclerc (2008). « Vers un Etat stratège de la société civile. » p.12

la loi grenelle 2. Les copropriétaires risquent de subir la hausse des charges de leur logement, mais n'ont pas actuellement les informations nécessaires pour entreprendre les travaux de rénovation qui s'imposent.

Les initiatives de l'Etat visent également à favoriser les recherches. Ainsi, dans le cadre de la lutte contre la pollution atmosphérique, un appel à projet pour la création de ZAPA, Zones d'actions prioritaires pour l'air a été lancée en juillet 2010. Les six collectivités choisies (Grand Lyon, Grenoble Alpes Métropole, Clermont Communauté, Plaine commune et Ville de Paris) seront accompagnées par l'ADEME pour définir la mise en œuvre de ce dispositif qui vise à limiter, voir interdire l'accès des véhicules les plus polluants dans les centres-villes. En 2011 un appel à projet de recherche sera adressé à la communauté scientifique pour mesurer l'impact réel des expérimentations ZAPA sur la qualité de l'air et identifier les modalités de mise en œuvre les plus pertinentes.

Dans le domaine de la formation citoyenne, il faut également citer une initiative impulsée par l'Etat qui a, là aussi, un rôle de coordination. Il s'agit de la semaine du développement durable. Chaque année depuis 2004, l'Etat invite les collectivités qu'elles soient publiques ou privées à concevoir des projets d'information autour du développement durable. L'Etat propose des outils méthodologiques, recueille les différents projets, favorise l'information par la mise à disposition d'un site Internet et de la diffusion de spots radio et télévision. En 2009, il y a eu 4 350 projets proposés par les collectivités locales (37%), les associations (22%), les entreprises (20%), les administrations (11%) et les établissements scolaires (10%).

L'Etat n'agit pas seul. Il a mis en place, selon les indications des instances internationales et nationales, des politiques territorialisées pour favoriser la mise en œuvre du développement durable à l'échelon local. Des pouvoirs importants ont été transférés aux collectivités locales et aux administrations régionales dans le cadre de la décentralisation et de la Révision Générale des Politiques Publiques. Mais, là aussi les élus locaux et les responsables administratifs ne peuvent agir seuls puisque la participation est posée comme un principe fondamental dans la construction des politiques publiques. Émerge notamment l'idée d'une démocratie écologique qu'il nous faut questionner.

3.2 - VERS UNE DEMOCRATIE ECOLOGIQUE ?

Face à l'incapacité de prendre en compte la question environnementale dans les procédures actuelles de prise de décision, émerge l'idée d'une démocratie écologique qui renforcerait la place des ONG environnementales, pour représenter les intérêts de la planète et des générations futures. Cette idée est en particulier développée par le philosophe, Dominique Bourg qui affirme :

« De toutes évidences, nos démocraties sont incapables de faire face aux grands enjeux environnementaux et de long terme. En réalité, le mécanisme représentatif fondamental, celui qui contraint les élus à revenir devant les électeurs, considérés comme les juges ultimes du bien fondé des politiques publiques, ne marche jamais aussi bien que lorsque les intérêts des électeurs sont on ne peut plus clairs. Or, cette exigence, qui n'est pas toujours aisée à satisfaire, est résolument hors d'atteinte en matière d'environnement global. [...] Ecologiquement, nos intérêts de demain ne sont pas ceux d'aujourd'hui, ils peuvent s'opposer à ceux d'habitants d'autres contrées, etc. Juger de nos intérêts en ces matières est un exercice très complexe qui exige des connaissances précises que nous sommes le plus souvent loin de posséder. »¹⁵⁸

Cette idée de démocratie écologique était présente dans les groupes de travail du Grenelle de l'environnement et même si l'expression n'est reprise ni dans les lois Grenelle ni dans la stratégie nationale de développement durable, les principes du droit à l'information, du partenariat et de la participation sont posés et progressent dans l'action publique traduisant ainsi une "nouvelle gouvernance". Mais, toutes ces expressions sont utilisées sans que leur sens ne soit précisé. Néanmoins, ils sont porteurs de changement dans les modalités de construction et de mise en oeuvre de l'action publique. Pour comprendre la nature de ce changement, nous allons nous arrêter quelque temps sur l'origine de ces différentes terminologies.

3.2.1 - Améliorer les fonctionnements institutionnels : le partenariat.

Le partenariat est le maître mot des politiques de développement durable. Nous pouvons voir sur le document 3 que le premier travail de la décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable a été de repérer quels étaient tous les partenaires possibles. Avant de voir les partenariats spécifiques qui se développent dans le cadre de l'ONU, regardons les changements apportés dans l'action publique par cette notion de partenariat.

¹⁵⁸ Interview : « Une démocratie écologique pour sauver la planète ». Le Monde. Bilan planète 2010. p.8

D'une logique verticale à une logique horizontale.

L'intérêt pour le partenariat apparaît dans les années 80. Julien Damon précise que la notion est utilisée dans tous les domaines : scientifique, politique, humanitaire, social, diplomatique. Son vocabulaire (comité de pilotage, maîtrise d'ouvrage, contractualisation, coproduction), issu du management public, de l'industrie du cinéma ou du BTP, envahit tous les domaines.

« Le partenariat est un de ces termes envahissants.[...] Les partenariats se “dessinent”, se “concluent”, se “renforcent”. Ils sont “intensifs”, “informels”, “actifs”, “lâches”, “étroits”, “privilegiés”, “renforcés”, “demandés”, “souhaités”, “rejetés”. Ils “entrent” dans la “culture”, dans les “moeurs”, dans les “esprits”.¹⁵⁹

Dans le domaine de l'action publique, ce sont les lois de décentralisation de 1983 qui favorisent le développement de cette pratique car des collectivités peuvent désormais signer entre elles des conventions. La première définition du partenariat est donnée dans le cadre de la mise en œuvre des fonds structurels européens. Le règlement de la Communauté Economique Européenne précise qu'il doit y avoir :

« une concertation étroite entre la Commission, l'Etat membre concerné et les autorités compétentes désignés par celui-ci au niveau national, régional ou local ou autre, toutes les parties étant partenaires poursuivant un but commun. Le partenariat porte sur la préparation, le financement, le suivi et l'évaluation des actions ».¹⁶⁰

Nous passons d'un mode de management de l'action publique verticale où la loi et les décisions gouvernementales s'imposent sans concertation à un mode plus horizontal où les acteurs locaux prennent des engagements réciproques formalisés par des contrats. Cet esprit transparaît dans la circulaire de Michel Rocard du 29 mai 1988 relative à la méthode de travail du gouvernement :

« Nous devons préférer toutes les fois que c'est possible, aux arguments d'autorité des négociations réelles, loyales, méthodiques et, s'il y a lieu, les formaliser dans des conventions ».¹⁶¹

On assiste à un renouvellement de la pensée administrative au plus haut niveau de l'Etat. Un changement s'opère dans les rapports de la puissance publique avec les autres acteurs et notamment le secteur privé. Ainsi, à propos de l'intervention des associations dans le domaine des politiques sociales, le rapport de la cour des comptes 2000 observe :

« à la conception tutélaire traditionnelle visant à confier à une association l'exécution d'une mission d'intérêt général dans une convention claire dont elle contrôle l'application tend à s'ajouter – voir à se substituer – une conception de l'association

¹⁵⁹ Julien Damon Ligneau (2001). « La dictature du partenariat » in *informations sociales* Philippe Ligneau (dir.). *Partenariat en théorie et en pratique*. CNAF. p.41

¹⁶⁰ Règlement de la CEE du 24 juillet 1988 et règlement du conseil de la CEE du 22 juillet 1993.

¹⁶¹ J.O du 27 mai 1988 p. 7381

qui n'est plus seulement le lieu d'exécution d'une politique définie par l'Administration mais un lieu d'élaboration concertée d'une politique. »

Le partenariat traduit l'intention de promouvoir l'idée de collaboration, de négociation et de débats entre différents acteurs plutôt que les rapports de force (voir la notion de partenaires sociaux). Le mot vient de “parter” venu d'un vieux mot français “parçonnier” qui voulait dire associé. Le partenaire s'oppose à l'adversaire, au rival, au concurrent. Une étude faite au Canada ¹⁶² définit ainsi un partenariat :

« une relation dans laquelle au moins deux parties ayant des objectifs compatibles s'entendent pour faire quelque chose ensemble. Les partenariats concernent les gens qui travaillent ensemble dans une relation qui leur procure des avantages communs et qui leur permet de faire ensemble des choses qu'ils ne pourraient accomplir seuls. ».

Les partenariats présentent tous certaines ressemblances. Ils supposent le partage de l'autorité, l'investissement commun de ressources, l'existence d'avantages pour chacune des parties; le partage des risques, des responsabilités et de l'obligation de rendre compte. Les partenariats sont des relations de compromis où chaque partenaire devrait conserver son identité propre à l'extérieur du partenariat. Pour éviter un usage abusif du mot, l'étude canadienne précise qu'il n'y a pas véritablement de partenariat :

- *« s'il n'y a simplement qu'un rassemblement de personnes qui veulent accomplir des choses ;*
- *s'il existe une motivation secrète ;*
- *s'il y a entente en apparence alors que, dans les faits, les intentions diffèrent beaucoup ;*
- *s'il ne s'agit que d'un geste symbolique ou si le partenariat a été constitué uniquement sur les apparences ;*
- *si une personne détient tout le pouvoir et qu'elle dirige le processus ;*
- *s'il n'y a pas partage des risques, des responsabilités, des avantages et de l'obligation de rendre des comptes. »*

Dans la réalité le mot “partenariat” est utilisé même s'il y a déséquilibre des pouvoirs. Ainsi, les associations sont le plus souvent considérées comme des partenaires des collectivités locales. Dans les faits, elles dépendent de leurs financements et ne peuvent pas négocier en toute indépendance. Cette situation est renforcée par les récentes dispositions qui obligent les collectivités locales à faire des appels d'offre pour les prestations qu'elles confient généralement aux structures associatives.

¹⁶² Guide du partenariat rédigé par Flo Frank et Anne SMITH, unité de l'apprentissage et du perfectionnement liés au marché du travail de Développement des ressources humaines du Canada (DRHC) et financé par le gouvernement canadien.

Les partenariats de type II ou le dialogue entreprise-ONGE

Depuis une dizaine d'années, le monde de l'entreprise et celui des protecteurs de l'environnement autrefois sur des positions divergentes s'organisent dans une multitude d'Organisations Non Gouvernementales (O.N.G.) et travaillent ensemble. Rappelons que dans les années 70, les ONG environnementales (ONGE) ont joué un rôle important dans la prise de conscience des risques pesant sur la planète et la biodiversité. Ce sont d'ailleurs les ONG conservationnistes qui ont contribué à la définition du développement durable. La principale d'entre elles, L'UICN (Union Mondiale pour la Nature) est née en France en 1948 à l'initiative de l'UNESCO, de la ligue suisse de protection de la nature et de la France. Elle regroupe à la fois des Etats, des organismes publics, des ONG et un réseau d'environ 10 000 experts bénévoles qui travaillent au sein de différentes commissions. Elle a été à l'origine de "la stratégie mondiale de la conservation de la nature" ¹⁶³ qui a servi de base aux travaux de la commission Brundtland. Certaines comme Greenpeace ou Friends of the Earth ont apporté de vives critiques au système économique et social vu comme responsable des dégradations environnementales. Les O.N.G.E se sont organisées en réseaux pour pouvoir s'accorder sur des positions communes. Cela a abouti à la tenue d'un forum parallèle à celui de la conférence de RIO en 1992 qui a attiré 200 000 visiteurs et 18 000 participants. En France, ce même fonctionnement en réseau a été renforcé dans le contexte des travaux du Grenelle environnement.

De leur côté, les entreprises ont longtemps ignoré les nuisances que leurs activités industrielles et commerciales produisaient. Mais, à partir des années 90, les questions environnementales ne peuvent plus être niées en particulier suite aux catastrophes écologiques de Bhopal (84), Tchernobyl (86) et Exxon Valdez (89). Les entreprises sont donc face à un double risque : celui de voir les Etats imposer une réglementation contraignante pour lutter contre les diverses pollutions et celui de voir se ternir la réputation du monde économique car les associations de protection de l'environnement n'hésitent plus à lancer des campagnes de boycott. Ce sont tout d'abord les firmes multinationales qui sont au cœur du système industriel (pétrole, charbon, chimie, ciment, alimentation, automobile) qui vont changer de stratégie et adopter le langage du développement durable qui devient un élément essentiel à la compétitivité. Chaque industrie ou commerce avait déjà son organisation au niveau international ou national pour promouvoir les intérêts de ses membres auprès des organismes étatiques ou inter-étatiques, pour peser sur les réglementations et les décisions politiques. Ces organisations nommées O.N.G.C.I. se faisaient par branches d'activité.

A l'approche du sommet de Rio, va se créer une organisation spécifique au développement durable. En effet, un patron suisse met en place avec 50 dirigeants d'entreprise le "Business Council for Sustainable Développement" qui deviendra plus tard suite à une fusion

¹⁶³ Ce rapport publié en 1980 a été préparé pendant 7 ans par l'UICN avec des financements du P.N.U.E. et de WWF.

avec une autre O.N.G.C.I. le WBCSD, “Word Business Council for Sustainable Développement ”.¹⁶⁴ L’enjeu est de changer l’image de l’entreprise. Il ne faut plus qu’elle soit perçue comme étant à l’origine des dégradations environnementales mais comme participant à la solution du problème. Pour le BCSD, l’entreprise est désormais appelée à jouer un rôle majeur dans le devenir de la planète. Les entreprises préfèrent anticiper par des actions volontaires plutôt que de se voir imposer des normes et des taxes supplémentaires. Ainsi, la Chambre de Commerce Internationale propose une charte pour le développement durable que ses adhérents s’engagent à respecter. Les initiatives des entreprises sont valorisées. Le courant de l’écologie industrielle recherche comment rendre compatible le système industriel avec un fonctionnement “normal” de l’écosystème. Sur le plan national, est créée en 1992, l’association française des entreprises pour l’environnement qui regroupe une quarantaine de multinationales dans les secteurs de l’automobile, de la sidérurgie et du pétrole.

En 2002, lors du sommet de Johannesburg, les Etats ne peuvent pas aller plus loin qu’au sommet de la terre et notamment se mettre d’accord sur des dispositifs contraignants. Ce sont les initiatives dites de “type II”, c’est-à-dire des partenariats conclus entre des gouvernements et des acteurs privés (entreprises, ONG, syndicats, etc.) qui sont valorisées. Depuis cette date, les partenariats entre les acteurs économiques et le mouvement écologiste se sont renforcés. Les entreprises comme Lafarge, Chevron et Unilever ont noué des liens avec WWF. Lafarge pour un programme de réduction des émissions de gaz à effet de serre et la réhabilitation de carrières ; Chevron pour la protection de l’un de ses sites d’extraction en Papouasie et Unilever pour la création d’un organisme de certification de produits de la mer. WWF a particulièrement développé ses échanges avec les entreprises. Son logo est apposé sur un nombre de plus en plus important de produits de commercialisation courante ce qui lui donne d’importantes ressources financières. Pour Farid Baddache, les ONG et les entreprises doivent aujourd’hui redéfinir leurs stratégies. Leur partenariat ne peut que favoriser leurs intérêts réciproques et le déploiement de leurs activités :

*« Le dialogue, dans cet état d’esprit de partenariat stratégique et constructif, est probablement une des meilleures opportunités offerte aux entreprises et aux ONG en ce début de siècle pour se trouver un nouvel élan et bâtir une société durable, dans laquelle chacun pourra pleinement se développer : l’ONG en challengeant l’entreprise pour aller toujours plus loin. L’entreprise en challengeant ses concurrents et en montrant à ses clients et à ses actionnaires qu’elle est capable d’apporter toujours plus de valeur, de créativité et d’épanouissement à la société. »*¹⁶⁵

¹⁶⁴ WBCSD comprend 176 firmes multinationales appartenant à divers secteurs industriels.

¹⁶⁵ Farid Baddache (2005). *Entreprises et ONG face au développement durable: l’innovation par la coopération*. L’Harmattan. p. 19

3.2.2 - Droit à l'information, participation et gouvernance.

L'accès à l'information et la participation : des droits reconnus.

Comme le partenariat, la participation n'est pas propre au développement durable. La participation n'est pas une idée nouvelle puisque qu'elle apparaît dans les années 60. Après la période de reconstruction et dans le contexte d'un fort développement économique, il s'agissait à l'époque de mieux faire bénéficier les salariés "des fruits de la croissance", d'associer plus étroitement les salariés à leurs entreprises par le moyen des comités d'entreprise. Cette idée s'est également étendue au domaine politique mais, dans le contexte d'une organisation très centralisée, elle a peu progressé. Les lois de décentralisation des années 80 ont ignoré la question de l'équilibre des pouvoirs locaux et ce n'est que depuis les années 2000 que la question de la participation réapparaît, imposée par les accords internationaux et sur fond de crise de la démocratie représentative. La question de la participation est liée à celle du droit à l'information et est présente dans de nombreux textes. Le principe numéro 10 de la déclaration de RIO de 1992 énonce le droit à l'information et à la participation :

« La meilleure façon de traiter les questions d'environnement est d'assurer la participation de tous les citoyens concernés, au niveau qui convient. Au niveau national, chaque individu doit avoir dûment accès aux informations relatives à l'environnement que détiennent les autorités publiques, y compris aux informations relatives aux substances et activités dangereuses dans leurs collectivités, et avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision. Les Etats doivent faciliter et encourager la sensibilisation et la participation du public en mettant les informations à la disposition de celui-ci. Un accès effectif à des actions judiciaires et administratives, notamment des réparations et des recours, doit être assuré ».

En 1998, à Aarhus (Danemark), une convention négociée dans le cadre de la commission économique pour l'Europe des Nations Unies est signée par 40 pays. Elle reconnaît des droits aux citoyens en matière d'information, de participation aux décisions et d'accès en justice dans le domaine de l'environnement. L'article 7 indique notamment que:

« Chaque partie prend les dispositions pratiques pour que le public participe à l'élaboration des plans et des programmes relatifs à l'environnement dans un cadre transparent et équitable, après lui avoir fourni les informations nécessaires ».

La France a ratifié cette convention en 2002 en inscrivant dans la loi sur la démocratie de proximité ce principe de participation dans le code de l'environnement. L'article L 110-1 précise que « le public est associé au processus d'élaboration des projets ayant une incidence importante sur l'environnement ou l'aménagement du territoire ». Les articles L 124-1 à L 124-8 du même code précise les conditions d'accès à l'information.

La charte de l'environnement annonce également dans son article 7 le droit à l'information et à la participation :

« Toute personne a droit, dans des conditions définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement. »

Dans leur déclaration faite au sommet de Johannesburg, les collectivités locales françaises s'engagent également à réaliser des agendas 21 :

« En développant la concertation pour une citoyenneté active, directe, au plus proche des lieux de vie des habitants, se traduisant notamment par une participation des habitants à la conception, l'élaboration, le suivi et l'évaluation des politiques publiques (budgets participatifs, conseils de quartier, agendas 21 locaux), etc. »¹⁶⁶

La gouvernance ou les nouvelles modalités de la décision publique.

Le mot gouvernance n'est pas nouveau. Il était déjà utilisé au moyen âge. Il est réintroduit à la fin du XX^{ème} siècle pour définir un modèle d'organisation et de gestion des hommes et des ressources non hiérarchisée et où la décision résulte d'une négociation permanente dans le cadre d'une démarche pragmatique. Ce modèle s'oppose à celui du gouvernement, organe institutionnel qui fonctionne de haut en bas. Il s'applique dans différentes formes d'organisation comme les entreprises ou les Etats et mais aussi à un problème à résoudre. La définition donnée en 1995 par les instances internationales¹⁶⁷ est la suivante :

«La gouvernance couvre l'ensemble des actions par lesquels individus et institutions, tant privées que publiques gèrent leurs affaires communes. C'est un processus continu par lequel les intérêts en présence, les conflits qui en résultent sont harmonisés, donnant naissance à des coopérations. Ce processus repose aussi bien sur des institutions établies, des régimes juridiquement contraignants que sur des arrangements informels... »¹⁶⁸

Le mot gouvernance est également de plus en plus utilisé dans le vocabulaire politique. S'il ne figure pas dans la première stratégie nationale, le mot gouvernance apparaît pour la première fois dans le document final d'un séminaire qui a rassemblé pour la deuxième fois les membres du gouvernement autour de la thématique du développement durable le 23 mars 2005. Un rapport présente une série de 29 mesures nouvelles visant à renforcer l'action de l'Etat. La conclusion s'intitule « *vers une nouvelle gouvernance* » et propose à l'échelon local de « *faire de l'éducation à l'environnement un enjeu de société* » (action 27) et à l'échelon international et européen de : « *promouvoir la création d'une organisation des Nations Unies*

¹⁶⁶ Déclaration des collectivités locales et territoriales française. Johannesburg-Aout-Septembre 2002 Disponible sur : http://www.rare.asso.fr/images/annexesdd/declaration_johannesburg.pdf

¹⁶⁷ La commission sur la gouvernance globale, mise en place par les Nations Unies et composé de 28 personnalités représentatives de la planète a publié en 1995 un rapport intitulé : « *notre voisinage globale* ».

¹⁶⁸ Rapport intitulé : « *notre voisinage globale* ». Op.cit. p.47

pour l'environnement (ONUE) » (action 29). Dans la stratégie nationale de développement durable 2010-2013 : la gouvernance est le défi numéro 3. Elle est maintenant dissociée de l'éducation et de la formation qui est le défi numéro 2. Sa définition s'est précisée :

« Celle-ci désigne avant tout une façon différente de prendre des décisions, avec une multiplication des lieux de décision et des acteurs associés. Moderniser l'action publique, privilégier la concertation et la médiation, gérer la pluralité d'intérêts parfois contradictoires, favoriser la mobilisation : la gouvernance est fondée sur le partenariat, l'interaction entre l'Etat, les collectivités locales et les acteurs de la société. »¹⁶⁹

Une méthode a également été définie : la bonne gouvernance doit appliquer cinq principes :

- La participation des acteurs doit être effective à toutes les étapes et le plus en amont possible pour permettre à tous de s'approprier le projet.
- Le pilotage doit favoriser l'expression des différents intérêts des parties prenantes
- La transversalité de l'approche vise à concilier développement économique, amélioration du bien être et cohésion sociale.
- L'évaluation partagée permet de vérifier l'adéquation des politiques au regard des enjeux globaux et locaux
- L'amélioration continue permet d'être en accord avec l'évolution des besoins et attentes de la société.

Le Grenelle de l'environnement a introduit dans l'action publique l'idée de la "gouvernance à cinq". Etat, collectivités locales, entreprises, syndicats et associations se retrouvent ensemble pour construire les politiques publiques que ce soit au niveau national ou local. La loi de programmation relative à la mise en œuvre du grenelle de l'environnement a reconnu la nécessité de nouvelles formes de gouvernance. L'article 49 précise :

« construire une nouvelle économie conciliant protection de l'environnement, progrès social et croissance économique exige de nouvelles formes de gouvernance, favorisant la mobilisation de la société par la médiation et la concertation. »¹⁷⁰

3.2.3 – Quelle démocratie pour l'écologie ?

Le principe 22 de la déclaration de Rio affirme que :

« Les populations et les communautés autochtones et les autres collectivités locales ont un rôle vital à jouer dans la gestion de l'environnement du fait de leurs connaissances du milieu et de leurs pratiques traditionnelles ».

A partir de ce principe, on s'attend à voir se renforcer la construction de la démocratie participative, revendication ancienne qui a pour objectif essentiel de donner plus de place à

¹⁶⁹ Stratégie nationale de développement durable. 2010-2013. p. 18

¹⁷⁰ Loi n° 2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du grenelle de l'environnement.

l'expression des citoyens dans la décision politique. Or, paradoxalement, alors que l'on parle de plus en plus de participation, la démocratie participative continue d'être mise de côté. La loi de 2002 parle de "démocratie de proximité" et on nomme "démocratie technique"¹⁷¹, la plus grande implication des citoyens dans le domaine scientifique. Plus récemment est avancé l'idée d'une "démocratie écologique". La démocratie écologique est-elle une forme de démocratie représentative ou bien au contraire une nouvelle façon de confisquer la parole citoyenne au nom des "savoirs environnementaux" ?

Les limites de la démocratie représentative

Les revendications d'une démocratie plus participative ou plus écologique naissent de l'incapacité de notre système politique actuel à prendre en compte l'avis de tous les citoyens et à tenir compte des impératifs de la crise environnementale. Nous sommes dans une démocratie représentative, dont le principe est inscrit à l'article 3 de notre constitution:

«La souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum ».

Cette forme d'organisation politique a été inventée par les révolutionnaires de 1789 qui pensait impossible d'appliquer à l'échelle d'une Nation les principes de la démocratie athénienne (démocratie directe). Ce sont par conséquent des citoyens élus qui représentent le peuple dans les différentes assemblées, en particulier Assemblée Nationale, conseils municipaux, généraux et régionaux, Parlement européen et doivent prendre leur décision dans le sens de l'intérêt général. Mais, ce modèle est aujourd'hui en crise. Elle se traduit par un taux d'abstention de plus en plus élevé lors des élections et, plus globalement, une perte de confiance dans le système politique. La possibilité de cumuler les mandats crée une classe "d'élus professionnels" qui agissent plus comme un groupe de pression que comme défenseurs de l'intérêt général. Le groupe des parlementaires ne reflète pas aujourd'hui la composition sociologique de la société française ni du point de vue des catégories socioprofessionnelles, ni de l'âge et ni de la mixité. Philippe Corcuff parle ainsi de la coupure gouvernant/ gouvernés :

*« Le langage politique, les compétences réclamées pour comprendre le jeu politique et encore plus pour le pratiquer constituent des barrières culturelles éloignant les citoyens ordinaires des professionnels de la politique, et ce d'autant plus qu'on est situé à distance des formes culturelles dominantes. »*¹⁷²

De plus, le scrutin majoritaire ne favorise pas toujours l'expression des différents courants d'opinion. Les citoyens votant pour la liste minoritaire ne se sentent pas représentés, ce qui conduit le plus souvent à des attitudes de repli sur soi et de désintérêt pour la vie locale.

¹⁷¹ Voir Michel Callon, Pierre Lascoumes, Yannick Barthe (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Le Seuil.

¹⁷² Philippe Corcuff (2006). « Quelle démocratie voulons-nous ? » in Alain Caillé (Dir.). *Quelle démocratie voulons-nous ? Pièces pour un débat*. La découverte. p. 80

Par ailleurs, les décideurs des structures intercommunales, qui ont de plus en plus de pouvoirs du fait des compétences qui leur sont transférées, ne sont pas élus au suffrage direct. Les lois de décentralisation de 1981 et 1982 ont donné aux élus locaux de nouveaux pouvoirs mais sans tenir compte de la nécessité de construire un nouvel équilibre des pouvoirs au niveau local. Ainsi, dans un livre à contre-courant, Jacques Rondin dénonçait en 1985 *«Le sacre des notables»*. Certes, la loi de 2002 sur la démocratie de proximité a facilité une meilleure écoute du citoyen par l'obligation de créer les conseils de quartier. Mais cela n'est obligatoire que dans les villes de plus de 80 000 habitants.

Face aux limites de la démocratie représentative, s'affirme depuis les années 60, la revendication d'une démocratie plus participative pour redonner au citoyen un droit d'expression plus large que le simple dépôt d'un bulletin dans une urne à quelques moments clefs de la vie politique :

*«En France, la culture citoyenne n'est guère simulée tant la représentativité est imposante et en partie confisquée par une classe politique qui possède ses codes, son langage, ses clubs et ses réseaux et qui ne s'ouvre que timidement à la parole des habitants. Il s'ensuit une dépolitisation de l'ensemble de la société et un relatif désintérêt pour « la chose publique » d'où l'abstentionnisme. Si l'information était plus générale et systématique, si l'apprentissage à la politique se faisait dès l'école et avec de vraies décisions, il est probable que la démocratie participative deviendrait le temps fort du débat public. »*¹⁷³

Réformer la démocratie.

Les premières expériences de participation ont eu lieu dans des opérations urbaines principalement dans l'habitat social. L'idée sera ensuite étendue à la politique de la ville qui se met en place dans les années 80. Son principe est de favoriser l'appropriation de l'espace par les habitants. Pour Pierre Mahey, urbaniste, il s'agit remettre l'homme au cœur de la décision publique :

*«Je crois qu'il faut faire exister l'idée que chaque humain a un droit de parole et d'influence sur toute action publique. Il faut s'acheminer vers cette nécessité que toute personne doit pouvoir donner son avis et débattre sur tout ce qu'engage la collectivité pour le bien commun. Non seulement pour améliorer l'action publique et amplifier sa valeur, mais aussi pour redonner à chacun le bonheur de vivre le collectif, de construire une politique de civilisation (Edgar Morin), qu'on soit enfant ou vieillard, étranger ou citoyen national. »*¹⁷⁴

¹⁷³ Thierry Paquot (2010). *L'urbanisme c'est notre affaire*. Librairie Latalante. p. 107.

¹⁷⁴ Pierre Mahey (2006). *Pour une culture de la participation*. ADELS. p.22

Les formes d'engagement changent. Dans une société fondée sur l'avoir, les revendications portaient sur les droits civiques, la demande d'une meilleure protection sociale. Les citoyens s'engageaient dans les partis politiques et les syndicats. Aujourd'hui, dans le contexte d'une société plus individualiste, les citoyens mieux instruits et mieux informés n'acceptent plus la confiscation de leur parole. Ils demandent à être entendus. Comme l'analyse Roger Sue, la société civile s'affirme comme une force politique à part entière :

*« L'insistance actuelle sur la notion de "société civile" traduit l'idée d'une représentation possible de la société par elle-même et de l'action de la société sur elle-même. [...] La montée en puissance de la société civile transforme la société en corps politique, renouant avec l'idée d'une société qui s'autogouverne. Le succès de la notion de gouvernance et de la nécessaire association des acteurs sociaux aux différentes formes de pouvoir traduit aussi cet état d'esprit. »*¹⁷⁵

Démocratie participative et démocratie écologique se rejoignent sur la nécessité de mieux informer le citoyen et d'instaurer plus de participation dans la vie politique. La définition donnée à la démocratie écologique par le groupe de travail numéro cinq est très précise:

*« Les éléments clefs d'une gouvernance écologique sont: l'accès à l'information (données, observatoires, droit à l'information, connaissance, certification); l'accès à l'expertise (transparence, pluralisme, partage du savoir, recherche, l'alerte); l'évaluation préalable (impact environnemental, soutenabilité); la participation du public à la décision (institutions, modalités, prise en considération, motivation). »*¹⁷⁶

Toutefois, la démocratie écologique se distingue de la démocratie participative par le fait qu'elle demande la création d'instances nouvelles qui devraient faciliter une meilleure prise en compte de la question environnementale. Il est vrai que la question centrale aujourd'hui est celle de la capacité d'adaptation de nos institutions à la fois aux nouvelles modalités de l'action publique (mettre en place des démarches participatives qui ne soient pas de pure forme) et aux enjeux du développement durable (transversalité, approche systémique, logiques de coopération plutôt que de compétition). Pour ne citer qu'un exemple, nous prendrons le cas du ministère en charge des questions du développement durable. La revendication des écologistes pendant la campagne présidentielle de 2007 était de créer un poste de vice-premier Ministre qui aurait en charge la question environnementale. Cette revendication a partiellement abouti par la création en 2007 d'un grand ministère qui regroupait l'ensemble des compétences liées au développement durable: aménagement du territoire, habitat, transport, énergie. Mais, au fur et à mesure des remaniements ministériels, ce grand ministère qui devait donner la cohérence d'ensemble à la politique de développement durable s'est vu retiré des attributions essentielles comme l'aménagement du territoire tout d'abord, puis l'énergie.

¹⁷⁵ Roger Sue (2003). *La société civile face au pouvoir*. Presses de sciences Po. p. 84

¹⁷⁶ Grenelle de l'environnement, compte rendu du groupe de travail numéro 5. p. 15

Face à cela, la tendance est à la création de nouvelles organisations, avec l'espoir que celles-ci pourraient enfin agir de façon efficace. Ainsi l'ONU, pour que ses programmes PNUD et PNUE se coordonnent, doit créer une nouvelle commission technique : la Commission du Développement Durable. Restructuration inefficace pour les "citoyens de la Terre" réunis à Paris qui demandent la création d'une organisation mondiale de l'environnement (OME). En effet, à l'initiative du Président de la République française, Jacques Chirac, s'est tenue, les 2 et 3 février 2007, une conférence pour une « *gouvernance écologique mondiale* ». Un appel a été signé pour demander une nouvelle instance pour être « *plus efficaces, plus rapides, plus cohérents, plus ambitieux* », une charte commune pour garantir aux générations présentes et futures « *un nouveau droit de l'homme : le droit à un environnement sain et préservé* ».¹⁷⁷

Dans le cadre des travaux du Grenelle de l'environnement, de multiples propositions de nouvelles structures ont été faites : Un haut conseil de l'environnement qui serait une autorité indépendante à caractère scientifique qui pourrait apporter son expertise, développer la concertation et jouer un rôle de médiation en cas de conflits. Un conseil des générations futures qui permettrait de mieux prendre en compte le temps long dans la décision publique. Un conseil de la société civile qui serait consulté sur les projets de loi et serait chargé de l'évaluation de la SNDD. Dominique Bourg, philosophe très impliqué dans les instances de réflexion sur la question environnementale soutient dans un livre récent deux institutions nouvelles : Une académie du futur et un nouveau Sénat qui prendrait en compte les enjeux du long terme. L'académie du futur serait composée de scientifiques internationalement reconnus dans leur domaine pour éclairer l'action des pouvoirs publics dans deux nouveaux objectifs constitutionnels : le maintien des grands équilibres de la biosphère et la gestion concertée des ressources fossiles, minérales et biotiques. Le nouveau Sénat aurait une double mission : Premièrement, élaborer des projets de réforme du vivre ensemble pour favoriser le passage à une société économe des ressources. Deuxièmement, opposer son veto aux projets de loi qui contrediraient les objectifs constitutionnels.

Bien évidemment, nous sommes dans une phase de réflexion et toutes ces instances ne seront pas créées. La revendication d'une démocratie plus écologique rejoint le courant de la démocratie participative car elle questionne le fonctionnement des institutions politiques. Néanmoins, se pose pour la démocratie écologique les mêmes questions que pour la démocratie représentative à savoir l'articulation entre les processus participatifs et la démocratie représentative chargée de prendre les décisions et devant en assumer juridiquement la responsabilité. Aujourd'hui, la politique de développement durable semble se construire à côté des instances constitutionnelles de la démocratie. Ainsi, les retards pris dans le vote des lois Grenelle s'expliquent partiellement par le fait que les parlementaires ont peu été associés aux travaux

¹⁷⁷ Appel de Paris, le 3 février 2007

du Grenelle. Le CESE a demandé très explicitement dans son rapport que la SNDD soit votée au Parlement. Or, cela n'a pas été accepté. La création d'instances supplémentaires apportera-t-elle efficacité ou complexité ? Une réelle participation de la société civile ne pourra pas être obtenue sans une clarification des missions de chacun et de la complémentarité des différents organismes.

Toute politique éducative ne pouvant être comprise que par le contexte politique dans lequel elle s'inscrit, cette première partie avait pour objectif de présenter le cadre dans lequel s'inscrit la construction d'une éducation au développement durable. Les controverses portées par la notion de développement durable, favorisent l'analyse des enjeux, le débat public et la réflexion sur la façon d'inventer un nouveau projet de société. Le concept qui, à notre avis, synthétise le mieux cette nouvelle façon de construire les politiques publiques, est celui de « *planification participative* » explicitée par Frank Dominique Vivien. Cette planification s'oppose au modèle soviétique qui a servi longtemps de référence car il a réussi à faire passer en peu de temps l'Union soviétique d'une société rurale à une société moderne, capable de rivaliser avec les Etats-Unis dans la course aux armements et la conquête de l'espace. Mais ce modèle a échoué. Sa rigidité et sa directivité ont empêché les acteurs de se saisir des orientations définies, d'autant plus que leurs besoins élémentaires n'étaient pas pris en compte. C'est à partir de cette analyse que Sachs va concevoir le nouveau modèle de planification en même temps que le concept d'éco-développement. Dans ce modèle, le planificateur doit se départir de la volonté d'optimiser les choix qu'il doit arrêter du fait de la multiplicité des éléments à prendre en compte et le manque d'informations relatives à la dimension du problème. Il lui faut composer avec les difficultés des processus décisionnels, les stratégies d'acteurs, les rapports de force. La planification est alors conçue comme un lieu de discussions, de tractations et de compromis d'où l'introduction de la participation :

« Pour guider son intervention, ce planificateur doit disposer d'une batterie d'indicateurs écologiques et sociaux rendant compte de la multiplicité de la réalité. Au delà de ce recueil d'information, toutes les disciplines sont convoquées pour établir une rationalité sociale élargie. Il convient alors de mettre en œuvre une planification participative permettant un juste équilibre entre le marché, l'Etat et la société civile. »¹⁷⁸

Comme nous l'avons vu, la participation prévue dans ce nouveau référentiel des politiques publiques élude la question de l'articulation avec la démocratie représentative. Or, certains analystes nous alertent sur le risque que fait peser sur la démocratie représentative, cette idée d'une participation généralisée sans que l'on sache vraiment qui représente qui. Ainsi Thierry Brugvin se demande si la gouvernance par la société civile n'est pas une forme de privatisation de la démocratie :

« Alors que dans leurs discours les tenants de la gouvernance entendent renforcer la démocratie grâce à la société civile, nous observons la réalité inverse, puisque cette

¹⁷⁸ Frank Dominique Vivien. Op. Cit. p. 91

plus grande participation favorise les intérêts privés d'une minorité. Si la majorité des ONG ne souhaitent pas cela, elle ne désirent pas pour autant un mode de gouvernement dominé par les seuls pouvoirs publics internationaux, c'est à dire un gouvernement mondial pyramidale et non participatif. Les mouvements sociaux [...] considèrent que, dans ces modèles, les institutions servent prioritairement les intérêts des classes dominantes et restreignent excessivement le pouvoir des Etats et des peuples. »¹⁷⁹

Face à la chute des idéologies, le développement durable tente de proposer un nouveau projet sociétal qui serait construit collectivement par des instances participatives instaurées à tous les niveaux de la décision. Ce nouveau modèle peut-il nier toute idée d'un système de représentation transparent de toutes les composantes de la société? Par ailleurs, face à la complexité des situations, peut-on mettre en œuvre une véritable participation sans améliorer considérablement le niveau de formation des citoyens ? Deux questions sont donc indissociables: celle de la démocratie et celle de l'éducation. C'est au cœur des projets d'éducation au développement durable en œuvre dans les établissements scolaires que nous allons pouvoir maintenant explorer cette question.

¹⁷⁹ Thierry Brugvin (2006). « la gouvernance par la société civile : une privatisation de la démocratie ? » in Alain Caillé (Dir.). *Quelle démocratie voulons-nous ? Pièces pour un débat*. La découverte. p.77

Deuxième Partie

L'EVOLUTION DE L'ECOLE AU CŒUR DES ENJEUX

*« L'éducation au cœur d'un projet de société ne peut avoir de sens que si l'école s'ouvre sur la société, si la société y joue son rôle et si Ecole et société évoluent dans la même perspective, celle du progrès humain, de l'émancipation, de l'intelligence et du respect ».*¹⁸⁰ Philippe Meirieu

*« L'école ne peut se maintenir que si elle adopte des objectifs politiques et sociaux tout à fait différents, ceux d'une transformation de la société et non de sa reproduction. Transformation sur d'autres bases, avec une autre pédagogie et pour d'autres alliances »*¹⁸¹ Jean Foucambert

¹⁸⁰ Philippe Meirieu et Pierre Frackowiak (2009). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* Editions de l'Aube. p. 105

¹⁸¹ Jean Foucambert (1986). *L'école de Jules Ferry*. Retz. p.135

Chapitre 4

VERS DES ETABLISSEMENTS EN DEMARCHE DE DEVELOPPEMENT DURABLE

Comme le développement durable va imprégner progressivement les politiques publiques, la notion de développement durable va entrer progressivement dans le domaine de l'éducation. L'école en particulier subit une forte pression et nombre d'initiatives visant à sensibiliser le grand public à la question environnementale, tentent également de toucher le public scolaire. Sous l'intitulé "éducation au développement durable" peuvent se trouver différents types de projets. La forme la plus connue, parce que la plus médiatisée, est celle d'actions un peu exceptionnelles par lesquelles on tente de toucher le public en particulier le public scolaire. On se souvient de l'impact médiatique du film "Home", sorti en 2009 et diffusé le même jour dans 181 pays et sur tous les médias. Ce but était de dénoncer la pression que l'homme fait subir à l'environnement et rappeler que le temps nous était compté. Son réalisateur, Yann Arthus Bertrand dirige la fondation GoodPlanet qui, depuis 2006, développe un partenariat avec le ministère de l'Education nationale. Dans le cadre du projet : "le développement durable, pourquoi ?", cette fondation distribue gratuitement dans les écoles des expositions de photographies. La première et la plus connue était construite à partir des photos de l'exposition "la terre vue du ciel". Depuis cette opération s'est renouvelée sur des thématiques spécifiques : biodiversité, énergie, eau et forêt. Chaque fois, 65 000 kits comprenant 20 posters sont imprimés et diffusés dans les 50 000 établissements scolaires et aux partenaires de GoodPlanet. Certes, ces expositions sont accompagnées de matériel pédagogique à destination des enseignants, mais, suffit-il de distribuer ce matériel pédagogique pour que les établissements scolaires se mobilisent ? Nous avons, au cours de notre recherche, rencontré une directrice d'école qui avait gardé les panneaux dans son bureau ne sachant qu'en faire et des élèves qui ne s'étaient même pas aperçus que ces panneaux étaient accrochés sur les murs du restaurant scolaire. L'exposition, le film doivent être inclus dans un projet pédagogique plus global pour avoir une réelle visée éducative.

Or, c'est au niveau de l'établissement scolaire que ce projet va prendre forme. Pour Gérard Bonhoure, inspecteur de l'Education nationale: « *l'établissement est un lieu naturel de mise en œuvre* » de l'éducation au développement durable. Pour lui, le mouvement s'inscrit dans une logique imparable :

« *L'établissement est un lieu dans lequel on peut apprendre à agir au quotidien, appliquer des méthodes de développement durable, en associant la totalité des acteurs de l'Ecole dans l'action, la participation et l'éducation.* »¹⁸²

La dernière circulaire du ministère de l'Education nationale relative à la « *généralisation de l'éducation au développement durable* » demande aux établissements scolaires d'entrer dans des démarches de développement durable et de définir des projets globaux avec la participation de tous. Pour le faire, l'école va devoir s'inscrire dans une dynamique locale. Mais, comme nous allons le voir, il y a la nécessité au préalable d'une forte mobilisation du chef d'établissement et de l'équipe pédagogique pour s'engager dans une démarche de changement qui est à la fois personnelle et institutionnelle. Nous verrons à travers l'exemple de projets en cours dans les établissements que l'éducation au développement durable questionne l'école à la fois dans son organisation et dans son fonctionnement. Les places des uns et des autres sont notamment réinterrogées. Si le chef d'établissement a un rôle clef, il ne peut plus être dans la directivité mais doit impulser et soutenir l'action. Les enseignants doivent travailler ensemble et construire le projet avec les élèves, les personnels techniques mais aussi le plus souvent avec les élus locaux. L'école devient un acteur local et va devoir se positionner dans le champ politique.

4.1 – DES INITIATIVES RICHES D'ENSEIGNEMENT

La réflexion sur lien entre éducation et nature n'est pas nouvelle. Jean Jacques Rousseau déjà préconisait une éducation au contact de la nature. Plus tard, Célestin Freinet plaça son projet d'école pour le XX^{ème} siècle dans un environnement protégé (voir document n°8). Dans la société rurale du XIX^{ème} siècle et jusqu'au début du XX^{ème} siècle, la question de "l'éducation à la nature" ne se pose pas, la majorité des enfants vivant à la campagne ou y passant leurs vacances. Mais, progressivement, l'exode rural, la mécanisation de l'agriculture, l'industrialisation de la production de l'alimentation va produire une rupture dans l'éducation des enfants et on va se rendre compte, au travers de leurs dessins, qu'ils ne savent représenter un poulet ou un poisson autrement que sous sa forme vendue au supermarché. Va ainsi se développer une "éducation à la nature" qui va principalement s'inscrire dans le mouvement

¹⁸² Gérard Bonhoure (2006). « Engager l'établissement dans une démarche de développement durable » in actes du colloque avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable. p. 74

d'éducation populaire. Dans l'école, elle va prendre la forme de "classe nature" ou "classe verte".

Lorsque la question environnementale va émerger sur l'agenda politique dans les années 70, cette éducation à la nature va être remplacée par "l'éducation à l'environnement" ou "relative à l'environnement". Ses grands principes seront définis dans la suite du sommet de Stockholm en 1972. Ils seront repris dans l'Agenda 21 de RIO, mais progressivement, la notion de développement durable va se substituer à celle d'environnement.

4.1.1 - De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable.

De nombreux auteurs comme Olivier Meunier montrent que l'éducation au développement durable vient d'une évolution de l'éducation à l'environnement qui donne à l'homme et à ses activités de plus en plus de place :

« Nous passons d'une éducation à l'environnement basée principalement sur l'environnement physique et naturel des années 70-80 à une éducation qui va s'intéresser davantage à l'homme et aux sociétés dans les années 90. Le thème de l'éducation à l'environnement devient réducteur, tandis que les notions de citoyenneté et de développement durable prennent de l'importance : il est progressivement remplacé par l'éducation à l'environnement pour un développement durable puis plus récemment par éducation au développement durable. »¹⁸³

Nous allons voir quelle est cette évolution, en montrant que les questionnements relatifs à l'éducation à l'environnement se retrouvent aujourd'hui dans la mise en œuvre de l'éducation au développement durable.

Eduquer à l'environnement ou pour l'environnement ?

Tbilissi : acte de naissance

Une série de conférences internationales

Dès 1972, lors de la conférence des Nations Unies de Stockholm, l'importance de l'éducation est reconnue. La recommandation 96 demande que soit établi :

« un programme éducatif international d'enseignement interdisciplinaire, scolaire et extrascolaire, relatif à l'environnement, couvrant tous les degrés d'enseignement et s'adressant à tous, jeunes et adultes, en vue de leur faire connaître l'action simple

¹⁸³ Olivier Meunier (2008). « L'éducation à l'environnement pour un développement durable dans le système éducatif français » in revue POUR N°198 p. 76

*qu'ils pourraient mener, dans les limites de leurs moyens, pour gérer et protéger l'environnement ».*¹⁸⁴

La déclaration de Tbilissi est l'acte fondateur de l'éducation relative à l'environnement. Une conférence intergouvernementale a réuni 66 chefs d'Etat et 20 ONG et a donné les premiers objectifs de l'éducation relative à l'environnement (Voir document n° 9). Une charte précise en particulier que l'éducation à l'environnement se doit de:

« faciliter une prise de conscience de l'interdépendance économique, politique, et écologique du monde moderne de façon à stimuler le sens de la responsabilité et de la solidarité entre les nations ».

A la suite de Tbilissi, les conférences internationales se sont succédées pour réaffirmer la nécessité de développer cette politique éducative : résolution de l'UNESCO en 1978, plan de travail pour les années 90 adopté à Moscou en 1987. Lors de la conférence de Jomtien en 1990, le lien est fait entre les programmes d'éducation pour tous et l'éducation relative à

Document N° 8: Ecole et nature pour Célestin Freinet¹⁸⁵

Pour donner une idée d'ensemble de la nouvelle conception des locaux scolaires et de leur ameublement, nous allons présenter un plan pour ainsi dire idéal, que nous tâcherions de réaliser s'il nous était donné de construire l'école populaire du XX^{ème} siècle. Nous accordons à cette installation matérielle une importance plus déterminante qu'on ne croit au succès des méthodes. Nous avons montré dans notre « Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation » que le recours à la nature est plus que jamais pour l'enfant une tonifiante nécessité. Si donc, l'école n'est pas située elle même au centre d'une nature "aidante", si elle ne peut être à proximité des bois, d'une rivière, de rochers, de terrains de culture, il est indispensable qu'elle soit entourée et doublée de ce milieu naturel que nous avons recommandé aux niveaux précédents, mais qui prend ici une signification différente avec son jardin- potager et fruitier-, son pré, son rucher, sa volière, sans oublier les espaces libres pour jeux, campements, constructions, etc.

Il ne saurait y avoir d'école primaire moderne sans milieu naturel.

Nous insistons à peine sur d'autres conditions d'installation que le bon sens suffirait à faire respecter : exposition au soleil, sur terrains secs, le plus possible à l'abri du vent et loin des bruits de la rue, des trains ou des usines.

¹⁸⁴ Nations Unies, rapport de la conférence des nations unies sur l'environnement, Stockholm, 5-16 juin 1972

¹⁸⁵ Célestin Freinet (1969). *Pour l'école du peuple*. Maspero. p. 53

l'environnement. Des chercheurs montrent que lutte pour l'alphabétisation et éducation à l'environnement ne sont pas contradictoires et que l'on peut être des "analphabètes de l'environnement". L'IUCN (Union Internationale pour la Conservation de la Nature) et l'OCDE ont également valorisé l'éducation relative à l'environnement. Jusque dans les années 80, la thématique a également fait l'objet de rencontres au niveau régional.

En France, c'est la circulaire du 29 août 1977 qui introduit l'éducation à l'environnement dans le système scolaire français. Sur la base de ce texte va se greffer en 1983 un protocole d'accord entre le ministère de l'Education nationale et celui de l'environnement. Il est prévu de mener une action conjointe en vue d'intégrer plus massivement la notion d'environnement dans les programmes scolaires et de faciliter la pratique d'actions interdisciplinaires sur l'environnement. Dans les années 90, la prise en compte de l'environnement est plus forte. Les Projets d'école doivent comporter un volet environnement (circulaire de 1990) et les classes de découverte (neige, mer, nature) deviennent des classes environnement (circulaire de 1993). Néanmoins comme le précise Olivier Meunier, l'étude de problèmes locaux va être favorisée :

« La note de service du 10 mars 1993 va préciser la politique d'accompagnement du développement de l'éducation à l'environnement. La dimension internationale va cependant être occultée au profit de la dimension patrimoniale de l'environnement et des approches à partir de problèmes réels rencontrés sur le terrain. La perspective du développement durable semble s'éloigner encore plus. »¹⁸⁶

Une forte mobilisation de la société civile

L'éducation à l'environnement a suscité un vaste mouvement de la société civile. Les acteurs francophones se rencontrent régulièrement au sein des forums internationaux nommés "planet'ERE". Le premier a eu lieu à Montréal en 1997 à l'initiative de la centrale des syndicats du Québec et l'association québécoise pour la promotion de l'éducation à l'environnement. Il a accueilli 700 personnes dont 300 venant de l'étranger (Afrique, Europe). C'est un réseau de syndicats d'enseignants francophones avec ses correspondants dans 25 pays qui a réussi cette mobilisation importante. Quatre ans plus tard, le collectif français pour l'éducation à l'environnement (CFEE) créé au lendemain de Planet'ERE 1 se charge de l'organisation à Paris de Planet'ERE 2. La décision est prise par les participants se structurer en ONG. Fondée en 2005 à Paris, elle se donne l'objectif suivant :

« L'OING planet'ERE a pour mission d'influer sur les sociétés du monde entier, de les encourager et de les aider à développer l'éducation relative à l'environnement vers le développement durable afin que celle-ci serve de moteur et d'amélioration de la qualité de vie de tous les êtres humains qui peuplent la planète »¹⁸⁷

¹⁸⁶ Olivier Meunier (2008). « L'EDD dans le système éducatif français » in revue POUR n°198

¹⁸⁷ Cahier de la gouvernance adopté par le Conseil d'Administration de planet'ERE les 12 et 13 juin.

Document N° 9: Objectifs de l'éducation à l'environnement

Les objectifs de l'éducation relative à l'environnement sont les suivants :

1. La prise de conscience :

- aider les individus et les groupes sociaux à prendre conscience de l'environnement global et des problèmes annexes,
- les aider à se sensibiliser à ces questions d'environnement et d'utilisation et de gestion des ressources. (1)

2. Les connaissances :

- aider les individus et les groupes sociaux à acquérir une compréhension fondamentale de l'environnement global, des problèmes annexes, de la présence de l'humanité dans cet environnement, de la responsabilité et du rôle critiques qui lui incombent.

3. Les attitudes :

- aider les individus et les groupes sociaux à acquérir des valeurs sociales, de vifs sentiments d'intérêt pour l'environnement, une motivation assez forte pour vouloir participer activement à la protection et à l'amélioration de l'environnement, ainsi qu'à une utilisation et une gestion des ressources rationnelle et respectueuse de l'avenir.

4. Les compétences :

- aider les individus et les groupes sociaux à acquérir des compétences nécessaires à la solution des problèmes d'environnement et de ceux liés à l'utilisation et à la gestion des ressources.

5. La capacité d'évaluation :

- aider les individus et les groupes sociaux à évaluer des mesures et des programmes d'éducation en matière d'environnement en fonction de facteurs écologiques, politiques, économiques, sociaux, esthétiques et éducatifs.

6. La participation :

- aider les individus et les groupes sociaux à développer leur sens des responsabilités et leur sentiment d'urgence devant les problèmes d'environnement, d'utilisation et de gestion des ressources, afin qu'ils garantissent la mise en œuvre des mesures propres, à résoudre ces problèmes.

Elle est la première assemblée générale de cette grande ONG internationale qui rassemble des acteurs de 43 pays différents. Les forums Planet'ERE 3 et 4 ont eu lieu en Afrique, le premier au Burkina Faso et le second au Cameroun en 2010. La prochaine rencontre devrait avoir lieu en Afrique du Nord.

En France, ce sont les réseaux école et nature, CPIE et graine qui se sont structurés autour de la promotion de l'éducation à l'environnement. Les CPIE, centres permanents d'initiatives pour l'environnement sont nés d'une initiative de l'Etat en 1972. Le comité interministériel d'action pour la nature et l'environnement décide de favoriser la création de centres spécialisés dans la pédagogie de terrain et crée le label CPIE.

« L'engagement individuel, la dimension humaine, l'enracinement local fort, la nature appréhendée comme expérience (et non comme leçon), l'intégration de la dynamique économique, telles sont les valeurs qu'ont souhaité partager les fondateurs des CPIE avec leurs partenaires et leurs utilisateurs. Le label CPIE est né de la volonté de quelques personnes partageant la même vision : transversalité des domaines ministériels,

décloisonnement des approches (ethnologie, écologie, développement du territoire, ...), découverte du terrain vivant. »¹⁸⁸

Les CPIE représentent actuellement 80 associations regroupées en 16 unions régionales et une union nationale, ils emploient 900 salariés et ont 1 700 adhérents (collectivités, associations, établissements publics). En 2007, ils ont décidé de travailler prioritairement sur les thématiques de l'eau, de la biodiversité et du changement climatique.

Environnement et savoirs disciplinaires.

Le mot environnement dans son sens actuel apparaît vers 1964. Il est souvent confondu avec l'écologie, mot qui vient du grec oikos, la maison et logos la science et qui est apparu au XIX^{ème} siècle. Pour certains, la paternité en revient au biologiste allemand, Ernst Haeckel (1834- 1862), pour d'autres au penseur américain Henry David Thoreau (1817- 1862). L'écologie est aujourd'hui un ensemble de sciences qui englobe l'étude des sujets suivants : les relations naturelles qui existent entre les êtres vivants et le milieu dans lequel ils vivent, l'influence des divers facteurs de ce milieu sur ces êtres vivants et l'influence réciproque des différents êtres vivants du milieu envisagé. Cette science est divisée en fonction de la typologie des habitats ou des espèces : écologie lacustre, fluviale, forestière, animale, humaine, etc. Le mot environnement désigne l'ensemble des conditions biologiques, physiques, chimiques, socioculturelles et économiques susceptibles d'influencer les activités humaines et celles des organismes vivants en général. Pour Georges et Henriette Tohmé, la distinction se fait autour de la place de l'Homme. Le milieu naturel est le point de mire de l'écologie alors que c'est l'Homme qui le devient dans toute étude environnementale :

« L'environnementalisme se distingue de l'écologisme par le fait qu'il s'agit plutôt d'une tournure d'esprit ou d'une manière de se comporter que d'une idéologie. »¹⁸⁹

Si elle est liée au départ à la biologie, l'utilisation scientifique de l'environnement s'est étendue à la géographie, à l'histoire, à l'économie, à la sociologie et aux autres domaines des sciences sociales. En plus du milieu physique et naturel, le patrimoine culturel et artistique fait partie de l'environnement humain. Le rapport final de la conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement indique :

« S'il va sans dire que les aspects biologiques et physiques forment la base naturelle de l'environnement humain, ce sont les dimensions socioculturelles et économiques et ses valeurs éthiques qui déterminent les orientations et les instruments grâce auxquels l'homme pourra mieux comprendre et utiliser les ressources de la nature en vue de satisfaire ses besoins »¹⁹⁰

¹⁸⁸ Brochure de présentation des CPIE. Disponible sur : www.cpie.fr

¹⁸⁹ Georges et Henriette Tohmé (1991). *Education et protection de l'environnement*. PUF. p.20

¹⁹⁰ Cité par Georges et Henriette Tohmé Op.cit. p.28

Cette volonté de saisir la complexité des situations va d'emblée poser à la question de l'intégration de la problématique environnementale dans un enseignement fondé sur les savoirs disciplinaires.

Environnement : un mot, de multiples représentations.

L'éducation à l'environnement a fait l'objet de nombreux travaux de recherche. Lucie Sauvé, titulaire de la chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement travaille depuis de nombreuses années pour donner une définition cohérente à l'éducation relative à l'environnement. Elle met en évidence la complexité de l'approche environnementale. Avec son équipe, elle a en particulier dessiné une cartographie de la politique éducative qui montre que les approches peuvent être multiples. Dans ses premiers travaux, elle distingue six principales conceptions de l'environnement qui peut être vu comme un problème à résoudre, une ressource à gérer, une nature à préserver, une biosphère où vivre ensemble à long terme, un milieu de vie à connaître, à aménager et enfin un espace où s'engager. A ces différences de représentation sont associées des conceptions de l'éducation différentes : une vision humaniste centrée sur le sujet, une vision culturaliste centrée sur la transmission d'un objet d'apprentissage, une vision technologique axée sur l'agent ou sur la démarche, et enfin une vision symbio-synergique centrée sur l'interrelation sujet-milieu.

A partir de cette grille, elle distingue trois conceptions très différentes dans la prise en compte de l'environnement dans la politique éducative. Tout d'abord, l'éducation au sujet de l'environnement. Il s'agit d'acquérir des connaissances. L'environnement est un objet d'apprentissage. Ensuite, l'éducation dans l'environnement ou par l'environnement. Il s'agit d'apprendre au contact de l'environnement qui devient un milieu d'apprentissage et une ressource pédagogique. Enfin, l'éducation pour l'environnement qui devient un but. On apprend à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux. Pour Lucie Sauvé, cette diversité des approches est une richesse :

« Selon nous, une théorie globale de l'éducation relative à l'environnement ne devrait pas avoir pour objectif de réduire cette diversité, mais d'en rendre compte. Il faudrait alors clarifier la spécificité de chacune des conceptions et en étudier la pertinence. La juxtaposition des éléments théoriques isolés pourrait ainsi se transformer en une mosaïque qui en révélerait la complémentarité et permettrait de situer chacun en une vision globale du domaine de l'éducation relative à l'environnement. »¹⁹¹

La cartographie faite par Lucie Sauvé distingue les courants traditionnels (voir document n°10) de courants plus récents (voir document n° 11). Nous ne pouvons détailler dans le cadre de ce travail, les différents courants mais nous voyons bien que, même si l'auteur est très critique sur le projet politique portée par le développement durable (voir chapitre 2- partie 2-2-2), elle inscrit bien la durabilité comme une évolution de l'éducation à l'environnement.

¹⁹¹ Lucie Sauvé (1992). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Hurtebize éditions. p. 29

Ce constat est partagé par d'autres chercheurs comme Maryse Clary :

« L'éducation à l'environnement a considérablement évolué : on est passé de l'étude de la mare ou de la prairie, des fleurs et des petits oiseaux dans les années 70 à l'étude de la biodiversité, des changements climatiques, du développement durable, des problématiques globales appréhendées sur le territoire dans lequel nous vivons au quotidien. »¹⁹²

Mais, nous allons montrer maintenant que la perspective éducative ne peut se situer exclusivement à partir d'une vision environnementaliste, d'autres politiques éducatives élaborées dans les années 70 ayant également évolué. C'est le cas de l'éducation au développement.

Introduction du développement durable dans la politique éducative

Comprendre les grands enjeux internationaux

La remise en question du mode de développement des pays occidentaux au travers de la notion de développement durable va également faire évoluer une autre politique éducative, celle de l'éducation au développement et à la solidarité internationale qui la première va prendre en compte les accords de Rio.

L'éducation au développement

L'éducation au développement est mise en place dans les années 80 à la suite des journées de sensibilisation et d'information organisées par l'association pour la recherche et l'information sur l'aide au développement. Une note de service parue en 1981 demande aux enseignants de *« s'efforcer de rendre les élèves conscients des points communs qu'ils ont avec les enfants du tiers- monde et les liens étroits de solidarité qui les unissent à eux »*. Une circulaire de 1983 précise l'orientation de l'éducation au développement :

« Il s'agit de montrer aux élèves que la civilisation occidentale dans laquelle ils vivent n'est pas unique; leur faire prendre conscience que peuvent exister d'autres formes de civilisation et de développement que celle de notre société industrielle, et leur en faire découvrir les richesses ; d'analyser les causes des grands déséquilibres et des tensions internationales ; provoquer la prise de conscience de l'interdépendance qui nous lie aux pays du tiers monde et de la nécessaire solidarité avec leurs populations. »¹⁹³

Développement et environnement

Une circulaire de 1985 précise qu'il ne s'agit pas seulement de développer des relations d'aide et de sympathie mais de comprendre l'évolution des sociétés sous l'angle, économique,

¹⁹² Maryse Clary (2005). *« Education à l'environnement: genèse et évolution »* in revue POUR n° 187. p. 85

¹⁹³ Cité par Olivier Meunier. Op. Cit. p. 246

Document N° 10: Cartographie de l'ERE d'après Lucie Sauvé . Les courants traditionnels

COURANT	Environnement	Visée	Approche	Stratégie	Références théoriques
NATURALISTE	Nature	Reconstruire le lien avec la nature	Sensorielle, expérientielle, affective, cognitive, créatrice	Immersion, interprétation, jeux sensoriels, activités de découverte.	Steve Von Matre Michaël Cohen Darlène CLOver
CONSERVATIONISTE	Ressource	Adopter des comportements de conservation	Cognitives Pragmatique	Guide ou code de comportement Audit environnemental Projet de gestion/conservation	Wolfgang Sachs
RESOLUTIQUE	Problème	Développer des habiletés de résolution de problème	Cognitive Pragmatique	Etudes de cas Analyse de situation- problème Expérience de résolution de problèmes associée à un projet	Hungerford
SYSTEMIQUE	Système	Développer la pensée systémique : analyse et synthèse vers une vision globale Comprendre les réalités environnementales en vue de prises de décisions judicieuses	Cognitive	Etude de cas Analyse des systèmes environnementaux	Shoshana Keiny Moshe Sashack
SCIENTIFIQUE	Objet d'étude	Acquérir des connaissances en sciences de l'environnement Développer une compétence scientifique	Cognitive (induction, déduction) Expérimentale	Etudes de phénomènes : observations, démonstration. Activités de recherche hypothético-déductive : expérimentation, construction logique.	Louis Goffin
HUMANISTE	Milieu de vie	Connaître son milieu de vie et mieux se connaître en relation avec ce dernier Développer un sentiment d'appartenance	Sensoriel Cognitive Affective Expérientielle Créative/esthétique	Etude du milieu Itinéraire environnemental Lecture du paysage	Bernard Dehan.
MORAL – ETHIQUE	Objet de valeurs	Faire preuve d'éco-civisme Développer un système éthique	Cognitive Affective Béhavioriste	Analyse des valeurs Clarification des valeurs Critique des valeurs sociales	Louis Lozzi

Document N° 11: Cartographie de l'ERE d'après Lucie Sauvé . Les courants plus récents.

COURANT	Environnement	Visée	Approches	Stratégies
HOLISTIQUE	Une réalité globale L'Etre	Développer les multiples dimensions de son être en interaction avec l'environnement. Développer une connaissance organique du monde et un agir participatif dans et avec l'environnement	Holistique, Organique Intuitive, Créative	Exploration libre Visualisation Ateliers de création. Intégration de stratégies complémentaires.
BIOREGIONALISTE	Lieu d'appartenance Projet communautaire	Développer des compétences en matière d'éco-développement communautaire, local ou régional	Cognitives, Affective Expérientielle Pragmatique Créative	Exploration du milieu Projet communautaire Création d'éco-entreprises
PRAXIQUE	Creuset d'actions et de réflexion	Apprendre dans, par et pour l'action Développer une compétence réflexive	Praxique	Recherche-action
CRITIQUE	Objet de transformation Lieu d'émancipation	Déconstruire les réalités environnementales pour transformer ce qui pose problème	Praxique Réflexive Dialogique	Analyse de discours Etude de cas, Débats Recherche-action
FEMINISTE	Objet de sollicitude, de soins	Intégrer les valeurs féminines à la relation à l'environnement	Intuitive, Affective Symbolique, Spirituelle Créative/Esthétique	Etude de cas, Immersion Ateliers de création Activités d'échange d'idées.
ETHNOGRAPHIQUE	Territoire Lieu d'identité Nature/culture	Reconnaître le lien étroit entre nature et culture Clairifier sa propre cosmologie Valoriser la dimension culturelle de sa relation à l'environnement	Expérientielle, Intuitive Affective, Symbolique Spirituelle Créative/Esthétique	Comtes, récits et légendes Etude de cas, Immersion Accompagnement
ECO-EDUCATION	Pôle d'interaction pour la formation personnelle Creuset de structure identitaire	Expérimenter l'environnement : s'expérimenter, se former dans et par l'environnement. Construire sa relation au monde, avec les êtres autres-qu'humains	Expérientielle, Intuitive Affective, Symbolique Sensorielle, Créative	Récits de vie Exploration, Ecoute sensible, jeu, immersion, introspection, Alternance subjectivité/objectivité.
DURABILITE SOUTENABILITE	Ressources pour le développement économique Ressources communes à partager	Promouvoir un développement économique qui tienne compte des réalités sociales et environnementales Contribuer à un tel développement	Pragmatique Cognitive	Etude de cas Expériences de résolution de problèmes Projet de développement soutenable/durable

politique, social et culturel. Nous trouvons là les aspects politiques que nous reverrons dans l'éducation au développement durable. La thématique de l'environnement a été très tôt prise en compte par l'éducation au développement. Ainsi, pour la période 1990-1992, le thème mobilisateur est "environnement et développement". On le retrouve pour les années 1994-1996. La note de service du 16-06- 1994 précise qu'il convient « *d'associer systématiquement à la notion d'environnement à celle de développement durable* ». ¹⁹⁴ Comme le dit Bruno Riondet, les deux thématiques sont liées :

« Eduquer à la compréhension du monde dans sa globalité débouche sur des démarches nécessairement transversales et interdisciplinaires. Comment par exemple ne pas intégrer les préoccupations d'environnement dans celles du développement en jetant un regard concret et direct sur le développement, en relativisant la notion même de pays développé (gaspillage, déchets, chômage, inégalités), en posant la contradiction entre une croissance éco-quantitative et un développement durable, généralisable et universalisable auquel ni le système économique, ni l'écosphère ne résisteraient. L'environnement enrichit l'éducation au développement. » ¹⁹⁵

Les dernières instructions pédagogiques publiées en octobre 2009 resituent l'éducation au développement et à la solidarité internationale dans les déséquilibres mondiaux :

« L'éducation au développement et à la solidarité internationale vise à donner aux jeunes des clés de compréhension des grands déséquilibres mondiaux et à encourager leur réflexion sur les moyens de réduire la pauvreté et les inégalités. Elle participe à l'éducation au développement durable, en contribuant à la compréhension des interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale. » ¹⁹⁶

Refonder l'éducation à l'environnement en l'orientant vers le développement durable

Une évaluation approfondie de l'éducation à l'environnement

Dans les établissements scolaires, l'éducation au développement durable va être introduite à partir d'une évaluation approfondie de l'éducation à l'environnement. En avril 2003, deux inspecteurs de l'Education nationale, Gérard Bonhoure et Michel Hagnerelle rendent au ministre un rapport qui indique que même si des orientations précises ont été données pour développer l'éducation à l'environnement, elles ont été insuffisantes pour fonder une véritable politique nationale. Ils observent également que les ressources documentaires sont abondan-

¹⁹⁴ Cité par Bruno Riondet (1996). *Education au développement : de la citoyenneté à la solidarité*. Hachette. p.44

¹⁹⁵ Bruno Riondet. Op.cit. p.201

¹⁹⁶ Ministère de l'Education nationale. Note de service n°2009-131. Education au développement et à la solidarité internationale.

tes, que les partenariats sont multiples mais qu'il n'existe pas de véritable projet éducatif global :

« Alors que l'introduction de l'environnement dans notre système éducatif date du début des années 70, force est de constater qu'il n'existe pas aujourd'hui à l'Ecole une éducation à l'environnement construite et cohérente. La situation est plutôt en stagnation, sinon en recul par rapport à celle du milieu des années 90 »¹⁹⁷

Le rapport va donc proposer de refonder l'éducation à l'environnement en l'inscrivant dans une perspective de développement durable :

« Une véritable éducation à l'environnement devrait être généralisée, ce qui implique une redéfinition d'une politique nationale fixant des objectifs de contenu, de méthode et de comportement; ancrée dans les territoires afin de s'appuyer sur les problématiques et les compétences locales; transversale et interdisciplinaire, reliée à l'éducation à la citoyenneté, à la santé, aux risques et à la sécurité ; progressive et cohérente, à chaque niveau d'enseignement comme sur l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire »¹⁹⁸

Une expérimentation

Au printemps 2003, le Professeur Michel Ricard, chargé de mission auprès du Premier Ministre pour développer l'éducation à l'environnement et au développement durable, est chargé de piloter une expérimentation qui va être conduite dans quatre-vingts établissements scolaires répartis en 10 Académies. Cette expérimentation sera suivie d'un colloque pour consulter les acteurs avant d'annoncer la "généralisation de l'éducation à l'environnement pour le développement durable".

La stratégie nationale de développement durable, annonçait cette généralisation et lui donnait même des objectifs chiffrés ambitieux. Chaque élève devait recevoir 60 heures d'enseignement au long de sa scolarité : 30 heures dans le primaire selon des modalités définies par le conseil d'école, 20 heures au collège dans le cadre d'enseignements croisés et 10 heures au lycée dans le cadre des enseignements disciplinaires en liaison avec les dispositifs pédagogiques comme l'éducation civique, juridique et sociale ou les travaux personnels encadrés. Des activités périscolaires devaient compléter la formation :

« Ces démarches pédagogiques, réalisées en milieu scolaire, seront complétées par des activités éducatives périscolaires inscrites dans le cadre de dispositifs nationaux ("mille défis pour ma planète") ou régionaux (classe à projet artistique et culturel, classe de patrimoine, école de la forêt) permettant à l'élève de découvrir son milieu. »¹⁹⁹

¹⁹⁷ Gérard Bonhoure et Michel Hagnerelle. Inspection générale de l'Education nationale. L'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Avril 2003. p.30

¹⁹⁸ Gérard Bonhoure et Michel Hagnerelle. Op.cit.p.26

¹⁹⁹ Stratégie nationale de développement durable. Juin 2003.

Les premières directives

La première circulaire date du 8/07/2004. Elle demande aux recteurs d'académie, aux inspecteurs, aux chefs d'établissements et directeurs d'école de généraliser « *une éducation à l'environnement pour un développement durable* » à partir de la rentrée 2004. Les directives visent à donner « *une dimension pédagogique nouvelle à l'éducation à l'environnement en l'intégrant dans une perspective de développement durable* ». Elles affirment l'importance de l'éducation à l'environnement pour un développement durable qui doit être :

*« une composante importante de la formation initiale des élèves, dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité, pour leur permettre d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable ».*²⁰⁰

Le texte s'appuie sur le rapport Brundtland, la conférence de Rio, la charte de l'environnement et la stratégie nationale de développement durable. Il précise que la politique éducative doit prendre en compte :

« Les différentes échelles de temps et d'espace; La complexité du domaine dont les multiples composantes interagissant entre elles et appellent une approche systémique; Les différents axes d'analyse scientifique qui fondent un développement durable; La complexité des questions et des réponses envisagées ce qui implique une approche critique et met en valeur l'importance des choix et la responsabilité de chacun dans ces choix ».

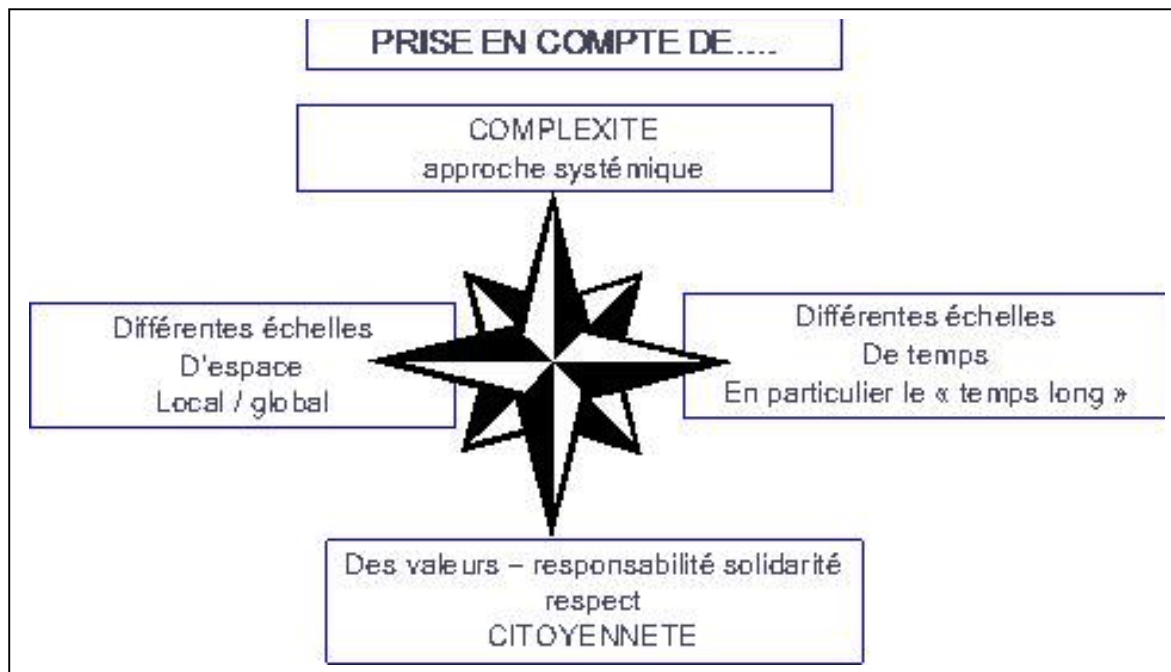
Pour finir, des recommandations assez générales sont données aux enseignants sur le plan pédagogique : les démarches doivent être diversifiées, privilégiant les situations concrètes « *qui développeront chez les élèves la sensibilité, l'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et de l'action* ».²⁰¹

Ces nouvelles orientations sont symbolisées sous la forme d'une rose des sables qui montre les différents aspects qui doivent être pris en compte par les pédagogues (voir document n°12). On voit qu'il faut aborder les différentes échelles d'espace (local/ global) et de temps (les générations futures). Un projet d'éducation au développement durable se distingue souvent d'un projet éducation à l'environnement par sa prise en compte de la dimension Nord/Sud. Mais, la question des valeurs ne doit pas être ignorée et l'approche doit être systémique.

²⁰⁰ Circulaire du 8-7-2004 sur la généralisation d'une éducation relative à l'environnement pour un développement durable.

²⁰¹ Circulaire du 8-7-2004 sur la généralisation d'une éducation relative à l'environnement pour un développement durable.

Document N° 12: La rose des vents de l'éducation au développement durable



Faciliter l'engagement de toutes les disciplines

En 2007 est publiée une nouvelle circulaire qui va apporter une double rupture. D'une part le mot "environnement" ne figure plus dans l'intitulé de la politique éducative, d'autre part, on assiste à un recentrage fort sur l'établissement. Nous ne sommes plus dans la période de réflexion qui a suivi le sommet de Johannesburg en 2002 et qui s'est concrétisée par l'inscription dans la constitution d'un droit à l'environnement. Nous sommes dans la suite de l'Acte II de la décentralisation. Les collectivités locales viennent de recevoir de nouvelles compétences. Les pouvoirs locaux se renforcent y compris dans le domaine de l'éducation.

Nous ne sommes plus non plus dans l'idée de quantifier les heures d'enseignement qui seraient réservées à l'éducation au développement durable, mais dans l'idée de construire un projet éducatif où le développement durable est présent de manière transversale. Les programmes scolaires sont modifiés, mais il est demandé à l'enseignant de travailler avec ses collègues dans le cadre de projet, pour faciliter l'approche systémique. De même, la découverte du milieu n'est plus réservée aux activités périscolaires, mais doit être intégrée dans le projet de l'établissement lui-même.

Une approche fondée sur les problématiques sociétales

La circulaire du 5 avril 2007 va être de fait beaucoup plus pragmatique que celle de 2004. Elle annonce pour la période 2007-2010 trois axes prioritaires :

- 1-Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement.
- 2-Multiplier les démarches globales d'éducation dans les établissements et les écoles.
- 3- Former les professeurs et autres personnels impliqués dans cette éducation.

Pour Gérard Bonhoure, inspecteur de l'Education nationale, le passage de l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable est un changement fondamental car il signe le passage d'une approche centrée sur la nature à une approche centrée sur l'Homme :

«La reformulation des questions est essentielle : elle doit permettre d'orienter l'investigation de la science afin de contribuer à comprendre l'action de l'homme et l'impact de ses décisions de gestion ; il s'agit de contextualiser la démarche afin de lui donner une finalité. Se placer dans une perspective de développement durable induit un questionnement " antropo-centré" et non "naturo-centré". Ainsi, une question simple : comment protéger la forêt, centrée sur la forêt devient-elle comment gérer la forêt aujourd'hui pour demain. Ainsi reformulée, la problématique intègre pleinement la responsabilité humaine et la dimension développement durable grâce à l'emploi du verbe gérer. La notion de durabilité (ou de soutenable) est induite par la référence à aujourd'hui et demain, regard porté sur les générations futures. Questionner ainsi, c'est aussi lutter contre le catastrophisme. L'entrée dans la problématique se fait en visant une action réfléchie donc finalement porteuse d'espoir. »²⁰²

Monsieur Delavière, chargé de mission du rectorat de Picardie que nous avons rencontré au cours de notre enquête, constate un meilleur engagement de tous les enseignants depuis que l'on peut entrer dans les thématiques du développement durable autrement que par l'environnement :

« Avant l'éducation au développement durable cela s'appelait l'éducation à l'environnement et seuls les profs de SVT à 90% s'en occupaient. Maintenant ça commence à bien changer du fait qu'on a cette ouverture vers toutes les disciplines, l'histoire géo est de plus en plus présente. Depuis cette année, on met en place l'histoire de l'art. Certes, il y a certaines disciplines qui sont mieux placées, mais ça ne nous empêche pas, nous scientifiques, de faire aussi de l'histoire de l'art. L'objectif justement, dans mon réseau, c'est d'avoir un maximum d'enseignants mais surtout de disciplines différentes pour qu'on ne fasse pas du développement durable une discipline seulement scientifique. J'ai des profs d'art, des documentalistes, des profs d'anglais, même si la majorité sont historiens-géographes. Petit à petit, on peut dire que la

²⁰² Gérard Bonhoure. Op.cit. p. 13

mayonnaise prend puisqu'au départ on part de quelque chose qui est traité dans son aspect environnemental et maintenant on doit glisser vers le développement durable. Le fait d'avoir enlevé ce " E ", ça peut sembler anodin mais c'est énorme parce qu'avant il fallait qu'on rentre par l'environnement et l'on passe à l'éducation au développement durable. C'est un challenge parce que les enseignants de différentes disciplines ont envie de s'impliquer et cherchent des moyens. »²⁰³

Mise en cohérence des croisements disciplinaires au sein de l'établissement

Depuis de nombreuses années, une réflexion avait été conduite pour mieux intégrer la question environnementale dans l'enseignement des disciplines. Les programmes de SVT en particulier avaient déjà beaucoup évolué. La circulaire de 2007 donne l'impulsion pour une véritable refonte en profondeur de tous les programmes. Ainsi, en géographie, depuis la rentrée 2010, les programmes de 5^{ème} et de seconde sont entièrement tournés vers le développement durable (voir document n°13). Depuis la rentrée 2009, le programme d'Education civique de 6^{ème} présente aux élèves les accords de Rio et les agendas 21 locaux (voir document n°14).

Document N° 13: Programme de géographie. Classes de 5^{ème}. Rentrée 2010.

1- La question du développement durable.

Les enjeux du développement durable. Les dynamiques de la population et du développement durable.

2- Des sociétés inégalement développées.

Des inégalités devant la santé. Des inégalités devant l'alphabétisation. Des inégalités devant les risques. La pauvreté dans le monde.

3-Des hommes et des ressources

La question des ressources alimentaires. La question de l'accès à l'eau. Gérer les océans et les ressources. Ménager l'atmosphère. La question de l'énergie.

Mais, s'il est demandé aux enseignants d'inclure le développement durable dans leurs cours à partir des nouveaux programmes, il leur est aussi demandé de travailler ensemble sur des thématiques. Une note explicative publiée par EduScol à destination des enseignants précise:

« La réorientation de l'enseignement des contenus disciplinaires concernés par l'éducation au développement durable reste bien sûr de la responsabilité des profes-

²⁰³ Entretien avec Monsieur Delavière

seurs, dans leurs classes. Par contre, le choix des temps forts nécessite une mise en cohérence ainsi que le choix des disciplines pour lesquelles croiser les apports à chaque niveau. L'identification des orientations peut se faire, par exemple dans le cadre des conseils d'enseignement. »²⁰⁴

La circulaire de 2007 parle de co-disciplinarité :

« Sur l'ensemble des niveaux d'enseignement, l'approche co-disciplinaire permet la nécessaire prise en compte de la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable. Elle ouvre aussi l'éventail des thèmes que l'on peut aborder dans ce cadre : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transports et mobilités, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation de la population mondiale, enjeux démographiques. Chaque discipline contribue par ses contenus et ses méthodes, à construire les bases permettant de mettre en place les concepts liés au développement durable dans ses différents volets environnemental, économique, social et culturel ; le croisement de ces apports disciplinaires permet d'en construire une approche globale. »

Innover pour mettre en place des projets éducatifs globaux

La démarche d'éducation au développement durable ne peut se limiter à quelques actions ponctuelles ou à l'apprentissage de quelques éco-gestes. Elle doit être une démarche éducative globale :

*« De nombreux établissements sont déjà des lieux d'actions concrètes entreprises dans un esprit de développement durable.[...] Des méthodes spécifiques sont développées comme le travail par projets structurés, la démarche qualité ou encore le processus participatif. L'adoption de ces règles de vie collective et de ces grandes orientations de gestion apparaît comme un impératif. Cependant, ces actions si elles impliquent d'apprendre des gestes et des comportements ne doivent pas s'y limiter, et il importe qu'elles s'appuient dans l'école sur une véritable démarche éducative globale. »*²⁰⁵

²⁰⁴ Eduscol (2009). L'éducation au développement durable dans les établissements du second degré.

²⁰⁵ Circulaire n° 2007-077 du 29 03/2007 « seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable ».

Document N° 14: Programme d'Education civique. 6^{ème}. Editions Belin.

Débat

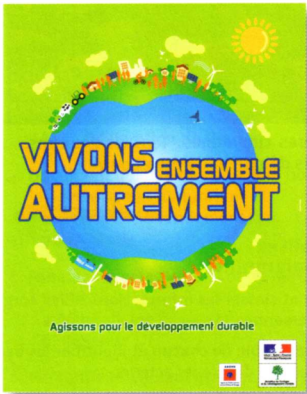


S'engager pour le développement durable

Étape 1 Comprendre le sujet

- « **S'engager** » : s'intéresser et faire le choix d'agir pour soi et les autres.

Étape 2 S'informer



VIVONS ENSEMBLE AUTREMENT

Agissons pour le développement durable

1. Affiche du ministère de l'Écologie, 2006.

→ **Relever des informations**

1. Renvoier dans les leçons la définition du développement durable.
2. Quel droit et quel devoir sont liés ? (doc. 2)
Selon vous, pourquoi s'appliquent-ils à tous en France ?

Étape 3 Travailler en groupe

→ **Former des groupes de travail**

→ **Choisir un thème :**

1. Quelles sont les atteintes à l'environnement que l'on peut observer au quotidien ?
2. Quels sont les gestes qui permettraient de mieux préserver l'environnement ?
3. Quelles propositions peut-on faire pour aider à un développement pour tous ?
4. Quelles actions peuvent permettre, au collège et dans le quartier ou la commune, d'informer et de sensibiliser sur l'environnement ?

2. Le droit à l'environnement

« Article 1^{er} – Chacun a le droit de vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé.

Article 2^e – Toute personne a le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement. »

Charte de l'environnement, 2004, devenue un principe de la Constitution en 2005.

→ **Vérifier et compléter ce que l'on sait**

Sur Internet, approfondir le sujet en consultant un des documents suivants :

Sur le développement durable :

- www.ecologie.gouv.fr/-Eco-citoyens-.html : le site du ministère de l'Écologie sur les « éco-gestes ».
- www.ledeveloppementdurable.fr/ : site exposition de Yann Arthus Bertrand.

Sur l'engagement dans des projets :

- www.juniorassociation.org/ : le lien vers la brochure « Comment créer une Junior Association, avec des exemples d'associations dans de nombreux domaines ».
- www.clubs-unesco.org/ : le lien vers la découverte des Clubs UNESCO.

Étape 4 Mettre en commun

→ **Présenter votre travail aux autres**

Les porte-parole de chaque groupe exposent leurs arguments.

→ **Répondre au sujet**

La mise en commun du travail des groupes permet d'élaborer une réponse au sujet.

→ **Et après ?**

Vous pouvez créer des affiches ou des panneaux d'informations, des exposés et même, pourquoi pas, un club ou une association.



76

Cette démarche globale nécessite des expérimentations pour explorer des formes et des contenus d'enseignement novateurs. La circulaire rappelle que les dispositions de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école votée en 2005 peuvent être sollicitées²⁰⁶. La circulaire de rentrée de 2010 précise :

« L'expérimentation offre la possibilité de repérer et de susciter des démarches dynamiques d'évaluation, de formation et de mutualisation. C'est dans ce cadre que sont lancés des appels d'offres qui doivent permettre de répondre aux priorités liées aux évolutions de notre système éducatif. »

L'article 34 permet aux établissements de moduler les grilles horaires pour pouvoir mettre en place un projet novateur. Le bilan fait de cette expérimentation pour l'année scolaire 2008-2009 montre que 3% des 1 388 projets recensés sont consacrés à l'éducation au développement durable. Il faut noter que certains d'établissements sont engagés dans des démarches de développement durable mais ne sollicitent pas l'article 34. Effectivement, au cours de notre enquête, le principal d'un collège pilotant un Agenda 21 scolaire nous a indiqué être sollicité par l'inspecteur pour le faire. Il hésitait car il craignait la réaction de certains parents en cas de réduction des heures d'enseignement sous la forme traditionnelle. Notons aussi que la majorité des établissements qui sollicitent l'article 34 le font par rapport à un public difficile : 20% des projets concernent l'aide aux élèves en difficultés, 15% la mise en œuvre d'une orientation active et 11% ont pour but la prévention du décrochage scolaire.²⁰⁷

C'est dans le cadre de projets existants dans les établissements scolaires que nous allons pouvoir regarder comment se concrétisent réellement les principes posés à la fois par la décennie des Nations Unies et le ministère de l'Education nationale en France.

4.1.2 – Une démarche pragmatique centrée sur l'établissement scolaire

Bien avant la circulaire de 2007, des établissements scolaires avaient commencé à innover en particulier dans le cadre des dispositifs Eco-Ecole ou Agenda 21 scolaire. Les auteurs de la circulaire se sont d'ailleurs appuyés sur ces expérimentations pour fonder leurs directives. Le caractère pragmatique de la démarche des établissements engagés dans une réflexion sur le fonctionnement de leur établissement est donnée en exemple :

« De nombreux établissements sont déjà des lieux d'actions concrètes entreprises dans un esprit de développement durable. Les établissements éco-responsables s'engagent à réduire leurs déchets, leur consommation d'énergie, d'eau, de papier. Ils développe-

²⁰⁶ Article L.401-1 du code de l'Education.

²⁰⁷ Source : éducol. Panorama de l'expérimentation pédagogique. Publié le 26 janvier 2011

ment une action volontariste en matière d'alimentation, de santé, de risques, de transport et d'accès à l'établissement...L'encouragement aux bonnes pratiques s'accompagne d'une réflexion sur le bâti et les normes environnementales ».

Le texte valorise également les établissements qui ont choisi de s'engager dans des agendas 21 scolaires conformément aux sollicitations de l'Agenda 21 de Rio :

« Ils s'engagent sur trois points principalement : la consommation responsable, la solidarité locale et internationale et la diversité biologique et culturelle. »

Précisons maintenant les formes prises par les démarches éco-responsables au sein des établissements scolaires.

Qu'est ce qu'une démarche éco-responsable ?

Notion d'éco-responsabilité

Le principe de responsabilité est lié à celui du développement durable. Il ne s'agit pas seulement d'une responsabilité civile, juridique mais également morale. Hans Jonas, dans son analyse de la crise environnementale, l'a formulé ainsi :

*« Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentique sur terre ».*²⁰⁸

Revenant sur les différents sens du mot "responsabilité" pour définir l'Homo Responsabilis, Xavier Thunis conclut :

*« La responsabilité est au cœur de la protection de l'environnement et du développement durable. Elle doit y rester. Pourvu qu'il s'agisse d'une responsabilité entendue comme le souci d'autrui et du monde, comme la capacité que possède un individu ou un groupe d'individus de se placer du point de vue d'un tout, de se sentir affecté par la vie ou la survie du tout et de s'engager, individuellement et collectivement, pour que ce tout continue sa course. Le développement durable est nécessairement un développement responsable. »*²⁰⁹

Le principe de responsabilité a une triple dimension : envers nos contemporains (solidarités intragénérationnelle et interculturelle) ; envers les générations futures (solidarité intergénérationnelle) et à l'égard de la biosphère, essentielle à la survie de l'espèce. De ce principe est né la notion "d'éco-responsabilité" qui vise à limiter au maximum ses impacts sur l'environnement en adoptant des "éco-gestes" : prendre les transports en commun plutôt que la voiture, veiller à ses consommations d'électricité ou d'eau, ne pas utiliser de produits polluants par exemples. Des campagnes de communication visant à faire modifier les comportements pour les rendre plus respectueux de l'environnement sont régulièrement organisées.

²⁰⁸ Hans Jonas (1979). *Le principe de responsabilité*.

²⁰⁹ Xavier Thunis (2008) « Homo responsabilis » in Dimitri Belayew (Dir). *Education à la citoyenneté et à l'environnement*. p.96

Ainsi, chaque année, l'Etat organise une semaine d'information autour du développement durable et met en avant dans sa communication les thématiques de l'eau, des déchets, des transports, de l'énergie et de la biodiversité.

Une place importante est donnée à la consommation, l'idée étant que c'est le consommateur, par ses choix, qui va influencer sur les politiques des entreprises. De nombreux labels existent pour informer sur la composition des produits ou la façon dont ils ont été fabriqués et orienter les comportements d'achat. On trouve plusieurs catégories de labels qui attestent du respect de certaines normes environnementales (agriculture biologique, gestion durable de la forêt) ou éthiques (commerce équitable, placements). Seuls les labels "NF environnement" et "éco-label européen" sont des labels officiels. Les autres ont été créés par des associations ou des entreprises. La multiplicité des labels est une vraie difficulté pour les consommateurs qui souhaitent s'informer. Par exemple dans le domaine de l'exploitation forestière, il existe deux labels. Le premier : FSC (Forest Stewardship Council) a été fondé par des associations qui souhaitaient ainsi lutter contre la déforestation. Quelques années plus tard, les professionnels de la forêt et du bois ont mis en place un label beaucoup moins contraignant : PEFC (Program for Endorsement of forest certification scheme). Nous verrons que des actions d'information et de formation à la consommation responsable et équitable doivent être mises en place pour permettre aux individus de se repérer dans ces différents messages et d'exercer véritablement leur choix.

Une démarche collective dans les organisations

Mais, cette réflexion sur les pratiques quotidiennes n'est pas seulement le fait d'individus. Elle peut également s'appliquer dans des organisations telles que les administrations, les entreprises ou les associations. Elles prennent alors le nom de "démarches éco-responsables". La stratégie nationale de 2003-2008 demande à l'Etat d'être exemplaire et donne une définition très précise ce qu'est une administration éco-responsable :

« L'Etat ne peut se contenter de recommander et d'ordonner. Il est aussi lui-même acteur et, par sa position, doit contribuer fortement à l'engagement collectif vers un développement plus durable. C'est pourquoi, le chemin vers un Etat exemplaire dans sa gestion comme dans l'élaboration des politiques publiques, a été retenu comme axe stratégique. »²¹⁰

Il s'agit alors de mettre en place des politiques d'achats favorisant les éco-produits, réduire les consommations d'eau, d'énergie et de papier, améliorer la gestion du patrimoine bâti et non bâti et organiser des plans de déplacement pour les personnels. Dans la majorité des cas, ces démarches, construites collectivement sont des démarches d'apprentissage collectif. Pour les établissements scolaires, c'est la Fondation pour l'éducation à l'environnement en Europe

²¹⁰ Voir stratégie nationale de développement durable 2003- 2008. Document d'introduction.

(FEEE) qui la première a proposé aux équipes pédagogiques une méthodologie assez simple pour s'engager dans ce type de démarche.

Les Eco-Ecoles : une méthodologie et un label

Présentation du dispositif

La Fondation FEEE (fondation pour l'éducation à l'environnement en Europe) a été créée en 1983 par des experts du Conseil de l'Europe pour sensibiliser tous les publics aux questions d'environnement. Elle est aujourd'hui présente dans 50 pays et sur cinq continents. Pour valoriser les pratiques respectueuses de l'environnement, elle a mis en place tout une série de labels. Dans le secteur du tourisme, "pavillon bleu" récompense les stations balnéaires et ports de plaisance qui répondent à des critères de bonne gestion environnementale et "la clef verte" distingue les campings et hôtels respectueux de l'environnement. Le label "énergie d'avenir" est destiné aux collectivités locales qui font des efforts en terme d'économie d'énergie et d'énergies renouvelables.

Dans le domaine scolaire, le label "Eco-Ecole" certifie que l'établissement est engagé dans une démarche éco-responsable. C'est une action d'envergure internationale puisque les "Eco-Ecoles" sont présentes dans 43 pays répartis sur 5 continents. Depuis 2005, elle se développe en France. En 2008, 700 établissements étaient engagés dans la démarche. A la rentrée 2010, ils étaient 1 300 : 750 écoles, 340 collèges et 210 lycées. Le réseau compte à l'échelle internationale 25 000 établissements labellisés.

La fondation FEEE propose aux établissements scolaires volontaires de construire un projet d'éducation à l'environnement et au développement durable en travaillant sur les locaux de l'établissement scolaire et en étudiant chaque année un thème comme l'eau, les déchets, l'alimentation. Chaque année, elle adresse un appel à projets qui présente les critères à respecter pour l'obtention du label. Le programme est placé sous le haut patronage du ministère de l'Education nationale. Depuis son lancement, il reçoit des financements de la société éco-emballages. Se sont ajoutés, le groupe Milan Presse et plus récemment GDF SUEZ.

Une démarche en sept points clef.

Les établissements doivent respecter la méthodologie proposée c'est à dire : respecter la démarche en 7 points (voir document n°15) et travailler sur un seul thème par an. La démarche Eco-Ecole se veut avant tout pragmatique. Il s'agit de s'appuyer sur le fonctionnement de l'établissement lui-même pour comprendre les implications de nos comportements sur les consommations d'eau, d'énergie, les volumes de nos déchets. Le comité de suivi qui doit obligatoirement réunir enseignants, élèves mais aussi élus locaux, représentants de parents d'élèves et d'associations impliquées dans le projet, va avoir pour première tâche de faire un état des lieux. Un plan d'actions pourra alors être élaboré, mis en œuvre et évalué.

Document N° 15 : La démarche en sept points d'Eco-Ecole

Les échos

N° 2
2007-2008

des éco-écoles du Clermontais

Un projet pour favoriser une gestion environnementale des établissements scolaires du Clermontais

Pour obtenir le label Eco-écoles, les écoles engagées dans la démarche doivent respecter 7 points de méthodologie.

1/ Former un comité de suivi. Ce comité réunit tous ceux qui contribuent à la démarche dans l'établissement.

2/ Mener un diagnostic environnemental. Il permet de connaître et de comprendre la situation initiale de l'établissement et ses impacts sur l'environnement par rapport au thème choisi.

3/ Etablir un plan d'action. A partir des observations du diagnostic, il détermine l'agenda des actions à réaliser et les moyens à mettre en œuvre.

4/ Contrôler et évaluer le plan d'action. Cette phase intervient tout au long de la réalisation du plan d'action et permet de mesurer les progrès.

5/ Etablir des liens avec le programme scolaire. Une démarche pédagogique portée par les enseignants et Mariam de l'association Demain la Terre ! doit accompagner le projet de gestion environnementale des bâtiments scolaires.

6/ Impliquer toute l'école et la communauté. La démarche Eco-école ne reste pas le fait d'un petit groupe mais implique tout l'établissement et s'ouvre sur l'extérieur.

7/ Créer un Eco-code. Conçu et réalisé par les élèves, ce code comportemental promeut les attitudes individuelles et collectives responsables à adopter.

Nous rappelons aux écoles que l'objectif de la CCC est d'accompagner les établissements scolaires du Clermontais en vue de l'obtention des labels éco-écoles. Alors n'oubliez pas de faire votre demande de labellisation !!! avant le 30 avril 2008.

Petit challenge :

2006 : 1 label

2007 : 6 labels

2008 : ?

Retour en images sur des comités de suivi



Plusieurs comités de suivi ont été organisés comme au collège de Paulhan le mardi 12 février et à Salasc le jeudi 14 février.

Ces rendez-vous sont importants, car ils permettent d'avancer concrètement dans ce projet. Un grand merci à tous les participants.



Diagnostic

A l'école de Fontès

« A l'école de Fontès, on s'est réparti le travail. Alors que les cycles 3 s'occupent de faire la chasse au gaspillage d'énergie, les cycles 2 mènent l'enquête pour voir si le tri des déchets se fait correctement. Suite au diagnostic énergétique effectué en se déplaçant dans l'établissement, il est apparu que tous les appareils de l'école fonctionnaient à l'énergie électrique ! Les enfants ont regardé la consommation de chaque appareil : les ordinateurs consomment de l'énergie quand ils sont en veille, les lampes des toilettes sont trop puissantes, les radiateurs électriques fonctionnent en permanence alors qu'il existe une horloge permettant de les régler ... et les moteurs des voitures devant l'école restent trop longtemps allumés ! »

Les idées d'action ne manquent pas, et nous devrions bientôt découvrir les mille petits gestes inventés par les fontésols pour économiser l'énergie !

A l'école Saint Martin de Canet

Cette école, impliquée pour la 1^{ère} fois dans ce projet a effectué un diagnostic énergétique mais s'est également intéressée à la gestion des déchets et de l'eau dans l'établissement. Trois «points noirs» ont été décelés. Il s'agit des robinets qui fuient dans la cour, de l'utilisation courante des volets électriques dans les classes et du manque de contrôle de la température dans les classes. Ainsi, un certain nombre d'écogestes et de dispositifs ont été proposés : mise en place de boutons poussoirs, d'affiches pour les économies d'eau, de réducteurs de débit (pour les robinets), de rideaux aux fenêtres et de la mise en place d'un nouveau métier au sein de la classe : le contrôleur de température et son thermomètre ! La classe des tous petits a également fait son diagnostic : trop de déchets, pas de tri sélectif et trop grande utilisation du papier !

Des solutions sont déjà envisagées.

Le Clermontais, traditions et modernité

Des initiatives tout à fait originales sont prises dans les établissements scolaires.²¹¹ Par exemple, une école de Seine Maritime qui travaillait sur le thème du déchet a montré que l'on pouvait trouver un nouvel usage aux cartons en fabriquant des bancs. Dans l'Aveyron, la réflexion autour de l'alimentation a permis de proposer chaque semaine un "repas alternatif" (sans viande) et de changer de fournisseurs pour acheter des produits locaux de bonne qualité. Dans le Gers, à partir d'une observation des consommations d'eau, on a pu réduire la consommation de 4, 8 litres par jour et par personne. En Charente, les élèves ont créé un centre d'enfouissement expérimental pour observer la durée de vie des déchets dans la nature. Dans le Nord, pour pallier au manque d'espace vert et lutter contre la pollution de l'air, un groupe scolaire a construit un mur végétal.

Les Agenda 21 scolaires : une approche idéale de l'éducation au développement durable

L'Agenda 21 scolaire est un dispositif qui ressemble à celui d'Eco-Ecole mais il va s'inscrire dans la filiation de l'Agenda 21 de Rio, c'est à dire construire un programme d'actions à partir de l'établissement et de son environnement mais en insistant plus sur la perspective globale. Une plus grande liberté d'action est laissée aux équipes pédagogiques mais le principe de la démarche projet doit également être respecté. (voir document n°16)

« L'Agenda 21 est un document stratégique et opérationnel [...] qui permet de structurer la communauté éducative autour d'un objectif commun, celui de l'éco-responsabilité en prenant ce terme dans une acception très large. Il apparaît comme l'outil ad hoc : par son support écrit, cohérent et structuré, il permet un engagement à long terme dans une démarche d'éducation au développement durable en utilisant le fonctionnement de l'établissement comme laboratoire d'apprentissage. Les enseignements disciplinaires et les projets pédagogiques y trouvent des applications concrètes. Il devient alors le point de convergence des initiatives pédagogiques et de fonctionnement. »²¹²

L'Agenda 21 du lycée agricole de Saint Herblain.

Dès 1995, l'enseignement agricole a commencé à réfléchir à la façon d'intégrer dans les formations les changements de pratiques qui s'imposent dans le domaine de l'agriculture. En 2003, un programme national agriculture durable et développement durable permet d'expérimenter l'éducation au développement durable dans 25 établissements scolaires. Les travaux de recherche autour de ces expérimentations constituent aujourd'hui une base de travail solide pour analyser les conditions de réussite de ce dispositif. Bien que ne figurant pas parmi les établissements ayant répondu à l'appel à projet, la démarche engagée par le lycée de

²¹¹ Voir Eco-Ecoles en Action. N°5

²¹² Nelly Serre (2006). *L'Agenda 21, pour un établissement éco-responsable*. CRDP. Hachette Education. p. 36

Saint Herblain fait figure de bonne pratique et est valorisée par l'enseignement agricole qui a produit deux films à partir de cette expérience.

Le contexte

Le lycée agricole de Saint Herblain est créé en 1987 sur l'espace d'une ferme de 35 ha laissée en friche. Il est dans une situation atypique par rapport aux autres établissements d'enseignement agricole qui sont généralement adossés à une exploitation en activité. Le lycée Jules Rieffel est situé dans l'espace périurbain de Nantes Métropole (800 000 habitants). Il en subit les conséquences : urbanisation croissante, transports accrus, pollutions, etc. L'établissement va entrer dans la démarche développement durable à partir de son questionnement sur la façon de faire de sa friche un espace d'enseignement. Il s'ouvre aux acteurs de son territoire à partir de 1996 en favorisant sur le site un chantier d'insertion proposant des légumes. L'équipe pédagogique est motivée et, à partir de 2002, engage une démarche Agenda 21 scolaire. Différentes actions sont mises en place.

Les actions

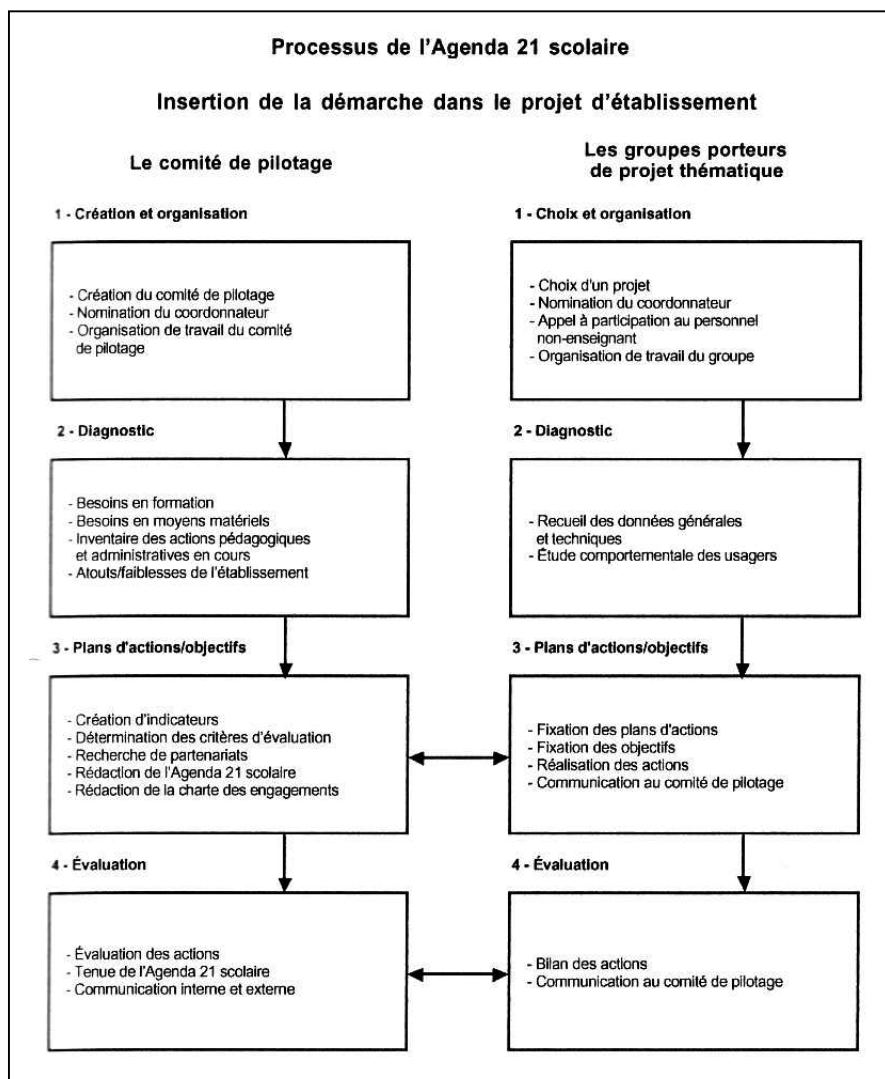
➤ *L'eau, un élément vital*

La problématique de l'eau sur le site du lycée est liée au contexte périurbain. Une route en particulier entraînait une pollution du cours d'eau et des mares présents sur le site. L'objectif des enseignants a été de montrer que l'eau, élément vital, est un révélateur de la qualité de l'environnement. Elle retrace la qualité des éléments qu'elle traverse, mais aussi la capacité sociale des occupants du territoire à réguler leurs activités pour parvenir à une bonne qualité de l'eau. L'espace naturel du lycée est traversé par un cours d'eau et possède plusieurs mares toutes en réseau. Un 2003, un diagnostic a montré que la pollution de l'eau sur le site était liée à la présence de la route qui apportait des hydrocarbures. Plusieurs projets ont été menés par les élèves en particulier la création d'une mare en contre bas de la route pour recueillir les eaux de ruissellement. Des plantes filtrantes y ont été plantées afin que l'eau puisse être dépolluée dès son entrée sur le site.

➤ *Le recyclage du papier*

La réflexion sur le tri est partie du constat de l'existence d'un volume important de papier et de carton généré par le fonctionnement de l'établissement. Un système de tri a été mis en place assuré par les agents de service dans les bureaux et les élèves dans les classes. Une association "papier d'espoir" a été créée. Elle récupère le papier, le porte à un recycleur qui fait suivre le passage dans le cheminement du recyclage. L'argent récolté finance un projet humanitaire au Sénégal. L'objectif de ce projet est de montrer aux élèves que les déchets peuvent être une matière première secondaire et qu'ils peuvent générer une activité tout à fait rentable. Cette activité limite notre impact sur l'environnement puisqu'en fabriquant du papier recyclé, on coupe moins d'arbres, on consomme moins d'eau et moins d'électricité. Ce projet

Document N° 16: Grille projet de l'Agenda 21 scolaire²¹³



qui permet l'engagement des lycéens, a un impact social sur le lycée et permet d'ouvrir d'autres pistes de réflexion.

➤ *La gestion différenciée des espaces.*

Le lycée a été fait sur une ancienne friche agricole de 35 ha au total. Une douzaine seulement sont occupées, 6 ha ont été réservés pour installer un "jardin en mouvement" selon le concept développé par le jardinier paysagiste Gilles Clément. Le jardin en mouvement est un espace naturel dans lequel on intervient très peu. Pour reprendre l'expression favorite de Gilles Clément : « *on fait le plus possible avec et le moins possible contre* ». Le jardin en mouvement est l'occasion de réfléchir à la place de l'Homme dans la nature :

²¹³ Nelly Serre. Op.cit. p. 63

« Le jardin en mouvement consiste à prendre en compte la totalité des énergies et des espèces en place, et à dire comment je fais ma place, moi, humain là dedans sans troubler cette diversité, sans la détruire. On regarde quels sont les comportements et on intervient très très peu »²¹⁴

Ce jardin remplie de multiples fonctions. Lieu d'observation d'un milieu naturel et de la biodiversité, il est aussi un support à l'apprentissage de méthodes de culture plus respectueuses de l'environnement.

➤ *Production de légumes et insertion*

Figure à l'Agenda 21 du lycée le jardin d'insertion qui produit les légumes destinés au restaurant. L'histoire du chantier d'insertion est d'abord la rencontre entre une association qui travaille dans le domaine de l'insertion et un directeur d'établissement qui voulait s'impliquer dans le développement local. Jean Luc Menuet, directeur des formations pour adultes au lycée explique que ce projet est un vrai projet de développement durable car il agit dans les trois dimensions. Sur le plan social, on donne à des personnes un emploi qui même précaire, leur permet de retrouver confiance en eux. Un travail sur l'acquisition de compétences facilite une nouvelle orientation professionnelle. L'aspect économique, ce sont les prestations d'insertion qui sont versées aux salariés, l'activité de production de légumes ainsi que l'activité d'accueil du public scolaire. Enfin, sur le plan environnemental, le jardin est progressivement passé d'une production classique à une production respectant les principes de l'agriculture biologique afin de produire des produits de qualité mais surtout de se situer dans une préservation de la ressource naturelle. L'activité du jardin représente 17 salariés. Nous verrons que des actions d'éducation au développement durable sont également menées en direction du public scolaire de la ville.

L'Agenda 21 de Compiègne

Le collège Guynemer de Compiègne n'a pas tous ces atouts mais une réflexion autour de l'Agenda 21 s'y est également mis en place sous l'impulsion du conseil général qui a décidé de soutenir quatre projets expérimentaux d'Agenda 21 dans le cadre de sa politique globale d'intervention sur les collèges. A partir d'actions déjà en place dans l'établissement, il a en 2008 formalisé son projet. La réalisation de l'Agenda 21 sera confié à une classe de 4^{ème}, baptisée classe Saint Exupéry. Ces élèves seront chargés de la rédaction de l'Agenda 21 et de la sensibilisation des autres élèves de l'établissement. En complément, des débats seront organisés par les professeurs documentalistes. Les thématiques retenues sont la consommation durable, la diversité culturelle, les transports, le climat, la santé, le bien-être, la solidarité locale, la solidarité internationale. La première étape sera de réaliser un diagnostic sur chacun de ces

²¹⁴ Film Agenda 21

thèmes puis de mettre en place des groupes de travail pour envisager les actions à mettre en place. Les attentes exprimées au moment de la rédaction du projet sont : Impliquer l'ensemble de l'équipe dans un projet fédérateur, remettre en question des habitudes de fonctionnement individuelles et collectives, améliorer l'organisation de l'établissement et faire des économies sur les frais de fonctionnement

Pour donner l'impulsion au projet, deux journées banalisées ont été organisées au cours de l'année scolaire 2009- 2010. Des thématiques ont été données en lien avec les programmes scolaires. Lors de la première journée, les 6^{ème} ont travaillé sur la biodiversité, les 5^{ème} sur l'alimentation et la santé, les 4^{ème} sur la sécurité et les 3^{ème} sur les transports et la pollution de l'air. Des ateliers ont été organisés.

L'observation de l'Agenda 21 du collège Guynemer permet d'ores et déjà de montrer deux choses. D'une part, le collège ne peut agir seul et est obligé ne serait- ce que pour des aspects matériels- de s'appuyer sur des ressources extérieures. D'autre part, la construction du projet se fait par l'équipe pédagogique puisque si l'on compare les quatre projets retenus par le conseil général de l'Oise, on voit que les projets sont de natures différentes et s'appuient sur les spécificités propres à l'établissement et à son territoire.

La lecture du document n°17 montre qu'un tel projet ne peut être réalisé qu'avec des intervenants extérieurs. D'un simple point de vue organisationnel, il faut déjà un enseignant pour diriger la classe dans les différents ateliers et assurer la surveillance. Il n'y aurait donc- même si on met de côté l'aspect compétence- pas suffisamment d'enseignants disponibles pour assurer l'animation de tous les ateliers. Ce sont des personnes intervenant sur le territoire qui sont sollicitées pour venir parler des sujets dont elles sont les spécialistes. Elles viennent plutôt sur une expertise et pas sur des compétences pédagogiques. On perçoit déjà ici la forte implication des collectivités locales. Sur les 22 ateliers, 10 sont animés par du personnel du collège (8 enseignants, 1 infirmière et 1 responsable de la cantine scolaire), 5 sont animés par des personnes relevant des collectivités locales (élus ou salariés des collectivités locales ou de leurs établissements publics), 4 par des associations locales, 2 par des organismes publics et 1 par une entreprise spécialisée dans l'énergie. Participation et partenariat vont donc être essentiels à la réussite d'un projet qui va de fait s'ancrer dans le territoire.

Document N° 17: Une journée d'éducation au développement durable au collège

La biodiversité :

- Atelier découverte de la forêt. Animation : Office National des Forêts
- Atelier création d'un composteur dans l'enceinte du collège : Enseignant du collège
- Atelier sur les déchets. Animation : Les messagères du tri. Communauté d'agglomération
- Atelier sur le tri. Animation : Enseignant du collège
- Atelier sur la biodiversité marine. Animation : Enseignant du collège
- Conférence sur la gestion des espaces verts. Animation : Ville de Compiègne

L'alimentation et la santé :

- Atelier sur la santé : Animation : association Artisans du Monde et infirmières scolaires
- Atelier Alimentation biologique. Animation : association Bio-Picardie
- Atelier sur l'Agriculture raisonnée : Animation : un agriculteur du réseau FARRE
- Atelier sur le fonctionnement de la cantine. Animation : le chef du restaurant scolaire
- Atelier sur la précarité alimentaire : Animation : association les restaurants du cœur
- Atelier de réflexion à partir d'un film. Animation : Enseignant du collège

La sécurité

- Réalisation d'un diagnostic sur l'établissement à partir de matériel fourni par une société d'assurance. Animation : Enseignant du collège
- Conférence sur les bassins d'orage. Animation : un élu de la ville de Compiègne
- Atelier sur la sécurité. Animation: Service Départemental d'Incendie et de Secours
- Atelier sur la sécurité alimentaire. Animation : Enseignant du collège

Les transports et la pollution de l'air:

- Atelier sur les polluants. Animation : Association ATMO Picardie
- Atelier sur les circulations douces. Animation : Conseil général du Val d'Oise
- Atelier sur les énergies. Animation : Association SICAE
- Atelier sur les transports. Animation : Enseignant du collège
- Atelier sur transport et énergie : Animation : Enseignant du collège
- Atelier sur la sécurité routière. Animation : Police nationale.

4.2 – PARTICIPATION, PARTENARIAT ET TERRITOIRE AU CŒUR DE LA DEMARCHE.

4.2.1 – Donner du sens au projet d'établissement

Les dispositifs Eco-Ecole et Agenda 21 ne sont pas totalement identiques. Eco-Ecole propose de travailler sur une seule thématique par an et, si la méthodologie proposée est respectée, le label de la fondation européenne est accordé à l'établissement scolaire engagé dans la démarche. L'Agenda 21 laisse plus de place à l'initiative des acteurs. Si les premiers Agenda 21 scolaires engageaient majoritairement les établissements dans des démarches écoresponsables similaires à celles d'Eco-Ecole, les projets se sont depuis diversifiés et les volets sociaux et culturels se sont développés. On trouve par exemple des échanges avec d'autres pays autour du développement durable ou encore des actions de solidarité internationale. Mais que le projet s'appelle Eco-Ecole ou Agenda 21, le point commun est le respect de la méthodologie de projet.

Une démarche collective d'amélioration continue

Le développement durable est avant tout une démarche.

Aucune organisation ne peut adopter en une seule étape tous les principes du développement durable. Il s'agit d'avancer pas à pas afin d'améliorer progressivement les fonctionnements et les comportements. Un nombre important de paramètres est à prendre en compte et l'on ne peut que sortir du schéma réducteur selon lequel, à chaque problème donné, correspond une solution idéale. Les principes du développement durable imposent de prendre en compte la complexité des situations et de rechercher les moins mauvaises façons d'agir face à cette situation. Monsieur Lahaye, principal d'un collège engagé dans un Agenda 21 l'exprime ainsi :

« L'éducation au développement durable, c'est plus une philosophie, un mode d'appréhension d'un certain nombre de problème qu'une technique ou un apprentissage ponctuel, par conséquent, ça n'est pas une discipline en soi. Ça pourrait être une volonté de ne pas en faire une discipline, pour ne pas ajouter une discipline, mais qu'en fait clairement, il y ait un certain nombre de concepts identifiables qui pourraient créer une discipline. Mais là, on se rend bien compte que, avec cette dimension qui n'est pas seulement environnementale mais aussi sociale, ça fait appel à trop de notions, trop de concepts. C'est une approche. C'est une façon de voir les choses »²¹⁵

²¹⁵ Entretien avec Monsieur Lahaye

Sa collègue, Madame Marais sent bien que c'est une démarche de changement et qu'il faut essayer de faire avancer l'ensemble de l'équipe en même temps :

*« Nous devons y aller progressivement parce que les changements de mentalité se font petit à petit »*²¹⁶

Pour Sylvie Kergreis, chargée de mission éducation au développement durable au ministère de l'agriculture, c'est la démarche qui est centrale et le dispositif choisi pour la mettre en œuvre est finalement secondaire :

*« Pour nous, c'est une démarche collective, d'amélioration continue, de réflexions, d'interrogations. Il y a une possibilité de s'ancrer sur les A21 locaux et de travailler directement avec une collectivité locale, la possibilité de développer son propre A21 scolaire lié au fonctionnement même de l'établissement et de rechercher des partenariats ou encore de s'appuyer sur les propositions des enseignants ou des élèves pour des actions concrètes peut être de moindre amplitude mais qui lanceront une dynamique progressive au sein des établissements. »*²¹⁷

Pour Hélène Combe, directrice de l'observatoire de la décision publique, il n'y a pas un mais des développements durables. Si les questions à se poser sont les mêmes partout par contre, les modalités de la mise en œuvre vont être différentes en fonction des territoires, des organisations, des difficultés, des potentiels, de l'ambition que l'on décide de se donner. La démarche intégrée développement durable signifie une interrogation au quotidien. L'Agenda 21 est finalement ce qui va donner le cadre de la démarche, cela n'est pas une fin en soi :

*« Le souci du lycée Jules Rieffel est de voir comment dans son activité, dans son fonctionnement et dans son ancrage territorial, il intègre les dimensions d'économie plurielle, de cohésion sociale, de gouvernance et d'environnement. »*²¹⁸

Une dynamique collective impulsée par le chef d'établissement

L'Agenda 21 est une démarche nécessairement collective qui doit impliquer toutes les personnes de l'établissement comme l'explique Jean-Luc Schafer, chargé de mission développement et animation à la DRAF des Pays de la Loire :

« Beaucoup d'établissements avaient une approche sectorielle, mais comment passer d'une approche sectorielle à une approche plus globale ? Il faut un cadre. L'A21 donne un cadre méthodologique, une manière d'appréhender globalement. Egalement, l'A21 ne peut pas se construire tout seul. Il faut qu'ils le fassent avec des acteurs du territoire.

²¹⁶ Entretien avec Madame Marais.

²¹⁷ Film Agenda 21

²¹⁸ Film Agenda 21

C'est une démarche globale avec les apprenants, avec les équipes éducatives et aussi avec les personnels qui ne sont pas enseignants. »²¹⁹

Nelly Serre insiste également dans sa définition de l'Agenda 21 sur la dimension relationnelle :

« Un projet de développement durable concerne de nombreux aspects de la vie dans un établissement scolaire : dimensions environnementale, sociale, éthique, culturelle et économique. C'est l'occasion pour l'établissement de reconsidérer sa philosophie et d'aborder le fonctionnement avec une autre vision plus systémique de la réalité. Gérer les ressources humaines et naturelles de façon durable requiert une approche décisionnelle structurée et interactive. Lorsqu'elles sont largement diffusées à tous les niveaux de l'établissement scolaire, les actions de développement durable se révèlent être un puissant facteur d'identification et de motivation. Cela peut se traduire par un meilleur relationnel entre tous les membres de la communauté éducative. C'est un mode de vie plus citoyen, plus proche de la solidarité et de la nécessité du vivre ensemble qui se construit. »²²⁰

L'impulsion donnée par le chef d'établissement est dès lors essentielle. Madame Marais travaille à motiver les enseignants et les élèves pour faciliter leurs engagements dans la démarche. Elle a dû modifier l'organigramme pour mieux positionner le chef de projet :

« Je suis à l'origine enseignante d'histoire géographie. J'ai toujours été très sensible à ce problème de développement durable et d'environnement mais aussi de solidarité pour essayer de réduire les inégalités. Quand on a eu la possibilité de mettre en place l'Agenda 21 dans l'établissement, ça allait au-delà des projets par classe et c'était la possibilité de sensibiliser et de mener des projets à tous les niveaux. [...] Le frein, c'est de mobiliser la majorité des personnes, d'impliquer les enseignants, d'autant plus que ça fait partie des programmes scolaires et qu'ils doivent les faire. J'ai demandé à Monsieur de Saint Jean de prendre le projet en main, il est chargé de mission. En plus cette année on a changé l'organisation : On a mis des responsables de niveaux, ce qui permet à Monsieur de Saint Jean de faire le lien avec eux, qui font eux-mêmes le lien avec les professeurs principaux. »²²¹

Comme dans toute démarche, certains se découragent ainsi que le soulignent les animateurs de l'Agenda 21 de Saint Herblain :

« Cette démarche interroge l'individu au sein de l'organisation, en tant qu'apprenant, qu'enseignant-formateur, utilisateur, - mais aussi en tant que citoyen. Cela ne va pas sans heurts tant est parfois difficile une remise en question de nos modes de fonction-

²¹⁹ Film Agenda 21

²²⁰ Nelly Serre. Op.cit. p.26

²²¹ Entretien avec Madame Marais.

*nement professionnel et personnel. Certains quittent le navire, font une pause ... avant de revenir. »*²²²

La place du directeur est de ce fait centrale car il doit garantir la pérennité du projet et lui donner toute sa légitimité :

*« L'animation du projet- réalisée par un groupe restreint de deux à quatre personnes- et le suivi des actions engagées, doivent être mis en place dès le début par l'équipe de direction, et tout particulièrement le directeur. Cet engagement permet de créer une dynamique globale de projet, de poser clairement les stratégies pour l'avenir. La légitimité d'un tel projet est entérinée par le projet d'établissement qui comporte un espace dédié aux principes du développement durable et à son programme d'actions concrètes, renouvelables tous les deux à trois ans. »*²²³

Une démarche indissociable du projet d'établissement

Néanmoins, comme l'exprime Monsieur de Saint Jean, enseignant et chargé de la mise en œuvre de l'Agenda 21, le projet ne peut pas être celui d'un individu :

*« Il faut qu'on recentre notre projet et celui-ci ne peut réussir que s'il est un projet d'établissement et non un projet de personne. Aujourd'hui ce projet doit être ancré par la direction elle-même, principalement par l'adjointe de direction, ce qui serait idéal pour aboutir à ce que l'ensemble de l'établissement y soit convié. C'est le premier de nos objectifs, le deuxième, c'est de réussir à centraliser tout ce qui est déjà fait dans le cadre de l'Agenda 21 et dans celui de notre démarche de développement durable dans notre établissement, mais le centraliser sans que les personnes qui mettent en place ces projets se sentent lésées. »*²²⁴

Projet d'établissement et développement durable

Rappelons que le projet d'établissement est devenu obligatoire depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (article 18). Il est construit en fonction du type d'établissements (collège, lycée classique ou professionnel), de son public (origine sociale et culturelle des élèves accueillis, variété du corps enseignant) et de l'environnement local. Pour Bruno Riondet, le projet d'établissement conjugue trois exigences complémentaires. Il exprime la volonté collective d'une communauté particulière et doit favoriser l'initiative individuelle et la responsabilité personnelle de chaque membre de la communauté. Il traduit ensuite les attentes, les espoirs, la volonté d'adaptation de l'établissement aux réalités locales au travers d'objectifs. Il doit enfin veiller au respect des orientations données par les autorités de l'Education nationale.

²²² Christian Peltier, Léna Leducq, Gérard Richard (2008). « Agenda 21 de lycée : transversalité et lien au territoire ». in revue POUR n° 198. p. 153

²²³ Christian Peltier, Léna Leducq, Gérard Richard. Op.cit. p. 154

²²⁴ Entretien Monsieur de Saint Jean

« L'établissement est à la fois une communauté particulière et un élément du système éducatif national. Quelle que soit la difficulté de l'entreprise, le projet d'établissement doit concilier ces deux aspects. "Monter un projet" implique une approche globale du fonctionnement de l'établissement, un recueil et une interprétation de ses données et besoins propres. »²²⁵

Si le chef d'établissement impulse la démarche, il ne peut décider seul et doit s'appuyer sur un comité de pilotage porteur de la dynamique collective comme l'écrit Héloïse Deffobis, ingénieur eau et forêt qui a participé à l'expérimentation dans les lycées agricoles :

« Comme tout projet transversal et évolutif, le projet d'établissement doit s'appuyer sur une animation de qualité.[...] La mise en place réunissant l'équipe de direction et celle de l'animation du projet de développement durable favorisera une prise de décision transparente et la dynamique du projet. Associer chaque catégorie d'acteurs de l'établissement, sans oublier les élèves, permettra de prendre plus facilement en compte les spécificités et les préoccupations des personnels. »²²⁶

Une réussite fondée sur la transversalité de la démarche

Madame Balossier, principale d'un collège de Beauvais nous explique que son intérêt est avant tout de faire travailler les personnels ensemble. Ses priorités sont l'informatisation et l'ouverture culturelle de l'établissement. Bien avant l'inscription dans la démarche d'Agenda 21, elle avait mis en place une organisation fondée sur la responsabilisation des enseignants et le pilotage de projets. Il existe, au sein du collège, des groupes de pilotage pour différents thèmes comme les technologies de l'information de la communication, l'éducation à la citoyenneté, la santé, l'éducation routière. Ceux-ci sont constitués d'un nombre réduit de personnes qui se réunissent plus ou moins régulièrement selon l'importance du projet. Une ou deux fois par an, un comité de pilotage rassemblant les différentes personnes intéressées se réunit pour superviser la mise en œuvre et donner des orientations. Un comité de pilotage plus officiel porte le projet de l'établissement. Quand est arrivé l'appel à projets du conseil général sur les Agendas 21 scolaire, elle l'a confié à l'enseignant qui prenait déjà en charge les actions liées à l'éco-citoyenneté. La démarche a intéressé Madame Balossier car elle y a vu un moyen de fédérer les différents projets :

« Donc il y a une prof qui met en place un projet éco-citoyen et je lui confie le projet Agenda 21, dans lequel elle aimerait s'impliquer. Je lui donne mon accord parce qu'il va nous permettre de fédérer les actions que nous menons au niveau du collège. Ce qui était intéressant au niveau des profs qui ont posé cette candidature c'était de bien voir

²²⁵ Bruno Riondet. Op.cit. p.120

²²⁶ Héloïse Deffobis (2008). « L'intégration du développement durable au projet de l'établissement scolaire » in revue POUR N° 198 p.94

comment s'articulait l'ensemble des actions qu'on mettait en place. C'est comme ça que je découvre l'intérêt de l'Agenda 21. C'est un état d'esprit, à chaque fois que je présente le projet d'établissement j'essaie de mettre en lumière la cohérence des actions qu'on met en place, et que chacune se situe dans la globalité du collège. Pendant que je fais cette action-là, un autre en fait une autre. Essayer de mettre en place les pièces du puzzle pour que ce soit le plus cohérent possible. »²²⁷

Dans ce collège, c'est grâce à l'organisation transversale qui préexistait et cette volonté du chef d'établissement de donner une cohérence que l'Agenda 21 va pouvoir prendre toute sa dimension. Il existait également un comité d'éducation pour la santé et la citoyenneté (CESC). Au cours de la mise en œuvre de l'Agenda 21, la proximité des deux démarches va apparaître et une réorganisation va se faire :

« Quand on a mis en place l'Agenda 21, je n'ai pas déstructuré ce que j'avais structuré. Au départ on a le comité de pilotage CESC et le comité de pilotage Agenda 21. J'ai continué à fonctionner comme avant mais à un moment donné on s'est dit qu'il fallait que le CESC soit dans l'Agenda 21. Tout ce que nous y faisons est dans l'Agenda 21. L'Agenda 21 fédère le tout. Il n'y a pas de prise de pouvoir parce que l'Agenda 21 c'est un outil. Voilà la nouvelle architecture du Collège George Sand : un projet d'établissement, une organisation : l'Agenda 21, un moyen : l'espace numérique de travail et un objectif : la maîtrise du socle commun. Ce qui me plaît et qui très intéressant, c'est qu'on a dépassé le simple projet d'établissement, on n'est plus dans une juxtaposition de projets, on est dans une cohérence des actions mises en place. Ce qui m'intéresse, encore plus que l'action, c'est la prise de conscience de la cohérence de cette action. »²²⁸

Des acteurs de sens

Une démarche de développement durable bien construite peut finalement servir à donner du sens au projet d'établissement. C'est ce qu'expriment à la fois, Madame Marais et Monsieur Huet, tous deux chefs d'établissement :

« On a un projet de chemin botanique dans l'établissement, en collaboration avec une éducatrice de maternelle qui est très férue de nature et dont le mari est agriculteur. Il faut qu'on prenne les compétences là où elles sont et elles existent, parmi le personnel, très motivé. Cela fait partie de la vie de l'établissement et que cela aille au-delà des cours, pour que les enfants s'y sentent bien parce qu'ils y ont participé. C'est intéressant, ça fait partie de l'histoire et des souvenirs. Donc, ça les construit en même temps. »²²⁹

²²⁷ Entretien avec Madame Balossier.

²²⁸ Entretien avec Madame Balossier

²²⁹ Entretien avec Madame Marais.

« Nous, dans les finalités de notre projet d'établissement, on a un axe qui dit "faire de l'élève une personne responsable en société". Si aujourd'hui, on ne prend pas en compte la dimension du développement durable, de l'avenir de la planète dans l'éducation au comportement des élèves, je crois qu'il y a quelque chose que l'on rate complètement.[...] Il faut montrer aux élèves que ça n'est pas un effet de mode, que l'on est sur quelque chose de fondamental. »²³⁰

C'est également l'avis d'Hélène Combe :

« Quand on parle de développement durable, on parle de sens, et ça je m'en suis aperçue au cours de toutes les démarches que j'ai pu soit animer soit croiser. Evidemment, dans un lycée, on a le sens de la pédagogie mais il faut trouver le plus, trouver le sens des choses. Là, on est dans le sens projet de société. C'est quelque chose qui est mobilisateur, fédérateur. »²³¹

Michel Hagnerelle, inspecteur de l'Education nationale parle quant à lui de « reboussole le monde » :

« Le développement durable se veut une autre façon de lire, de penser le monde et les territoires à toutes les échelles, de placer les sociétés face à leurs responsabilités de "gestionnaires" de la planète. En ce sens, l'éducation au développement durable est une formation à la prospective : aider les élèves à penser l'avenir, à se projeter dans le temps long, à se donner une vision du futur, d'un avenir qui n'est pas irrémédiablement écrit. Il s'agit de leur faire comprendre que le développement durable n'est pas un sujet de désespoir, mais un projet d'action. C'est une condition de l'engagement individuel et collectif. »²³²

Nous pouvons donc en conclure que les acteurs de l'éducation au développement durable sont des "acteurs de sens" selon la définition qu'en ont donnée Jean Baptiste de Foucault et Denis Piveteau. A partir de leurs travaux sur l'exclusion liée au chômage, ils constatent que nous vivons dans une société en perte de sens. Mais, néanmoins, ils observent que certains acteurs tentent malgré tout d'apporter des réponses pragmatiques et directes, le plus souvent au niveau local dans des expériences innovantes, pour contrecarrer des politiques déshumanisantes. Ils les nomment les "acteurs de sens". Ils ont la volonté d'être opérationnels ici et maintenant, par le circuit court et direct des expériences locales, plutôt que le circuit lent, incertain, global et contraignant des médiations politiques ou institutionnelles habituelles. Pour ces auteurs, ces "acteurs de sens" participent à la construction d'une alternative politique. Se référant aux travaux de Max Weber dans « *l'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* », ils écrivent :

²³⁰ Film Agenda 21

²³¹ Film Agenda 21

²³² Michel Hagnerelle (2010). « Un défi pour le système éducatif » in cahiers pédagogiques n°478. p.18

« Les acteurs de sens sont à l'économie post-industrielle ce que les entrepreneurs puritains furent à l'économie préindustrielle. Ils sont à la fois porteurs de projets concrets, d'une vision inquiète mais combative du monde et des rapports sociaux, et d'un certain souffle spirituel, au sens large de terme. Ils peuvent ainsi exercer une fonction-pilote au sein de la société, celle de récréer les conditions d'un développement alternatif, qui peut prendre de multiples formes, et qui peut influencer le système global. [...] Parce qu'ils sont porteurs d'une certaine utopie, ils dégagent une troisième voie pour le sens, à la fois extérieure à l'économique et au politique, et en étroite interaction avec eux. Et, c'est cette voie nouvelle dont la société d'aujourd'hui a besoin. »²³³

4.2.2 - L'école questionnée dans son fonctionnement

Au delà de la thématique du développement durable, un Agenda 21 suppose un changement au sein de l'établissement scolaire qu'il faut être en capacité de gérer. Les difficultés des collèges sont connues: cloisonnement disciplinaire, absence de temps de concertation dans l'emploi du temps, manque de formation au travail de groupe. Pour les animateurs de l'Agenda 21 de Saint Herblain c'est un véritable changement de paradigme:

« Il s'agit de regarder tout le fonctionnement de l'établissement au travers des valeurs-objectifs du développement durable : l'alimentation et les achats responsables, les déchets et la gestion différenciée des espaces verts, les rythmes d'apprentissage, les contenus de formation et la pédagogie, le management de l'équipe de direction, les liens avec les acteurs du territoire, etc. Evidemment, ça engendre un véritable remue-ménage, mais aussi remue-ménage(!) et un changement culturel complet, qu'il n'est pas forcément aisé d'accompagner. Ce sont tous les rouages d'un établissement qui sont à reconsidérer : un véritable changement de paradigme ! »²³⁴

Monsieur de Saint Jean met en évidence le moment où les idéaux du projet se perdent dans les contraintes de l'organisation matérielle :

« On a eu un comité de pilotage de l'Agenda 21 qui était absolument transcendant, un moment de bonheur pédagogique. Il y avait la direction de l'établissement, il y avait des cadres éducatifs, il y avait la gestionnaire de la cantine, il y avait des professeurs. Un moment formidable d'échanges avec des prises de décision, comme mettre en place une journée de nettoyage de l'établissement, une campagne d'affichage pour réduire les déchets à la cantine, et aussi de lutter contre les violences verbales. Ensuite on s'est heurté au problème du temps, de définir le planning. Pour les ateliers du midi, c'est difficile car tout le monde n'est pas toujours disponible, les élèves, il faut pouvoir les mobiliser,

²³³ Jean Baptiste de Foucault, Denis Piveteau (1995). *Une société en quête de sens*. Odile Jacob. p. 195

²³⁴ Christian Peltier, Léna Leducq, Gérard Richard. Op.cit.p. 149

*il faut qu'ils sentent que ça fonctionne. On se heurte au souci du temps de concertation pour réaliser les projets. C'est toujours en plus de l'emploi du temps. Le DD aujourd'hui dans notre programme est quelque chose en plus. Le développement durable, le socle commun, la réforme des lycées, sur le papier c'est formidable, mais c'est à nous de faire le travail d'adaptation. Donc comme toujours, ça demande la concertation de tous les enseignants, ça demande à ce qu'ils sachent, veuillent et aient l'habitude de travailler ensemble ».*²³⁵

Le projet qui va se construire collectivement va obligatoirement conduire à une modification du rôle des différents acteurs au sein de l'établissement scolaire comme l'explique Monique Bacelli, enseignante et responsable du groupe environnement du syndicat national des enseignements du second degré:

*« L'éducation est essentielle et l'école n'est pas prête. Les circulaires et textes, bien qu'ayant le mérite d'exister demeurent pour bon nombre d'enseignants lettre morte. C'est que l'éducation au développement durable a par essence la particularité d'interpeller les pratiques et les contenus, et nous demande de changer notre façon d'éduquer. Fondée sur la pédagogie de projet, l'interdisciplinarité, le partenariat, pour lesquels les enseignants n'ont pas été formés (l'offre de formation étant insuffisante et inégale), elle nécessite un certain nombre de réformes radicales : aménagement du temps de travail, redéfinition des champs disciplinaires, travail en partenariat pour participer à l'élaboration de projet de territoire. L'école peut devenir force de proposition. Elle en a les connaissances et les compétences. »*²³⁶

Les enseignants questionnés dans leurs missions

De nouvelles compétences à développer

Pour aborder l'éducation au développement durable, l'enseignant doit être en capacité de développer de nombreuses compétences pour lesquelles il ne reçoit pas forcément de formation. Il doit avoir suffisamment de connaissances, sans pour autant entrer dans un discours militant, qui serait mal perçu par la communauté scolaire. Il doit également pouvoir faire un tri pertinent parmi tout le matériel qui lui est proposé. Lors du colloque « *Agir ensemble pour éduquer au développement durable* », Jean Michel Valentin, haut fonctionnaire du ministère de l'Education nationale, chargé de développement durable reconnaît les difficultés qui pèsent sur l'enseignant :

« L'éducation au développement durable est tout sauf simple parce que c'est un nouveau regard non seulement sur le monde et les interdépendances, mais aussi un nou-

²³⁵ Entretien avec Monsieur de Saint Jean.

²³⁶ Monique Baccelli (2010). « Des écodélégués dans chaque classe » in cahiers pédagogiques n°478 p. 30

veau regard sur le métier que l'enseignant exerce et un nouveau regard que l'enseignant porte sur le métier qu'il fait. C'est aussi un nouveau regard que les administrations qui valident un certain nombre de contenus scientifiques portent sur leurs missions et sur leur propre fonctionnement. »²³⁷

Aborder les thématiques du développement durable avec les élèves, c'est s'exposer à des questions personnelles comme le montre le philosophe Fabrice Flipo:

« Il est difficile d'enseigner un tel état du monde. Le développement durable, mot d'ordre pour l'action, espoir, suppose de faire le deuil d'un progrès que nous avons un peu trop vite tenu pour garanti. A la différence de la technologie, de la biologie, etc, ici l'enseignant qui affronte le sujet est susceptible d'être pris à partie. On l'interroge sur ses actes, sur ses positions. Si ce qu'il dit est vrai comment expliquer le calme apparent qui règne dans nos sociétés ? Les enjeux sont si énormes que l'inaction des adultes choque les élèves qui hésitent alors à conclure à l'irresponsabilité des adultes ou à la fausseté des informations qui leur sont alors apportées- l'enseignant se voyant alors décrédibilisé, perçu comme catastrophiste ou militant...L'équilibre n'est pas facile à tenir. Etre rigoureux dans ce domaine demande de la méthode.[...] Elaborer un enseignement pertinent demande donc plus d'attention que dans d'autres domaines»²³⁸

L'enseignant doit se centrer sur la pédagogie

De même, lorsque les locaux de l'établissement sont choisis comme support pédagogique, l'enseignant doit préciser sa mission au gestionnaire. Pour Monsieur Delavière, chargé de mission développement durable au rectorat d'Amiens, l'enseignant doit rester avant tout un pédagogue :

« Il faut trouver un équilibre entre ce qui intéresse les enseignants, c'est-à-dire les élèves, et la gestion de l'établissement. Or, il y a des choses qu'on peut faire avec les élèves et d'autres qu'on ne peut pas. Par exemple, la rénovation du chauffage ou l'isolation du bâtiment. [...] Dans l'Oise, l'inspecteur est beaucoup intervenu sur la mise en place des Agenda 21 et il a toujours veillé à ce qu'on mette la pédagogie au centre des choses. Par contre, on comprend tout à fait que le conseil général puisse mettre en place des actions. Ce qu'il ne faut pas, et c'est mon avis, c'est de faire des enseignants, des gestionnaires de bâtiment, ce n'est pas leur rôle. L'enseignant est avant tout pédagogue. Nous parlons d'Agenda 21 scolaire pour que les élèves soient associés à la mise en place d'actions, si petites soient-elles. C'est là où on se rend compte que l'éducation au développement durable passe très bien lorsqu'on est acteur. J'ai un

²³⁷ Jean Michel Valentin (2008). Conférence internationale de Bordeaux: « agir ensemble pour éduquer au développement durable » Actes du colloque. p.171

²³⁸ Fabrice Flipo (2008). « Education au développement durable: l'enjeu du XXI^{ème} siècle » in revue POUR n°198. p 44

exemple : j'ai fait travailler les élèves sur les ampoules à incandescence et leur travail a été transmis au conseil général qui a attribué une subvention pour changer les ampoules. Cela aurait pu être fait sans les élèves, mais dans ce cas-là ça ne m'intéresse plus, je suis pédagogue. Le gestionnaire aurait pu le faire de lui-même, mais nous aurions raté quelque chose. Mais à côté de cela les enseignants ne peuvent pas non plus mener toutes les actions, ils ont des savoirs disciplinaires à faire passer. »²³⁹

Une plus grande reconnaissance du personnel technique.

Les projets éducation au développement durable nécessitent souvent l'implication des personnels techniques intervenant dans l'établissement qu'ils soient chargés du nettoyage, des travaux d'entretien, des achats ou de la restauration scolaire. Très souvent les cuisiniers s'impliquent dans les projets autour des déchets et de l'alimentation. Ainsi au lycée Liberté de Romainville, le chef de cuisine a conscience de son rôle dans l'éducation à l'alimentation :

« La cantine est un lieu particulier de l'établissement scolaire : on y effectue une pause. Elle est vécue comme un moment de convivialité, si les repas y sont agréables, variés, nourrissants et équilibrés. Ma mission de cuisinier ne s'arrête pas donc à la préparation des repas, mais fait partie d'un ensemble plus vaste. »²⁴⁰

Ce cuisinier va donc essayer de bousculer les habitudes alimentaires des élèves en proposant de nouvelles saveurs (spécialités régionales ou denrées nouvelles). Il essaie de lutter contre la "mal-bouffe" en introduisant des produits biologiques (fruits, légumes, yaourts, pain). Il souhaite donner à son projet une plus grande ampleur :

« Malgré une perception pleine d'a priori, l'équipe de cuisine et moi-même, aidés des personnes d'intendance, des professeurs ... avons l'ambition de mettre en place un projet pédagogique en vue d'une plus grande sensibilisation à une alimentation plus équilibrée, plus saine et basée sur les produits biologiques. Ceci nous motive d'autant plus que cela peut contribuer à changer l'image de la cantine scolaire. »²⁴¹

Les personnels administratifs et techniques ont une grande importance dans la réussite d'une démarche éco-responsable. Nelly Serre, en tant que gestionnaire de lycée, a pu l'observer dans le quotidien :

« qui mieux que le personnel d'entretien peut tester les produits écologiques, qui mieux que le cuisinier peut réaliser des repas à l'aide de produits équitables qui permettent de réfléchir à la relation santé-alimentation sous un angle dépassant les simples préoccupations individuelles, qui mieux que le gestionnaire peut effectuer les achats auprès des entreprises éco-responsables d'une façon telle que le sens de ce geste contribue à la réflexion globale dans l'établissement ? »²⁴²

²³⁹ Entretien avec Monsieur Delavière

²⁴⁰ Cité par Nelly Serre. Op. cit. p. 86

²⁴¹ Cité par Nelly Serre. Op. cit. p. 87

²⁴² Nelly Serre. Op. cit. p. 43

Le personnel technique, se sentant remis en question dans ses fonctions, bloque parfois des projets. Ainsi dans un des collèges observés, le cuisinier ne laisse pas rentrer les élèves dans la cuisine, ce qui rend impossible le projet de travail sur le gaspillage à la cantine qui devait se mettre en place. Nous ne savons pas comment il a été associé à la construction du projet et sensibilisé par les élèves. Si le dialogue n'a pas été suffisant, peut-être imagine-t-il que l'on va associer gaspillage et mauvaise qualité des repas produits.

L'implication attendue des élèves

Dans les démarches éducation au développement durable, les élèves sont positionnés différemment. Alors qu'habituellement, ils ne sont absolument pas associés au fonctionnement de l'établissement, ici leur participation est recherchée. Le statut d'éco-délégué peut leur permettre d'être force de propositions.

La valorisation des actions

Monsieur Delavière, enseignant et chargé de mission éducation au développement durable au rectorat, explique les raisons de cette nécessaire reconnaissance du travail des élèves :

« Un élève qui s'engage, son travail doit être valorisé. Si ce n'est pas le cas, il démissionnera. Les élèves sont très sensibles à la valorisation qui se traduit par la mention sur un site national, un article dans le journal, ou la participation à un concours, qu'il soit gagné ou non, Quand ils sont valorisés cela les motive et on peut leur faire faire des choses exceptionnelles. J'ai fait des choses avec mes élèves sans imaginer qu'on pourrait aller jusque-là. Hier, j'animais une formation avec de tout jeunes enseignants. J'ai fait intervenir des élèves pour qu'ils expliquent eux-mêmes leur travail. Les enseignants ont été stupéfaits par la prestance de ces élèves de 3^{ème} au collège qui ont pris l'habitude à travers ces projets de les exposer, de parler, de s'investir. »²⁴³

Ce travail de valorisation est le plus souvent fait sous forme de prix donnés aux projets considérés comme les plus réussis. Ainsi, à partir de la rentrée 2007, le ministère de l'Education nationale et celui de l'écologie, de l'énergie et du développement durable ont lancé l'opération "L'école agit !" pour impulser dans les écoles des projets s'inscrivant à la fois dans le cadre de l'éducation au développement durable et du "Grenelle de l'environnement". Un appel à projets a été envoyé aux collèges et aux lycées. Les élèves devaient travailler sur une des thématiques suivantes : changement climatique, maîtrise de l'énergie, préservation de la biodiversité et des ressources naturelles, environnement et santé, impact de l'agriculture sur l'environnement, démocratie et développement durable et économie et développement dura-

²⁴³ Entretien avec Monsieur Delavière.

ble. 284 établissements scolaires se sont impliqués et 19 projets ont été sélectionnés pour leur exemplarité. L'opération a été reconduite à la rentrée 2008 mais les thématiques ont été changées. Les sélections des opérations se sont faites au niveau régional.

Un nouveau statut : éco-délégué

De nombreux établissements engagés dans des démarches de développement durable font participer les élèves par un système de représentation calqué sur le principe des délégués de classe. Lors du colloque de l'UNESCO consacré à l'éducation au développement durable, Caroline Deschamp, responsable cadre de vie et développement durable au lycée d'enseignement agricole de Vendôme, explique comment l'idée est venue au sein du comité de pilotage en juin 2003:

*« nous cherchions un moyen plus efficace de toucher tous les élèves, les rencontrer plus régulièrement. L'idée était de continuer à baser l'action sur le volontariat et sur l'initiative des élèves sans pour autant ne s'appuyer que sur des personnes déjà sensibilisées. Les membres du comité de pilotage en sont venus rapidement à évoquer le principe des délégués de classe ».*²⁴⁴

L'éco-délégué est une personne relais sur les questions de l'environnement et de développement durable. Elle est volontaire et élue au sein de la classe. Son rôle est de faire le lien entre sa classe et l'équipe pédagogique. Elle est chargée d'informer la classe sur les projets en cours et de faire des propositions d'actions au sein de l'établissement. Dans de nombreux établissements, les éco-délégués reçoivent une formation. Ils siègent aux comités de pilotage Eco-Ecole ou Agenda 21 lorsqu'ils existent.

Monique Bacelli explique que dans le collège où elle enseigne, c'est l'implication des 25 éco-délégués et de leurs suppléants qui a favorisé la mise en place du tri sélectif et la fabrication de compost à partir des déchets ménagers en relayant l'information au sein de chaque classe, en expliquant et en motivant les élèves. Dans ce collège, le statut des éco-délégués a été validé par le conseil d'administration et son existence légale est mentionnée dans le règlement intérieur du collège. Mais il faudrait selon elle aller plus loin et généraliser cette expérience:

*« La dynamique créée par ce nouveau statut dans l'établissement nous montre qu'il est un levier fondamental pour la généralisation de l'éducation au développement durable désormais inscrite dans chaque classe. Mais, il y a urgence à créer un texte de cadrage officiel qui donnerait une existence légale au statut d'éco-délégué pour sortir du volontariat: il doit y avoir une représentation légale au conseil de classe, au conseil d'administration au même titre que les délégués de classe. »*²⁴⁵

²⁴⁴ Colloque UNESCO de 2006. Atelier B : Enseignement agricole : éducation au développement durable dans un établissement au cœur du vivant et de ses territoires. Documents préparatoires.

²⁴⁵ Monique Baccelli (2010). « Des "écodélégués" dans chaque classe » in cahiers pédagogiques n°478. p.30

La participation des élèves interroge l'école dans son fonctionnement. Dans le cadre du projet européen Comenius 2.1, une recherche action a été conduite de 2004 à 2007 sur neuf équipes de lycées professionnels dans six pays différents. Les chercheurs ont observé que permettre aux élèves de s'impliquer dans l'établissement, c'est donner à connaître le fonctionnement réel de l'établissement, le rôle et le point de vue des différents acteurs. Ce faisant on réhabilite la conscience critique mais on modifie également profondément la relation entre les adultes et les jeunes :

« Dans un dispositif de gestion participative, la relation adultes-jeunes se distingue de la relation pédagogique traditionnelle parce que adultes et jeunes travaillent ensemble, au sein d'un groupe inter catégoriel et intergénérationnel, doté d'un pouvoir organisationnel réel, pour gérer les problèmes et améliorer les conditions de vie et de travail. Il faut un certain temps pour qu'enseignants et lycéens prennent des distances par rapport au mode de coopération qui leur est familier, et pour engager un vrai dialogue sur la manière de faire et les décisions à prendre. »²⁴⁶

Marie Odile Nouvelot Gueroult qui a participé à cette recherche conclut que la participation des élèves ne peut se décréter et que c'est à chaque établissement de prendre un engagement politique fort :

« L'implication des élèves ne peut pas être décrétée dans la culture française. Il appartient à chaque établissement de créer les conditions pour favoriser la prise d'initiatives et de responsabilités des lycéens en formalisant pour une période donnée, la composition d'un groupe de travail adultes-jeunes, son champ d'action, les objectifs, le rôle de chacun et les moyens à disposition (temps, formation, argent, expertise, ...) »²⁴⁷

Observant la même expérimentation, Michel Vidal décrit les différentes formes d'évitement que peut prendre la démarche. La participation peut être enjointe (on fait semblant) ou octroyée ce qui n'engage pas non plus les acteurs à s'engager vraiment. Parfois les décisions sont prises en amont, ce qui décourage les élèves. Dans tous les cas, une énergie énorme est nécessaire si l'on veut la participation du plus grand nombre, ce qui donne souvent aux animateurs un sentiment d'échec permanent. Une démarche réellement participative remet en question la structure de la prise de décision. Elle a besoin d'instance de dialogue, de transparence dans les décisions et d'un libre accès à l'information.

Faire vivre la communauté éducative

²⁴⁶ Marie Odile Nouvelot-Guérout (2008). « l'élève, acteur de changement de l'organisation quotidienne au lycée » in revue POUR N° 198 p. 210

²⁴⁷ Marie Odile Nouvelot-Guérout. Op. cit. p. 211

Plus globalement c'est la question de l'existence réelle d'une "communauté éducative" qui est posée. L'idée d'une "communauté éducative" apparaît en 1985 dans une circulaire. Elle est reprise dans la loi du 10 juillet 1989 (Article 1):

« Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves, et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves ».

Elle a été précisée en 2005. Sa définition est la suivante :

*« Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves, et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et des établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation ».*²⁴⁸

Dans la réalité, ces communautés éducatives n'existent pas. Les parents restent souvent aux portes de l'école et les élus se plaignent de ne pas être assez associés au travail des équipes pédagogiques. L'éducation au développement durable, projet collectif par essence, offre la possibilité de rassembler les acteurs autour d'un projet fédérateur qui peut se définir soit au sein du conseil d'établissement, du conseil d'école ou du comité de pilotage Agenda 21 ou Eco-Ecole.

Impliquer les parents

Pour Madame Balossier, la participation des parents reste assez formelle et elle aimerait qu'ils s'impliquent plus dans la vie de l'établissement :

*« C'est la grande difficulté. J'ai toujours eu du mal à réunir les parents sur des projets. Quand je fais mon premier conseil d'administration de l'année après les élections, en octobre, j'installe toutes les commissions, le conseil de discipline, la commission permanente, ce qui est institutionnellement demandé et j'en fais plus, donc qui va participer au CESC, qui va participer aux TICE, etc. Donc j'ai des représentants de parents d'élèves dans l'ensemble de nos comités de pilotage. La plus grande difficulté est d'impliquer les parents davantage dans les actions du collège. »*²⁴⁹

Elle explique cela par les difficultés de fonctionnement rencontrées par les fédérations de parents d'élèves. Toutefois, les relations école- familles restent difficiles, les enseignants acceptant peu la présence de personnes extérieures dans l'établissement. Nous avons pu nous en rendre compte au cours de notre recherche, certains établissements acceptant mal de montrer la réalité de leurs fonctionnements. Comme nous le verrons dans la prochaine partie, c'est plutôt lors d'un projet du type consommations d'eau ou d'électricité qu'une place va pouvoir être donnée aux parents dans les projets d'éducation au développement durable. Mais, il va

²⁴⁸ Article L 111-3 du code de l'éducation

²⁴⁹ Entretien avec Madame Balossier.

s'agir alors de les faire travailler sur le fonctionnement de leur logement et pas sur les locaux de l'établissement. C'est le cas par exemple au collège de l'adoration de Rennes :

« On a eu une première phase expérimentale qui a eu lieu sur une période de vacances de 15 jours pendant laquelle, ils ont mesuré leurs consommations à la maison, consommations qui étaient établies sans qu'on ait mis d'actions particulières en place. »²⁵⁰

Nouvelles missions pour les élus locaux:

Les élus des collectivités locales mettent souvent des moyens importants en direction des établissements scolaires et- de plus en plus- ils veulent être associés au projet de l'établissement. Dans le film sur les Eco-Ecoles, Thomas Joly, maire adjoint de Verrières les Buisson exprime très bien la nouvelle fonction de l' élu au sein de l'école. Non seulement, il gère les locaux à partir des propositions du comité de suivi du dispositif, mais il y apporte également ses propres connaissances et compétences:

« C'est toute l'année, avec le Directeur de l'école, avec l'ensemble de l'équipe enseignante, ils font des propositions et puis, à moi de rendre compte à la municipalité pour trouver le budget nécessaire pour que l'on puisse faire des choses très concrètes.[...] Dans un projet Eco-Ecole, il faut essayer d'être pédagogique nécessairement. Donc il y a des choses qui, pour des simples questions financières ne sont pas réalisables tout de suite, mais il y a aussi tout ce que l'on apporte de son vécu, de ses connaissances de son activité professionnelle au sein d'un comité Eco-Ecole. C'est normal de l'apporter. C'est une autre vision que l'on peut avoir pour l'ensemble de la politique publique de la commune concernant les problématiques d'éducation et d'environnement. Non, je ne suis pas que "un carnet de chèques à pattes" ».²⁵¹

Les élus locaux ne souhaitent plus être de simples financeurs et veulent construire des partenariats avec les établissements scolaires présents sur leur territoire.

²⁵⁰ Olivier Glibert, Professeur de Sciences Physiques. Film Eco-Ecole.

²⁵¹ Film Eco-Ecole. Op. cit.

4.2.3 - Une école ancrée dans son territoire

Pour Madame Balossier, l'ouverture culturelle du collège est fondamentale. Cela implique une ouverture sur le monde, mais aussi sur le territoire. Pour elle, la démarche Agenda 21 s'inscrit dans cette nécessaire ouverture.

« Il faut que ce collège s'ouvre, on en a besoin pour les élèves, pour l'ensemble de la communauté, le collège ne doit pas vivre replié sur lui-même, donc j'impulse un projet important Comenius, avec cinq autres pays européens. Il y a une enseignante qui est intéressée personnellement et qui travaille avec un petit groupe autour d'elle sur le thème de l'éco-citoyenneté. Pour moi elle est dans la logique d'ouverture culturelle. »²⁵²

A partir du moment où l'établissement s'ouvre sur l'extérieur, vont pouvoir se construire des relations partenariales. La thématique du développement durable apparaît alors comme fédératrice.

L'école devient un acteur local

Pour conclure leur présentation du dispositif Agenda 21, Marie-Laure Guillaumin, professeur des écoles et maître formatrice et Nadia Miri, directrice d'école présentent le partenariat comme incontournable :

« Le dispositif Agenda 21 est donc un outil complexe qui propose un cadre de réflexion aux enseignants et à leurs partenaires. L'école est un lieu qui souvent craint l'ouverture vers des partenariats. S'engager dans une démarche d'éducation au développement durable impose cette ouverture. La responsabilité partagée entre Education nationale, municipalité et familles voire milieu associatif, implique un travail en commun. L'Agenda 21 n'a de sens que s'il s'appuie sur des actions consenties, partagées, communes, explicitées. »²⁵³

Analysant la réussite du Lycée Jules Rieffel, Christian Peletier et Lena Leducq écrivent :

« Il apparaît clairement que, pour faire sens, aussi bien pour les apprenants que les personnels d'un établissement, - quel que soit leur métier - le projet doit associer tous les acteurs, qu'ils soient internes à l'établissement ou externes (partenaires institutionnels notamment). La commune, la communauté de communes ou l'agglomération ne peuvent pas être ignorées. Il est possible que ces structures aient déjà engagé leur propre Agenda 21. La mise en relation avec ces structures permet de confronter les méthodologies, de construire des complémentarités d'actions voire de fiches actions, d'affirmer l'intégration de l'établissement dans son territoire. »²⁵⁴

²⁵² Entretien avec Madame Balossier

²⁵³ Marie Laure Guillaumin, Nadia Miri (2010). « Que faire avec l'outil "Agenda 21" ? » in cahiers pédagogiques n°478 p.32

²⁵⁴ Christian Peltier, Léna Leducq (2010). « Etablissement de formation et développement durable : changement de culture » in Marie Christine Zelem, Op.cit. p. 312

Léna Leduc, formatrice, animatrice locale développement durable au lycée Jules Rieffel nous explique que c'est grâce à l'ouverture du lycée sur l'extérieur, grâce à la présence sur un territoire également engagé dans des démarches de développement durable que l'Agenda 21 de l'établissement a pris cette ampleur :

« Cette démarche a modifié profondément les liens que l'on avait avec les autres acteurs du territoire. Je pense que le fait que Nantes Métropole se soit intéressée à nos actions d'abord et que l'on a senti qu'ils avaient besoin de site expérimental, ça nous a permis de prendre confiance et de démarrer quelque chose qui était un peu plus gros et qui s'est construit progressivement autour – au début du site- puis, globalement sur du diagnostic complet avec des actions un peu plus importantes. On a échangé beaucoup plus, on s'est retrouvé à échanger avec les différentes démarches Agenda 21 que les collectivités locales avaient démarré elles-mêmes. Ce fait de créer des liens nous a fait nous identifier par rapport au territoire comme acteur potentiel et comme lieu d'expérimentation, lieu de ressources pédagogiques, de support, d'échanges, de débats, par exemple sur les usages du territoire. »²⁵⁵

Un partenariat institutionnel qui s'impose

Dans son rapport du 11 août 2005, le Directeur général sur la décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (DEDD) affirme que la réussite de l'éducation au développement durable repose essentiellement sur le partenariat :

« L'éducation au service du développement durable est par essence transsectorielle et fait intervenir toutes sortes d'institutions. Le succès de la DEDD dépendra de la solidité et de l'ouverture des partenariats, réseaux, et alliances qui s'instaureront entre les parties prenantes à tous les niveaux. Dès le départ, les partenaires de l'éducation pour le développement durable doivent se tourner vers l'extérieur, s'attacher à établir des relations avec des initiatives, des programmes, des groupes et des réseaux afin de promouvoir, de programmer et de mettre en œuvre l'éducation au développement durable ».²⁵⁶

L'UNESCO va dresser une carte très précise des différents partenariats (voir document n°18) et ce principe d'action va être repris en particulier par la circulaire de 2007.

Evolution de la notion de partenariat au sein de l'Education nationale.

Lorsqu'on compare les deux circulaires internes à l'Education nationale visant à généraliser l'éducation au développement durable, on voit comment on passe d'un partenariat informel à un partenariat contractualisé. La circulaire du 8 juillet 2004 présente ainsi le partenariat. :

²⁵⁵ Film Agenda 21

²⁵⁶ Rapport du directeur général sur la décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable : Plan international de mise en œuvre et contribution de l'UNESCO à la mise en œuvre de la décennie. p.14

« En fonction des ressources locales, les enseignants mettront en place des partenariats propres à enrichir les démarches pédagogiques.[...] Les ressources et les partenariats, dans leur diversité, doivent contribuer à servir les objectifs d'une éducation à l'environnement pour le développement durable tels qu'ils sont fixés par le ministère de l'Education nationale. »

La circulaire du 5 avril 2007 reconnaît l'expertise de la société civile :

« Les démarches nécessitent que soient établis et développés des partenariats étroits avec les collectivités territoriales qui ont souvent dans ce domaine un rôle d'impulsion, avec les services déconcentrés de l'Etat relevant d'autres ministères, comme les Directions régionales de l'environnement, des structures comme l'agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie, et de tout acteur civil (entreprise, association, fondation,...) dont l'expertise en la matière peut permettre de mener au mieux le projet d'établissement. »

La circulaire du 5 avril va encore plus loin puisqu'elle incite les enseignants à s'engager dans des démarches projets et même à leur donner une forme contractuelle :

« Les écoles comme les établissements ont vocation à s'engager dans cette démarche de projets. Ceux-ci permettront de construire avec les partenaires, à l'initiative des équipes éducatives, des conventionnements adaptés à chaque cas afin que soient assurés la répartition des responsabilités et des engagements ainsi que la cohérence des processus éducatifs associés. »

La première circulaire parle du partenariat mais plutôt sous forme de suggestion : Le partenariat vise à « enrichir les démarches pédagogiques ». On peut « s'inspirer » des pratiques partenariales existantes dans d'autres domaines. De même les actions « gagneront à être inscrites au projet d'école ». Dans la seconde, le partenariat fait partie intégrante de la méthode: « ces démarches nécessitent aussi que soient établis et développés des partenariats étroits avec les collectivités locales qui ont souvent dans ce domaine un rôle d'impulsion, avec les services déconcentrés de l'Etat relevant d'autres ministères ». On insiste même sur des conventionnements entre les partenaires à l'initiative des équipes éducatives « afin que soient assurés la répartition des responsabilités et des engagements ainsi que la cohérence des processus éducatifs associés ».

Document N° 18: les partenaires de l'éducation en vue du développement durable pour l'UNESCO²⁵⁷

	SECTEUR PUBLIC	SOCIETE CIVILE et ONG	SECTEUR PRIVE
Infranationaux et communautaires	◦ Départements de l'éducation et des secteurs de développement à l'échelon de province/ de l'Etat/ du district ◦ Autorités municipales ◦ Ecoles, programmes d'éducation des adultes	◦ Organismes d'intérêt local ◦ Sections locales d'ONG ◦ Groupements confessionnels ◦ Comité de développement de village ◦ Groupement d'éducation des adultes	◦ Entreprises locales ◦ Clans et familles ◦ Particuliers
Nationaux	◦ Départements de l'éducation et secteurs du développement nationaux ◦ Universités et instituts de recherche ◦ Réseaux d'éducation pour tous.	◦ ONG nationales et associations d'ONG ◦ Antennes d'ONG internationale ◦ Organismes confessionnels ◦ Associations et syndicats d'enseignants	◦ Entreprises du secteur privé ◦ Associations d'entreprises
Régionaux	◦ Alliances intergouvernementales Régionales ◦ Réseaux régionaux d'éducation pour tous	◦ Associations et réseaux régionaux de la société civile et d'ONG	◦ Associations régionales d'entreprises
Internationaux	◦ Commission du Développement durable ◦ Groupe de haut niveau et groupe de travail sur l'éducation pour tous ◦ Institutions membres du Groupe des Nations unies pour le développement - Equipes spéciales pour le projet du Millénaire. ◦ Organismes officiels et semi-officiels de surveillance ◦ Groupes de travail sur l'alphabétisation	◦ Réseaux d'éducation pour le développement durable ◦ Comité de liaison ONG-UNESCO ◦ Consultation collective des ONG sur l'éducation pour tous ◦ Campagnes mondiale pour l'éducation ◦ ONG internationales pour l'environnement.	◦ Associations internationales d'entreprises (par ex. dans le secteur de l'extraction) ◦ Sociétés transnationales (par exemple groupes de médias)

²⁵⁷ Décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable. Plan international de mise en œuvre. p.10 et 11

Ce sont les élus locaux qui vont se positionner comme garants de la cohérence des différentes actions développement durable sur le territoire, qu'elles soient initiées par les établissements scolaires ou les autres acteurs. Jean Pierre Le Scornet, Conseiller régional, Président de la commission environnement, cadre de vie conseil régional des Pays de la Loire le dit :

*« Le grand challenge est qu'aucune politique publique ne vienne contrecarrer cette notion de développement durable. La notion de transversalité, de démarche globale est un élément important. Les conseils régionaux de par leurs missions, leurs compétences, sont un levier utile pour avancer concrètement, de manière pragmatique, sur ces notions de développement durable ».*²⁵⁸

La création d'une culture commune

Pour Hélène Combe, la question de l'ancrage territorial est un vrai changement de culture. Il ne s'agit plus pour l'établissement d'accueillir simplement des élèves. Il y a un double mouvement : d'une part l'établissement se nourrit de ce qui se passe autour de lui. De l'autre, il est parti prenante de la réalité locale. Pour la directrice de l'observatoire de la décision publique il y a :

*« La nécessité d'aller voir les acteurs avec lesquels on ne travaille pas d'habitude parce qu'effectivement on ne peut pas traiter toutes les dimensions sans solliciter des acteurs sur des questions d'économie plurielles, sur la question de diversité culturelle, etc etc. C'est l'ouverture aux autres qui est à mon avis un élément fort »*²⁵⁹

Madame Balossier parle quant à elle de la constitution d'une culture commune :

*« D'une façon générale quand on veut construire un réseau, on sait que ce dernier ne se décrète pas, ça se fait avec les personnes, ça se fait en fonction des besoins, ça se fait dans un cadre réglementaire mais il y a des choses que personne ne peut nous engager à faire. On est dans un système relationnel, toujours subtil, où chacun ne perd pas son âme, où chacun sait où il veut aller, se crispier ne sert pas à grand-chose. Il faut qu'on travaille avec le conseil général et on a appris avec le comité local de pilotage, avec une responsable du conseil général et ça a fonctionné. On se rend compte qu'on a appris à se connaître, on prend connaissance de nos cultures qui sont différentes. On a chacun notre logique avec chacun un objectif commun. Ce qu'on veut c'est que chaque partie soit bénéficiaire et on se rend compte qu'en confrontant ses modes de pensée et d'action on arrive à trouver quelque chose d'intéressant, sachant quand même que la collectivité est dans une situation d'aide, de soutien, et ne fonctionne que si elle n'est pas en situation de domination »*²⁶⁰

²⁵⁸ Film Agenda 21

²⁵⁹ Film Agenda 21

²⁶⁰ Entretien avec Madame Balossier.

Pour Bernard Longueville, directeur de l'établissement public local d'enseignement agricole Jules Rieffel, l'Agenda 21 est forcément en lien avec le territoire et l'établissement scolaire prend une nouvelle place :

« Quand on parle d'Agenda 21, il y a toujours la notion de territoire.[...] La démarche d'Agenda 21 est une démarche de liens entre les territoires et les Agendas 21. Nous nous sommes créé un creuset de compétences, un creuset de références dans notre territoire ce qui fait que nous avons des liens beaucoup plus tenus, beaucoup plus forts avec les partenaires. »²⁶¹

L'établissement en démarche de développement durable

La circulaire du Ministre de l'Education nationale de 2007 qui annonce « la généralisation de l'éducation au développement durable » définit ce que doit être un « établissement en démarche de développement durable ». Est-ce un dispositif de plus qui s'ajoute aux autres comme certains le croient? Nous ne le pensons pas. Par cette appellation, il est tout d'abord reconnu que le développement durable est une démarche, ce qui implique comme nous l'avons vu plus haut, la construction d'un projet collectif sans cesse réévalué dans le sens d'une amélioration continue. Mais surtout, il est demandé aux enseignants d'aller plus loin que dans des démarches éco-responsables et de construire un réel projet éducatif global à partir de l'établissement et de son territoire :

« Un établissement en démarche de développement se caractérise par l'articulation et la mise en synergie entre les différents niveaux d'action. Le travail dans les disciplines peut s'appuyer sur des exemples, des situations, des études de cas, des problématiques identifiées dans le territoire de l'établissement, à différentes échelles, la commune, le département, la Région. Ainsi, la construction des contenus, des concepts précisés dans les programmes nationaux pourra se faire en mettant en parallèle une meilleure compréhension du territoire, de ses enjeux et des caractéristiques de son développement. Menée à plusieurs disciplines, cette démarche permettra de comprendre la complexité des situations, de former à l'exercice local de la citoyenneté ; la proximité favorisant l'intérêt des élèves et les possibilités d'initiatives concrètes. »²⁶²

Nous retrouvons la préconisation faite par le comité français de la décennie des Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable lors du colloque de 2006 qui demandait d'inscrire l'éducation au développement durable dans le territoire de l'élève et de l'établissement :

« L'établissement scolaire constitue le territoire de l'élève et c'est le cadre dans lequel doivent s'inscrire de manière cohérente, les différents niveaux de mise en œuvre de

²⁶¹ Film Agenda 21.

²⁶² Circulaire du 29 mars 2007. Op.cit.

l'éducation pour le développement durable. Ceci doit être réalisé dans les classes par des approches co-disciplinaires, mais également dans les divers projets de tous niveaux au travers de dispositifs transversaux, ainsi que par l'intermédiaire du projet de l'établissement qui, à moyen ou à long terme, doit devenir un établissement "développement durable". L'établissement vit et se développe en interaction avec son propre environnement territorial et cette ouverture de l'établissement vers l'extérieur, au travers de ses relations avec les acteurs territoriaux, doit permettre de construire de façon concrète et réaliste cette composante de l'éducation à la citoyenneté que constitue l'éducation au développement durable. »²⁶³

Le territoire dans le projet éducatif

Deux des projets figurant dans l'Agenda 21 du lycée Jules Rieffel de Saint Herblain montrent la place que peut prendre l'environnement de l'établissement dans le projet éducatif.

Le jardin en mouvement

Nous avons vu que le lycée avait créé sur une partie de son espace un jardin en mouvement selon le concept développé par Gilles Clément, paysagiste. Ce jardin conçu dans un grand respect de la diversité va être une source d'enseignement pour toutes les personnes venant sur le site, les étudiants, les enseignants, les collectivités locales intéressées par la démarche mais aussi les visiteurs qui sont régulièrement accueillis.

Les étudiants participent au projet dans le cadre d'un module dit d'initiative locale qui se déroule sur deux ans. La première année est basée sur la connaissance du milieu. Ils essaient de comprendre ce qui se passe dans le site du lycée et en particulier sur le jardin en mouvement. Ils font de l'analyse paysagère, des relevés phytosanitaires avec leurs enseignants. En deuxième année, ils jardinent sur le terrain et là, ils apprennent des nouvelles méthodes de culture respectueuses de la biodiversité et de l'évolution naturelle de l'espace. Ils vont avoir envie de parler de leur expérience à l'extérieur. François Fouchard, étudiant en aménagement paysager dit :

« aujourd'hui, ça m'apprend par rapport à mes parents, de leur dire d'utiliser moins de pesticide, ça ne sert à rien. On apprend des notions plus écologiques qui sont très importantes pour le développement durable et le niveau planétaire. C'est une nouvelle vision du paysage, une prise de conscience »²⁶⁴

Les collectivités locales, déjà engagées dans des démarches de gestion différenciée²⁶⁵ des espaces, vont faire de ce jardin un espace d'expérimentation. Jacques Soignon, direc-

²⁶³ Propositions préliminaires issues du Colloque « avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable ». Paris 14-16 juin 2006.

²⁶⁴ Film Agenda 21

²⁶⁵ La gestion différenciée est une façon de gérer les espaces verts en milieu urbain qui consiste à ne pas appliquer à tous les espaces la même nature de soins. Cette logique s'accompagne souvent d'une augmentation du taux de végétalisation, de la surface boisée et d'une suppression de l'usage des pesticides et désherbants.

teur des espaces verts de la ville de Nantes explique que dès le départ, les collectivités locales ont été associées à la démarche :

« Les premières personnes qui sont intervenues ont été les botanistes pour aider à la reconnaissance des espèces présentes sur le site. En même temps, il y avait des gros problèmes de pollution à régler. Dès le départ, on a été intéressé par la démarche. Tout cela est indissociable de la construction générale de l'Agenda 21 »²⁶⁶

Pour Gilles Clément, concepteur des jardins en mouvement, l'apprentissage est beaucoup plus profond qu'on peut le penser au premier abord car respecter la diversité, c'est au final préserver la vie de l'Homme sur la terre :

« L'intérêt qu'il y a à ce genre de projet est de changer de façon très profonde les manières de gérer, y compris des espaces formels et anciens. Et les gérer d'une façon qui est douce avec aucun intrant, aucun poison, pas de danger pour cette nature qui est complètement en péril aujourd'hui. C'est un problème politique grave, économique et écologique. Nous sommes tributaires de cette affaire et au bout d'une chaîne dont nous dépendons. Si disparaît cette diversité, si l'air n'est plus respirable et l'eau n'est plus buvable, c'est nous que nous condamnons. Donc, ils (les élèves) ont un rôle beaucoup, beaucoup plus important en fait qu'ils ne l'imaginent eux-mêmes. »²⁶⁷

Les jardins de Rieffel

Sur le site du lycée, existe aussi un jardin potager géré par une entreprise d'insertion. Ce lieu est un lieu de formation. En premier lieu pour les salariés dont l'activité, pour la plupart, a pour objectif une meilleure insertion professionnelle. Mais aussi pour des classes primaires et maternelles qui viennent découvrir la production de légumes. Olivier Jaworski, chargé de l'animation pédagogique, mairie de Saint Herblain explique :

« Il y a une volonté commune de valoriser les espaces mais aussi de mettre ces espaces à disposition des enfants et des écoliers. L'objectif des actions éducatives en direction des écoles dans le cadre de l'Agenda 21, c'est former à l'éco-citoyenneté, c'est permettre aux enfants d'avoir une vision à long terme de la gestion de l'environnement, c'est de leur permettre d'aborder des notions de protection de l'environnement. La notion de développement durable n'a de sens du point de vue éducatif que si elle se traduit par des actions concrètes. »²⁶⁸

Noël Jousse, Enseignant en techniques commerciales du lycée Jules Rieffel, indique que les enfants viennent trois fois sur le site. Une fois, en mars ou avril pour semer des graines, une fois en mai ou juin pour transplanter la graine et une dernière fois en septembre octobre pour récolter. Les jardiniers présents sur le site s'engagent dans ce travail d'accueil :

²⁶⁶ Film Agenda 21.

²⁶⁷ Film Agenda 21

²⁶⁸ Film Agenda 21

« Au départ, les jardiniers continuaient à travailler quand on était là. Aujourd'hui, quand on vient sur le jardin avec des enfants, les jardiniers constituent des membres de l'accueil et même de l'encadrement. »²⁶⁹

C'est finalement un travail de rencontres qui se fait au travers de ce projet d'éducation au développement durable comme le dit Mylène Thou, responsable du réseau "graines de savoirs" à la Bergerie nationale :

« A travers, cette expérience de jardin potager, de jardin productif également, c'est faire se côtoyer les élèves, des personnes en difficulté, du grand public, des élèves qui pourraient éventuellement venir participer à cet accueil. Il y a un transfert de savoir, entre les salariés, les élèves du lycée agricole, et une participation collective à un accueil de public extérieur. Toute cette mixité de public, permet en quelque sorte une intégration et une meilleure acceptation des uns et des autres. »²⁷⁰

Approche territoriale et pluridisciplinarité

Dans un article paru en 2006 dans cahiers pédagogiques, Jean-François Joly, professeur de géographie montre le changement apporté dans l'enseignement de la géographie par l'introduction de l'étude de cas :

« L'approche ne part pas d'une théorie illustrée par des exemples, mais vise, de manière inductive, à construire avec les élèves des savoirs fondés sur le maniement de concepts mis en relation. Les élèves se constituent un bagage qui leur permet d'appréhender d'autres espaces, au-delà de leur diversité. L'étude de cas doit alors intégrer les problématiques principales du thème et couvrir les notions fondamentales du programme. Il ne s'agit en aucune façon d'analyser un lieu pour lui-même mais d'en valider l'exemplarité. »²⁷¹

Pour cet enseignant, le lien est évident entre l'étude de cas, la compréhension des nouveaux enjeux, les dispositions relatives à l'éducation à l'environnement pour le développement durable et la vie quotidienne :

« Cette souplesse facilite l'ancrage de l'enseignement de la géographie dans des questions qui se posent à nous au quotidien. Ainsi, une mise en perspective d'enjeux de sociétés en partant de situations concrètes permet de motiver, d'interpeller les élèves et donc de participer à leur apprentissage de la citoyenneté au delà de l'acquisition de savoirs. La généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable promue officiellement en juillet 2004 renforce cette portée citoyenne qui doit faire réfléchir les élèves à certaines pratiques, à certains usages de ressources, à la définition du bien être, aux rapports pays riches/pays pauvres. Les modes d'aménagement

²⁶⁹ Film Agenda 21

²⁷⁰ Film Agenda 21

²⁷¹ Jean François Joly (2006). « L'étude de cas, une démarche nouvelle en géographie » in cahiers pédagogiques N° 447 p. 48

*des territoires se trouvent mis dans une perspective ancrée dans la vie de tous les jours. »*²⁷²

Mais, l'approche par le territoire mobilise nécessairement plusieurs disciplines comme nous le dit cet enseignant de l'école primaire qui explique son parcours :

*« Dans mon métier d'enseignant et bien avant la mise en place de l'éducation au développement durable, j'ai travaillé sur la biodiversité et l'étude des caractéristiques particulières de notre milieu à la fois humide, arborant de vastes pelouses calcicoles bordées de vastes forêts entrecoupées de Landes. Je souhaitais que mes élèves en majorité "rurbains" puissent s'approprier ce territoire et, par ce biais construire de la connaissance autour des grands paysages, de leur diversité. Avec les partenaires et des collègues volontaires des communes voisines, nous avons impulsé des projets qui permettaient ainsi de travailler la transdisciplinarité nécessaire à ce type d'acquisition mais surtout donner à chaque élève de mettre du sens sur l'existant, sur ce milieu qui l'entoure et de construire de réelles connaissances tant en sciences, qu'en histoire, en géographie, en APS, en arts plastiques, en éducation civique, en informatique... »*²⁷³

Approche territoriale et approche de la complexité

Dans un texte écrit en 1955 et republié en 2006 par les cahiers pédagogiques, Antoine Weiler, Directeur de lycée explique tout l'intérêt d'une étude de milieu qui n'est pas la simple annexe d'un cours. (voir document n°19). Ce document peut servir de fondement à tous les acteurs de l'éducation au développement durable. Il montre que le milieu n'est pas seulement le milieu naturel (la mare, le bois, les animaux qui y vivent) mais comprend aussi les éléments de la vie économique et sociale: métiers, entreprises, structure des commerces, transport, habitat. De plus, si le milieu est l'environnement proche de l'élève, il s'inscrit dans la dimension plus large que l'auteur nomme "univers" mais que nous appellerions aujourd'hui " le monde ou la planète Terre". Cette approche pédagogique favorise l'apprentissage de la complexité des phénomènes.

Le projet conduit depuis 2006 par les enseignants du lycée Fernand Daguin de Mérignac sur le territoire du bassin d'Arcachon montre que l'étude de milieu permet de comprendre à la fois la richesse et la difficulté d'une lecture du territoire à partir des principes du développement durable. Dans ce lycée un projet d'éducation au développement durable tout à fait original intitulé: « *Bassin d'Arcachon, un littoral convoité et menacé* » s'est mis en place depuis 2006. Trois classes de seconde sont impliquées chaque année, soit au total une centaine d'élèves. À l'origine, les professeurs de géographie avaient organisé avec deux classes

²⁷² Jean François Joly. Op.cit. p. 49

²⁷³ Philippe Alverny, Professeur des écoles et conseiller pédagogique chargé des sciences et de l'éducation au développement durable pour le département du Val d'Oise. Entretien réalisé le 9/ 05/ 2011 par Bertrand Lecorps. Disponible sur : www.lacase.org.

un voyage sur le bassin d’Arcachon en partenariat avec une association. Deux biologistes animaient la journée en transmettant des informations aux élèves. Mais, prenant conscience des limites de ce type de projet non relié à la vie de l’école, ils ont décidé de le conduire différemment. Des professeurs d’autres disciplines (sciences économiques et sociales, SVT et EPS) les ont rejoints ainsi que le CPE. Le site choisi, situé à une soixantaine de kilomètres de l’établissement, est idéal pour étudier la problématique du développement durable. En effet, le bassin d’Arcachon est un espace très convoité sur le plan économique : industrie du bois, ostréiculture, tourisme mais c’est aussi un écosystème unique au monde qu’il s’agit de préserver.

Après un travail préparatoire en classe, les élèves partent sur place pour faire un travail d’observation et de collecte d’informations. Un livret guide, élaboré par les professeurs leur est donné pour les accompagner dans leur travail. Pendant deux jours, ils peuvent visiter la papeterie, rencontrer des ostréiculteurs, découvrir le parc ornithologique du Teich, observer la manifestation de l’érosion et la mobilité du tracé du littoral. De retour en classe, le travail collectif continue. À partir de leurs observations et de leurs recherches, les élèves comprennent mieux l’importance de la filière bois dans l’activité économique de la région, la crise de l’ostréiculture, les impacts de l’activité de l’homme sur l’écosystème. Ils travaillent sur les interdépendances et interférences entre les différentes activités qui se côtoient sur le Bassin. La réflexion autour du développement durable peut ensuite s’élargir à des territoires plus éloignés ou plus vastes.

À l’issue de ce travail collectif, chaque élève aura à produire un dossier qui sera la traduction personnelle de ce qu’il aura retenu pendant sa participation au projet. Il devra classer, et hiérarchiser les informations recueillies que ce soit en classe ou sur le terrain mais aussi faire un travail de réflexion personnelle en répondant à la question : « *Quel développement durable pour le bassin d’Arcachon ?* ».

Document N° 19 : L'étude de milieu par Antoine Weiler en 1955 ²⁷⁴

Qu'est-ce donc que l'étude de milieu ?

C'est l'étude d'un complexe naturel ou humain qui fait partie du cadre de la vie de l'enfant. En réalité, il y a moins un milieu que des milieux, différenciés, enchevêtrés et c'est là une première difficulté- les uns stables, les autres occasionnels. La série des Daumier sur les "wagons de troisième classe" offre d'admirables descriptions de milieux épisodiques ; les romans de Balzac et Zola offrent d'admirables descriptions de milieux durables. On peut- on doit- s'efforcer de définir exactement le milieu que l'on étudie : une rue, un village, un quartier...ou encore un potager, une haie dans un jardin, une mare dans une forêt...Quoiqu'on fasse, chaque milieu tient à d'autres, chaque milieu, si simple qu'on le prenne, est, par suite, d'une extraordinaire complexité. Heureusement, d'ailleurs. Si le sujet était rigoureusement simple, il n'y aurait plus complexe et donc plus d'étude de milieu.

Gardons nous d'ailleurs des simplifications abusives grâce auxquelles on donne les faits comme entièrement élucidés. Leur enchevêtrement complexe ne se laisse jamais parfaitement résoudre et on ne peut jamais affirmer qu'ils n'auraient pas pu être autrement qu'ils ne sont. Il est facile de démontrer que Paris devait naître sur les bords de la Seine pour devenir la capitale de la France, mais ce déterminisme sommaire est bien illusoire. Le véritable esprit de l'étude de milieu est plutôt possibiliste. La vigne, le champ de blé comprennent un mélange de phénomènes purement naturels et phénomènes humains, qui dénotent l'importance de la liberté, du choix entre plusieurs solutions, et aussi du hasard.

Pas de nostalgie

Les milieux que nous étudions dans nos classes font partie, avons nous dit du cadre de vie de nos élèves. Mais, l'étude de milieu, justement devra leur faire comprendre que ce cadre n'est pas exclusivement local. L'étude du milieu, c'est l'étude des interactions ; elle doit rendre sensibles toutes les lignes de force qui s'exercent en un point, si écarté soit-il. Ainsi, l'étude d'un village ou d'une ville aboutit à marquer l'étroite solidarité du moindre groupe avec des ensembles plus vastes et l'on passe irrégulièrement du milieu local à la région, à la Nation, à l'univers. On voit donc que l'étude de milieu ne s'apparente en rien à un régionalisme ayant la nostalgie du passé. On voit aussi que, bien que particularisée par les conditions locales, l'étude du milieu, sous le particulier, vise le général. Il faut donc souhaiter que les études que nous proposons à nos élèves comprennent des échantillons de type variés. Voici quelques exemples : la classe et l'établissement scolaire ; l'habitation ; le métier simple, par exemple celui de boulanger qui transforme une matière en aliment ; l'artisan, l'atelier, l'ouvrier, l'usine ; les rues, les quartiers, la ville ; la vie rurale et les liens entre la ville et la campagne ; les différentes formes de commerce, la marché, la boutique, les grands magasins ; la circulation et les modes de transport ; l'alimentation de la ville en eau ; l'organisation des services publics ; l'assistance sociale, la santé publique ; les loisirs, la vie culturelle....

²⁷⁴ Antoine Weiler (1955) « Qu'est ce que l'étude de milieu ? ». in cahiers pédagogiques N° 447

Ces pratiques même si elles sont aujourd'hui rares devraient se multiplier, notamment si les enseignants suivent les recommandations de Monsieur Bonhoure :

*« Le renforcement des classes de terrain est indispensable à l'éducation au développement durable, dans le cadre de SVT afin de développer les aspects scientifiques de travail "naturaliste" sur le terrain : il s'agit de donner aux approches biologiques, écologiques, géologiques un caractère concret et de susciter des vocations pour des métiers d'avenir dans le domaine de l'écologie ou de la géologie correspondant à des nouveaux besoins (en développant, dans ces sorties, des approches transdisciplinaires pour associer les dimensions nécessaires à la compréhension du développement durable. »*²⁷⁵

Les projets présentés ci-dessus sont, il est vrai, un peu exceptionnels dans leur ampleur du fait des ressources présentes sur place et de la qualité de la mobilisation des équipes pédagogiques. Bien évidemment tous les établissements ne possèdent pas une friche à réaménager ou un espace particulier comme le bassin d'Arcachon. Ces exemples avaient pour but de mettre en évidence la façon dont le territoire peut être mobilisé dans un projet pédagogique. La souplesse donnée dans les programmes et la nouvelle vision portée par la notion d'établissement en développement durable sont trop récents pour que l'on puisse mesurer une application immédiate. Il va falloir du temps pour que les nouvelles pratiques pénètrent dans le quotidien des établissements. Pour le moment, nous sommes plutôt au stade des expérimentations et des innovations.

Néanmoins, on constate que de nombreux projets de moindre ampleur se mettent en place et contribuent à construire des projets globaux d'éducation au développement durable. Le dispositif Eco-Ecole rencontre un succès grandissant et de nombreux projets se mettent en place. De nombreuses écoles, en particulier des écoles maternelles, profitent d'espaces disponibles pour mettre en place des potagers. Ces initiatives peuvent paraître modestes mais elles montrent que la façon d'enseigner se modifie progressivement. L'enseignant s'appuie beaucoup plus sur l'observation et l'expérience que sur les savoirs construits que l'élève devrait intégrer sans discussion.

Nous avons montré dans ce chapitre que la mise en œuvre de l'éducation au développement durable oblige à une remise en question en profondeur des fonctionnements de l'école. La place des uns et des autres est réinterrogée. Le responsable de l'établissement ne peut plus être un simple gestionnaire, mais doit être l'animateur d'un projet collectif. Les enseignants sont appelés à travailler en équipe mais également à construire des projets pluridisciplinaires. Les élèves doivent trouver une nouvelle place pour s'investir dans le quotidien de la vie de l'établissement et de son environnement proche. Mais le questionnement va encore beaucoup plus loin puisque ce sont également les méthodes d'apprentissage qui sont appelées à évoluer.

²⁷⁵ Gérard Bonhoure. Op.cit. p. 13

Chapitre 5 :

EDUQUER POUR UN AVENIR VIABLE

Pour introduire ce chapitre, nous poursuivons l'écoute du film qui fait à la suite à la conférence sur l'éducation pour un futur viable et nous rencontrons Kartikeya Sarabhai, Directeur du centre indien de l'éducation à l'environnement qui nous dit ce qui pour lui est l'essence de l'éducation au développement durable :

« C'est une éducation qui est très différente des autres formes d'éducation. C'est une éducation qui nous rend puissant. C'est une éducation qui donne envie aux gens d'apprendre, c'est une éducation qui fait participer, qui donne plus de choix aux gens. Il n'y a pas de programme à suivre mais cela dure toute la vie. »²⁷⁶

Le commentateur du film ajoute que l'éducation au développement durable n'est pas un concept simple car il a une intention transformative :

« L'éducation pour le développement durable implique un système intégré de la pensée, la suppression des barrières entre l'éducateur et l'apprenant, la théorie et la pratique, entre toutes les différentes disciplines ».²⁷⁷

Ce discours, présenté dans le film réalisé par l'UNESCO est-il utopique, irréaliste ou bien son auteur perçoit-il que l'introduction de l'éducation au développement durable bouleverse radicalement les façons d'enseigner ? Les travaux de Guy Vincent ²⁷⁸ ont montré que la forme scolaire était principalement fondée sur la relation entre un maître possesseur d'un savoir scientifiquement fondé, qui doit être transmis à un élève supposé ignorant. L'évolution de nos sociétés bouscule cette forme scolaire. D'une part, les technologies de l'information et de communication produisent un nouveau rapport au savoir et les élèves ont accès directement aux connaissances sans avoir besoin de la leçon du maître. D'autre part, les recherches en sciences de l'éducation montrent que les apprentissages informels et non formels ont une place finalement plus importante dans la formation de l'individu qu'on ne l'imaginait lorsque l'apprentissage était centré exclusivement sur l'école.

Nous allons montrer que l'éducation au développement durable participe aussi à cette remise en question de la forme scolaire, en particulier parce qu'il s'agit d'enseigner des sujets controversés et que le maître ne peut plus s'appuyer sur des certitudes scientifiques pour organiser son enseignement. Nous avons montré dans la première partie qu'il n'existe pas de définition consensuelle du développement durable et l'actualité nous montre chaque jour que

²⁷⁶ Film UNESCO

²⁷⁷ Film UNESCO

²⁷⁸ Guy Vincent. Op. cit.

les grands enjeux environnementaux et sociétaux font l'objet de débats entre les experts. Ainsi, la lutte contre le réchauffement climatique a pris beaucoup de retard à cause de positions parfois radicalement différentes des spécialistes. De même, avant l'accident de Fukushima, le discours dominant considérait l'énergie nucléaire comme une énergie propre, dans la mesure où elle ne produit pas d'émission de gaz à effet de serre. Actuellement, une analyse sérieuse du risque est engagée au niveau européen et le débat sur l'énergie émerge au sein de la société civile alors qu'il était jusqu'à présent considéré comme réservé aux "experts".

Que peut faire le pédagogue face à ces multiples discours ? Doit-il attendre une clarification avant d'aborder le sujet avec ses élèves ? Dans ce cas, il ne peut pas appliquer la loi qui demande que l'éducation au développement durable soit généralisée à tous établissements scolaires. Doit-il se faire sa propre opinion avant d'aborder le sujet en classe ? Auquel cas, on va lui reprocher de porter atteinte à la neutralité que doivent conserver les personnels éducatifs. Finalement, il n'a pas d'autre choix que d'expliquer les différents points de vue et mettre l'élève en capacité de comprendre les enjeux et de se faire sa propre idée. C'est là où se rejoignent éducation au développement durable et éducation à la citoyenneté.

Nous allons nous appuyer sur les outils pédagogiques développés par l'équipe de *La main à la pâte* pour montrer que l'éducation au développement durable impose un apprentissage par l'expérience et un apport pluridisciplinaire pour permettre la compréhension de la complexité des phénomènes.

Dans un deuxième temps, nous analyserons les multiples politiques éducatives qui tentent de mieux ajuster enjeux sociétaux et éducation. Nous montrerons qu'à terme une meilleure articulation s'impose pour une éducation en vue d'un avenir viable.

5.1 – LE MODELE DE TRANSMISSION EN QUESTION

Aux enseignants qui, dans le cadre de l'expérimentation sur la généralisation de l'éducation au développement durable dans les établissements scolaires, s'interrogeaient sur la façon d'intégrer la notion de développement durable dans l'éducation à l'environnement, les inspecteurs ont répondu qu'ils devaient s'appuyer sur la démarche d'investigation scientifique:

« En s'appuyant sur la démarche d'investigation scientifique préconisée par le Plan de rénovation des sciences et des techniques, ils ont pu poser les premiers jalons d'une éducation scientifique fondée sur le questionnement. En effet, en partant d'un sujet concret (comme l'énergie), les élèves sont amenés à formuler des questions qu'ils cherchent ensuite à résoudre. Pour cela, émettre des hypothèses, les éprouver par

l'observation d'expériences, et en rendre compte constituent des compétences spécifiquement scientifiques qui peuvent être mobilisés lors de la mise en œuvre d'une éducation à l'environnement pour un développement durable. »²⁷⁹

Effectivement, depuis les années 90, une rénovation de l'enseignement des sciences est mise en œuvre en particulier dans les écoles primaires. Elle est conduite par le ministère de l'Éducation nationale et l'Académie des sciences qui ont constitué une équipe opérationnelle nommée "*La main à la pâte*". Elle propose aux enseignants des outils pédagogiques simples pour faciliter l'enseignement des sciences. Depuis peu, cette équipe s'implique également dans les projets d'éducation au développement durable autour des enjeux du climat et de l'énergie. Avant de présenter ces programmes, il faut revenir sur les origines du projet *La main à la pâte* et la façon dont il a permis d'introduire dans l'école de nouvelles méthodes pédagogiques.

5.1.1 - De l'enseignement renouvelé des sciences à un projet pluridisciplinaire d'éducation au développement durable.

C'est à l'initiative de trois scientifiques renommés que s'est créée, il y a une vingtaine d'années, l'opération *La main à la pâte*. Elle est aujourd'hui reconnue comme exemplaire tant par la communauté scientifique que par le ministère de l'Éducation nationale qui fait référence à ses pratiques innovantes dans ses directives pour les enseignants. C'est à partir d'un constat, celui de la désaffection des carrières scientifiques, que les chercheurs ont analysé la transmission des sciences à l'école et ont montré qu'un renouvellement des méthodes pédagogiques était indispensable.

Pour un renouvellement de l'enseignement des sciences

Les origines du projet

Dans les années 90, on fait un constat alarmant: L'histoire et la géographie sont devenues des activités accessoires. Les sciences de la nature: astronomie, géologie, chimie, biologie animale et végétale sont le plus souvent ignorées dans les écoles primaires. Dans le même temps, on constate une désaffection pour les carrières scientifiques. En 1990, le ministère commence à s'interroger sur la culture scientifique et technique des professeurs des écoles. En 1992, des enquêtes internationales montrent que les jeunes Français de 13 ans maîtrisent mal les sciences de la nature, contrairement à leurs aptitudes en mathématiques où ils se retrouvent dans le peloton de tête. En 1995, on estime qu'à peine 3% des classes élémentaires

²⁷⁹ Ministère de l'Éducation nationale. Bilan national de l'expérimentation année 2003-2004. p. 16

pratiquent un enseignement des sciences, malgré son inscription obligatoire dans les programmes.

Redonner aux sciences toute leur place

Dès 1975, s'était développé sous le nom "d'éveil" un enseignement rénové des sciences expérimentales qui s'inspirait en particulier des travaux du psychologue Jean Piaget. Il s'agissait de développer chez l'enfant de 6 à 11 ans curiosité, créativité, esprit critique, souci d'objectivité et de rigueur. Mais, cette méthode n'a pas eu le temps de porter ses fruits. Le manque de formation des maîtres a freiné sa généralisation et la focalisation sur l'illettrisme a conduit le ministère à recentrer ses orientations sur les fondamentaux, à savoir lire, écrire et compter.

Face à cette situation, trois scientifiques : Georges Charpak, Pierre Lénà et Yves Quéré vont se mobiliser pour remettre la science à la place qui lui revient dans l'école et en conséquence dans la société. Le premier est prix Nobel de physique depuis 1992, le deuxième est astrophysicien et le troisième physicien. Tous trois membres de l'Académie des sciences, ils souhaitent faire partager aux enfants, dès le plus jeune âge, l'émerveillement que la science leur a donné :

« La science joue un rôle essentiel dans nos sociétés contemporaines. Elle bouscule nos façons de vivre. Elle a parfois des effets pervers, notamment lorsqu'elle détruit des tissus sociaux ancestraux ou déstabilise des fractions importantes de la société qui la perçoivent alors comme une menace. Elle laisse surtout indifférentes des fractions entières de la population qui se contentent de jouir de ses apports dans le domaine du confort matériel, de la santé, du nombre et de la diversité des plaisirs auxquels elle permet d'accéder. Pour quelques élites néanmoins, elle élargit le champ des connaissances et suscite un émerveillement sans cesse renouvelé, d'où leur surprise et leur embarras lorsqu'elles découvrent que naît dans la société un profond désenchantement à l'égard de la science. »²⁸⁰

Georges Charpak connaît bien le physicien américain Léon Lederman avec qui il a longtemps travaillé. C'est par son intermédiaire que l'équipe va découvrir la façon dont les Etats Unis, confrontés à la même désaffection pour les sciences, ont réagit.

La découverte de l'expérience américaine

Dans les écoles des quartiers défavorisés de Chicago, le physicien Léon Lederman mène depuis 1992 une expérience "d'alphabétisation scientifique" sous le nom de "Hands On". Elle concerne entre 50 000 et 400 000 élèves. Chaque jour les élèves consacrent une heure à l'étude des sciences physiques et naturelles. Ils tiennent un cahier sur lequel ils décrivent par l'écriture et le dessin, les expériences qu'ils entreprennent. Le programme comprend une progression équilibrée sur 7 années. Cette méthodologie se généralise dans beaucoup

²⁸⁰ Georges Charpak (1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*. Flammarion. p.6

d'Etats sous le nom d'*Inquiry* (investigation) et rencontre un grand succès. En fait, la volonté de réformer l'enseignement des sciences date des années 60 -70. En 1957, les Etats-Unis se sont sentis humiliés par le lancement du premier spoutnik par l'Union soviétique. Ils ont alors éprouvé le sentiment d'un retard intolérable et ont pensé qu'il était dû pour l'essentiel à la qualité de l'enseignement chez eux. Les réformes entreprises ont toutes échoué, mais les scientifiques ont continué leurs recherches jusqu'à l'aboutissement de ces programmes.

Dans un vaste mouvement qui a rassemblé des enseignants, des scientifiques, des industriels, des formateurs de maîtres, des chefs d'établissement, des administrateurs de districts scolaires et des psychologues de l'apprentissage, Les Etats unis ont conçu des "standards" pour l'enseignement des sciences. Ces standards ne sont pas des programmes comme nous les connaissons en France. Ils contiennent à la fois des objectifs, des principes, des conseils, des contenus, des listes de compétences, élaborés dans le détail et destinés à fournir un cadre à un enseignement qui s'organise différemment selon les Etats. Ils reposent sur les principes essentiels suivants :

- Tous les enfants peuvent et doivent étudier les sciences.
- Les enfants tout autant que les scientifiques élaborent leur compréhension du monde naturel et technique en ayant recours à l'investigation expérimentale.
- Le contenu de l'enseignement scientifique n'est pas seulement le contenu de base des diverses disciplines mais repose sur la manipulation, l'investigation expérimentale, la connaissance de certains impacts de la science sur les personnes et sur la société, la compréhension de la nature de la science et de son histoire.
- Toutes les composantes du système social partagent la responsabilité de l'accomplissement des objectifs précisés dans les "standards".

L'expérience américaine montre que la réussite est liée principalement à la collaboration entre le système scolaire, des institutions riches de savoirs scientifiques, l'université, l'industrie, des centres médicaux, etc. Dans certains cas, des partenaires extérieurs viennent dans les classes. Le plus souvent, ces institutions fournissent les informations utiles pour élaborer des curriculum nécessaires à la construction du cours ou de la formation professionnelle des maîtres, apportent équipement et soutien financier et offrent aux élèves un accès à des expériences scientifiques en dehors de la classe. En 1994, le ministère de l'Education nationale envoie un groupe de scientifiques et d'universitaires pour mieux connaître l'expérience américaine. Les scientifiques reviennent avec la conviction que la méthode proposée peut complètement bouleverser les méthodes d'apprentissage y compris dans les disciplines non scientifiques. Ainsi Georges Charpak écrit :

« J'ai personnellement acquis la certitude que cette expérience était en train de bouleverser l'enseignement aux Etats Unis. Dans ces classes, on est frappé par la soif d'apprendre des élèves, leur émerveillement et leur participation passionnée, très inhabituels en ces lieux. On y trouve un enseignement d'une extrême qualité dont l'ambition

ne se limite pas à l'accumulation des connaissances scientifiques et dont la démarche conduit tout ensemble à des progrès dans l'écriture, l'expression orale et le raisonnement. »²⁸¹

Le manifeste de la main à la pâte et l'expérimentation

De retour en France, ces scientifiques souhaitent s'appuyer sur l'expérience américaine pour proposer un renouvellement de l'enseignement des sciences dans les écoles primaires françaises. Ils souhaitent profiter de l'énorme effort financier et intellectuel fait par les Etats-Unis dans la conception du programme. Le National Research Council, bras séculier de l'Académie des Sciences Américaine a travaillé pendant cinq ans à la construction d'un guide à destination de tous les enseignants. Des manuels, d'un nouveau type, où toutes les préparations sont intégralement prêtes sont écrits. Pour le ministère, il s'agit de savoir si l'expérience est transposable en France. L'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) est chargé d'une mission d'étude.

En avril 1996, scientifiques et pédagogues se rencontrent à Poitiers et se mettent d'accord sur les grands principes qui doivent fonder l'enseignement des sciences en France : c'est le manifeste qui sera publié sous l'intitulé : "*La Main à la pâte*". Le projet se développe rapidement. Le 9 juillet, l'Académie des sciences vote à l'unanimité une résolution soutenant l'opération et le 16 juillet, le ministère de l'Education nationale annonce une expérimentation du programme dans 350 établissements scolaires dans cinq départements. Des grandes écoles comme l'école des Mines de Nantes, l'Ecole Polytechnique et l'Ecole des sciences appliquées de Lyon s'engagent dans l'accompagnement des enseignants. En 1997 une équipe Académie des sciences - INRP se met en place pour animer le dispositif. Elle sera rejointe en 2001 par des professionnels de l'Ecole normale supérieure de Paris (ENS). Dès 1998, un site Internet est créé pour mettre à disposition des enseignants des informations, des animations et des ressources pour mener des activités scientifiques dans les classes.

L'opération *La main à la pâte* a été souvent critiquée du fait de son lien avec l'expérience américaine, comme si elle mettait de côté les innovations pédagogiques que les enseignants français avaient conduites. Pour Georges Charpak, il s'agit de démarches différentes qui aboutissent finalement au même résultat :

*« Parmi les enseignants français, un certain nombre de pionniers sont arrivés à cette même conclusion pour avoir, de leur propre initiative, accordé dès le plus jeune âge une large place à l'enseignement des sciences de la nature et mené des expériences originales pour modifier le contenu de l'enseignement scientifique dans les écoles, tandis que d'autres, comme dans les classes appliquant la méthode Freinet, cherchaient à transformer la relation maître-élève. »*²⁸²

²⁸¹ Georges Charpak. Op.cit. p. 9

²⁸² Georges Charpak. Op.cit. p.16

Le but de *La main à la pâte* n'est pas de proposer une nouvelle méthode pédagogique mais de créer une nouvelle dynamique collective autour de l'enseignement des sciences. Comme l'a écrit en 1997, Sophie Ernst, formatrice à l'Institut de Formation des Maîtres de Créteil et chercheur à l'INRP :

« La question n'est pas "comment enseigner les sciences ", mais " comment permettre à tous les maîtres d'enseigner les sciences de façon efficace sans attendre des maîtres qu'ils soient tous des innovateurs audacieux. »²⁸³

D'un point de vue pédagogique, *La main à la pâte* va s'inscrire dans la tradition des "pédagogies actives", celle qui avait inspiré l'éveil, où les apprentissages se font par l'action, la discussion et la formalisation. Elle considère que l'enfant pour apprendre ne peut contourner l'étape où il expérimente en grandeur réelle, dans des situations aménagées et dans des situations complexes de la vie ordinaire. Selon Sophie Ernst, la force de l'équipe de *La main à la pâte* est d'avoir perçu que l'originalité des américains est dans la dynamique collective créée autour du projet. Ils ont compris qu'une réelle transformation passe par une volonté politique, un investissement des milieux scientifiques, et une mobilisation forte de tout le système, en synergie, pour soutenir et accompagner les enseignants. L'objectif de *La main à la pâte* est aussi de réformer, par le biais de l'enseignement des sciences, une école qui ne permet pas la réussite de tous :

« Cet ouvrage ne vient pas présenter une revendication qui s'ajouterait aux autres. S'il plaide pour que juste place soit faite aux sciences de la nature, c'est avec la conviction que leurs exigences, étroitement liées au développement de l'enfant, peuvent accompagner, voire susciter, une transformation de l'école primaire et une évolution importante de la pédagogie des maîtres comme de l'intérêt des parents. »²⁸⁴

Dix principes pour faire de l'enfant un chercheur sous tutelle

Le colloque de Treilles en 1996 est l'acte fondateur de ce partenariat qui rassemble scientifiques et enseignants. Les orientations pédagogiques définies lors de cette rencontre seront ensuite formalisées sous la forme des 10 principes afin de faciliter leur diffusion (voir document n° 20).

Une culture scientifique est indispensable dès le plus jeune âge.

Pour les concepteurs de *La main à la pâte*, il ne s'agit pas d'anticiper sur les apprentissages du secondaire qui feront entrer dans la formalisation du modèle mathématique. Ils partent du constat que les jeunes enfants ont à l'égard du monde et des choses de la nature une vive curiosité que la majorité d'entre eux perdront au moment du collège. Pour eux, l'apprentissage des sciences dès le plus jeune âge, est un merveilleux outil pour approcher le

²⁸³ Sophie Ernst (1997). « Des sciences pour tous, accessible à tous » p.2. Texte disponible sur le site Internet de *La main à la pâte*.

²⁸⁴ Sophie Ernst. Op.cit. p.17- 18

Document N° 20: Les 10 principes de *La main à la pâte*

- 1- Les enfants observent un objet ou un phénomène du monde réel, proche et sensible et expérimentent avec lui.*
- 2- Au cours de leurs investigations, les enfants argumentent et raisonnent, mettent en commun et discutent leurs idées et leurs résultats, construisent leurs connaissances, une activité purement manuelle ne suffisant pas.*
- 3- Les activités proposées aux élèves par le maître sont organisées en séquences en vue d'une progression des apprentissages. Elles relèvent des programmes et laissent une large place à l'autonomie des élèves.*
- 4- Un volume minimal de deux heures par semaine est consacré à un même thème pendant plusieurs semaines. Une continuité des activités et des méthodes pédagogiques est assurée sur l'ensemble de la scolarité.*
- 5- Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux.*
- 6- L'objectif majeur est une appropriation progressive, par les élèves, de concepts scientifiques et techniques opératoires, accompagnée d'une consolidation de l'expression écrite et orale.*
- 7- Les familles et/ou le quartier sont sollicités pour le travail réalisé en classe*
- 8- Localement, des partenaires scientifiques (universités, grandes écoles) accompagnent le travail de la classe en mettant leurs compétences à disposition.*
- 9- localement les IUFM mettent leurs expériences pédagogique et didactique au service de l'enseignant.*
- 10- L'enseignant peut obtenir auprès du site Internet des modules à mettre en œuvre, des idées d'activité, des réponses à des questions. Il peut aussi participer à un travail coopératif en dialoguant avec des collègues, des formateurs et des scientifiques.*

réel et se confronter à lui, nourrir l'imagination, apprendre la fécondité du questionnement, développer la pensée empirique et susciter l'argumentation et l'échange des idées.

L'âge de l'école primaire est également celui où se forment les représentations les plus durables qui peuvent, à ce moment, être exprimées pour être rectifiées si la pédagogie laisse la place à la parole de l'enfant. L'enfant utilise des objets dans son quotidien, mais, le plus souvent, il est livré à lui-même pour rendre cohérent l'immense flux d'informations qui lui arrive. L'idée est de le guider dans cette découverte essentielle car l'activité scientifique aide à la découverte de l'espace et du temps et offre la possibilité de s'y repérer. Initié à l'activité scientifique, l'enfant va apprendre à bien poser les questions, pour pouvoir y répondre par des

expériences ou de nouvelles observations. Il développe un rapport au réel dans lequel il devient acteur de la connaissance.

On voit dans l'expérience de l'eau qui bout (voir document n° 20) que les enfants peuvent se construire des représentations fausses de la réalité : le thermomètre est cassé ou bien le camping gaz n'est pas assez fort. Pour les auteurs du manifeste de *La main à la pâte*, l'apprentissage par l'expérience est indispensable à la formation de l'esprit scientifique :

*« Je ne sais pas s'il existe encore des écoles dans lesquelles on dit aux élèves : "l'eau bout à 90°, na !" . Mais, combien plus intéressante est une classe dans laquelle un instituteur, conscient que l'apprentissage de ce bout de vérité contribue à former l'esprit de ses élèves, prend le temps de faire bouillir une casserole d'eau et – lorsque ceux-ci reportent sur un graphique la variation de température et croient qu'à 100 ° le thermomètre est bloqué- leur fait prendre conscience qu'ils assistent à un changement d'état. »*²⁸⁵

Transformer la classe en laboratoire

Sans les pratiques d'intervention et d'interaction avec le monde naturel, la production de connaissances serait impossible. Bien évidemment, on n'attend pas de l'enfant qu'il devienne un vrai chercheur et qu'il fasse des découvertes. Mais, à son échelle, avec les moyens dont la classe dispose, on lui demande de réaliser les gestes ordinaires du chercheur : collectionner, classer, nommer, concevoir et construire une expérience, observer et rendre compte, réunir et utiliser une documentation, représenter graphiquement ce que l'on a pu voir, fabriquer des modèles réduits, questionner les résultats pour susciter de nouvelles expériences.

Mais, toutes les situations ne se valent pas et si l'on veut que l'enfant mène une véritable investigation, il est nécessaire de sélectionner pour lui un environnement favorable et de préparer les aiguillages qui le ramènent toujours vers sa quête. C'est le rôle du maître qui doit proposer un cadre strict dans lequel l'enfant bénéficie d'une grande liberté et mène sa propre expérimentation, sans "parachutage" du savoir. C'est pourquoi, l'équipe de *La main à la pâte* va proposer aux enseignants des outils pédagogiques nécessaires pour mettre en place le cadre qui va servir à l'expérimentation et aux apprentissages.

²⁸⁵ Georges Charpack. Op.cit. p.12

Document N° 21 : Maîtresse, le thermomètre est cassé !

Assis en cercle autour d'une table, les élèves d'une classe observent une expérience et reportent par le dessin leurs observations : on met à chauffer sur un camping gaz une casserole remplie d'eau froide dans laquelle on place un thermomètre. Un enfant est chargé d'indiquer chaque minute écoulée, un autre lit le thermomètre à chaque fois, tandis qu'un troisième inscrit les températures au tableau. L'expérience démarre. La température s'élève d'abord lentement puis de plus en plus vite jusqu'à 99° et s'arrête.

Le thermomètre ne possède-t-il que 99 graduations?

- Non, dit un enfant chargé de lire, il peut monter jusqu'à 200.

Quelques enfants vont vérifier ses dires.

- C'est vrai confirment-ils.

- Alors, le thermomètre est cassé. Il est bloqué. Y a-t-il un autre thermomètre ?

La maîtresse donne un autre thermomètre aux enfants et on recommence l'expérience. Cette fois, la température s'arrête à 101°.

- C'est mieux, mais celui-ci est aussi bloqué. Y en a-t-il un troisième ? La maîtresse donne un troisième et dernier thermomètre et l'on recommence. Celui-ci s'arrête à 100°.

- Ce n'est pas possible, les thermomètres se cassent tous dans l'eau qui bout !

On inspecte les thermomètres.

- Non, on ne voit rien, ils ne sont pas cassés.

- Peut-être que le camping gaz n'est pas assez fort. Il faudrait un deuxième camping gaz.

- Et bien, j'en ai un plus gros, annonce la maîtresse.

- Oui, oui, on va recommencer !

Même résultat pourtant ; Les enfants restent perplexes.

- J'ai même une plaque électrique, propose la maîtresse.

- Eh bien on essaie.

Les enfants sont finalement obligés de convenir que la température de l'eau qui bout ne peut -pour une raison mystérieuse - monter au delà de 100° (99°-101°) car les thermomètres de la classe ne sont pas très précis). Ils notent la découverte sous le dessin de l'expérience et peuvent même tracer la courbe des températures sur une grande feuille quadrillée. Le réel est là, indiscutable.

La main à la pâte aujourd'hui.

La main à la pâte constitue un pôle innovant auprès des services de l'Education nationale. Il comprend une équipe de 15 salariés mis à disposition à laquelle s'ajoutent une dizaine de bénévoles. Il est orienté par un directoire qui réunit l'Académie des sciences, l'INRP et l'ENS. Ses objectifs et ses moyens sont fixés par une convention cadre entre l'Académie des sciences, le ministère de l'Education nationale et le celui de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour l'année 2009, l'accent a été mis sur la formation des professeurs, l'évaluation de l'enseignement des sciences et de technologie, le dispositif d'accompagnement ASTEP (accompagnement en sciences et technologie), un projet thématique pour les enseignants de l'école primaire et le développement de l'action internationale de *La main à la pâte*.

L'accompagnement des enseignants.

L'accompagnement des enseignants est au cœur de la mission de *La main à la pâte* qui propose différents types d'actions, en particulier des actions de formation. Par exemple, chaque année, sous l'intitulé "graines de sciences" une session de formation scientifique favorise la rencontre entre enseignants et scientifiques. Nous présenterons ici deux actions qui sont en lien avec notre objet de recherche : les centres pilotes qui donnent l'ancrage territorial de *La main à la pâte* et le dispositif ASTEP qui introduit des chercheurs et des scientifiques dans les classes.

Les centres pilotes

Ces centres ont pour objectif de promouvoir un enseignement des sciences et de technologie fondé sur l'investigation. Ils coordonnent différentes actions qui permettent d'engager à long terme un nombre important de maîtres dans une zone géographique donnée. Il existe aujourd'hui 15 centres pilotes qui bénéficient d'une convention, 5 centres associés qui sont en période de probation et 5 projets de création. Les centres pilotes travaillent en réseau. Une rencontre annuelle permet la coordination au niveau national. Un groupe de travail réfléchit sur la production d'outils d'évaluation pour les élèves en sciences.

Depuis 2006, *La main à la pâte* s'est dotée d'une grille d'observation pour mesurer l'impact des actions conduites dans les centres pilotes sur les pratiques en classe. En 2009, 194 classes ont été observées par 6 zones géographiques différentes. On observe que 88% des classes sont dans la démarche pour le matériel et les notions travaillées.

L'accompagnement en sciences et en technologies

L'accompagnement en sciences et technologies (ASTEP) est un programme national mis en œuvre par l'Académie des sciences, le ministère de l'Education nationale et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et l'Académie des technologies pour favoriser l'engagement des chercheurs, ingénieurs, techniciens d'entreprise et étudiants de formation scientifique aux côtés des enseignants de l'école primaire et de leurs élèves. Il existe un

réseau de correspondants : 25 correspondants scientifiques académiques, 90 inspecteurs ASTEP départementaux et 14 IA-IPR- ASTEP.

La mutualisation des ressources.

La main à la pâte produit énormément de ressources pour diffuser la culture scientifique. Sa production s'articule autour de quatre pôles: La production de séquences et modules pédagogiques sur les sciences, des projets thématiques comprenant des modules pluridisciplinaires et traitant de questions de société, des livres scientifiques et des outils pour la formation des maîtres et des formateurs. Le dispositif Internet, qui est composé d'un site principal et de sites dédiés liés chacun à un programme spécifique, reçoit 196 000 visiteurs par an.

28 000 personnes sont inscrites pour recevoir les informations ou participer aux forums. Il faut également mentionner que *La main à la pâte* a un rayonnement international notamment par le biais des écoles françaises à l'étranger.

Nous nous intéresserons ici plus spécifiquement aux ressources thématiques, du fait de leur caractère pluridisciplinaire et de leur évolution vers l'éducation au développement durable. Elles sont actuellement au nombre de huit et peuvent se répartir en trois groupes distincts : l'apprentissage scientifique à partir des grandes découvertes, l'éducation à la santé, l'éducation au développement durable. Une rapide présentation des projets du premier groupe permet de sentir "l'esprit main à la pâte": programmes à destination des enseignants, découvertes scientifiques, formation des enseignants, utilisation du multimédia, inscription des professionnels dans un réseau international.

➤ *Les découvertes scientifiques dans notre culture*

Dans le premier groupe, on trouve le projet "Calendriers, miroirs du ciel et des cultures", destiné aux élèves du cycle 3 des écoles primaires. Il a été conçu à l'occasion de l'année mondiale de l'astronomie et permet aux élèves, à travers le thème fédérateur des calendriers, d'étudier la mesure du temps dans les sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. En décembre 2009, 4 000 enseignants étaient inscrits pour mettre en œuvre le projet, 3 000 guides avaient été distribués et 700 enseignants avaient bénéficié d'animations pédagogiques ou de formations spécifiques. De plus, il existe 6 animations multimédia, disponible en français et en anglais. Le programme "sur les pas d'Ératosthène" illustre de la meilleure façon la méthodologie de *La main à la pâte*. Les élèves de 8 à 14 ans reproduisent l'expérience scientifique en mesurant le tour de la terre simplement en observant l'ombre d'un bâton vertical à midi au soleil. Ils confrontent leurs résultats avec d'autres classes via Internet.

"L'Europe des découvertes" propose aux élèves de 8 à 14 ans de participer à la création d'une bibliothèque des grandes découvertes scientifiques européennes et de retracer ainsi les fondements de la science moderne. 12 découvertes sont proposées. Les élèves sont invités à en reproduire une en classe. Le compte-rendu des recherches et expériences est mis en ligne sur le site. En 2008-2009, ce projet a mis en relation une douzaine de classes françaises et

portugaises de cycle 3. Les écoles sont jumelées deux à deux et travaillent autour d'une même découverte tout au long de l'année scolaire.

“Les découvertes en pays d'Islam” propose aux élèves de cycle 3 et de collège d'aller à la rencontre de l'âge d'or de la science arabe. Recherche documentaire sur un savant arabe et sa découverte, reproduction en classe d'une expérience importante concernant cette découverte donnent lieu à des échanges avec les autres classes engagées dans le projet. Les classes participantes sont invitées à écrire une encyclopédie des enfants fondée sur le principe Wiki à partir de leurs investigations.

Dans la même philosophie que les propositions pédagogiques présentées ci-dessus, ont été conçus deux programmes qui intéressent tout particulièrement notre sujet. En effet, l'équipe de la *La main à la pâte* s'est intéressée aux thématiques du climat, puis de l'habitat et a conçu deux programmes d'éducation au développement durable. Ils ont permis à *La main à la pâte* d'élargir son champ d'intervention en trouvant de nouveaux partenaires comme le ministère de l'écologie, l'ADEME ou la fondation Nicolas Hulot dont le Président a préfacé le guide sur le climat.

Travailler à partir de deux enjeux majeurs : le climat et l'habitat

Prenant conscience qu'il existait peu de ressources pédagogiques à destination des enseignants autour de la problématique complexe du climat, l'équipe de *La main à la pâte* a proposé en 2008 un programme intitulé “le climat, ma planète et moi”. Il a pour objectif de montrer que le changement climatique est une réalité, que les activités humaines en sont en grande partie responsables, que les conséquences sont multiples et que chacun peut agir. Le deuxième programme, proposé à partir de la rentrée 2010, part du constat que la crise de l'énergie nous oblige à revoir notre conception de l'habitat. “Ma maison, ma planète et moi” vise à sensibiliser enseignants, enfants et parents aux aspects environnement, sociaux et sanitaires de l'habitat. Pour faciliter l'implication des équipes pédagogiques, des guides de plus d'une centaine de pages sont distribués gratuitement aux enseignants qui en font la demande. Un site Internet dédié permet de trouver une partie du matériel pédagogique et d'obtenir des conseils soit du responsable du programme, soit d'autres enseignants engagés dans la démarche.

Sur le plan pédagogique, ces deux programmes sont le fruit d'un travail entre des scientifiques, des didacticiens et des spécialistes du domaine. Ils ont été validés par l'Académie des sciences puis testés dans une vingtaine de classes. Ils se présentent comme des modules pédagogiques “clés en mains” à destination des élèves du cycle 3 (CE2, CM1, CM2) mais que les enseignants peuvent adapter soit en ne faisant pas les séances optionnelles, soit en ajoutant un travail complémentaire, par exemple à partir de situations locales. Le travail est réparti en cinq séquences pour permettre une progression pédagogique qui tienne compte de l'âge des

élèves. Chacune est divisée en 21 séances dont la moitié est obligatoire, car indispensable à la compréhension globale de la thématique. Dans le programme sur le climat (voir document n° 22), les élèves travaillent d'abord sur ce qu'est le changement climatique, ses causes et ses conséquences, puis sur les actions possibles pour limiter les gaz à effets de serre et les consommations d'énergie. Le programme "ma maison, ma planète et moi" prévoit pour commencer un travail sur les différents types d'habitat et leur impact sur l'environnement. Puis, les élèves abordent les questions de l'énergie et de l'eau dans l'habitat. Enfin, ils travaillent sur la conception des logements (individuels ou collectifs) et de l'urbanisation (éco-quartiers). La description des séances est suffisamment précise pour permettre à l'enseignant, même peu familiarisé avec la démarche d'investigation, de savoir ce qu'il doit faire. Le document précise quelle est la durée de l'activité, quel est le matériel nécessaire, par quel questionnement démarrer l'investigation, quelles sont les difficultés potentielles, quel type de conclusion est visé.

La démarche d'investigation scientifique

L'enseignement est fondé sur la démarche d'investigation qui passe par trois phases : Un questionnement initié par le maître ou les élèves; une recherche qui peut être documentaire, expérimentale ou observationnelle et une structuration des savoirs qui entraîne automatiquement de nouveaux questionnements, de nouvelles recherches. Par exemple, la séquence 3 du programme sur l'habitat propose une réflexion sur l'énergie dans l'habitat. Lors des deux séquences précédentes, les élèves sont arrivés à la conclusion qu'un logement sert à se protéger du froid et du chaud et qu'il faut réduire la consommation d'énergie. Cette séquence permet d'aborder le "comment faire" et le maître peut l'introduire en questionnant les élèves sur le mode de chauffage de leur logement ou de l'école. La première séance de cette séquence traite de la question de l'isolation. Les élèves expérimentent le rôle de la laine. Ils peuvent être répartis en deux groupes, ceux qui pensent que la laine chauffe, ceux qui pensent qu'elle protège du froid. On prend deux thermomètres, l'un que l'on laisse à l'air libre, l'autre que l'on enroule dans un pull. Les élèves font des prévisions qu'ils notent dans leur cahier puis observent ce qui se passe. Puisque la température reste identique, on peut alors en conclure que la laine ne chauffe pas.

Pour la deuxième expérience, on prend deux objets chauds, par exemple deux bouteilles d'eau chaude, que l'on laisse, l'un à l'air libre, l'autre sous un pull. Là aussi, les élèves font des prévisions, les notes. Au bout de quelques minutes, on constate que l'objet entouré d'un pull refroidi moins vite que l'autre et on conclut que la laine empêche de refroidir. A partir de cette expérimentation, les élèves peuvent également apprendre à faire des graphiques (les courbes de température). Ils peuvent aussi expérimenter que plus le pull est épais, et moins l'objet refroidi. La question de l'isolation du logement peut alors être abordée par le maître. Eventuellement, des recherches pourront être faites soit auprès des parents, soit sur Internet

DOCUMENT N°22 :Module pédagogique “le climat, ma planète et moi”

Séquence 1 : Pourquoi dit-on que les climats changent ?		
Séances		Objectifs
Introduction sur les climats		- Faire exprimer les idées des élèves sur les climats. - Repérer la grande variété de climats sur Terre.
1	La Terre se réchauffe !	- Comprendre que le changement climatique est un fait avéré et qu'il se traduit de différentes manières (augmentation des températures, fonte des glaces, augmentation des événements climatiques extrêmes). - Distinguer climat et météo.
Séquence 2 : Quelles sont les conséquences du changement climatique ?		
Séances		Objectifs
2	Quelles sont les conséquences de la fonte des glaces ?	- Découvrir que la fonte des glaces continentales entraîne une augmentation du niveau des mers. - Prendre conscience des conséquences sanitaires et sociales de l'augmentation du niveau des mers.
3	Couleur et température : l'importance de la banquise	Comprendre comment la fonte de la banquise participe au réchauffement des océans.
3a	Dilatation des océans et niveau des mers	Comprendre que le réchauffement des océans est aussi responsable de l'augmentation du niveau des eaux.
4	Quelles sont les conséquences du changement climatique sur la santé et la biodiversité ?	Prendre conscience des conséquences directes du changement climatique, d'un point de vue sanitaire, social, et écologique.
Séquence 3 : Quelles sont les origines du changement climatique ?		
Séances		Objectifs
5	Qu'est-ce que l'effet de serre ?	- Distinguer effet de serre naturel et effet de serre d'origine humaine. - Identifier l'augmentation de l'effet de serre comme origine du changement climatique.
5a	Comment fonctionne une serre ?	Comprendre le fonctionnement d'une serre.
5b	Fabrication d'une serre	Construire une serre.
5c	Utilisation de la serre	- Comparer les performances des différentes serres. - Comprendre l'analogie serre / effet de serre atmosphérique, et ses limites.
6	Comment montrer que le CO2 est un gaz à effet de serre ?	Montrer que le gaz carbonique est un gaz à effet de serre.
7	En quoi l'homme est-il responsable du changement climatique ?	- Constater la corrélation entre les émissions de gaz à effet de serre et l'augmentation de la température. - Comprendre que les activités humaines sont responsables de l'augmentation de l'effet de serre et donc du changement climatique.
8	Bilan carbone : consommons-nous trop d'énergie ?	- Prendre conscience de l'impact de notre comportement et notre niveau de vie sur le changement climatique. - Calculer son propre « bilan carbone ».
Séquence 4 : Et moi, que puis-je faire ?		
Séances		Objectifs
9	Itinéraire d'une grappe de raisin	- Approcher la notion de développement durable. - Comprendre l'intérêt de consommer des produits locaux et de saison
10	Et moi, que puis-je faire ?	- Elaborer des stratégies pour limiter la production de gaz à effet de serre chez soi, dans les transports, et en faisant les courses. - Rédiger une charte de l'éco citoyen, la faire connaître et la mettre en application. - Responsabiliser enfants et familles (devenir un consommateur citoyen).
Séquence 5 : Comment économiser l'énergie chez soi ?		
Séances		Objectifs
11	Qu'est-ce qu'un isolant thermique ?	Comprendre ce qu'est un isolant thermique.
12	Pourquoi faut-il isoler les logements ?	Comprendre qu'un logement isolé permet des économies d'énergie, en hiver comme en été.
12a	Comment utiliser l'énergie du Soleil dans la maison ?	Comprendre l'importance de l'orientation de la maison vers le Sud.
12b	Comment chauffer l'eau sanitaire grâce au Soleil ?	Concevoir un chauffe-eau solaire.
12c	Fabrication d'un chauffe-eau solaire	Construire, tester et comparer les différents chauffe-eau solaires réalisés en classe.

sur les différents types d'isolant. Les questions de la ventilation (puit canadien) et de l'orientation de la maison pour profiter de l'énergie solaire peuvent enrichir cette première séance

L'objectif de la deuxième séance obligatoire est de montrer aux élèves comment chauffer de l'eau avec le soleil. Là aussi, l'apprentissage va se faire à partir de l'observation d'une expérience. A partir du matériel qui est mis à leur disposition, les élèves vont imaginer des dispositifs pour montrer qu'il est possible de chauffer de l'eau. Différents paramètres peuvent être proposés ; la taille, la matière et la couleur du récipient, s'il est ouvert ou fermé, isolé ou pas, le volume d'eau qu'on y met. Chaque groupe d'enfant teste un seul des paramètres. Le dispositif est placé au soleil, puis les enfants observent ce qui se passe. Lors des séances suivantes, ils pourront concevoir et fabriquer un chauffe-eau solaire. Ils pourront ainsi conclure que l'énergie solaire, inépuisable et non polluante, peut répondre aux besoins quotidiens de production d'eau chaude.

La dernière séance optionnelle a pour but de réaliser un bilan énergétique. Si l'école est équipée de matériel informatique et d'une liaison Internet, elle peut être faite en classe. Une animation multimédia conçue en partenariat avec la Cité des sciences est à la disposition des élèves sur le site de "ma maison, ma planète et moi".

Des programmes pluridisciplinaires

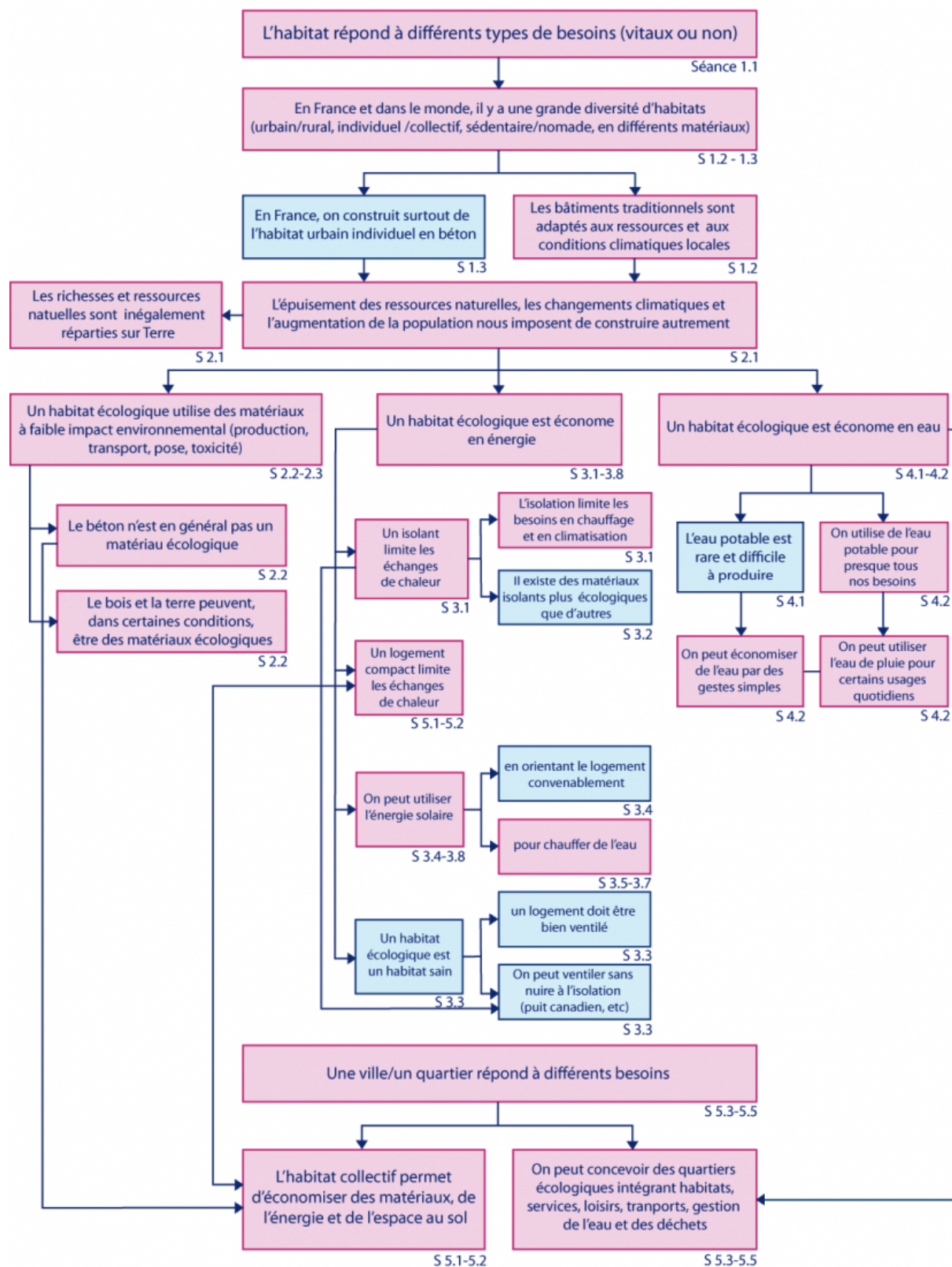
Les programmes de *La main à la pâte* montrent qu'une approche thématique est une approche nécessairement pluridisciplinaire car elle facilite la compréhension des différents enjeux :

*« Prendre en compte les différentes dimensions scientifiques, écologiques, sociales et économiques de l'éducation au développement durable nécessite une approche pluridisciplinaire que permet et encourage l'école primaire.[...]. Nous n'avons pas cherché à adopter une démarche uniforme tout au long du projet, démarche qui gommerait les spécificités disciplinaires. Au contraire, nous avons cherché à respecter cette diversité. »*²⁸⁶

Le projet "Ma maison, ma planète et moi" fait appel à des connaissances et compétences issues des sciences et de la technologie, mais aussi de l'histoire, de la géographie, des mathématiques. Par exemple, lorsque les élèves travaillent sur les types d'habitat (séquence 1), il leur est demandé de faire le lien entre un type d'habitat et un paysage à partir d'un jeu de photos qu'ils reçoivent. Cela nécessite une observation fine des habitats (matériaux, architecture) et des paysages (climat, végétation, ressources naturelles). Des connaissances en géographie sont ici mobilisées. Il en est de même lors de la séquence 2 qui traite de la répartition de la population mondiale et des richesses et de l'inégalité d'accès aux ressources. La séance 5-1

²⁸⁶ David Wilgenbus (Dir.) (2010). *Ma maison, ma planète et moi. Guide du maître*. Le pommier. p.8

Scénario conceptuel du projet *Ma maison, ma planète... et moi !*



fait quant à elle appel à des notions de mathématiques. On demande aux élèves de réfléchir aux formes de bâtiments qui sont le moins consommateurs d'énergie. Ils disposent pour cela d'un jeu de 12 cubes représentant chacun un logement. Ils doivent les assembler de manière à ce qu'il y ait le moins possible de surfaces en contact avec l'air.

L'éducation aux sciences et l'éducation au développement durable.

Lors de notre enquête, nous avons rencontré David Wilgenbus, astrophysicien, membre de l'équipe de *La main à la pâte* et chargé en particulier des programmes "le climat, ma planète et moi" et "ma maison, ma planète et moi". Cet entretien montre en particulier comment les principes de *La main à la pâte*, c'est à dire : Proposer à l'enseignant un projet pédagogique construit autour d'une thématique, mettre le matériel à sa disposition et lui permettre de dialoguer avec ses collègues dans le cadre d'une communauté virtuelle ont permis le succès rapide de ces programmes. On perçoit également la façon dont le travail peut se diffuser à l'extérieur de l'école en particulier dans les familles.

Les raisons d'un succès.

La première question posée à David Wilgenbus est la part d'opportunité dans l'ouverture de *La main à la pâte* vers les thématiques liées au développement durable. Pour lui, les deux sont liés, puisque les mêmes principes pédagogiques doivent guider l'enseignement des sciences et l'éducation au développement durable :

« Pour nous notre priorité est de faire en sorte que les enseignants fassent des sciences en classe. S'il y a un effet de mode autour du développement durable et si on peut utiliser ça pour qu'ils fassent des sciences, tant mieux. Mais, il y a une autre raison quand même plus profonde, c'est que l'on pense que l'éducation au développement durable n'a de sens que si les enfants comprennent les mécanismes et s'ils arrivent eux-mêmes à des conclusions sur des gestes à adopter, plutôt que d'avoir un discours très prescriptif où il y aurait le maître qui ferait la leçon. Là, l'idée c'est d'utiliser l'enseignement des sciences pour que les enfants étudient le problème, ses mécanismes et les solutions qu'on peut y apporter, pour qu'ils arrivent eux-mêmes aux conclusions qu'on aimerait qu'ils retiennent sur des gestes, des comportements à adopter. »²⁸⁷

L'entretien a eu lieu en 2009 et on peut analyser le succès du programme "le climat, ma planète et moi" sorti depuis un an. Des moyens importants avaient pu être mis sur ce projet grâce en particulier au partenariat avec l'ADEME et la Fondation Nicolas Hulot. L'équipe de *La main à la pâte* s'attendait à un certain succès. Mais, celui-ci a été au-dessus des attentes puisque au bout d'un an, 8 000 classes étaient engagées dans le projet. Pour David Wilgen-

²⁸⁷ Entretien avec David Wilgenbus

bus, il y a plusieurs raisons : La première est une forte mobilisation des professeurs. On peut les classer en deux groupes. Le premier rassemble les incondtionnels de *La main à la pâte*. Ils aiment faire des sciences. Donc, ils disent : « *La main à la pâte lance un nouveau projet, j'ai l'habitude d'en faire, j'aime ça, je me lance* ». Ils se seraient engagés de toute façon même sur une autre thématique. Ils représentent environ 30% des enseignants. Le deuxième groupe est plus intéressant car ce sont des enseignants qui ne font pas de sciences à l'école et qui viennent par la thématique du développement durable parce qu'ils ignoraient que c'était un projet scientifique. Ils s'inscrivent dans le projet, ils le font. En général, l'expérience est positive. Ils disent : « *Finalement, je me suis rendu compte que j'étais capable de faire des sciences et maintenant, je vais en faire* ». Le même phénomène avait été constaté sur le projet "Vivre avec le soleil". Il y avait beaucoup de sciences puisque c'était un travail sur la lumière, le visible, l'invisible, le rôle de l'atmosphère, la couche d'ozone, les UV et leur rôle sur la peau, comment s'en protéger. Des statistiques ont été faites sur les motivations des enseignants. Sur les 4000 classes qui faisaient ce projet, il y avait eu 2 000 réponses. 80% des enseignants disaient qu'ils ne faisaient jamais de sciences et ne connaissaient même pas l'existence de *La Main à la pâte* avant le projet. Sur ces 80%, 90 % disaient que le projet leur avait plu et qu'ils se sentaient capables désormais de faire des sciences dans leur classe.

La deuxième raison est la qualité de la diffusion de l'information. Les enseignants ne sont pas venus par les canaux classiques de *La main à la pâte* mais plutôt par des canaux plutôt détournés, en particulier les réseaux associatifs. Il y a eu de nombreuses publications autour de ce projet, sur Internet, spécialement sur les sites des militants écologiques. La communication ne s'est pas faite exclusivement de façon verticale classique : L'inspecteur qui dit à son conseiller pédagogique, qui dit au directeur d'école, qui dit à ses enseignants :

« *C'est vrai que sur cette dimension développement durable en particulier, j'ai le sentiment que si on reste Education nationale, on perd une grande partie des troupes que l'on aurait pu mobiliser si on était passé par d'autres canaux. J'ai le sentiment, qu'il faut confirmer que, le succès de ce projet - 8 000 classes en un an soit entre 200 et 300 000 enfants, c'est beaucoup - est surtout dû au travail des associations. On a eu énormément d'associations qui ont dit : "vraiment, votre projet nous plait beaucoup, nous allons diffuser dans tous nos réseaux". Ce sont ces personnes-là qui, sur le terrain, vont aller afficher dans les mairies, dans la boulangerie, devant la porte de l'école, etc. Finalement, les enseignants à force d'être bombardés d'informations par plusieurs canaux ; par la hiérarchie mais aussi par des voies indirectes, vont se lancer.* »²⁸⁸

La troisième raison est l'existence d'une communauté virtuelle autour du projet qui permet des échanges, qui apporte une certaine réciprocité entre les enseignants, tout en maintenant un haut degré d'anonymat. D'une façon générale, l'expérience du collègue a beaucoup

²⁸⁸ Entretien avec David Wilgenbus

plus de poids qu'une circulaire, ou même que la parole d'un inspecteur ou d'un directeur d'école pourtant beaucoup plus proches. Les enseignants préfèrent être aidés par un collègue plutôt qu'un expert qui est loin du terrain et donc considéré comme moins légitime. Dans les écoles primaires, les enseignants discutent peu de ce qu'ils font dans leur classe car il y a toujours une crainte du jugement associé au regard du collègue. Le forum permet de prendre conseil auprès de collègues qui ne sont pas ceux que l'on croise tous les jours. Le forum du projet "le climat, ma planète et moi" est plus actif que tous les forums réunis de *La Main à la pâte* (une vingtaine). Il y a 8 000 personnes inscrites, 100 contributeurs et 20 messages tous les jours, ce qui est important pour un forum non généraliste :

*« Les gens n'hésitent pas du tout sur ce forum à dire, voilà moi, j'ai fait ça dans ma classe, j'ai eu telle difficulté. Je l'ai contournée de telle et telle façon, ça a plus ou moins bien fonctionné. Les gens s'entraident comme ça et c'est très efficace. J'ai rencontré des gens à travers des formations que j'ai pu faire autour de ce projet, qui m'ont dit qu'ils s'étaient inscrits dans le projet car il y avait un forum intéressant. C'était une vraie surprise parce qu'au départ, le forum était plutôt un moyen d'accompagner les classes engagées dans le projet et pas un moyen de motivation en disant : "venez dans ce projet, vous ferez partie d'une communauté". Beaucoup de témoignages disent que les échanges sur le forum sont de qualité. »*²⁸⁹

Le succès du programme "le climat, ma planète et moi", ne s'est pas limité aux écoles françaises mais s'est étendu dans le réseau international de *La main à la pâte*.

"La main à la pâte" dans l'école

Complémentarité avec les projets E3D

La démarche est différente des dispositifs type Agendas 21 scolaires et Eco-Ecoles qui proposent plus un travail sur le bâtiment lui-même, par exemple faire des économies d'énergie dans l'école, associer la mairie, faire des travaux. Dans ces dispositifs, la difficulté pour les enseignants est d'introduire les thématiques dans la classe en lien avec les programmes scolaires. Les programmes de *La main à la pâte* vont faciliter cela car la démarche est complémentaire :

*« En fait, ce qui est intéressant, c'est de faire les deux. Les deux sont intéressants mais les décorrélés est vraiment dommage. Ça prend vraiment du sens si en parallèle de travaux d'isolation et d'efficacité énergétique du bâtiment, on fait un projet avec les élèves qui leur permettent de comprendre ce que l'on est en train de faire, voir de les associer à ça, ça prend vraiment du sens. Le projet sur l'éco-habitat est en plein dans cette thématique. »*²⁹⁰

²⁸⁹ Entretien avec Davis Wilgenbus.

²⁹⁰ Entretien avec David Wilgenbus

Dans les faits, plus de la moitié des écoles inscrites dans le dispositif Eco-Ecole mettent en œuvre des programmes de *La main à la pâte*, soit une cinquantaine. Le programme sur l'éco-habitat est complètement lié au projet Eco-Ecole et les liens entre les deux programmes ne peuvent que se renforcer. Ainsi, la brochure d'information d'Eco-Ecole sortie en février 2011 a été diffusée sur le forum.

Réintroduire les familles dans le processus d'apprentissage

David Wilgenbus nous explique que plusieurs aspects permettent de lier ce qui se fait à l'école et ce qui se fait à la maison. Premièrement, le lien se fait par les outils multimédias qui sont mis à disposition et sont plutôt utilisés à la maison, en général en compagnie des parents.

« En parallèle des activités pédagogiques qui sont faites dans la classe, on a développé des animations multimédia, dont on sait qu'elles seront majoritairement utilisées à la maison, puisque le degré d'équipement des écoles est quand même assez faible, les connections Internet pas toujours très bonnes et puis s'il n'y a qu'une machine dans la classe, ça n'est pas facile avec 25 enfants autour. »²⁹¹

Deuxièmement, il y a aussi des séances de travail à l'école qui exploitent directement des choses qui ont été faites à la maison. Par exemple, dans le projet "le climat ma planète et moi", il y a des enquêtes sur les équipements ou les modes de transport, qui sont faites à la maison et qui sont exploitées ensuite en classe. Une petite scène qui représente différents personnages dans la vie de tous les jours, à partir de laquelle on travaille sur la chasse aux mauvais gestes. On demande aux enfants de faire ces travaux avec les parents pour les associer.

« C'est un travail pour les parents plus que pour les enfants. Les enfants ensuite, de retour en classe vont se faire un peu l'ambassadeur de la voix des parents et dire ce qu'ils ont trouvé qui n'allait pas. Mais, au lieu de critiquer ce que font les autres, on réfléchit à ce que l'on pourrait faire nous même pour être un éco-citoyen. »²⁹²

La troisième façon d'associer les parents est de faire des expositions ou des journées portes ouvertes. Ce n'est pas obligatoire dans le projet, mais cela se fait très souvent et rencontre un grand succès. On retrouve la charte mais aussi des panneaux explicatifs sur les changements climatiques, d'où ça vient, nos comportements de tous les jours qui y contribuent, qu'est ce que l'on pourrait faire, etc. Il y a des stands où l'on fait des manipulations. Les parents jouent le jeu et s'approprient vraiment ce qui a été fait dans la classe.

Pour les concepteurs de *La main à la pâte*, il n'y a pas de parents radicalement ignorants. Tous les parents ont des connaissances mais pas toujours celles que l'école a l'habitude de reconnaître et de valoriser. Bien des enfants n'ont pas conscience des compétences de leurs parents. Imperceptiblement, sans que personne ne l'ait voulu, l'école insinue dans leurs têtes que ces parents ne savent rien puisqu'ils ne connaissent rien de ce qui se fait à l'école. Les en-

²⁹¹ Entretien avec David Wilgenbus

²⁹² Entretien avec David Wilgenbus

fants sont alors déchirés entre deux mondes distincts et entrent dans un cercle vicieux qui leur fait soit rejeter leur famille, qu'ils croient méprisée par l'école, soit rejeter l'école dont ils croient qu'elle les oblige à trahir leur famille. Or, les sciences se font partout, aussi bien à l'école qu'à la maison, dans des activités de jardinage ou de bricolage. L'important n'est pas que la famille contrôle ou complète l'apprentissage- c'est la compétence spécifique du maître- mais que des liens spécifiques se créent entre ce qui se fait à la maison et ce qui se fait en classe :

*« Les enfants ont besoin que les familles s'intéressent à leurs découvertes. En les mobilisant dans leurs enquêtes, les enfants apprennent que leurs parents savent et savent faire des choses : il n'y a pas de parents ignorants. Ils se rendent compte que les apprentissages en classe ont aussi un sens à la maison »*²⁹³

L'implantation territoriale

Elle varie en fonction des territoires mais aussi des projets. Dans le projet climat, une charte est rédigée. Elle est diffusée dans les écoles, dans les familles mais aussi dans la communauté. On met en place un dispositif pour diffuser la charte et permettre une implantation territoriale de ce travail, via des associations par exemple. Les partenariats avec les associations locales sont en général très informels. Par contre, pour les associations comme planète sciences qui souhaitent accompagner des classes autour de ce projet, le cadre est plus précis :

*« On a fait une charte pour préciser quel va être le rôle de l'accompagnateur. Il ne s'agit pas du tout que l'accompagnateur prenne en charge la classe. C'est pour l'aider à devenir autonome, donc il ne faut pas que la béquille soit trop forte. »*²⁹⁴

Il y a plusieurs centaines de classes qui sont accompagnées de cette façon. Les associations aident à mettre en place des activités dans la classe par exemple en fournissant le matériel scientifique. Il n'y a pas besoin de matériel compliqué, simplement des choses très simples comme des thermomètres, des récipients, des projecteurs qui souvent manquent dans les écoles. Elles peuvent aussi accompagner l'enseignant, l'aider à préparer ses séances ou à évaluer le déroulement.

Enseignement des sciences et développement durable sont indissociables

L'enseignement des sciences est d'autant plus important que, face à la crise environnementale, nous développons une attitude paradoxale: D'un côté une grave perte de confiance liée aux effets négatifs des découvertes qui nous avaient été présentées comme source de progrès et qui se révèlent aujourd'hui être destructrices. De l'autre, l'immense espoir que de nouvelles technologies viennent nous sortir de l'impasse dans laquelle nous nous trouvons.

²⁹³ Manifeste *La main à la pâte* p. 99

²⁹⁴ Entretien David Wilgenbus

Pour le comité des régions de l'Union européenne, enseignement des sciences et développement durable vont de pair:

« Le développement des pays de l'Union européenne et leur capacité à faire face à la concurrence mondiale vont de pair avec une action qui sensibilise en permanence la société à la valeur de la science, de la recherche, de l'aura du monde scientifique et qui renforce la position des sciences exactes. [...] Sachant que le niveau des jeunes étudiants en sciences exactes ne cesse de baisser, le comité des régions tient à souligner que pour mettre en œuvre les principes du développement durable, il convient de soutenir l'attrait de ces disciplines. »²⁹⁵

Depuis les années 2000, le ministère de l'Education nationale insiste sur l'importance de l'enseignement des sciences: le programme PRESTE a permis de doter les circonscriptions en matériel, un guide pour les maîtres a été distribué en 2003 et la circulaire du 17 juin 2010²⁹⁶ réaffirme l'importance de la culture scientifique et technologique au sein de l'école primaire. Aujourd'hui, cette nécessité est partagée par la communauté scientifique. Mais, comme nous le dit Axel Khan, Président de l'Université Paris Descartes, si l'accès à la connaissance doit être un droit fondamental, il est indispensable de préciser les finalités de l'enseignement :

« Tout d'abord, le savoir partagé et la liberté de comprendre la dimension scientifique et technique des choix qui fondent l'avenir de nos sociétés. Ensuite, puisque cette connaissance permet de déboucher sur un pouvoir technique, elle est le moyen d'atteindre des objectifs justes. Encore faut-il que ces objectifs aient été identifiés. Il est sans conteste important de développer l'idée que répondre à la curiosité est une liberté ludique. Cela doit être fait très tôt à l'école. De même, il ne faut jamais dissocier les connaissances des techniques sur lesquelles elles peuvent déboucher. Il faut rattacher cette question du "comment ?" à un questionnement sur le "pourquoi ?" dans le sens du "pourquoi faire ? Dans quel but ?" »²⁹⁷

²⁹⁵ Recommandations 34 et 35. Publiées au JO du 26/02/2008

²⁹⁶ Circulaire n° 2010-083 du 8-06-2010 du Ministère de l'Education nationale. B.O. n° 24 du 17 juin 2010.

²⁹⁷ Axel Khan (2006). « progrès scientifique, liberté et démocratie » in Alain Bentolila (Dir.) *Quel avenir pour l'école ?* Nathan. p.41

5.1.2 – Une pédagogie de l'apprentissage.

A la question: “comment apprendre?”, l'équipe de *La main à la pâte* répond: par la démarche d'investigation scientifique qui place l'élève au centre du projet pédagogique, l'enseignant se faisant pédagogue, au sens premier du terme, c'est à dire celui qui accompagne sur le chemin de l'école. Dans la typologie qu'elle dresse, Marguerite Altet²⁹⁸ distingue cinq grands courants pédagogiques reliés aux différents courants de pensée qui sont nés au début du XX^{ème} siècle. Le premier est le plus connu. Elle le nomme “magistro-centriste”. Il privilégie un savoir venu de la Tradition et distribué par le maître qui organise seul la situation d'apprentissage. L'élève écoute et reçoit le savoir du maître. Le deuxième courant “puero-centriste” regroupe les pédagogies centrées sur l'élève dont il s'agit de favoriser l'épanouissement. Le courant “socio-centriste” place la formation de l'homme social au cœur de l'apprentissage. L'enfant appartient à une communauté et sa socialisation est fondamentale. Le quatrième courant est “techno-centriste”. L'enfant doit acquérir un certain nombre de connaissances. L'élève agit seul à son propre rythme, mais c'est le pédagogue qui conçoit et organise ce que l'élève exécute. Enfin, vient le courant plus récent des “pédagogies de l'apprentissage” qui centre son analyse sur l'interaction apprenant-savoir-enseignant. Le pédagogue crée les contextes qui favorisent la construction active du savoir par les élèves.

Les acteurs de l'éducation au développement durable vont devoir se référer plutôt à ce dernier courant pour plusieurs raisons. Chaque enjeu majeur lié à la thématique du développement durable produit des discours variant selon les positions sociales, politiques et éthiques des acteurs. Nous n'avons pas de savoirs construits et les pédagogies magistro-centristes vont devoir être de fait abandonnées. Les questions abordées sont des “questions socialement vives” et se centrer exclusivement sur l'enfant comme le préconisent les pédagogies du courant “puero-centriste” éliminerait la dimension collective des enjeux auxquels nous sommes confrontés. Ce sont donc les pédagogies de l'apprentissage avec “l'expérience tatonnée” de Freinet, la “pédagogie de projet” introduite par Jean Vial dans les années 75 ou encore les “situations- problèmes” de la pédagogie différenciée conceptualisée par Philippe Meirieu qui vont être valorisées dans la mise en œuvre de l'éducation au développement durable.

Nous allons aborder la dimension pédagogique des projets d'éducation au développement durable à travers deux points qui nous paraissent centraux: le questionnement et la démarche projet.

²⁹⁸ Marguerite Altet (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF

Favoriser le questionnement

Qu'elle se concrétise dans un projet comme un Agenda 21 ou dans le cadre plus formel de la classe, l'éducation au développement durable porte sur les grands enjeux sociétaux. Elle va s'appuyer sur des thèmes, comme nous venons de le voir avec les programmes de *La main à la pâte*, sur les études de cas comme nous l'avons décrit dans le projet sur le bassin d'Arcachon, ou sur un travail à partir des locaux de l'école. La démarche d'apprentissage va de ce fait nécessairement partir des observations et du questionnement des élèves. Les concepteurs de *La main à la pâte* montrent que le questionnement est inséparable de la démarche scientifique :

« Le questionnement et l'aptitude à porter un regard étonné sont des conditions nécessaires à la création scientifique : la nouveauté jaillit aussi de la naïveté. Pourquoi la nuit est-elle noire ? Pourquoi le soleil ne s'éteint jamais ? Autant de questions simples dont la formulation jalonne l'histoire des découvertes. Celui qui découvre est avant tout celui qui accepte de ne pas savoir, de ne pas avoir une réponse toute faite, de s'ouvrir aux surprises que lui réserve le monde qu'il observe ou qu'il manipule. Il arrive pourtant que la démarche s'organise autrement : le maître est alors chargé de dispenser un savoir, l'enfant de recevoir et d'apprendre des réponses à des questions qu'il ne se pose peut-être pas. Chacun est dans un rôle bien défini. La complexité des sciences, la difficulté de leur vocabulaire paraissent alors réserver l'enseignement au seul spécialiste. Peut-on changer de stratégie à l'école primaire ? »²⁹⁹

Les auteurs du manifeste de *La main à la pâte* expliquent que ce questionnement ne peut être laissé au hasard et doit être inclus dans une vraie démarche d'acquisition de connaissances. Ils regrettent que certains pensent que l'enseignement des sciences à l'école primaire peut se satisfaire seulement de quelques thèmes fournis par des "occasions" : une sortie au zoo, une conférence à laquelle les enseignants assistent dans l'école, un enfant qui pose une question ou apporte un objet, etc :

« Sur ces thèmes fournis par le hasard et la curiosité, les enfants se livrent alors à quelques manipulations et écrivent un texte dans le cahier d'éveil où se mêlent au gré des pages les sciences, l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Ce mode de fonctionnement présente bien des limites. Trop aléatoire, il ne garantit pas que les manipulations correspondent vraiment à des notions scientifiques que l'enfant peut s'approprier. Il ne vise pas un parcours cohérent d'acquisition de connaissances. Dans la pratique, on se contente de juxtaposer deux phases : l'enfant observe et manipule à sa guise, puis l'adulte introduit en conclusion des phrases comportant quelques mots du langage scientifique, sans que l'enfant puisse les relier de manière significative à son activité préalable. Parfois, on procède plutôt par illustration : on lit une vérité puis on

²⁹⁹ Manifeste *La main à la pâte*. p. 64

la vérifie en manipulant. On ne peut pas dire que l'enfant met la main la pâte au sens où nous l'entendons ici. Dans une approche par investigation, en revanche, l'enfant construit lui-même ses connaissances, fait des découvertes par le biais de ses manipulations. »³⁰⁰

Document N° 24 : Le rôles du maître dans la démarche d'investigation scientifique³⁰¹:

« Dans la démarche d'investigation, où l'activité de l'élève est prépondérante, le maître a un double rôle essentiel. Il n'est plus seulement celui qui transmet des connaissances, mais aussi celui qui aide les enfants dans un cheminement vers la construction, par eux, de connaissances et l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être.

Pour cela, il s'appuie sur la connaissance qu'il a des capacités de ses élèves et aussi de l'état de la progression de l'ensemble de la classe. Il est attentif à l'atmosphère générale comme au rythme de travail de chacun ou des groupes, apporte son soutien ou relance la réflexion quand cela est nécessaire, décide ou non de passer à une autre activité, à des moments de recentrage ou de généralisation. Pour tout cela, il est dit « tuteur » de la classe .

Mais, il y a un autre rôle, moins classique et qui apparaît à certains moments des interactions entre maître et élèves. Par exemple, lorsqu'il questionne les propositions des élèves: "Et toi, à ton avis ", " que pensez vous de l'avis de cette camarade ? Êtes-vous d'accord avec ce qui a été dit ?" plutôt que de juger en vrai ou en faux. Ou encore lorsqu'il donne aux élèves des occasions de discuter, d'argumenter, étant arbitre ou modérateur. C'est bien lui qui est le garant des « faits » observés, de leur normalité, en tant qu'intermédiaire entre la science officielle, (celle des savants) et les élèves. Il décide aussi de la prise en compte ou non des propositions des élèves en justifiant de leur traitement et, et finalement, en tant qu'expert ou référent, de la qualité scientifique des résultats des travaux de la classe. Et pour cela, il est dit "médiateur" scientifique de la classe. »

³⁰⁰ Manifeste de La main à la pâte. Op.cit. p70

³⁰¹ David Wilgenbus (2008) Guide « ma maison, ma planète et moi » Le pommier. p. 11

Nous retrouvons là les propositions de Philippe Meirieu lorsqu'il défend la nécessité d'engager la démarche d'apprentissage à partir d'une "situation- problème". Dans ce cas de figure, l'élève est mis face à un obstacle qu'il ne peut affronter que par l'apprentissage :

« Cette manière d'apprendre est la plus conforme au projet que nous avons pour le sujet apprenant: son intérêt est mobilisé par une "énigme" et non renvoyé à un désir préexistant; il est explicitement placé en situation de construction de ses connaissances; il y est proposé une tâche dont la structure permet à tous les participants d'effectuer les opérations mentales requises; on y respecte le cheminement de chacun sans, pour autant, renoncer à des objectifs communs d'instrumentalisation intellectuelle; on y identifie les résultats obtenus en termes d'acquisition personnelle et on s'efforce de les détacher de leurs conditions d'apprentissage; on y intègre un travail métacognitif en mettant en rapport régulièrement les résultats acquis et le procédures utilisées. En d'autres termes, on y apprend de quoi comprendre le monde ; on s'y construit autant que l'on construit son propre savoir ; on s'y construit autonome. »³⁰²

Pour montrer la place centrale que doit prendre le questionnement dans l'éducation au développement durable, nous allons développer deux dimensions incontournables : comment enseigner la controverse et comment travailler sur les représentations.

Enseigner la controverse

Comme nous l'avons montré dans la première partie, nous sommes avec le développement durable dans le domaine de la controverse, du débat public voir du conflit ou de la résistance comme dans le cas des OGM (organismes génétiquement modifiés). Derrière le mot de développement durable se cachent de multiples perceptions du monde entre espoirs de changement et suspicions, lorsque les entreprises multinationales disent réorienter leurs politiques économiques. Chaque enjeu: changement climatique, stocks de ressources naturelles comme le pétrole ou les métaux rares, effets des pesticides sur la santé, etc fait l'objet de débats passionnés. Certes des experts se prononcent, mais le doute pèse sur leurs affirmations dans la mesure où ils ne sont pas réellement indépendants. Bien évidemment, dans ce contexte, l'enseignant ne peut s'appuyer sur un message simple, sur une certitude scientifique à transmettre aux élèves. Il va devoir trouver une pédagogie pour enseigner les sujets controversés tout respectant la neutralité qui lui est demandée.

³⁰² Philippe Meirieu (1999). *Apprendre, ...oui mais comment ?* ESF Editeur. p.166

La neutralité de l'enseignant

Le bilan de l'expérimentation 2003-2004 rapporte que les enseignants ont souligné le risque pour l'éducation au développement durable de verser dans des discours stéréotypés et pointé la nécessité de présenter aux élèves la multiplicité des points de vue :

*« Cette éducation risque en effet de se réduire à un discours normé et normatif qui transmet au mieux un message de “bonne conscience”, au pire un propos militant non sans danger “d’embrigadement” (terme qui revient souvent sous la plume des correspondants académiques). 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. »*³⁰³

Monsieur Delavière l'exprime ainsi :

*« J’ai un devoir de réserve qui est clairement écrit dans la mission de l’enseignant. Au point de vue religieux c’est depuis longtemps et c’est écrit. En matière de développement durable, je considère que c’est un peu pareil parce qu’un enseignant peut être militant dans une association, mais face à ses élèves il doit leur donner le choix. Quand on leur parle des voitures, c’est leur choix. Il y a forcément des discours. Dans le cas des poules élevées en batterie, les réactions fusent, les enseignants vont donner leur avis et gérer le débat, mais logiquement ils ne doivent pas donner leur avis, d’où la complexité. Selon le sujet, on peut leur dire ce qu’on pense, mais qui n’est pas forcément le choix qu’ils doivent faire. »*³⁰⁴

Cette notion d'éducation au choix se retrouve dans le rapport de Monsieur Bonhoure, inspecteur général:

*« L’éducation au développement durable se démarque résolument de tout militantisme : un professeur ne doit pas “enseigner ses choix” aux élèves mais chercher à “éduquer au choix”. La volonté “d’apprendre à agir” plutôt que de simplement “inculquer des comportements” implique également une approche qui évite de tomber dans le piège du catastrophisme et de la culpabilisation, dont on sait qu’ils ne sont pas de bons déclencheurs de l’action. »*³⁰⁵

Cette neutralité demandée aux enseignants doit bien évidemment se retrouver dans les manuels scolaires. Il y a 15 ans, Gérard Fourez, docteur en physique théorique avait montré à partir de l'étude d'un ouvrage de chimie destiné aux élèves de 3^{ème}, la façon dont les effets des pollutions étaient minimisés. Il a mis en évidence que les enseignements présentaient la science comme allant de soi, sans considération pour le contexte politique:

³⁰³ Ministère de l'Éducation nationale. Bilan de l'expérimentation 2003-2004. p.16

³⁰⁴ Entretien Monsieur Delavière.

³⁰⁵ Gérard Bonhoure (2008). « Une discipline dans l'éducation au développement durable : les sciences de la vie et de la Terre. » Rapport n° 2008- 004 à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. p.6

*« Le message est lié à une perspective écologique. Ce thème apparaît à plusieurs moments, par exemple lorsqu'il est dit que les problèmes de pollutions se sont spécialement accrus " suite à l'explosion industrielle et urbaine". Cependant l'ouvrage prend la défense de la société scientifico-technique en affirmant que " la technologie a fait de tels progrès qu'il n'existe pratiquement aucune eau qui ne puisse être épurée " ».*³⁰⁶

Pourtant, disait-il, l'enseignement des sciences peut-être fait de façon à mieux responsabiliser les élèves :

*« Les professeurs de sciences peuvent avoir un rôle éducatif renouvelé : ils peuvent participer à la formation de l'esprit critique. Ce dernier ne consiste pas à tout critiquer mais à s'interroger sur les critères utilisés lorsque l'on prend la décision d'affirmer quelque chose, de poser un modèle, de privilégier telle ou telle théorie. »*³⁰⁷

Les auteurs de *La main à la pâte* décrivent bien la fragilité de la certitude scientifique :

*« Comment le vrai peut-il être à la fois provisoire et vrai ? La réponse tient en ceci : le consensus qui se construit autour d'un énoncé scientifique, est fragile car il dépend de notre lucidité. En énonçant que "l'eau bout à une température constante de 100°", peut-être n'avions nous pas remarqué que cette température dépend de l'altitude du lieu (donc de la pression atmosphérique s'exerçant sur l'eau) et, en y regardant de plus près, de la composition de cette eau, des impuretés qu'elle contient peut-être ou des isotopes des atomes d'oxygène dont elle est constituée. L'énoncé, pourtant vrai est néanmoins révisable au profit d'un énoncé "mieux vrai" encore. Ainsi va la science, qui précise ses verdicts au gré de regards sans cesse affinés, prolongés par des instruments de mesure de plus en plus subtils. »*³⁰⁸

Savoir analyser la controverse

Virginie Albe, dans ses travaux, montre qu'il y a deux visions de l'enseignement scientifique. Dans la première, il s'agit d'enseigner des contenus pour eux-mêmes. Les savoirs scolaires sont alors établis en référence à la science savante, sans référence à la société. Dans la deuxième, la culture scientifique est un concept relatif, socialement défini qui diffère selon les époques, les régions, les communautés ou les conditions sociales. Enseigner les questions socialement vives, comme le changement climatique, implique une éducation aux sciences plus citoyenne et rejoint une perspective de démocratisation des techno sciences :

*« Il s'agit selon nous de viser un usage critique et raisonné de l'expertise et une participation démocratique aux débats publics, procédures d'expertise et prises de décision en matière technoscientifique ».*³⁰⁹

³⁰⁶ Gérard Fourez (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Chroniques sociales. p.16

³⁰⁷ Gérard Fourez. Op.cit.p.26

³⁰⁸ Manifeste de *La main à la pâte*. p.49

³⁰⁹ Virginie Albe. « Pour une éducation aux sciences citoyennes » in Aster N° 46. p.50

Virginie Albe a développé une méthodologie d'analyse de la controverse tout à fait novatrice. Il s'agit d'étudier toutes les formes de littérature qui mettent en jeu des controverses: littérature scientifique, mais aussi presse généraliste, sites Internet, articles de vulgarisation, pétitions, etc. Comme le conseille Bruno Latour, il faut recueillir « *la gamme la plus large possible des positions actuellement soutenues* ». ³¹⁰ Une cartographie de la controverse peut alors être dessinée, qui met en relief à la fois le point de vue des différents acteurs, mais également les relations entre eux. (voir document n° 25). Enseigner la controverse n'est donc pas exposer les différents points de vue pour arbitrer entre eux, mais bien mettre en relief les différents points de vue afin que les apprenants se fassent leur propre point de vue :

« Une analyse des controverses ne peut se limiter à la seule cartographie des savoirs scientifiques actuellement en débat sans identifier les pratiques de recherche et les communautés savantes qui les développent. D'autres discours sont également portés par ces controverses, par des experts, des citoyens regroupés en association par exemple ou des journalistes. Ainsi, analyser des controverses socio scientifiques, consiste, pour nous à identifier les arguments produits, les acteurs impliqués, les intérêts en jeu. » ³¹¹

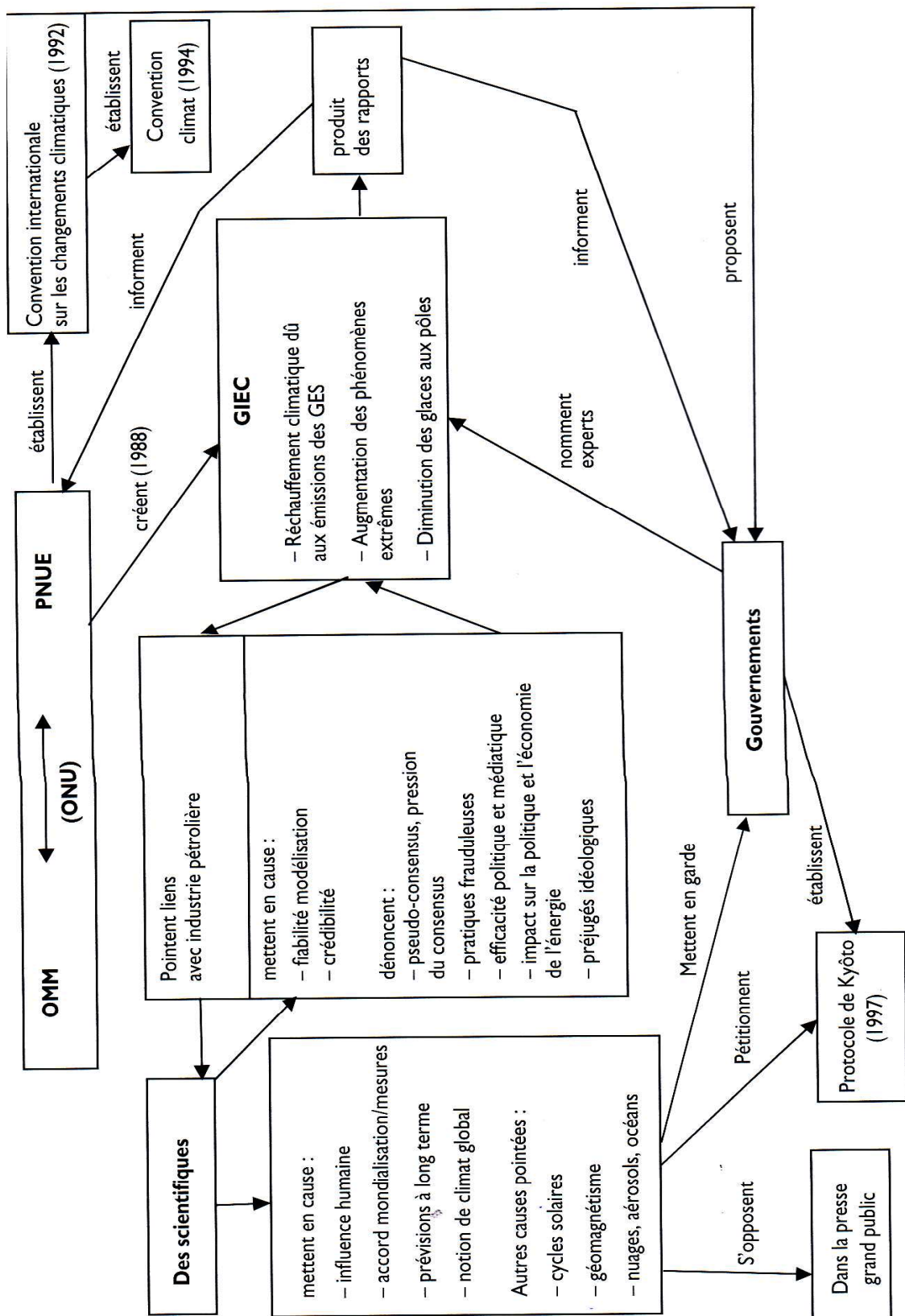
L'indispensable travail sur les représentations

La deuxième raison pour laquelle le questionnement s'impose dans les projets d'éducation au développement durable est la multiplicité des représentations. Nous avons déjà vu que le mot "environnement" peut, selon les personnes, faire référence à des réalités différentes (voir documents n° 10 et 11). Nous avons également montré que la controverse autour de la notion de développement durable est principalement fondée sur la définition du mot "développement": s'agit-il exclusivement du développement économique qui serait indispensable à l'évolution de nos sociétés, ou bien s'agit du développement de la personne humaine et du respect de ses besoins fondamentaux ? A ces différentes approches s'ajoutent des visions différentes sur les modes de gestion des problèmes. Le développement durable appelle à un modèle plus participatif, mais il heurte le modèle précédent fondé sur le pouvoir de l'expert. Les collectivités qui s'engagent dans des démarches de développement durable doivent impérativement faire ce travail de clarification du système de représentation ne serait ce que pour comprendre les différentes positions des uns et des autres. Dans l'expérimentation faite dans les établissements agricoles, une grande importance a été donnée au travail autour du mot "développement durable" :

«

³¹⁰ Cité par Virginie Albe. Op. cit. p.46

³¹¹ Virginie Albe. Op.cit. p.53



³²¹ 1 Virginie Albe (2008). « Pour une éducation aux sciences citoyennes » in Aster n°46. p.62

Toutes les personnes concernées ne sont pas porteuses des mêmes représentations initiales du développement durable. Il est important d'être capable d'identifier l'origine du désaccord en clarifiant ses différences de perception du développement durable. Mais, même une compréhension intellectuelle du problème ne se traduit pas d'un coup par des changements réels de représentations et de pratiques. Modifier des habitudes de pensées comme d'actions représentent un réel travail. Cela nécessite un cheminement, des allers-retours réguliers entre réflexion et action »³¹³

Ce travail sur les représentations n'est pas spécifique aux démarches de développement durable. Dans leur ouvrage à destination des enseignants et des animateurs, André Giordan et Christian Souchon expliquent qu'il fait partie du processus d'apprentissage :

« Les savoirs fondamentaux ne s'acquièrent jamais par transmission directe d'un enseignant à un élève. [...] Si on veut que l'élève apprenne, il ne suffit pas de bien présenter une somme de connaissances, de lui “ en dire plus ” ou de lui “ montrer mieux ”. C'est l'apprenant, qui, seul, peut construire chaque bribe de savoir. Pour cela, il doit s'appuyer sur les seuls outils qui sont disponibles pour lui, c'est à dire ses idées et ses procédures de pensée. »³¹⁴

Dans le programme “Ma maison, ma planète et moi ”, ce travail se fait en demandant aux enfants de dessiner la maison idéale. C'est la séance qui introduit le programme. La consigne donnée à l'enseignant est de demander aux élèves d'imaginer la maison dans laquelle ils aimeraient vivre plus tard sans donner d'indications. Le plus souvent, elle n'a rien d'écologique :

« Dans la plupart des cas, l'habitat “idéal” est une maison individuelle, immense, somptueuse, à l'image des villas vues dans les séries télévisées ou les magazines. Les équipements sont du même type : grande piscine, voiture de sport, écrans géants. »³¹⁵

Les dessins sont l'occasion d'un débat dans la classe sur les notions de confort. Est-elle liée à la taille, à l'équipement, à la santé ? Puis, le travail s'engage sur les fonctions du logement en distinguant les besoins vitaux comme se protéger du froid, de la chaleur du vent et de la pluie des besoins non vitaux comme se distraire, se protéger du bruit, communiquer. Ce n'est qu'à la fin du programme, une fois que l'enfant aura acquis les bases sur les problématiques de l'eau et de l'énergie que l'enseignant demandera de reprendre ce dessin et de l'adapter en fonction des nouvelles connaissances acquises.

³¹³ Catherine Laidin (Dir.) (2007). L'enseignement agricole en marche vers le développement durable. Educagri-Editions. p.39

³¹⁴ André Giordan, Christian Souchon (2008). Une éducation pour l'environnement vers un développement durable. Delagrave. p.123

³¹⁵ David Wilgenbus (Dir.). Op. cit. p. 47

Avec des élèves plus âgés, on peut utiliser la technique du “mur parlant” telle que préconisée par Denis Charron :

« Le “mur parlant” est un outil pour faire émerger les représentations des élèves. Il a pour objectif de partir des conceptions des élèves afin d’obtenir leur adhésion, (c’est un facteur de motivation); créer une situation où l’élève devient membre d’un groupe, par le passage d’une procédure initiée par le professeur, à un engagement personnel dans un processus régi par lui et reconnaître l’identité de chaque élève en le respectant dans ses représentations personnelles. »³¹⁶

Le travail se déroule en trois temps: Tout d’abord les élèves écrivent individuellement sur une feuille trois à cinq mots qui leur viennent à l’esprit, autour d’un mot clé lié à la problématique. Ensuite, ils écrivent tous les mots auxquels ils pensent en relation avec ce mot. Enfin, tous les mots trouvés sont mis en commun et les participants peuvent dire s’ils sont plutôt d’accord ou pas d’accord avec chacun des mots. Ainsi se fait un travail à la fois individuel et collectif sur les représentations.

La pédagogie de projet s’impose

Nous avons vu que dans les démarches Eco-Ecole, Agenda 21 scolaire et les programmes de *La main à la pâte*, la démarche projet est mise en avant. Marguerite Altet nous rappelle que la pédagogie de projet avait été conceptualisée par Jean Vial dans les années 70. Celui-ci en donnait la définition suivante :

« l’ensemble des attitudes mentales ou gestuelles des conduites et des procédures qui autorisent la définition, l’accomplissement et l’exploitation d’un projet. »³¹⁷

L’étude réalisée en 2003, par l’Inspection générale de l’Education nationale reconnaît l’inadaptation des méthodes traditionnelles pour l’éducation au développement durable. Elle indique que :

« La dimension éducative implique le développement de qualités associées à la culture de l’environnement : lucidité et exercice de l’esprit critique, sens de la responsabilité individuelle et collective, conscience d’une solidarité aux différentes échelles (de l’environnement local à la planète). Cette éducation ne peut se construire à l’aide des seuls modes d’enseignement mis en œuvre majoritairement dans le cadre des cours ou des travaux pratiques. Elle requiert par exemple un engagement personnel de chaque élève dans le cadre de projets, une confrontation des idées lors de débats ».³¹⁸

Ces préconisations se retrouvent dans la première circulaire³¹⁹ qui indique que :

³¹⁶ Denis Charron, Jacqueline Charron, Jean Paul Robin (2005). *Education à l’environnement : La pédagogie revisitée*. CRDP de l’académie de Grenoble. p. 131

³¹⁷ Marguerite Altet. Op. cit. p. 30

³¹⁸ Inspection Générale de l’Education nationale. Rapport sur l’éducation à l’environnement pour le développement durable. Avril 2003.

³¹⁹ Circulaire n° 2004-110 du 8/07/2004, « Instructions pédagogiques. Généralisation d’une éducation à l’environnement pour un développement durable ».

« compte tenu de sa spécificité, l'éducation au développement durable doit reposer sur des démarches pédagogiques diversifiées privilégiant les situations concrètes qui développeront chez les élèves la sensibilité, l'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et de l'action. »

Des tentatives ont déjà été prises pour introduire le travail par projet dans l'Education nationale. Dans le cadre de la réflexion sur l'intégration des enfants d'origine étrangère dans l'école, la mission d'action culturelle créée en 1976 par René Haby propose une politique de partenariat et initie la démarche des PACTE : projets d'actions éducatives et culturelles. Ce dispositif sera relayés en 1981 par les Projets d'Action Educative (PAE) :

« ces projets visent à renforcer la liberté d'initiative des enseignants dans leurs activités, à diversifier les démarches pédagogiques afin d'améliorer la réussite des élèves, à développer chez eux le sens de l'initiative et des responsabilités et à favoriser les démarches interculturelles. Les établissements peuvent alors organiser des activités que les élèves n'ont pas la possibilité de découvrir dans leur environnement immédiat ou qui s'éloignent des programmes d'enseignement. Selon les initiatives propres à chaque établissement, les PAE peuvent porter sur la réalisation d'une pièce de théâtre, la découverte du tissu économique et culturel local, des contes traditionnels, des rencontres avec les élèves de pays voisins »³²⁰

Ces dispositifs peuvent aujourd'hui servir de cadre à des projets d'éducation au développement durable.

Les professionnels rencontrés reconnaissent tous les mérites de cette pédagogie qui permet d'aborder les enseignements sous un autre jour et de mobiliser les élèves. Pour Madame Marais, il est évident que l'école doit évoluer avec les moyens de communication. Il faut changer un peu les façons d'enseigner, si l'on veut intéresser les élèves. Il faut se tourner vers une pédagogie un peu différenciée, différente :

« Pour moi différente cela veut dire utiliser d'autres supports, ce que peut nous apporter l'extérieur pour développer l'intérêt des jeunes, leur sens critique et voir ce qui se passe ailleurs. Il faut éviter les cours magistraux, utiliser les rétroprojecteurs, tout ce qui peut rendre vivant un cours et permettre une ouverture vers l'extérieur mais la pédagogie de projet, pour moi, c'est primordial et il n'y en a pas assez. Parce qu'un projet ça intéresse un élève et cela crée, au niveau de la classe, du lien, ça motive les troupes, c'est important. C'est ce qui produit l'émulation et l'enthousiasme chez les jeunes. Travailler différemment et avoir un objectif. Il faut rendre les élèves acteurs pour éviter qu'ils ne s'ennuient. C'est vrai que par rapport au monde qui les entoure, ils ne s'y retrouvent pas trop dans notre système et la pédagogie de projet ça peut les valoriser

³²⁰ Olivier Meunier (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de la connaissance*. L'Harmattan. p. 238

pour certains et faire en sorte qu'ils réussissent mieux et ça met de sens. Le fait d'avoir un but, ça permet de rendre plus actif le cours. »³²¹

Monsieur Lahaye quant à lui fait référence à son expérience sur les travaux personnels encadrés (TPE) dans l'enseignement technique, pour constater la réussite du travail par projet :

« Les TPE, ça marche bien. Tous les professeurs engagés dans les TPE découvrent leurs élèves sous un jour nouveau, découvrent des compétences qu'ils n'avaient pas imaginées. On le découvre aussi ici dans le cadre du projet. C'est ce qu'on fait dans d'autres pays avec une autonomie des élèves beaucoup plus importante, avec une pédagogie de projet plus développée. »³²²

Il serait favorable à un élargissement de cette pédagogie pour remobiliser un certain nombre d'élèves:

« La pédagogie de projet permet de mobiliser des compétences qu'on ne mobilise quasiment jamais- surtout au collège. Ce qui nous crée les problèmes que l'on a. Il y a des élèves que je vois régulièrement dans mon bureau que je ne verrais pas si on les impliquait dans un projet où ils puissent faire la preuve de leurs compétences. Là, on est essentiellement dans le disciplinaire, ça ne les intéresse pas par conséquent, ils fichent le bazar. La réponse que l'on a c'est essentiellement l'exclusion. Ca n'est pas satisfaisant. »³²³

Pour Colette Crouzet, Professeur de SVT au Lycée Champollion de Grenoble, le projet est lié à l'interdisciplinarité. Elle met en avant la modification du lien entre l'enseignant et ses élèves:

« On touche du doigt un autre aspect de l'interdisciplinarité dans le domaine de la pédagogie. Elle peut aider à une transformation de la relation professeur-élève. Le groupe gagne en dynamique. Le professeur n'apparaît plus enfermé dans son habit dogmatique, mais gagne en accessibilité. Il n'est plus enfermé dans son savoir mais il est aussi susceptible d'apprendre et d'apprendre efficacement (la méthode et l'expérience). Il sait mettre en œuvre des démarches pour apprendre ; il n'est pas seulement un "réservoir à savoir". C'est quelque chose que beaucoup d'élèves découvrent avec profit. C'est aussi un des objectifs du projets pédagogiques que de donner plus d'efficacité à chacun des professeurs et à toute l'équipe pédagogique. »³²⁴

La méthodologie de projet a plusieurs avantages: Elle favorise la prise de conscience de l'environnement grâce à un type d'investigation fondée sur l'action. Elle implique une réflexion des élèves sur le rôle qu'ils peuvent jouer dans leur propre environnement. Enfin, elle s'appuie sur les problèmes pratiques que la vie dans cet environnement pose aux élèves. La

³²¹ Entretien avec Madame Marais

³²² Entretien avec Monsieur Lahaye

³²³ Entretien avec Monsieur Lahaye

³²⁴ Denis Charron (Dir.). Op. cit. p.111

pédagogie est centrée sur l'élève dont il faut solliciter l'engagement affectif. La réalisation d'une production facilite cet engagement.

C'est une méthode rigoureuse dont Pierre Giolitto et Maryse Clary ³²⁵, spécialistes d'éducation relative à l'environnement, ont très bien décrit les " passages obligés". Avant le projet, il faut tout d'abord réaliser une évaluation-diagnostic, qui permettra de prendre en compte les ressources disponibles et les contraintes. Puis définir des objectifs généraux en fixant un but à atteindre et des objectifs opérationnels. Enfin, la stratégie détermine les étapes du projet et les moyens nécessaire à sa réalisation. La réalisation du projet commence par un travail d'analyse, qui est fait par les élèves eux mêmes, ce qui leur permet de clarifier leurs propres valeurs face à un problème. L'enseignant peut aussi sensibiliser les élèves à des questions plus éloignées de leurs préoccupations immédiates. Une fois la situation-problème définie, on élabore un questionnement autour duquel s'articulera le travail d'investigation. Puis, on se donne un certain nombre d'hypothèses, qui permettent de prendre en compte les représentations des élèves et de créer des situations d'apprentissage propres à stimuler l'appropriation de concepts, de comportements ainsi que de modes de représentations diversifiés du réel. Ensuite, on passe en revue les différentes solutions possibles en les hiérarchisant en fonction de leur efficacité, et de leur faisabilité. On peut réaliser des simulations par jeux de rôle ou simulation informatique. Ces solutions sont ensuite rendues publiques et proposées aux décideurs. La mise en œuvre peut être faite directement par les élèves.

³²⁵ André Giolotto, Maryse Clary (1994). *Eduquer à l'environnement* Hachette. p.28 à 32

5.1.3 – Quels savoirs pour le XXI^{ème} siècle?

La science a été dominée depuis plus d'un siècle par la pensée positiviste formulée par Auguste Comte. Cela a conduit à la structuration du savoir fondé autour de disciplines possédant chacune leurs théories et leurs concepts. Face à la complexité des phénomènes, les disciplines se sont multipliées et le savoir s'est parcellisé. Si l'infiniment petit est mieux connu, les phénomènes plus globaux échappent à la compréhension d'une seule discipline. La nécessité de travailler à plusieurs disciplines s'impose et les notions de pluridisciplinarité et de transdisciplinarité émergent. Dès l'origine, les concepteurs du développement durable affirment qu'il n'est pas une nouvelle discipline, mais au contraire qu'il doit favoriser le travail entre les disciplines. Le chapitre 36 de l'Agenda 21 de Rio annonce :

*« Pour être efficace, l'enseignement relatif à l'environnement et au développement doit porter sur la dynamique de l'environnement physique/ biologique et socio-économique ainsi que sur celle du développement humain (y compris, le cas échéant, le développement spirituel), être intégré à toutes les disciplines et employer des méthodes classiques et non classiques et des moyens efficaces de communication. »*³²⁶

Plus tard, les documents de l'ONU préciseront :

*« Cette vision de l'éducation exige une approche holistique et interdisciplinaire pour faire progresser le savoir et les compétences nécessaires à un avenir viable, ainsi qu'un changement des comportements et des modes de vie. »*³²⁷

Des croisements disciplinaires à la transdisciplinarité

Les notions de pluridisciplinarité et plus encore de transdisciplinarité sont difficiles à utiliser, car elles soulèvent souvent de vives critiques de la part de ceux qui craignent la disparition des spécificités des disciplines. On va donc parler plus prudemment de "croisements disciplinaires", ou de "co-disciplinarité" comme les circulaires de 2004 et de 2007. Néanmoins, nous verrons que le développement durable bouscule les frontières disciplinaires et que des évolutions sont perceptibles. La récente introduction, au brevet des collèges, d'une épreuve obligatoire conduite à plusieurs disciplines (histoire des arts) montre aux acteurs que le travail à plusieurs disciplines est possible et que c'est la direction qui est attendue.

³²⁶ ONU- Agenda 21 de Rio.

³²⁷ UNESCO. Site Internet.

Document N° 26: La pluridisciplinarité dans les circulaires de l'Education nationale

CIRCULAIRE N° 2004-110 du 8/07/2004

L'éducation à l'environnement pour un développement durable ne constitue pas une nouvelle discipline. Elle se construit de façon cohérente et progressive tant à l'intérieur de chaque discipline ou champ disciplinaire (entre les différents niveaux d'enseignement) qu'entre les différentes disciplines (à chaque niveau).

Elle doit s'appuyer sur :

- les enseignements disciplinaires dont les objectifs sont définis par les programmes scolaires, chaque discipline contribuant à l'analyse des situations avec ses contenus et ses méthodes spécifiques ; la souplesse introduite dans certains programmes et les thèmes laissés au choix des enseignants doivent être pleinement utilisés ;*
- les croisements des apports disciplinaires préconisés dans les programmes et adoptant une approche systémique ;*
- les dispositifs transversaux inscrits dans les grilles horaires et permettant la mise en œuvre de démarches de projets : itinéraires de découverte au collège, travaux personnels encadrés dans la voie générale des lycées, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel au lycée professionnel. En effet, il convient de développer également l'expérience concrète et directe permettant de susciter des prises de conscience susceptibles d'engendrer des comportements responsables ;*
- sur les temps de débat organisés à l'école, au collège et au lycée dans le cadre notamment des séances de "vivre ensemble" ou d'éducation civique.*

CIRCULAIRE N° 2007-077 du 29/03/2007

Elle implique également de développer le travail entre les disciplines et les approches croisées pour comprendre un phénomène par nature complexe, et de recourir aux dispositifs susceptibles de favoriser les travaux transversaux ; au collège les thèmes de convergence et les itinéraires découverts, au lycée les travaux personnels encadrés, les projets professionnels à caractère professionnel, l'éducation civique, juridique et sociale. { ... }

Sur l'ensemble des niveaux d'enseignement, l'approche co-disciplinaire permet la prise en compte de la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable. Elle ouvre aussi l'éventail des thèmes que l'on peut aborder dans ce cadre : ressources, changement climatique, biodiversité, ville durable, transport et mobilité, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation de la population mondiale, enjeux démographique.

Chaque discipline contribue, par ses contenus et ses méthodes, à construire les bases permettant de mettre en place les concepts liés au développement durable dans ses volets environnemental, économique, social et culturel ; le croisement de ces apports disciplinaires permet d'en construire une approche globale.

Des évolutions à l'intérieur des disciplines

Dans un ouvrage du Centre Régional de Documentation Pédagogique paru en 2007,³²⁸ Danièle Bazin et Jean-Yves Vilcot montrent, le plus souvent à partir d'exemples, comment chaque discipline, que ce soit au collège ou au lycée, peut s'engager dans des actions d'éducation au développement durable. En français, en langue, le travail d'écriture et de lecture peut porter sur un des enjeux lié au développement durable. En mathématiques, des exercices d'application peuvent sensibiliser sur des problèmes comme les volumes des déchets ménagers ou les consommations d'eau. Les sciences et vie de la terre et la physique-chimie abordent déjà les questions de l'impact de l'Homme sur l'environnement, de la qualité de l'air, de l'eau et les enseignants peuvent insister sur certains points comme la composition des matériaux ou les emballages. Il est proposé aux enseignants de géographie d'organiser dans leurs classes "le jeu de l'aménageur" afin de permettre aux élèves de comprendre les enjeux dans la gestion de l'espace: protection des paysages et de l'environnement, développement économique, santé de la population, responsabilité des décideurs, responsabilité des citoyens, etc. Ces évolutions sont perceptibles dans les manuels scolaires. Par exemple, certains exercices de mathématiques du programme de 4^{ème} sont fléchés "environnement". Mais les auteurs reconnaissent que cette simple intégration dans chaque discipline ne suffit pas et qu'il faut "croiser les disciplines. "

Le développement durable bouscule les frontières disciplinaires comme le montre Christine Vergnolle pour la géographie:

*« La géographie témoigne de ce processus initié dans les années 80 avec l'introduction de la thématique environnement qui a ouvert l'interface avec les sciences de la vie et de la Terre et a initié un décroisement interne entre géographie physique et géographie humaine. La mise en perspective de l'environnement avec le développement durable prolonge et accentue cette évolution : elle renforce le décroisement interne à la géographie et ouvre la frontière interne au binôme histoire-géographie en même temps qu'elle multiplie les intersections avec les autres disciplines. »*³²⁹

³²⁸ Danièle Bazin, Jean-Yves Vilcot (2007). *Vers une éducation au développement durable : démarches et outils à travers les disciplines*. CRDP Amiens-Hachette.

³²⁹ Cité par Danièle Bazin, Jean-Yves Vilcot. Op.cit. p. 171

Document N° 27: L'éducation traditionnelle et l'éducation au développement durable d'après Danièle Bazin et Jean Yves Vilcot³³⁰

Aspects de l'éducation	Education traditionnelle	Education pour un développement durable
Liens avec la société	Elle est envisagée comme dépense sociale, extérieure aux décisions économiques. La formation des ressources humaines est un facteur supplémentaire de production Education générale des individus	Elle est envisagée comme un investissement économique central pour le développement de la créativité, de la production et de la compétitivité. Education du citoyen
Stratégies institutionnelles	Période limitée d'éducation au sein des écoles Education sur un canal uniquement scolaire Unités éducatives centralisées au niveau national Education largement contrôlée par des associations syndicales	Education permanente ouverte à la communauté Education sur plusieurs canaux : écoles, entreprises, médias, organisations intermédiaires communautaires Unités décentralisées dotées d'une plus grande autonomie académique, administrative et financière Education dirigée professionnellement par des conseils économiques et par des enseignants.
Contenu	Accent mis sur la connaissance des faits et sur la quantité des connaissances acquises.	Accent mis sur les concepts et les compétences intellectuelles pour acquérir des connaissances et prendre des décisions.
Approches méthodologique	Education orientée vers l'enseignement et centrée sur l'enseignement Respect des hiérarchies Approche monodisciplinaire Accent sur la compétence individuelle Education imitative	Education orientée vers l'apprentissage et centrée sur l'élève et l'étudiant Stimulation de l'initiative individuelle et de la créativité Approche interdisciplinaire Accent sur la participation, la coopération et la compétitivité du groupe Apprentissage de la découverte et de la résolution de problème.

³³⁰ Danièle Bazin et Jean-Yves Vilcot (2007). *Vers une éducation au développement durable : démarches et outils à travers les disciplines*. CNDP. P. 185

Une approche anthropo-centrée

L'Inspection générale a publié un rapport intitulé : « *Une discipline dans l'éducation au développement durable : les sciences et vie de la Terre* ». Si le rapport reconnaît bien évidemment « *une contribution riche et naturelle* » des SVT à l'éducation au développement durable, il montre également que la discipline doit évoluer. D'une part, il faut aborder les enjeux à partir d'une problématique sociale et pas disciplinaire :

« L'évolution implique essentiellement une sorte de « décalage didactique » amenant à partir d'abord de problématiques de société pour induire les problématiques d'ordre biologique, écologique ou géologique, plutôt que de mettre en route les démarches d'investigation directement à partir de ces dernières. »³³¹

Pour Gérard Bonhoure, auteur de ce rapport, le questionnement doit être “anthropocentré” et non pas “naturo-centré”. Par exemple pour l'étude de la forêt, la question n'est pas : “comment gérer la forêt ?”, mais “comment gérer la forêt aujourd'hui pour demain ?” On trouve dans le mot “gérer ” la responsabilité humaine et dans le mot “demain ” les besoins des générations futures que l'on doit désormais prendre en compte. De même en prenant l'exemple des risques sismiques et volcaniques, il préconise de partir plutôt d'un Plan de Prévention des Risques (PPR), pour se demander pourquoi de tels plans existent puis remonter ainsi aux connaissances géoscientifiques, avec l'objectif de comprendre les phénomènes pour prévoir et prédire.

D'autre part, le travail avec les autres disciplines est indispensable. Il appelle à un dépassement des conflits, une complémentarité des regards et une meilleure prise en compte des paramètres économiques et sociaux :

« Avec la géographie, les affinités ne sont pas rares. Plusieurs objets d'étude peuvent être partagés. Il faut en particulier souligner l'importance du “paysage” dans les deux disciplines. Certes, les méthodes d'analyse, les objectifs, l'intensité du regard porté sur tel ou tel aspect du paysage diffèrent. De cela, il faut absolument que les professeurs en aient pleinement conscience, qu'ils acceptent les différences pour travailler avec en faisant table rase des conflits ou des concurrences afin de développer la richesse extraordinaire qu'apporte la complémentarité des regards.[...] Par l'échange, il faut le dire sans aucune intention polémique, les biologistes et les géologues doivent accepter de prendre en compte sans réticence des paramètres économiques et sociaux. Les évoquer doit permettre de faciliter la construction de liens, tout en laissant aux disciplines plus compétentes le soin de les développer ; réciproquement par exemple, les géographes peuvent intégrer les apports des sciences- construits dans le cadre des SVT- pour ali-

³³¹ Gérard Bonhoure. Op. cit. p.3

menter la réflexion sur le complexe lorsque la situation l'exige, que l'on s'intéresse par exemple au changement climatique ou à la prise en compte de la biodiversité. »³³²

Vers un enseignement pluridisciplinaire des sciences

Pour l'équipe de *La main à la pâte*, il est évident que l'enseignement des sciences est appelé à évoluer dans les dix prochaines années. Le ministère de l'Education nationale, l'Académie des sciences et l'Académie des technologies conduisent en partenariat une expérimentation pour un enseignement des sciences intégrées qui consisterait à supprimer les barrières disciplinaires en 6^{ème} et 5^{ème} et à n'introduire les différences disciplinaires qu'à partir de la 4^{ème}. Cela se fait déjà dans de nombreux pays et en particulier au Luxembourg. *La main à la pâte* travaille actuellement à l'adaptation aux collégiens de la démarche d'expérimentation scientifique comme nous l'explique David Wilgenbus :

« On a une expérimentation officielle sur les collèges depuis deux ans. On essaie de voir comment on peut faire "La main à la pâte" au collège, c'est à dire des sciences intégrées. On ne ferait plus de la biologie ou de la physique ou de la chimie ou de la techno, on ferait des sciences. Donc un enseignement pluridisciplinaire de science avec une démarche d'investigation comme on le fait au primaire. Ca n'est pas le prof qui raconte et qui fait un cours magistral, c'est tout le monde qui se pose des questions, qui essaie de voir tous ensemble comment est-ce que l'on pourrait répondre aux questions. S'il y a des manip à faire, on les conçoit ensemble. Elles ne sont pas conçues par le maître et appliquées par les autres ou, comme c'est le plus souvent le cas, conçu par le prof et fait par le prof devant les autres. Là, ça ne serait pas conçu par le prof et fait par les élèves comme une sorte de T.D ou de T.P., ça serait conçu par les élèves, fait par les élèves et interprétés par les élèves. Donc, c'est assez différent. »³³³

Pluridisciplinarité et transdisciplinarité

Monsieur Delavière, professeur de SVT exprime son intérêt de travailler avec ses collègues:

« Quand on demande à un enseignant d'intégrer le développement durable, le côté social, environnemental et économique, c'est difficile. Les enseignants ont intérêt à travailler en pluridisciplinarité. Sur ces sujets avec les profs d'histoire-géographie, on va être hyper complémentaires parce qu'on ne va pas avoir la même approche d'un milieu. Un géographe n'a pas la même approche d'un milieu naturel qu'un scientifique et un économiste. »³³⁴

³³² Gérard Bonhoure. Op. cit. p.16

³³³ Entretien avec David Wilgenbus.

³³⁴ Entretien avec Monsieur Delavière.

André Giordan rappelle que dès la fin des années 70, l'interdisciplinarité puis la transdisciplinarité ont été envisagées comme une approche éducative pour remédier aux dysfonctionnements de l'école :

*« La recherche pilote INRP-UNESCO-PNUE fut la première initiative en lien avec l'environnement. Elle servit de "poisson pilote" pour les principes éducatifs généralisés par la Conférence intergouvernementale de Tbilissi.[...]. L'un des enjeux était de restaurer l'ensemble des réseaux conceptuels aussi bien des différentes disciplines scientifiques que de l'esthétique, de la politique, du droit, de la morale ou de la pure tradition philosophique. »*³³⁵

Pour lui, la transdisciplinarité dans l'école est une finalité mais ne pourra être généralisée sans une refonte de la vision de l'école. Cela demande un changement de culture, un autre recrutement et une autre conception de la formation. Mais, il existe des possibilités d'action au niveau local et il propose d'envisager la transdisciplinarité comme une direction de travail :

*« Dans ce cadre, des possibles peuvent être mis en place. Ils constituent des jalons pour transformer progressivement le système. Chaque possible présente un "optimal" dans un contexte particulier. Chaque enseignant peut s'en saisir pour mettre en place son propre cheminement. »*³³⁶

Les enseignants dans la majorité des cas doivent faire des exercices acrobatiques entre la grille horaire, le programme et le projet à conduire. Parlant d'un projet sur la pollution urbaine, Colette Crouzet, professeur de SVT au Lycée Champollion de Grenoble explique :

*« L'interdisciplinarité existe fortement dans ce type de projet, en même temps l'apport des diverses disciplines constitue un ressort fondamental. Chaque professeur traitera dans le cadre de sa discipline et de son programme un aspect du projet. Il y a un lien avec les programmes officiels de chaque discipline. Les adaptations pédagogiques sont le plus souvent possibles. Il ne s'agit pas, par ce type de travail de rajouter des thèmes à des listes déjà lourdes : il s'agit de faire le programme autrement. Et tout le programme ne se fait pas dans le cadre du projet. La diversité pédagogique est aussi une condition de l'efficacité. »*³³⁷

Eco-formation et transdisciplinarité

Si certains redoutent la disparition des disciplines, d'autres au contraire plaident pour une transdisciplinarité totale. Ainsi, pour les partisans de l'écoformation, le découpage disciplinaire ne permet pas de comprendre l'individu qui n'est pas séparé de son milieu de vie. Dominique Cottureau, consultante explique:

³³⁵ André Giordan (2007) « la transdisciplinarité en action à l'école » in Laurence Baranski *Ecole : changer de cap*. Chronique sociale. p. 80

³³⁶ André Giordan. Op.cit. p.81

³³⁷ Denis Charron. Op.cit. p.109

« Les praticiens chercheurs de l'écoformation n'appartiennent pas tous au monde de l'éducation à l'environnement. L'agriculture, l'insertion, la médecine, la formation des animateurs, l'artisanat du bois, l'éducation spécialisée, la maçonnerie sont autant de domaines dont le regroupement pourrait paraître incongru aux partisans du découpage disciplinaire. Mais, c'est là toute la puissance du concept : avoir fait émerger dès sa conception une attitude composant la pluridisciplinarité et la multiréférentialité pour développer une posture transdisciplinaire. »³³⁸

Les savoirs nécessaires à l'éducation du futur

Il existe de nombreux travaux sur la question de l'éducation et de sa réforme. Les plus connus sont sans doute ceux de la commission présidée par Jacques Delors dans les années 90 à la demande de l'UNESCO. Une Commission internationale composée de grands spécialistes de l'éducation avait réfléchi ce que devrait être l'éducation pour le XXI^{ème} siècle. Dans son rapport, elle a formulé des recommandations en vue du réexamen et du renforcement de l'éducation, ainsi que de la réforme de l'enseignement du type classique. Elle a défini quatre piliers pour caractériser l'éducation :

Document N° 28 : Quels sont ces possibles ? d'après André Giordan³³⁹

Ils se nomment :

1- Pluridisciplinarité ou la reformulation des contenus disciplinaires ;

Elle consiste en une révision des contenus des différentes disciplines scolaires pour se centrer conjointement sur un thème commun.

2- Interdisciplinarité ou la convergence disciplinaire ;

Une complémentarité entre les matières scolaires est établie : des ponts sont jetés entre elles.

Une coordination des activités, soit sur le plan des programmes, soit sur le plan de la complémentarité des approches est menée.

3- Transdisciplinarité du projet :

Les diverses matières se mettent au service d'un "projet "commun.

Exemple : une situation problème est éclairée de façon à intégrer par différentes approches dans le but de formuler des optimums alternatifs (solutions contextualisées) et un protocole de changement par remédiations.

³³⁸ Dominique Cottureau (2005). « Ecoformation : entre soi et le monde » in Revue POUR N°187 p.114

³³⁹ André Giordan. Op.cit. p.82

- « Apprendre à faire » pour lutter contre l'exclusion.
- « Apprendre à apprendre » invite à préparer les élèves à devenir des individus capables de s'adapter.
- « Apprendre à être » vise à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant.
- « Apprendre à vivre ensemble » permet d'échanger avec l'autre, d'apprendre de l'autre, de vivre la diversité comme une richesse en vue de créer un sentiment d'interdépendance et de solidarité.

A l'heure où toutes les données sont disponibles sur Internet, il ne sert plus à rien d'engranger des connaissances, ni d'avoir la tête bien pleine. Il faut surtout avoir « la tête bien faite »

Document N° 29 : Objectifs prioritaires de l'éducation pour l'environnement vers un développement durable selon André Giordan et Christian Souchon

1- Objectifs d'attitudes :

- *Attitude d'interrogation et de prise de conscience*
- *Attitude de compréhension*
- *attitude de responsabilisation*

2- Objectifs de démarches :

- *Maîtrise de la méthode d'enquête*
- *Maîtrise des quantifications*
- *Maîtrise des démarches logique et expérimentale*
- *Maîtrise des modèles explicatifs*
- *Maîtrise des méthodes de prise de décision.*

3- Objectifs de savoirs organisateurs :

- *Espace*
- *Temps*
- *Ressources matérielles*
- *Ressources énergétiques*
- *Ecosystème*
- *Production- consommation*
- *Aménagement*

4- Objectifs de classification des valeurs

- *Ethiques*
- *Esthétiques*

Les savoirs organisationnels

André Giordan et Christian Souchon expliquent que l'éducation au développement durable ne peut se limiter à l'apprentissage de comportements. Les auteurs dressent la liste des objectifs à atteindre. On voit qu'il s'agit autant de maîtriser des attitudes et des démarches que des savoirs au sens strict. Tous ces objectifs ne sont pas atteints en une seule fois à l'occasion d'une activité donnée. Ils sont élaborés peu à peu par un effort de structuration, c'est à dire par comparaison, recherche de points de convergence ou d'opposition, mise en évidence de relations. Certaines connaissances qu'ils nomment "savoirs organisationnels" sont nécessaires pour analyser et comprendre les situations :

« En éducation à l'environnement, il est classique de privilégier, tout au moins dans les intentions les objectifs d'attitude et de comportements, ceci d'ailleurs en référence à certaines valeurs. Les objectifs d'acquisition de connaissances sont considérés comme moins importants : il ne s'agit pas en effet de connaissances de base à engranger par accumulation dogmatique ou formelle. Certaines connaissances seront cependant fondamentales, à rechercher et à approfondir pour faire face notamment à des situations qu'il est nécessaire d'analyser et de comprendre. Nous les nommons "savoirs organisateurs". »³⁴⁰

Analyse systémique et pensée complexe

Pour Gérard Bonhoure, l'approche de l'éducation au développement durable ne peut être que systémique. En effet, on s'aperçoit que l'analyse d'une même situation débouche sur des réponses différentes en fonction des approches scientifiques ou méthodologiques choisies. De plus, lorsqu'il s'agit de construire une vision prospective, on prend forcément conscience que l'évolution des systèmes complexes n'obéit pas à des déterminismes :

« Concrètement, même en raisonnant avec rigueur dans chaque discipline, ou selon chaque approche, on n'aboutit pas à construire scientifiquement une proposition unique et consensuelle qui s'impose comme la seule voie possible.[...] Cela implique de construire la conscience de l'impossibilité, dans un système complexe, de déterminer scientifiquement une solution unique idéale. »³⁴¹

L'étude de la relation entre la biologie des êtres vivants et leur milieu appartient depuis longtemps aux contenus de l'enseignement classique selon une approche structure/ fonction/ milieu. L'approche écosystémique est tout autre. Elle amène à envisager les relations non plus d'un individu avec son milieu mais entre les individus entre eux et les interactions avec le milieu. Se référant aux travaux de Joël de Rosnay³⁴², Gérard Bonhoure donne l'exemple suivant :

³⁴⁰ André Giordan, Christian Souchon (2008). *Une éducation pour l'environnement vers un développement durable*. Delagrave. p. 143

³⁴¹ Michel Hagnerelle (2008) Op. cit. p. 7

³⁴² Joël de Rosnay (2000). *L'homme symbiotique : regards sur le troisième millénaire*. Le Seuil.

« la chaîne alimentaire simple (le renard mange le lapin qui mange l'herbe) cède la place à un "réseau tropique" complexe dans lequel chaque prédateur consomme plusieurs types de proies. »³⁴³

Madame Balossier nous explique qu'effectivement, c'est un autre regard sur l'enseignement qui est posé :

« Il faut apprendre à évaluer autrement les élèves, il faut apprendre à travailler en pluri disciplinarité et en transdisciplinarité, on sera tous gagnants. Il faut que dans ma classe, je modifie mon enseignement et mon organisation pédagogique. Mais l'éducation à la complexité, c'est de savoir que quand je progresse dans un domaine, je progresse en même temps dans tous les domaines et je vais m'ouvrir à tout. »³⁴⁴

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur d'après Edgar Morin.

Edgar Morin a lui aussi réfléchi à la question de l'éducation. Il avait publié « *La tête bien faite* » et « *Relier les connaissances* » quand l'UNESCO lui a confié une mission d'étude. Le texte produit s'intitule « *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation au futur* ». Il a un double intérêt. Il reflète la richesse et la profondeur de la pensée d'Edgar Morin et il été relu et amendé par des personnalités universitaires de tous les pays et des fonctionnaires internationaux. Plus qu'un texte de réflexion, c'est un texte d'orientation validé par l'organisation internationale faisant autorité dans le domaine de l'éducation. Il nous semble important de donner ici, même s'il ne peut être que superficiel, un aperçu de ce travail qui a l'avantage d'allier les grands défis qui se posent à l'humanité et les besoins en matière d'éducation. Les acteurs de l'éducation au développement durable ne peuvent que s'imprégner de ces travaux pour guider leur action.

Pour Edgar Morin, la connaissance doit être apte à relever les défis de notre vie individuelle, culturelle et sociale. Il explore sept thèmes correspondants à sept problèmes fondamentaux qu'il est, selon lui, d'autant plus nécessaire d'enseigner qu'ils sont totalement ignorés ou oubliés. Le premier thème est celui des cécités de la connaissance. Toute connaissance est une traduction/ reconstruction sous forme de mot, d'idée, de théorie. Elle comporte en elle un risque d'erreur ou d'illusion. L'éducation doit se vouer à la détection des sources d'erreur, d'illusions et d'aveuglement. La coupure de toute affectivité ne permet pas d'échapper à l'erreur car le développement de l'intelligence est inséparable de la curiosité et de la passion. Il n'y a pas d'étage supérieur de la raison dominant l'émotion.

Le deuxième problème abordé est celui du morcellement des savoirs, qui a abouti à la constitution d'une intelligence aveugle, qui ne nous permet pas de comprendre le tout, le global. Le monde devient de plus en plus complexe et nous ne pouvons plus voir de façon sépa-

³⁴³ Gérard Bonhoure. Op. cit. p.10

³⁴⁴ Entretien Madame Balossier

rée l'économie, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique. La connaissance pertinente doit reconnaître la multidimensionalité de l'être humain, qui est à la fois biologique, psychique, social, affectif, rationnel. L'éducation doit promouvoir une intelligence générale apte à se référer au complexe, au contexte de façon multidimensionnelle et au global. Il faut remplacer une pensée qui sépare et qui réduit par une pensée qui distingue et qui relie.

Dans la troisième partie, Edgar Morin nous dit que l'éducation doit comporter un enseignement premier et universel sur la condition humaine. Nous devons reconnaître notre double enracinement dans le cosmos et dans la sphère vivante, mais aussi dans une culture. Il faut défendre le principe de l'unité-diversité de l'homme qui existe au niveau individuel, social et culturel. Le XXI^{ème} siècle devra abandonner la vision unilatérale définissant l'être humain par la rationalité (*homo sapiens*), la technique (*homo faber*), les activités utilitaires (*homo economicus*). L'être humain est complexe. Il est à la fois raisonnable et déraisonnable, travailleur et joueur, empirique et imaginaire, économe et dilapideur, prosaïque et poétique.

Le quatrième enjeu est celui du développement d'une éthique de la compréhension planétaire. Le trésor de l'humanité est dans sa diversité créatrice, mais la source de sa créativité est dans son unité génératrice. Il nous faut apprendre à être, vivre, partager et communiquer non seulement dans nos cultures singulières, mais également comme être humain de la planète Terre.

Le cinquième savoir est la capacité d'affronter les incertitudes. Les civilisations traditionnelles vivaient dans la certitude d'un temps cyclique. Le monde moderne a vécu dans la certitude du progrès historique. Mais l'histoire nous montre que notre évolution n'est pas linéaire et qu'elle est faite de destruction et de création en même temps.

Sixième enseignement indispensable : celui de la compréhension entre les humains pour garantir la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. Il y a deux niveaux de compréhension : la compréhension intellectuelle qui passe par l'intelligibilité et l'explication et la compréhension humaine qui implique un processus d'empathie, d'identification et de projection. Les obstacles à la compréhension sont nombreux : égocentrisme, ethnocentrisme, sociocentrisme et esprit réducteur qui nous fait ramener la connaissance d'un complexe à l'un de ses éléments jugé seul significatif. L'éthique de la compréhension est basée sur le "bien penser" c'est à dire savoir percevoir le multidimensionnel, l'introspection, l'ouverture aux autres et la tolérance.

Le septième savoir est la capacité à développer une éthique du genre humain. Individu-société-espèce sont non seulement inséparables l'un de l'autre mais coproducteurs.

L'anthropo-éthique suppose la décision consciente d'assumer la condition humaine, d'accomplir l'humanité en nous-mêmes dans notre conscience personnelle et d'assumer le destin humain dans ses antinomies et sa plénitude. Pour Edgar Morin, il faut renforcer la démocratie qui seule nourrit la diversité des intérêts et la diversité des idées. Si elle est à installer dans de nombreux pays, elle reste inachevée dans les sociétés occidentales où une alliance science, technique et bureaucratie a exclu le citoyen des décisions qui le concerne.

5.2 – L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE ET LA FORMATION CITOYENNE.

L'inspecteur de l'Education nationale, Gérard Bonhoure place l'éducation au développement durable comme une formation à la citoyenneté. Mais il définit cette citoyenneté comme une citoyenneté active, inscrite dans une logique de responsabilisation, plutôt que de culpabilisation :

« Fondamentalement, il s'agit de contribuer à la formation de citoyens, capable d'agir de façon consciente et responsable, en intégrant dans leurs choix la complexité des situations.[...] La volonté " d'apprendre à agir" plutôt que de simplement inculquer des comportements implique également une approche qui évite de tomber dans le piège du catastrophisme et de la culpabilisation, dont on sait qu'ils ne sont pas des bons déclencheurs de l'action. [...] Le souci doit être de construire des motivations très robustes sur le long terme, encore actives chez l'adulte de demain, en construisant ces motivations sur une logique de "responsabilité" et non de "culpabilité" et ne pas se contenter de n'apporter que des savoirs. »³⁴⁵

La formation du citoyen est constitutive de l'école. Erasme, en 1530 écrit un traité de pédagogie intitulé : « *De la civilité des meurs enfantines* », issu de la tradition de la courtoisie et des convenances de table. Les révolutionnaires de 1789, en donnant au peuple la souveraineté nationale, souhaiteront faire du citoyen, un citoyen éclairé, conscient de ses choix. Le débat oppose Saint Fargeau, partisan d'une éducation qui s'impose à tous, fondée sur la discipline et la soumission aux lois, et Condorcet qui au contraire insiste sur la liberté et met en garde contre toute forme d'endoctrinement. C'est finalement la troisième République qui mettra en place les bases d'une « *l'éducation morale et civique* » qui perdurera jusqu'en 1956.

L'éducation civique et morale a été fortement critiquée dans ses contenus. Elle sera progressivement abandonnée dans les années 60 car elle ne correspond plus à la société d'aujourd'hui. La société de consommation a remplacé les vertus de l'épargne ; les droits économiques et sociaux et le contrat ont remplacé les devoirs. Les tentatives faites en 1977 et 1985 de réintroduire l'éducation civique à l'école auront peu d'effet. Ce n'est qu'à partir de 1996, sous l'impulsion de l'Europe, qu'une "éducation à la citoyenneté" va s'imposer.

Education au développement durable et éducation à la citoyenneté ont beaucoup de points communs en particulier celui de ne pas être fondé sur des connaissances disciplinaires et de devoir traverser tous les enseignements. Nous verrons qu'elles peuvent se conjuguer et même se confondre à la condition de définir quel type de citoyenneté est à construire pour le XXI^{ème} siècle.

³⁴⁵ Rapport Bonhoure. Op.cit. p. 6

5.2.1 –La citoyenneté dans les politiques éducatives

Education au développement durable et éducation à la citoyenneté

Les ambiguïtés de l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté apparaît, sous cette appellation, dans les années 90 dans un contexte social marqué par une réduction des solidarités en particulier des solidarités familiales et de voisinage, une augmentation de la délinquance et, dans les établissements scolaires, l'apparition d'une violence qui s'exerce tant sur les locaux que sur les personnes (enseignants et élèves). L'article premier de la loi d'orientation de 1989 pose l'exercice de la citoyenneté comme l'un des grands objectifs de l'éducation :

« Le droit à l'éducation est accordé à chacun afin de permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. »

C'est en 1996 qu'une circulaire propose : *« une redynamisation de l'éducation civique »* par la mise en œuvre d'une "éducation à la citoyenneté". Celle-ci doit répondre à trois finalités : L'éducation aux droits de l'Homme et la citoyenneté par l'acquisition de principes et de valeurs qui fondent et organisent la démocratie et la République ; l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives, aux devoirs du citoyen; l'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation.

L'éducation à la citoyenneté ne peut se limiter aux cours d'éducation civique et doit reposer sur toutes les disciplines. Jean François Vincent présente, dans un guide à destination des enseignants les cinq grandes familles d'objectifs, qui composent l'éducation à la citoyenneté (voir document n° 30). On voit bien que tous les enseignements contribuent à la formation du citoyen. Mais, il est demandé aux enseignants d'aller au-delà de la simple transmission de connaissances. Une circulaire de 1998 recommande la construction de "parcours civiques." Au niveau des lycées se met en place lors la rentrée 1999-2000 l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS). Il s'agit de :

« redécouvrir par l'analyse, la constitution de dossiers élaborés par les élèves et l'organisation de débats argumentés la notion de citoyenneté et à en étudier les principes, les modalités et les pratiques et à les confronter aux réalités du monde contemporain ».

En 2005, à l'occasion de l'année européenne de la citoyenneté par l'éducation, la France précise le contenu de sa politique. Les actions concrètes sont valorisées:

«L'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante des missions de l'école ; elle constitue un apprentissage en termes de connaissances et de valeurs à transmettre mais aussi de pratiques et de comportement. Elle permet la connaissance de l'environnement, la formation aux règles de vie en société, la socialisation des jeunes.[...] L'éducation à la

citoyenneté doit inciter les élèves à agir et à vivre ensemble au travers des actions concrètes leur permettant de construire des espaces de citoyenneté. »³⁴⁶

Les difficultés de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté tiennent à deux raisons spécifiques. D'une part, dans le contexte de crise de l'école, elle a une double mission : celle de lutter contre les incivilités et celle de préparer les citoyens de demain à exercer leurs responsabilités. D'autre part, le mot citoyenneté, de plus en plus utilisé, est imprécis. Laurence Loeffel, explique que son usage abusif et son absence de définition affaiblissent la force qu'il pourrait avoir :

« Comme "l'éthique" en lieu et place de la morale, le "respect" ou même le "vivre ensemble", l'usage du mot "citoyenneté" et de l'adjectif "citoyen" connaît une inflation qui semble inversement proportionnelle à la solidité conceptuelle et à sa certitude pratique. »³⁴⁷

De fait, dans de nombreux établissements, l'éducation à la citoyenneté va avoir le sens réduit de lutte contre les incivilités appelant au respect des règles posées. La question de la citoyenneté dans l'école reste entière. L'apprenti-citoyen doit-il se conformer au règlement défini par les adultes ou bien est-il intégré à la communauté éducative et ses observations et propositions peuvent-elles être entendues ? En quoi la place donnée à l'élève dans l'école préfigure-t-elle la place donnée au citoyen dans la cité ?

Une partie de l'institution scolaire est encore porteuse de l'héritage de l'école de la République qui a plutôt formé des citoyens passifs qui devaient adhérer sans débat aux choix politiques faits dans le cadre des instances de la démocratie représentative. François Dubet souligne que la question de la place des élèves et des familles dans l'école relève de cette conception du XIX^{ème} siècle :

« L'école républicaine enseignait les bienfaits de la démocratie, mais considérait que l'exercice de la démocratie ne la concernait pas. La discipline y a toujours été des plus traditionnelle et les activités auto organisées par les élèves ont été réduites à peu de choses, à la différence par exemple des modèles pédagogiques dans les pays anglo-saxons. Elle a contribué à la construction d'un Etat-nation moderne se percevant comme une expression de l'universel sans trop se soucier de développement des compétences démocratiques des futurs citoyens. Aujourd'hui encore, les droits des élèves et de leurs familles restent, à l'école, des questions polémiques »³⁴⁸

³⁴⁶ Note de service n°2005-177 du 4-11-2005.

³⁴⁷ Laurence Loeffel (2009). *Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Armand Colin. p.7

³⁴⁸ François Dubet (2005) « la citoyenneté à l'école » in Martine Fournier & Vincent Troger (dir.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Sciences Humaines Editions. p.141-142.

Document N° 30: L'éducation à la citoyenneté, d'après Jean François Vincent, Président de l'OCCE³⁴⁹

Dans un petit guide à destination des enseignants, Jean François VINCENT présente l'éducation à la citoyenneté autour de cinq grandes familles d'objectifs

1- La construction de l'identité, de l'estime de soi et des autres. Le citoyen vit et agit avec les autres mais il est également un individu unique, construit à la fois par des éléments culturels de son groupe social d'appartenance et par des données de sa singularité biologique et de son histoire personnelle.

Permettre à chaque élève de se construire comme un être à la fois unique et semblable, lui permettre de construire une image positive de ce qu'il est, lui permettre de développer l'ensemble de ses potentialités tout en découvrant l'Autre et en apprenant à le respecter, apparaissent comme les premiers objectifs de l'éducation à la citoyenneté.

2- L'appropriation des valeurs nécessaires pour « vivre ensemble ».

Vivre ensemble implique de partager un certain nombre de valeurs républicaines, sociales et humanistes, de manifester la volonté de les mettre en œuvre et de les défendre. La tolérance, le respect, la solidarité, l'égalité, la liberté, le goût du travail en sont quelques unes.

3- L'apprentissage de la démocratie participative.

Etre citoyen, c'est être libre et responsable c'est à dire capable d'effectuer des choix individuels et d'en répondre mais c'est également participer à la vie de la cité, décider avec d'autres, échanger, débattre, s'investir dans des actions collectives faisant passer l'intérêt particulier après l'intérêt général. Permettre au citoyen de s'affirmer comme sujet, acteur d'un projet politique et social collectif est un des objectifs affirmés avec force dans les nouveaux programmes de la maternelle au lycée.

4- La construction du rapport à la loi, à la justice et au droit.

Nul n'est censé ignorer la loi mais le citoyen respecte la loi parce qu'en tant que citoyen souverain, il participe à son élaboration ; Faire apparaître la loi et les règles, non comme un absolu, mais comme un moyen nécessaire à la vie en société est une des tâches que l'institution scolaire doit assumer aujourd'hui. Mais, respecter la loi et les règles suppose aussi pour chacun –adulte ou jeune- non seulement de les connaître, mais aussi et surtout de pouvoir participer à leur élaboration, de pouvoir mettre en œuvre des procédures de modification.

5-la compréhension des enjeux juridiques, politiques, écologiques, économiques et sociaux : l'éducation aux médias.

La connaissance des institutions républicaines et de ses textes fondateurs, l'analyse et la compréhension des enjeux juridiques, économiques, écologiques, sociaux et politiques sont les objectifs des programmes d'éducation civique au primaire et au collège et de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée.

³⁴⁹ Jean François Vincent (2006). *Un projet pour éduquer à la citoyenneté*. Delagrave.

Bertrand Bier et Jocé Lebreton se demandent si au contraire les apparentes difficultés dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté ne cachent pas l'émergence d'un autre modèle politique. Pour conclure une publication qui traite du lien entre l'éducation et la citoyenneté, les auteurs pointent le double écueil de l'éducation à la citoyenneté: Premièrement, elle ne concerne que la question des incivilités et donc seulement certains publics ou certains territoires ; deuxièmement, en s'ouvrant à de multiples champs, pratiques et situations, elle porte en elle le risque de sa dépolitisation. A moins disent-ils qu'en s'ancrant dans l'expérience, elle ne fasse émerger une autre figure de la politique :

« Comment alors, l'éducation à la citoyenneté peut-elle prendre en compte, au delà de formes canoniques de connaissances des institutions, de la loi, des procédures démocratiques, les nouvelles formes de citoyenneté participative, les approches de la citoyenneté comme construction d'un espace public, n'occultant pas les formes de mobilisation citoyenne qui se déroulent en dehors des cadres institués, pensant le conflit comme élément constitutif de la citoyenneté (le conflit contre la violence !), interrogeant la laïcité comme une réalité constitutive de la citoyenneté mais une laïcité en marche, capable de réfléchir aux nouveaux enjeux du temps. »³⁵⁰

Des thématiques communes

L'article 55 de la première loi Grenelle pose l'éducation au développement durable comme « *essentielle à la formation citoyenne* ». Le législateur reprend ainsi le constat fait lors de l'expérimentation qui a précédé la généralisation dans les établissements scolaires qui reliait éducation au développement durable et éducation à la citoyenneté:

« En incitant les élèves à exercer leurs facultés de questionnement et leur esprit critique, l'éducation à l'environnement pour un développement durable permet de travailler les compétences nécessaires au futur citoyen. Elle rend visible le lien entre éducation formelle et informelle du futur citoyen capable d'exercer sa liberté, son autonomie et son action dans la cité. L'éducation à l'environnement pour le développement durable contribue ainsi à aborder les principes de respect, tolérance, sécurité, etc qui constituent la bases des éducations à la citoyenneté, aux risques, à la santé.... »³⁵¹

Les liens entre éducation à la citoyenneté et éducation au développement durable paraissent évidents lorsque l'on compare les listes de thèmes proposés ou les valeurs fondatrices des deux politiques éducatives. Dans les notes de services de 2004 et 2005 qui définissent les par-

³⁵⁰ Bernard Bier, Jocé Le Breton (2007). Education et Citoyenneté : des enjeux politiques et éducatifs. p. 32

³⁵¹ Ministère de l'Education nationale. Education à l'environnement pour un développement durable. Bilan national de l'expérimentation année 2003-2004. p.14

cours civiques, nous retrouvons les notions de civisme, de responsabilité, de solidarités communes aux deux politiques éducatives. Parmi les cinq thématiques proposées pour les parcours civiques, nous trouvons le domaine de l'environnement et du développement durable.

Le cadre de référence élaboré par l'UNESCO propose une liste de « *thèmes clés de l'éducation pour le développement durable* » :

Réduction de la pauvreté

Egalité entre hommes et femmes

Promotion de la santé

Préservation et protection de l'environnement

Transformation de la vie rurale

Droits de l'Homme

Compréhension interculturelle et paix

Une production et une consommation durables

Diversité culturelle

Technologies de l'information et de la communication.

Pour la France, la circulaire de 2007 présente également une liste assez longue de thématiques qui peuvent être abordées :

*« Sur l'ensemble des niveaux d'enseignement, l'approche co-disciplinaire permet la nécessaire prise en compte de la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable. Elle ouvre aussi l'éventail des thèmes que l'on peut aborder dans ce cadre : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transport et mobilités, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation de la population mondiale, enjeux démographiques... »*³⁵²

Si on compare ces deux listes avec les cinq grandes familles de l'éducation à la citoyenneté définies par Jean François Vincent (voir document n° 30), on voit que les thématiques sont identiques. Nous pouvons donc dire que l'éducation au développement durable est une éducation à la citoyenneté, dans la perspective développée par Jean François Vincent, c'est à dire un apprentissage constitutif de l'école.

Les multiples facettes de la formation citoyenne.

De nombreuses politiques éducatives se sont développées depuis une trentaine d'année et que l'on regroupe généralement sous l'intitulé : "éducation à". Nous avons déjà présenté l'éducation à l'information, l'éducation à l'environnement, l'éducation au développement et à la solidarité internationale, l'éducation aux sciences. Mais il en existe d'autres comme

³⁵² Circulaire N°2007-077 du 29-03-2007. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable.

l'éducation aux risques, l'éducation à la santé, l'éducation à la responsabilité, l'éducation à la consommation, l'éducation aux droits de l'Homme, l'éducation pour une culture de la paix. De plus, il semblerait qu'elles aient tendance à se multiplier encore, puisque nous avons vu apparaître récemment une "éducation à l'énergie". Ces politiques éducatives ont été élaborées pour pallier l'absence de prise en compte par les disciplines de certains enjeux sociétaux comme l'explique Denis Paget :

*« Si l'on veut enseigner l'usage et le fonctionnement des médias, ou l'architecture des villes, ou les bases de l'économie et de la sociologie, des notions d'hygiène et de sécurité ou de droit, la danse, le cinéma, l'usage des outils informatiques ou tout simplement des éléments de connaissance relatifs à ce que doit être un citoyen dans le monde d'aujourd'hui, on se heurte vite à la question des disciplines. On ne peut inventer une nouvelle discipline à chaque fois qu'il faut enseigner des connaissances qui ne figurent dans aucun programme scolaire et donc dans aucune discipline. La réponse institutionnelle est toujours la même : on crée du "hors discipline" comme l'éducation à l'environnement, aux risques naturels, à la sécurité, au développement durable, ou comme les différentes formes de brevet, ou comme l'éducation civique, juridique et sociale ou comme la semaine contre le racisme, la semaine d'éducation aux médias, etc. »*³⁵³

Toutes ces politiques éducatives se présentent comme participant à la formation citoyenne. Nous ne pouvons ici en faire une présentation exhaustive et pointerons le lien "éducation à" et éducation à la citoyenneté au travers de l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé et l'éducation aux médias.

Dès l'origine l'éducation à l'environnement a pour objectif de former le citoyen. André Giordan cite Charles Roth dans un texte de 1977 :

*« L'éducation à l'environnement cherche à produire des citoyens cultivés en matière d'environnement, c'est à dire suffisamment bien informés pour être capables de déchiffrer leur environnement, de diagnostiquer ses "maladies", de lui donner ses premiers soins lorsque nécessaire et de faire appel aux experts pour traiter les problèmes plus complexes. »*³⁵⁴

Nous avons vu chapitre 2 que pour Lucie Sauvé, l'éducation relative à l'environnement est un véritable projet politique alternatif. Donc, la dimension citoyenne est évidente. Francis Thubé, co-président du réseau national Ecole et Nature, co-président du collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable, directeur de l'association Graine Poitou-Charente, affirme que les acteurs de la société civile relient éducation à

³⁵³ Denis Paget (2006). *Ecole : aventure commune et savoirs partagés*. Syllepses. p.88

³⁵⁴ Charles Roth (1977). *L'éducation du citoyen en matière d'environnement*. Cité par André Giordan, Alain Souchon. Op.cit. p. 20

l'environnement vers le développement durable, éducation à la responsabilité et éducation aux valeurs démocratiques. Il note que, lors de la rencontre internationale de 2002 à Rambouillet, les orientations stratégiques du réseau francophone planet' ERE ont été très précises:

*« Les séquences éducatives que nous mettons en place doivent tendre à faire prendre conscience que la Terre est un bien commun dont nous devons prendre soin, que tous les humains sont solidaires entre eux avec cette Terre et tout ce qui vit. Cette éducation doit amener à l'autonomie qui permet à chaque personne de penser, de décider et d'agir par elle-même. Elle doit amener à la responsabilité qui nous met dans l'action, elle doit faire de tous, des citoyens porteurs des valeurs démocratiques et toujours mobilisés pour leur mise en œuvre. L'éducation au développement durable est une école de respect. »*³⁵⁵

Une circulaire de 2003 pose clairement la responsabilité de l'école quant à la santé des jeunes qui lui sont confiés. Elle définit ainsi une éducation à la santé qui doit se développer au sein des établissements scolaires. Dès les premières lignes du texte nous retrouvons les mots clefs qui relient éducation à la santé à l'éducation à la citoyenneté :

« L'objectif est de leur permettre d'acquérir des connaissances, de développer leur esprit critique et d'adopter par la même des comportements favorables à leur santé en développant leur accès à l'autonomie et à la responsabilité »

Le lien entre éducation à la santé et éducation à la citoyenneté se fait au travers du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) dispositif commun aux écoles, collèges et lycées. Le CESC implique l'ensemble de la communauté éducative et doit construire un projet porté par le chef d'établissement. Il doit favoriser à partir d'un diagnostic des besoins des jeunes, une démarche globale et impulser un travail d'équipe.

L'éducation aux médias n'est pas liée exclusivement à l'apparition des technologies de l'information et de la communication. L'UNESCO s'est emparé de cette question depuis les années 60. La déclaration de Grunwald en 1982 défend l'idée que le développement des médias est incontournable et qu'il faut que l'école et la famille s'unissent pour préparer les jeunes à vivre dans un monde dominé par les images, les mots et les sons. Sous l'intitulé "éducation aux médias", se regroupent des projets variés : apprendre à utiliser un des médias (faire un journal, un film) faciliter l'apprentissage (projeter un film sur la thématique d'un programme) apprendre à analyser les messages diffusés (lire différents articles de presse sur même événement). Un certain nombre d'auteurs soulignent qu'en dépit des différences de conception de l'éducation aux médias, il s'agit avant tout de former l'esprit critique. Ainsi, Jacques Piette écrit :

« qu'ils soient théoriciens ou enseignants, ce n'est jamais en termes d'acquisition de connaissances sur les médias que les auteurs décrivent la mission fondamentale de

³⁵⁵ Francis Thubé (2008) « Professionnalisation des formateurs » in Revue POUR N° 187 p.148

*l'éducation aux médias, mais bien en terme d'émergence de la pensée critique de l'élève».*³⁵⁶

Ce lien entre éducation aux médias et éducation à la citoyenneté est sans cesse réaffirmé. Ainsi, le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, lors de son allocution au moment de la signature d'une convention de partenariat entre le CLEMI et la chaîne de télévision France 5 évoque le nombre important d'heures passées devant la télévision pour un nombre grandissant d'enfants et de jeunes. Il déclare :

« L'école ne peut rester indifférente à un tel phénomène. Elle apprend aux jeunes à commenter un texte, à analyser un tableau ou une symphonie, comment pourrait-on les laisser devant la télévision sans les doter des clés, des codes et des méthodes qui leur permettent d'exercer vis-à-vis d'elle et des informations qu'elle délivre leur esprit critique. Il en va de son rôle civique. Car qu'est ce qu'un citoyen et un citoyen libre, sinon un individu pleinement capable d'analyser et de relativiser les informations qu'il reçoit ? Si l'on est rigoureux, si l'on apprend à vérifier ses sources, à ne pas se laisser aller à la facilité de la rumeur, si l'on comprend qu'une information se situe dans un contexte, alors, c'est une pratique quotidienne de la démocratie qui est proposée, une clé pour participer activement au débat. »

Toutes les thématiques des "éducations à" peuvent se retrouver sous l'intitulé de l'éducation au développement durable. La question que peuvent se poser les acteurs de l'éducation est celle de l'articulation entre toutes ces politiques éducatives. L'éducation au développement durable a-t-elle pour ambition de mieux coordonner, voir d'absorber toutes les "éducations à" ? C'est la question que nous avons posé à Monsieur Delavière, professeur de SVT et chargé de mission éducation au développement durable au rectorat d'Amiens.

« Par rapport à mes deux collègues qui sont plus sciences, je vais me démarquer un petit peu sur un volet, le développement durable est tout un axe qui est lié autour de la solidarité, et on va avoir des choses qui vont s'éloigner des sciences, qui vont peut-être plus se rapprocher des historiens géographes. Le développement durable est tentaculaire, on pourrait tout faire, dans l'absolu, la santé fait partie du développement durable et l'on a un service qui s'occupe de la santé, donc c'est un domaine que je n'investis pas. En fin de compte avec le développement durable on ne sait pas très bien où s'arrêtent les frontières et c'est à nous de les définir, puisque c'est un terme qui veut dire un peu tout et son contraire. Pour le développement durable, ce que veut le ministère, ce qu'on ressent, c'est que tous les enseignants intègrent le développement durable dans leurs disciplines, mais pas comme quelque chose qui va tout contrôler. Je pense que l'idée est que chaque enseignant doit être formé aux notions du développement du-

³⁵⁶ Jacques Piette (1996). *Education aux médias et fonction critique*. L'Harmattan. p.64

rable et qu'au sein de sa discipline, de ses projets, il mette en place des actions au développement durable. »³⁵⁷

5.2.2 - Quelle citoyenneté pour le XXI^{ème} siècle?

En vue de rendre plus lisible aux yeux des acteurs une politique éducative qui prennent en compte les grands enjeux du XXI^{ème} siècle, on pourrait positionner l'éducation au développement durable comme une éducation à la citoyenneté. Celle-ci a effectivement l'avantage sur les autres politiques éducatives d'être reliée à l'histoire de l'école et de la formation du citoyen au travers de l'éducation civique et morale. De plus, il y a un plus grand consensus sur l'éducation à la citoyenneté que sur l'éducation au développement durable dont l'intitulé suscite, comme nous l'avons montré précédemment, des interrogations sur les finalités du développement durable. Mais pour cela, il faut également clarifier les finalités de la formation du citoyen afin qu'elle soit adaptée aux nouveaux enjeux sociétaux.

Pour Marc Romainville, il y a « *une nécessité impérieuse de définir des finalités explicites* »³⁵⁸ à l'éducation à la citoyenneté. Pour lui, trois registres de questions se posent: Le premier registre porte sur le contenu de l'éducation à la citoyenneté. Portera-t-elle exclusivement sur le pôle politique (fonctionnement de l'Etat, organisation des pouvoirs) ou sur le pôle moral (le civisme, la solidarité, la tolérance) ? Le deuxième registre de questions a trait au résultat final à atteindre. Vise-t-on l'insertion du citoyen dans la société telle qu'elle est ou bien au contraire vise-t-on à former un citoyen porteur de changement ? Le troisième registre porte sur le type de valeurs à promouvoir.

L'éducation au développement durable peut apporter là une série de réponses. Nous avons vu dans la première partie que les instances internationales fondent la politique éducative sur le changement sociétal. Celui-ci n'est pas vu comme pouvant émaner d'un seul organisme qui concentrerait les pouvoirs, mais comme un processus collectif qui engage la participation du plus grand nombre. Dans cette perspective, le citoyen ne peut pas être un citoyen passif, replié sur une conscience nationale et la défense de ses intérêts individuels. Il doit être un citoyen actif, conscient d'appartenir à la planète Terre, responsable et solidaire.

³⁵⁷ Entretien avec Monsieur Delavière

³⁵⁸ Marc Romainville (2008). « Didactique de l'éducation à la citoyenneté » in Dimitri Belayew (Dir.) *Education à la citoyenneté et à l'environnement*. Presse universitaire de Namur, p. 29

Former des citoyens actifs

Une des principales critiques faite à l'école dans la formation du citoyen est de ne pas mettre en application à l'intérieur de l'école les principes enseignés. Colette Crémieux en 1998, montre que la forme scolaire, fondée sur des savoirs portant sur les rouages administratifs, facilement notables empêche de donner une autre signification à la citoyenneté et donc de définir d'autres contenus d'apprentissage :

« Actuellement, la citoyenneté s'apprend à l'école mais ne s'y pratique pas. Les élèves doivent se plier aux règlements et apprendre ce qui est au programme des diverses matières. L'existence de cours d'éducation civique à l'école primaire et au collège n'y change rien. On y apprend en privilégiant les connaissances factuelles, en oblitérant les incertitudes et les débats de façon à transmettre un savoir normé et aisément notable. Jusqu'en 1996, les savoirs étaient centrés sur la connaissance des rouages administratifs et institutionnels, connaissances qui se rattachaient surtout à la citoyenneté politique.[...] Si l'école ne donne pas au concept de la citoyenneté, une autre signification, non exclusive de la première, elle ne peut pas prendre en charge une éducation à la citoyenneté fondée sur les pratiques. »³⁵⁹

Depuis 1968, la place des élèves commence à évoluer : les collégiens et lycéens élisent deux délégués par classe. Ceux-ci doivent être les intermédiaires entre le personnel éducatif et les élèves de la classe. Ils assurent la transmission des informations administratives, transportent le cahier de texte et assistent au conseil de classe. Ils élisent à leur tour les représentants d'élèves au conseil d'administration de l'établissement. Dans les lycées, les délégués forment le conseil des délégués d'élèves. Des délégués élus siègent aussi au niveau rectoral. Mais ce dispositif, soumis à la volonté des chefs d'établissements de donner une place aux élèves, est encore très insuffisant du point de vue de l'apprentissage de la citoyenneté :

« Le rôle dévolu au délégué est variable. Officiellement, il est l'intermédiaire entre les élèves de sa classe, les professeurs et l'administration. Dans sa vie quotidienne de collégien ou de lycéen, il n'est souvent que le porteur du cahier de texte et le transmetteur de message que la conseillère d'éducation souhaite porter à la connaissance des élèves. Son rôle d'intermédiaire est une peau de chagrin. Cela est lié au fait qu'il n'y a souvent aucune décision à prendre ensemble. Dans la classe, le professeur décide de l'organisation et de la nature du travail, des formes de la notation. Les occasions de dialogue sont rares. La majorité n'y tient pas et redoute toute demande émanant des élèves. Ces derniers sont souvent perçus comme irresponsables et sournois. Comme les autres élèves, les délégués sont maintenus en situation d'infériorité. Ils sont peu poussés par leurs camarades et ont du mal à se faire entendre. Notons que cette peur du "retour

³⁵⁹ Colette Crémieux (1996). *La citoyenneté à l'école*. Syros. p. 89

de bâton” en cas de contestation des décisions prises par des personnes ayant un pouvoir imbibé toute la société française. Prend-elle naissance à l’école ou l’école n’est-elle que le reflet d’un caractère culturel ? »³⁶⁰

Nous avons vu dans le chapitre 4 que c’est sur ce modèle des délégués de classe que s’est fondé le principe des éco-délégués. Si bien évidemment la place qui leur est laissée varie également selon les établissements, on leur demande plus souvent d’être force de propositions pour améliorer la vie dans l’établissement dans les domaines de l’énergie, des transports, de l’alimentation. Nous sommes dans l’idée d’une citoyenneté active qui passe par la concrétisation de projets comme l’a définie le conseil européen :

« A propos de la citoyenneté active, la question essentielle qui se pose est de savoir si les citoyens participent à tous les aspects de la vie sociale et économique, comment ils y participent, ce qu’ils ont ce faisant, à gagner ou à perdre, et dans quelle mesure cela leur procure un sentiment d’appartenance à la société dans laquelle ils vivent et d’y avoir voix au chapitre. »³⁶¹

Jean François Vincent, ancien instituteur et conseiller pédagogique, actuellement président de l’Office centrale de la coopération dans l’école, nous dit que pour éduquer activement à la citoyenneté, il faut d’abord passer de l’élève-statue au statut d’apprenant citoyen démocrate et solidaire :

« Quand on observe le statut des élèves de la maternelle à l’université sous l’angle de leur participation à la construction des apprentissages, du poids de leur parole, ou de leur place réelle dans l’établissement, on a parfois le sentiment que le fait d’être apprenant, quel que soit l’âge confère nécessairement un état de dépendance vis-à-vis des détenteurs du savoir ou de l’autorité. Comme si l’apprentissage était un terme à atteindre au bout d’un processus gradué qui livrerait les portions d’un savoir achevé, en emplissant les esprits vides, proportionnellement au temps passé sur les bancs de l’école. Donner à l’élève un véritable statut de partenaire de son éducation, le rendre non pas actif mais acteur, lui reconnaître le droit d’expression, la possibilité de découvrir les autres et d’agir avec eux, en d’autres termes éduquer activement à une citoyenneté démocratique et solidaire...sont quelques-uns des objectifs d’une éducation active et un citoyenneté démocratique et solidaire. »³⁶²

Hervé Caudron dans ses travaux distingue trois formes de citoyenneté (voir document n°31). La première, celle qui se limite à l’enseignement du droit, ne peut suffire au regard des principes posés par le développement durable. Les notions de participation et de gouvernance (voir chapitre 3) posés tout au long de la politique publique montrent que l’on attend un ci-

³⁶⁰ Colette Crémieux. Op.cit. p.107-108

³⁶¹ Rapport du conseil “éducation” au conseil européen sur les objectifs concrets futurs des systèmes d’éducation et de formation.

³⁶² Jean François Vincent (2006). *Un projet pour éduquer à la citoyenneté*. Delagrave. p. 14-15

toyen actif qui s'interroge sur les enjeux de la société et qui s'engage dans le débat public. La citoyenneté doit donc être participative. De plus, il ne peut y avoir de vraie gouvernance sans organisations politiques, syndicales ou associatives. La citoyenneté doit donc être militante.

Document N° 31: Les trois formes de la citoyenneté ³⁶³

Conception et pratique de la citoyenneté	Qualités morales et intellectuelles requises	Principales attitudes à développer chez les élèves
LEGALISTE (exemples ; respecter le code de la route et payer ses impôts)	Civilité (respect des attentes sociales) Volonté de s'informer, de comprendre la loi, d'en accepter les contraintes sans chercher à tricher.	
PARTICIPATIVE (exemple : chercher à comprendre les questions d'intérêt général, exercer son droit de vote, être membre d'une association)	Sociabilité (recherche de la concertation et de la coopération) Civisme (sens de l'intérêt général)	Refus de l'isolement Volonté d'entraide Recherche du dialogue Sens du travail et de l'engagement autour d'un projet commun Sens du contrat passé avec les autres
MILITANTE (exemples : lutter dans un syndicat, un parti politique)	Engagement, refus de la passivité et de la résignation Envie de convaincre, volonté d'argumenter sans hostilité ni esprit d'exclusion	Sens du courage Sens de la responsabilité Sens du débat Sens de la justice

Former des citoyens de la Terre

Les évolutions du lieu et du lien d'appartenance.

➤ *La citoyenneté nationale en perte de sens.*

Le modèle français du citoyen a été forgé par la troisième République. Il repose sur une idée forte de la Nation présentée comme toute puissante. La culture, la souveraineté, l'autonomie sont nationales. Jusque dans les années 80, l'Etat providence prétend pouvoir prendre en charge l'ensemble des risques sociaux : maladie, handicap, vieillesse et l'éducation.

³⁶³ Hervé Caudron (2007). *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*. Hachette. p.59

*« l'école républicaine apprenait aux citoyens français qu'ils étaient membres d'une nation formée par une culture, un Etat central souverain et une économie nationale dirigée par un Etat et une bourgeoisie. Tout un ensemble de symboles contribuait à forger cet imaginaire national républicain. »*³⁶⁴

Ce modèle vole en éclat pour deux raisons essentielles : D'une part, dans un monde globalisé, l'appartenance à la Nation a de moins en moins de sens. D'autre part, le regard porté sur les individus change. La République faisait de l'égalité une valeur fondamentale gommant par la même les spécificités individuelles. La construction de l'unité nationale s'est faite en annihilant toutes les cultures locales existantes dans les régions ou dans les colonies. La "société de l'individu" valorise les spécificités individuelles. Nous n'adhérons plus à la valeur de l'égalité, qui sous-entend que tout le monde doit se conformer à un même modèle. Nous avons substitué l'équité qui implique le respect des individualités. De plus, dans un contexte de revalorisation des échelons locaux et de rivalités économiques, non plus entre Etats mais entre grandes régions, les spécificités culturelles locales sont de nouveau valorisées. La citoyenneté va désormais se jouer à plusieurs échelles de territoire.

➤ *Citoyenneté européenne: des droits, un sentiment, une culture*

L'article 8 du traité de Maastricht, signé en 1992, fonde l'Europe des citoyens. Il institue une citoyenneté de l'Union européenne:

« Est citoyen de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un Etat membre. Les citoyens de l'Union jouissent des droits et sont soumis aux devoirs prévus par le présent traité. »

En dépit de la difficulté de la construction de l'Europe politique, c'est un changement important car il sort la citoyenneté du cadre strict de la Nation. Le principe de la résidence au détriment de la nationalité est accepté pour les scrutins municipaux. A la différence des citoyennetés traditionnelles, la citoyenneté européenne s'ajoute à la citoyenneté nationale. Elle confère des droits tout aussi imprescriptibles que les droits nationaux. L'obligation d'intégrer les différentes conceptions des pays européens oblige à donner à la citoyenneté un cadre plus large. En s'interrogeant sur l'existence d'une citoyenneté européenne, Henri del Pup nous rappelle que la notion de citoyenneté est très différente selon les pays européens:

*« Chez les Britanniques, la citoyenneté est fortement liée à la résidence. En Allemagne, elle repose sur l'acceptation de valeurs et la mise en œuvre de postures et d'attitudes. En Helvétie, c'est dans le respect scrupuleux des particularismes que s'exprime cette citoyenneté. »*³⁶⁵

³⁶⁴ François Dubet. Op.cit. p.141

³⁶⁵ Henri del Pup « Peut-il exister une citoyenneté européenne ? » in Claude Canet (2007) *construire une citoyenneté européenne*. Presses universitaires du Mirail. p.148

Pour Catherine Wihtol de Wenden, la définition actuelle fondée uniquement sur la réciprocité des droits est trop restrictive et ne permet pas l'affirmation d'une réelle citoyenneté européenne :

« Si une majorité d'interviewées, dans les sondages eurobaromètres, considèrent que leur identité nationale n'est pas menacée par l'identité européenne, la plupart d'entre eux regarde cette dernière comme une dimension adjointe et non principale et un faible pourcentage perçoit l'identité européenne comme devant remplacer à terme les identités nationales. »³⁶⁶

Elle oppose une citoyenneté fondée sur le "vivre ensemble" privilégiant la résidence de la personne et lui accordant le droit de participer aux affaires publiques. Cela rejoint plutôt la vision du Conseil de l'Europe, qui travaille à la construction d'une culture commune afin de forger le sentiment d'"être européen".

➤ *La conscience d'être un citoyen de la Terre*

Citoyen du monde, citoyen de la Terre, ces nouvelles variantes de la citoyenneté connaissent un succès grandissant. La mondialisation économique et ses effets désastreux sur le plan humain, la crise écologique et en particulier le phénomène du changement climatique renforcent l'idée d'une communauté de destin et le sentiment d'appartenance à une même planète. La première initiative prise en ce sens date 1966. Treize personnalités lançaient un appel en faveur d'une citoyenneté mondiale. Ils portaient du constat que les gouvernements faisaient primer leurs intérêts nationaux et entravaient de ce fait l'action des institutions internationales créées pour défendre la paix universelle. Ils demandent la création d'un Parlement mondial :

« Nous exhortons les Etats- Nation à transférer une part de leur souveraineté au profit d'institutions supranationales démocratiquement élues qui, dotées de pouvoirs limités mais réels, seraient à même d'œuvrer en faveur de la solidarité entre les peuples du monde et d'établir des lois qui soient communes. »

Sans pour autant cautionner le mondialisme, Edgar Morin nous propose de considérer la Terre comme notre Patrie. Il nomme, ce que nous appelons les temps modernes, l'ère planétaire et montre que celle-ci s'est constituée sur fond de guerres, divisions, domination des pays riches sur les autres et aussi inventions techniques qui portent en elles le risque de destruction de la planète. Or, les récentes découvertes scientifiques montrent que nous sommes infiniment petit à l'échelle de l'univers et que cela doit nous pousser à l'humilité :

« notre arbre généalogique et notre carte d'identité terrienne sont connaissables aujourd'hui au terme du cinquième siècle de l'ère planétaire. Et c'est justement maintenant - au moment où communiquent les sociétés éparses sur le Globe, au moment où se

³⁶⁶ Catherine Wihtol de Wenden (1997). *La citoyenneté européenne*. Presses de Sciences Po. p.93

*joue collectivement le destin de l'humanité – qu'ils prennent sens pour nous faire reconnaître notre patrie terrestre. »*³⁶⁷

Pour sortir de cet “ âge de fer”, il nous faut faire de l'espèce une humanité, de la planète une maison commune pour la diversité humaine. Pour Edgar Morin, cette nouvelle citoyenneté ne peut se fonder sur la domination d'une civilisation par une autre. C'est en devenant citoyen du monde, c'est à dire cosmopolite, que nous deviendrons vigilants et respectueux des héritages culturels ainsi que compréhensifs des besoins de ressourcements :

*« Nous assumons ce mot de cosmopolite qui signifie (littéralement) citoyen du monde et (concrètement) fils de la Terre et non pas individu abstrait ayant perdu toutes racines. Nous souhaitons le développement de réseaux dans le tissu planétaire, nous appelons au métissage, dans des conditions où il est symbiose et non prise de substance d'une civilisation par une autre. »*³⁶⁸

Former des citoyens responsables et solidaires.

L'approche coopérative

Analysant le dispositif Agenda 21, Yves Girault et Cécile Fortin-Debart soulignent l'intérêt de cette démarche et de son approche coopérative. Il s'agit de faire de l'établissement un lieu de coopération et de partenariat, de créer une communauté d'apprentissage et de pratiques. Pour ces auteurs, l'approche coopérative a trois caractéristiques principales : Premièrement, la résolution de la crise socio-environnementale repose davantage sur un engagement collectif qu'individuel et implique un besoin de savoir et de partage ; deuxièmement la participation de tous est nécessaire et troisièmement un travail d'investigations collectives, d'échanges et de débat, de confrontation des différents points est indispensable. La communauté éducative peut alors prendre tout son sens :

*« La deuxième caractéristique de l'approche coopérative réside dans l'implication des élèves, mais aussi des adultes de la communauté scolaire et éducative. L'approche coopérative insiste sur le rôle et la responsabilité de chacun et ne demande pas aux élèves de résoudre des problèmes d'adultes, comme c'est souvent le cas en éducation à l'environnement. Les adultes de la communauté scolaire et éducative tendent ainsi à promouvoir deux valeurs : l'exemplarité et la responsabilité. »*³⁶⁹

L'approche coopérative dans le domaine de l'éducation est liée aux courants coopératifs et mutualistes nés à la fin du XIX^{ème} siècle. Dans les années qui suivent la promulgation des lois Jules Ferry, on voit naître les premiers essais de coopérative scolaire. En 1929, l'Office

³⁶⁷ Edgar Morin et Brigitte Kern (1993). *Terre- Patrie*. Editions du Seuil. p. 75

³⁶⁸ Edgar Morin et Brigitte Kern. Op. cit. p. 147

³⁶⁹ Yves Girault, Cécile Fortin-Debard (2005). « Agenda 21 : une approche coopérative ». In Revue POUR n° 187. p.126

central des coopératives scolaires est créé. En 1936, Jean Zay, Ministre de l'Instruction publique du front populaire adresse une circulaire aux instituteurs pour recommander la coopérative scolaire dans les classes primaires. Le mouvement précise ses missions et en 1948, l'association adopte la définition de Jean de Saint Aubert :

« Dans l'enseignement public, les coopératives scolaires sont des sociétés d'élèves gérées par eux avec le concours des maîtres en vue d'activités communes. Inspirées par un idéal de progrès humain, elles ont pour but l'éducation morale, civique et intellectuelle des coopérateurs par la gestion de la société et le travail de ses membres. »³⁷⁰

Aujourd'hui, l'OCCE fédère 102 associations départementales qui regroupent 50 000 coopératives. La coopérative a pour but de permettre le financement de projets et pas de se substituer aux obligations des collectivités locales. Le fonctionnement de la coopérative est un acte éducatif :

« La mission de l'école n'est pas de former des élèves "consommateurs " passifs et assistés de projets. La mendicité auprès des familles n'est pas l'acte éducatif le plus intéressant. L'importance du projet n'est pas tant dans son objet (sortie, voyage) que dans la participation active et réelle des élèves à sa réalisation. Faire comprendre aux élèves que la réalisation d'un projet collectif implique échange et participation active de chacun (même dans la recherche de moyens pour le financer) est l'objectif essentiel des projets mis en œuvre par la coopérative. »³⁷¹

L'OCCE a inclus dans ses projets l'éducation à l'environnement et plus récemment l'éducation à l'éducation au développement durable. Depuis plus de 20 ans, elle propose aux écoles, en partenariat avec la fédération nationale des délégués départementaux de l'Education nationale, de participer à un concours des écoles fleuries. En 2010, 130 écoles maternelles et primaires, 13 classes de l'enseignement spécialisé et 4 collèges ont été récompensés. Il ne s'agit pas de faire de l'activité jardinage un simple loisir pour les enfants, mais de construire un projet pédagogique complet et interdisciplinaire. L'activité doit permettre la mise en place d'un travail d'équipe et la formation d'un véritable esprit coopératif tout en respectant les principes de l'éducation au développement durable :

« L'éveil au développement durable guidera l'aspect des plantations, les efforts de propreté et d'embellissement. L'intérêt éducatif et la démarche pédagogique devront être pris en compte. Le fleurissement et le jardinage doivent être compris comme une activité d'éveil interdisciplinaire intégrée dans le projet d'école et d'établissement à la fois esthétique, scientifique, civique et sociale. Ainsi, l'appréciation des travaux portera sur les réalisations, l'approche interdisciplinaire, l'investissement réel des élèves, la di-

³⁷⁰ Office Central de la coopération à l'école. Plaquette de présentation. p.5

³⁷¹ OCCE. Plaquette de présentation. p. 7

mension citoyenne du projet (compost, gestion de l'eau, tri sélectif, biodiversité, écosystèmes,...) »³⁷²

Plus récemment a été conçu le dispositif “éco’coop” ou Agenda 21 des coopératives scolaires. Il s’agit de valoriser des projets d’éducation au développement durable sur les thématiques de l’eau, des déchets, de l’énergie, de la biodiversité ou de l’alimentation.

Ethique et responsabilité

L’éducation au développement durable pose la question de l’éthique. Loin de s’opposer à la notion de développement durable, Daniel Fabre met en avant l’intérêt de la notion de durabilité. Prendre en compte les “générations futures” implique que nous nous projetions sur les 40 à 50 années à venir. Cela offre l’opportunité de quitter la logique économique pour qui le temps long est à trois ans maximum et donne une perspective d’éducation à la responsabilité et à l’esprit critique:

« Cela ouvre une perspective nouvelle et invite à se représenter autrement le citoyen adulte. A-t-on en vue un citoyen qui doit répondre au besoin du marché dans une logique d’immédiateté, devenu pour cela un consommateur compulsif (croissance oblige) plus ou moins amnésique et peu critique, ou bien les éducateurs doivent-ils former un citoyen responsable, apte à penser, à choisir et à construire pour le demi-siècle à venir ? »³⁷³

L’interrogation sur les finalités de l’éducation au développement durable est incontournable :

« Lorsque nous mettons le développement durable comme finalité d’un processus éducatif, il nous faut savoir au service de quel système de valeurs nous nous plaçons. Vouloons-nous assurer une “durabilité” aux milliers de petits actionnaires en dollars qui profitent du développement de la globalisation, ou plutôt de la guerre économique qui se livre sur la planète ? »³⁷⁴

En France, la question de l’éthique est peu abordée dans les établissements scolaires du fait de sa proximité avec les religions. Cela n’est pas le cas dans tous les pays, et la thématique pourrait émerger sous l’effet des politiques européennes. Au Québec, une réflexion est en cours sur l’éducation du “sujet éthique”. Des travaux de recherche, conduits en particulier par Nancy Bouchard de l’Université de Montréal, montrent l’importance de cette dimension dans la formation des jeunes :

« La réforme de l’éducation et les changements récents en matière de religion et de morale à l’école, devraient répondre à cette nécessité pour les jeunes de s’inscrire dans

³⁷² OCCE et DDEN. Article 3 du règlement des écoles fleuries

³⁷³ Idem p.70

³⁷⁴ Daniel Favre (2008). « L’intérêt de l’introduction de développement durable dans les systèmes de formation ...pour sortir de la logique de l’immédiateté » in revue POUR N° 198 p.68

*une démarche où la quête de sens, le mieux-être et le mieux vivre ensemble sont recherchés. »*³⁷⁵

L'éducation au développement durable est au service d'un changement sociétal qui s'impose de plus en plus du fait de l'aggravation des inégalités et de l'accélération des catastrophes écologiques. Le projet politique ne fait pas l'objet d'un consensus et de fait, divers types de pratiques peuvent être observées derrière le même intitulé de "développement durable". Nous avons déjà évoqué (voir chapitre 1-3-1) le travail des associations qui dénoncent les pratiques de Green Washing de certaines entreprises. Au-delà des grands enjeux sociétaux, c'est la question de la formation du citoyen qui est posée. Les politiques de développement durable affirment que la participation de tous est fondamentale pour trouver collectivement les moyens de construire la politique de changement. Mais, un citoyen sous informé, imperméable au langage technocratique, habitué à accepter les points de vue de ceux qui se présentent comme des experts, ne sachant pas prendre la parole en public, aura-t-il la capacité d'apporter sa voix au débat ? Assurément non et l'éducation au développement durable interpelle l'éducation à la citoyenneté dans ses finalités. Peut-on exercer l'esprit critique, apprendre à prendre sa place dans une collectivité si l'école, qui reste un des lieux importants de socialisation des enfants, continue de ne dispenser que des savoirs construits, et à n'accorder aucune place à la parole de l'enfant ? Nous avons montré, que le citoyen du XXI^{ème} siècle doit être lucide par rapport aux enjeux, conscient d'appartenir à la planète Terre et agir de manière responsable.

C'est donc une véritable "démocratie d'apprentissage", selon le concept développé par Hervé Cellier qui doit s'imposer. Elle s'inscrit dans la tradition pédagogique de "l'éducation nouvelle". Face à la multiplication des savoirs et à la complexité des phénomènes, il faut refonder l'éducation sur l'intérêt des apprenants comme le proposent les projets de *La main à la pâte*. Dans ses travaux, Hervé Cellier a mis en évidence que c'est la cohérence entre les savoirs, les pratiques et les valeurs des équipes éducatives qui sont constitutives de changement de comportement :

*« Nos travaux comparatifs d'écoles coopératives et non coopératives en zones d'éducation prioritaire et hors zone prioritaire ont démontré que ce qui modifiait les comportements des élèves était la cohérence entre les savoirs enseignés par le maître, les pratiques quotidiennes démocratiques : tant au niveau des adultes en tant qu'équipe pédagogique que quotidiennement au sein de la classe et de l'école avec les parents. »*³⁷⁶

³⁷⁵ Nancy Bouchard (2004). *Eduquer le sujet éthique*. Presses de l'université du Québec. p.3

³⁷⁶ Hervé Cellier (2010). *La démocratie d'apprentissage*. L'Harmattan p. 37

Mais ceci n'est pas spécifique à l'école, à qui on adresse beaucoup de reproches mais qui finalement n'est que le miroir de nos fonctionnements sociétaux. Philippe Meirieu rappelle que Paolo Freire, concepteur de la pédagogie émancipatrice, nomme "pédagogie bancaire" le modèle qu'il réproche : un échange d'informations, distribuées, puis restituées, rémunérées par des notes, sans appropriations ni utilisation personnelle possible.³⁷⁷ Celle-ci illustre nos sociétés fondées sur le court terme et mettant l'argent comme valeur centrale. Mais l'influence de l'école s'affaiblit car, comme nous l'avons montré, l'école est de moins en moins une entité isolée, seule en charge de la question de l'éducation. Les effets de la massification scolaire, les nouvelles orientations de la politique internationale et européenne en matière d'éducation ont obligé l'Etat à partager sa responsabilité en particulier avec les collectivités locales. Celles-ci se sont engagées au-delà de leurs compétences propres. Une nouvelle dynamique est en train de s'instaurer à partir des territoires. Elus locaux, associations et entreprises revendiquent désormais, dans le cadre de la société de la connaissance en construction, une place dans la politique éducative. La mondialisation des échanges commerciaux a introduit une compétition féroce entre les territoires. On sait déjà que ceux qui auront la meilleure capacité de résistance seront ceux qui investiront dans l'éducation et sauront construire des dynamiques collectives. L'élaboration d'une politique éducative locale est un enjeu central pour les territoires.

³⁷⁷ Philippe Meirieu (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Rue du Monde. p. 70

Troisième partie

LE TERRITOIRE EDUCATIF

«La promotion de l'éducation pour le développement durable concerne les décideurs de haut niveau comme tout ce qui concerne d'éducation en général, mais elle concerne également les collectivités, les entreprises, les établissements, les associations au niveau territorial. » Olöf Olafssdottir, chef du service de l'éducation scolaire et extra scolaire du Conseil de l'Europe.³⁷⁸

« C'est sur le territoire, lieu de la complexité- peut-être serait-il d'ailleurs plus pertinent de parler de territoires !- que les sujets, enfants, jeunes ou adultes apprennent, s'apprennent ou apprennent aux autres, vivent, circulent ; c'est lui qui peut être l'espace dynamique de création d'un projet éducatif porteur de sens. » Bernard Bier.³⁷⁹

³⁷⁸ Discours d'ouverture au colloque de juin 2006,

³⁷⁹ Bernard Bier (2007). « Des défis pour les villes éducatrices » in cahiers de l'action N°17 p. 67

Chapitre 6 :

VERS UNE EDUCATION PARTAGEE

Comme nous l'avons montré dans la première partie, pour faire face à la crise multiple que traversent nos sociétés, il s'agit de fédérer tous les acteurs au niveau local pour construire des projets de territoire qui prennent en compte les dimensions économique, sociale et environnementale. Les politiques nationales ont pour objectif de fixer les grandes stratégies ou d'impulser des expérimentations mais pas, comme cela se pratiquait dans les années 60, de prendre en charge directement les politiques de développement. Bien évidemment, ce nouveau contexte politique qui donne plus de pouvoir aux collectivités locales ne peut pas être sans influence sur l'organisation d'un système scolaire qui a été conçu et qui s'est développé dans le cadre de l'organisation fortement centralisée de l'Etat français. Progressivement une nouvelle organisation se met en place, fondée sur un pouvoir accru à l'échelon local. On accorde aux collectivités locales, comme aux établissements scolaires, plus d'autonomie. Le principe d'une territorialisation de l'école est posé, mais comme nous allons le voir, les choses évoluent très lentement. Ce sont dans les territoires en difficulté, à partir de la prise de conscience de l'échec scolaire, que s'expérimentent les nouvelles relations partenariales entre l'école et les collectivités locales. Des dispositifs interministériels, regroupés sous le nom de "politiques éducatives locales", vont se succéder sans toutefois apporter des résultats significatifs dans la prise en charge de cette nouvelle question sociale. Dans cette lente évolution, les relations entre le système éducatif et les élus locaux restent globalement faites de malentendus et d'incompréhensions réciproques, qui conduisent souvent à des attitudes de repli de la part des équipes pédagogiques. Les politiques éducatives restent encore "aux marges de l'école", pour reprendre l'expression du sociologue Dominique Glasman.³⁸⁰

Dans ce contexte, l'éducation au développement durable est porteuse d'une dynamique nouvelle. D'une part, les enjeux sont des enjeux sociétaux et on peut penser que leur importance peut faciliter la mobilisation des différents acteurs et la construction de projet collectif. D'autre part, comme nous l'avons décrit au chapitre 4, l'éducation au développement durable s'inscrit dans le principe d'une école ouverte sur son territoire et le partenariat école, collectivités locales mais aussi école, associations et entreprises devient incontournable. La question n'est pas : est ce qu'il faut travailler en partenariat, mais comment. Nous allons montrer que,

³⁸⁰ Dominique Glasman (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. PUF

le nouveau cadre donné à l'organisation de l'éducation en France, va faciliter les initiatives des acteurs. Nous verrons que, même si ce sont surtout les collectivités locales qui vont impulser des démarches, la place des associations et des entreprises n'est pas négligeable dans la construction de nouvelles dynamiques locales.

6.1 - UN LIEN NOUVEAU ENTRE LES COLLECTIVITES LOCALES ET LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

Pour bien comprendre les enjeux locaux autour de l'éducation, il importe de rappeler brièvement l'histoire de la construction de l'école. Fondée sur une exclusion du local et un contrôle fort des enseignements, elle explique aujourd'hui les réticences de certains acteurs à voir les collectivités locales s'impliquer dans le champ de l'éducation. Ceux-ci craignent une trop grande politisation du projet pédagogique. Elle explique aussi les moyens importants mis par les collectivités locales, qui retrouvent une légitimité dans un domaine dont elles ont été longtemps exclues.

6.1.1 – Une organisation qui se tourne vers le local

L'école, une affaire d'Etat.

En France, le système éducatif de la République s'est structuré en opposition à l'église qui très tôt avait pris en charge l'instruction. La volonté de contrôler le contenu de l'enseignement, va aboutir à une organisation scolaire fortement centralisée. Bien avant la révolution de 1789, on commence à penser à une éducation qui devrait être nationale, mais les mesures des révolutionnaires échoueront faute de moyens. La loi Guizot du 28 juin 1833 s'appuie sur le local, puisqu'elle impose aux communes de mettre à disposition des locaux, de les chauffer et de les entretenir. Les départements, quant à eux, doivent avoir une école normale pour former les instituteurs. La loi Falloux du 15 mars 1850, qui élargit ces contraintes aux filles et aux institutrices, reprend ces principes d'organisations. Mais, cela ne concerne que les locaux et toutes les autres dispositions émanent de l'Etat : instructions sur l'enseignement, mise en place d'un corps d'inspecteur pour contrôler le travail des instituteurs pourtant payés par les familles.

La troisième République en rendant l'école obligatoire et gratuite renforcera cette organisation centralisée, qui exclut le local du champ de l'éducation. Les lois Jules Ferry du 16 juin 1881 sur la gratuité de l'enseignement et du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire sont

votées. Des caisses des écoles destinées à encourager et à faciliter la fréquentation scolaire par la distribution de secours aux élèves nécessiteux, à récompenser les élèves assidus et à développer des oeuvres périscolaires, sont créées. Cinq ans plus tard, la loi organique du 30 octobre 1886 réorganise l'enseignement et introduit la sécularisation des personnels en réservant à l'Etat leur recrutement, leur formation, leur contrôle et la gestion de leur carrière.

A cette période de l'histoire, il s'agit de construire l'unité nationale, de forger une identité française à partir d'apprentissages communs sur l'histoire, la géographie, et surtout d'obliger chaque région à parler et écrire le français. Comme l'explique très bien Bernard Charlot, aucune place ne peut être laissée au local :

« Le local, en effet, ce sont les notables monarchistes, l'Eglise antirépublicaine, les révolutionnaires socialistes, et les familles qu'ils inspirent. Le local, c'est le monde de la diversité, de l'intérêt particulier auquel l'école doit opposer l'unité de la République et l'universalité de la raison, de la morale et des droits de l'homme. »³⁸¹.

Dans l'école de la République, l'Etat et l'Etat seul a le droit d'éduquer. Il le fait contre l'église mais aussi contre les familles ainsi que le dit Philippe Meirieu :

« L'école de Jules Ferry relève d'une idéologie forte, où l'Etat se donne seul le droit d'éduquer, comme Jules Ferry ne cesse de le rappeler. Et parce qu'il a le droit, il a le devoir d'éduquer. Il représente la langue nationale, tandis que les familles et le local représentent le patois. Il a le droit d'éduquer parce qu'il représente la raison et que les familles et le local représentent la superstition. Il a le droit d'éduquer parce qu'il représente la science et que les familles sont engluées dans la religion. Il a le droit d'éduquer parce qu'il promeut le mérite et que les familles militent pour l'héritage des privilèges. Il a, enfin le droit d'éduquer parce qu'il institue l'égalité entre tous les enfants alors que les familles sont toujours dans l'inégalité de fait. Il faut donc arracher, en quelque sorte, l'enfant à l'influence locale et à celle des familles. »³⁸²

A cette forte centralisation de l'organisation, s'ajoute l'idée de l'école sanctuaire. Philippe Ariès parle d'une mise en quarantaine de l'enfant au moment de la naissance de la famille moderne au XVI^{ème} siècle :

« L'enfant a cessé d'être mélangé aux adultes et d'apprendre la vie directement à leur contact. [...] Il va être maintenu dans une sorte de quarantaine. Cette quarantaine, c'est l'école, le collège. Commence alors le long processus d'enfermement des enfants que l'on appelle scolarisation et qui ne cessera plus de s'étendre jusqu'à nos jours »³⁸³

³⁸¹ Bernard Charlot (1994) « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale » in Bernard Charlot (Dir.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Armand Colin. p. 29

³⁸² Philippe Meirieu, Pierre Frackowiak (2009). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société?* Editions de l'Aube. p. 30

³⁸³ Philippe Ariès (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Cité par Philippe Meirieu (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Rue du Monde. p. 47

Cette centralisation sera le principe fort d'organisation jusque dans les années 70. Le préambule de la constitution du 27 octobre 1946, repris par celle de 1958 affirme que :

« L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïc à tous les degrés, est un devoir de l'Etat. »

Les collèges qui avaient été ouverts à l'initiative des départements reviennent en gestion directe de l'Etat au moment de la création des CEG (collèges d'enseignement général). Nous sommes dans un système où l'Etat se donne pour mission (même s'il la remplit mal) de prendre complètement en charge le système éducatif. Il fournit les locaux, les entretient, forme et rémunère le personnel (enseignants et de gestion) et décide du contenu des enseignements. Vincent Troger explique que les débuts de V^{ème} République, en renforçant encore la centralisation dans le contexte d'une augmentation des effectifs scolaires, ont produit une organisation bureaucratique qui peine depuis lors à se réformer :

« En matière de politique éducative, les débuts de la cinquième République ont en fait constitué la phase ultime d'un processus de centralisation étatique héritée du premier empire et de la création des lycées. Après le départ du Général, les logiques bureaucratiques si bien décrites par le sociologue Michel Crozier en sont sorties largement confortées : faible autonomie des agents et valorisation du respect des prescriptions administratives, absence de coopérations transversales entre des services conçus pour l'exécution docile des consignes de leurs hiérarchies respectives, automatismes des progressions de carrière sur la base de l'ancienneté. »³⁸⁴

Ce n'est que depuis 1968, que la concertation et la négociation sont devenues des données incontournables de toute politique éducative. Néanmoins, l'organisation reste très hiérarchisée et cloisonnée. La décentralisation, en permettant aux collectivités locales d'intervenir dans les établissements scolaires, va donc produire des effets variables selon les situations locales et surtout les personnes.

Des pouvoirs accrus pour les collectivités locales et les rectorats

Les collectivités locales reçoivent de nouvelles compétences

Comme dans beaucoup d'autres domaines, les années 80 marquent une rupture. Après 1945, s'est constitué – pour faire face au défi de la reconstruction- un Etat fort qui s'est donné pour mission d'intervenir dans tous les domaines : économie, aménagement du territoire, éducation, santé, natalité, protection contre les risques maladie, vieillesse, etc. C'est ce que l'on appelle l'Etat providence. A partir des années 80, la pensée néo-libérale domine et la vision de l'Etat change. On met en avant le trop grand niveau de la dépense publique. C'est le temps des privatisations. L'Etat doit être régulateur, animateur et non plus gestionnaire. Il aban-

³⁸⁴ Vincent Troger (2005) « Ecole, qui décide ? » in Martine Fournier et Vincent Troger (Dir.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Sciences Humaines Editions. p.45

donne une partie de ses pouvoirs à des instances supranationales telle l'Union européenne et reconnaît à l'échelon local une importance de plus en plus grande. C'est la fin des grandes politiques publiques décidées depuis Paris. Bien évidemment, l'éducation n'échappe pas à ce mouvement de décentralisation qui va se faire en deux étapes. Le rapport d'Olivier Guichard, écrit en 1976 et intitulé "vivre ensemble" qui a précédé les grandes lois de décentralisation de 1983, avait déjà perçu la difficulté qu'il y aurait à réorganiser le système scolaire:

*« Secteur éminemment sensible, immense affaire administrative, sociale et politique, l'éducation intéresse et engage tout à la fois l'Etat et les collectivités locales. C'est un sujet test pour la décentralisation. C'est aussi sans doute le plus difficile à traiter de ce point de vue, parce que justement le système scolaire est un appareil tellement massif qu'il n'est pas facile de le partager en secteurs qu'on pourrait répartir sous telle ou telle autorité. Du reste, objectivement, architecture et pédagogie, formes de gestion et contenus culturels, tout se recoupe en matière d'éducation, tout est dans tout. »*³⁸⁵

La première étape de la décentralisation commence avec la loi intitulée "droit et libertés des communes, des départements et régions" du 2 mars 1982 qui supprime la tutelle administrative a priori de l'Etat sur les collectivités locales. Le 22 juillet 1983 sera adoptée, par le Parlement, une nouvelle répartition des compétences. Dans le domaine de l'éducation, seuls les locaux scolaires sont concernés. Le législateur laisse aux communes la gestion des écoles maternelles et primaires et confie aux départements les collèges et aux régions les lycées. Une plus grande participation des collectivités locales aux décisions est instituée au sein des établissements scolaires et dans les conseils situés au niveau départemental ou académique. Ainsi, depuis 1990, le maire ou son représentant et un conseiller municipal siège au conseil d'école dans les écoles élémentaires.

En 2004, aura lieu ce que l'on nomme "l'acte II" de la décentralisation. La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales supprimera l'éducation comme service public de l'Etat. Le rôle des collectivités locales sera reconnu :

*« L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'Etat, sous réserve des compétences attribuées par le présent code aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public. »*³⁸⁶

Les missions de l'Etat sont précisées : fixation des programmes, organisation et contenu des enseignements ; délivrance des diplômes nationaux ; recrutement et gestion des personnels relevant de sa responsabilité ; assurer l'égalité d'accès au service public ; contrôler et évaluer les politiques éducatives afin d'assurer la cohérence d'ensemble du système éducatif. Les collectivités locales reçoivent de nouvelles compétences : l'accueil, la restauration et

³⁸⁵ « Vivre ensemble ». Rapport de la commission de développement des responsabilités locales présidée par Olivier Guichard. La documentation française. 1976. Tome 1. p.175 cité par Jean Louis Gousseau (2006). Les collectivités locales et l'éducation. Editions Dexia- Le moniteur. p.17.

³⁸⁶ Article L 211-1 du code de l'éducation.

l'hébergement ainsi que l'entretien général et technique des établissements du second degré. Cela a abouti au transfert de 92 000 agents techniques de l'Etat vers les collectivités locales. La loi de 2004 crée un "conseil territorial de l'Education nationale". Il est composé de représentants de l'Etat, des collectivités locales. Il peut être notamment consulté sur toute question intéressant les collectivités locales dans le domaine éducatif et peut faire des propositions relatives en particulier à l'égalité des usagers devant le service public. Tous les deux ans, il est saisi d'un rapport d'évaluation sur les effets de l'exercice des compétences décentralisées sur le fonctionnement du système éducatif et la qualité du service rendu aux usagers.

Renforcement du pouvoir des rectorats

Comme tous les ministères, l'administration de l'Education nationale comprend des services déconcentrés dans les régions et les départements : ce sont les rectorats et les inspections académiques. Les réflexions sur la réforme de l'Etat ont conduit progressivement les ministères à renforcer les pouvoirs de décisions des responsables locaux afin de désengorger l'administration centrale. Cette déconcentration des pouvoirs s'est également opérée au sein de l'Education nationale. Ont été transférées progressivement la gestion des personnels enseignants du second degré, celle de la carte scolaire et l'information sur les métiers.

Hélène Buisson-Fenet montre qu'au sein de l'Education nationale, les acteurs opposent décentralisation et déconcentration alors qu'ils s'inscrivent dans un même mouvement d'ensemble du renforcement des pouvoirs locaux. Elle distingue deux postures différentes. La première privilégie la déconcentration qui préserve l'autonomie décisionnelle du secteur éducatif, regrette la perte de loyauté des chefs d'établissement envers leur hiérarchie et milite en faveur d'une ligne hiérarchique claire entre recteurs et inspecteurs d'académie. La seconde va dans le sens de la décentralisation. Elle valorise les contacts entre les chefs d'établissement et les collectivités territoriales, déplore le maintien d'une rigidité hiérarchique excessive à l'égard des recteurs dont la déconcentration a contribué à affirmer l'autorité, sans qu'ils soient solidement formés au management participatif :

« la première posture soutient un modèle de régulation politique fondé sur une adhésion en valeur à des normes d'intérêt général (pour l'égalité, la citoyenneté, l'excellence) et sur une légitimité de type moral, incarné par des leadership forts et attachés aux personnes. [...] Cette posture défensive de l'ordre scolaire fait de la déconcentration une mesure de maintien des prérogatives du centre en région, et l'oppose au principe de dévolution qui insiste sur l'autonomie des EPLE. On peut estimer qu'elle fait obstacle à la coordination nationale d'une régulation territoriale des politiques éducatives. La seconde renvoie au modèle de régulation managériale, qui définit le rôle de l'Etat comme devant analyser les problèmes et rechercher les meilleures solutions en vue d'un objectif clairement défini ; elle repose sur une rationalité procédurale et la valorisation des comportements pragmatiques attachés à des dispositifs. »³⁸⁷

³⁸⁷ Hélène Buisson-Fenet (2008). *L'administration de l'Education nationale*. PUF. p. 76

Les travaux d'Agnès Van Zanten soulignent la grande satisfaction des uns et des autres à l'égard de l'apport financier et de l'engagement parapédagogique des collectivités locales. Ils ont permis de négocier au mieux la seconde vague de massification scolaire dans les années 90. Pour la sociologue, la décentralisation est un mouvement engagé, qui ne peut que se consolider:

*« Au niveau de l'Education nationale, il est évident que la distinction que l'on a faite en France entre le politique et l'administratif, forte, structurante et très positif pour le développement du système dans le cadre d'un Etat éducateur centralisé, ne peut plus tenir aujourd'hui. En effet, il ne s'agit plus d'appliquer une offre standardisée sur l'ensemble du territoire, mais d'adapter des moyens et en partie des finalités à la diversité des situations. »*³⁸⁸

La territorialisation de l'école

L'établissement scolaire va être au cœur de ce mouvement de décentralisation et de déconcentration. Dès les années 70, on commence à penser à donner une plus grande autonomie aux établissements scolaires. Monica Gather Thurler décrit l'intérêt d'une gestion locale :

*« On sait que les petites unités sont capables de trouver des solutions locales plus rapides, plus innovatrices, plus originales. [...] Autonomie partielle ne veut pas dire autarcie et décisions prises à la légère. Au contraire, autonomie veut dire : projet collectif original, explicite et négocié entre les partenaires, dans le cadre d'un ensemble de droits et d'obligations librement consentis.[...] Il s'agit de libérer les établissements scolaires des réglementations et dépendances fortement centralisées et de les encourager à prendre davantage de responsabilités, à exploiter les forces et les ressources dont ils disposent de manière plus consciente et plus efficace mieux adapté au contexte local, en développant des modes de fonctionnement et de relations appropriées. »*³⁸⁹

Des établissements plus autonomes

Les premières réflexions sur l'autonomie des établissements scolaires ont commencé au milieu des années 70. Le statut d'établissement public local d'enseignement (EPL) a été donné, par les premières lois de décentralisation, aux collèges et aux lycées. Ses règles de fonctionnement sont fixées par le décret du 30 août 1985. L'EPL dispose de la personnalité juridique et d'un budget propre, d'un conseil d'administration doté de pouvoirs de décisions dans des domaines bien définis. Le contrôle s'exerce par les autorités de tutelle *a posteriori*. Dans les faits, cette autonomie est relativement réduite. Elle repose sur des moyens constitués

³⁸⁸ Agnès Van Zanten. Rencontres de Rennes en 2004. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op.cit.

³⁸⁹ Monica Gather Thurler (1998). « vers une autonomie accrue des établissements scolaires : les nouveaux défis du changement » in Guy Pelletier et Richard Charron (Dir.) *Diriger en période de transformation*. p. 103

d'une dotation d'heures d'enseignement. Le conseil d'administration doit définir et voter le règlement intérieur. Pour Hélène Buisson-Fenet, la transformation de l'établissement en unité autonome du service éducatif reste inachevée :

« Le schéma bureaucratique ne s'efface pas au profit d'un modèle professionnel dans lequel le chef d'établissement exercerait ses fonctions davantage comme un leader pédagogique que comme un administrateur délégué du pouvoir central. En revanche le développement d'un quasi-marché (différentiation de l'offre d'enseignement, élargissement du choix parental) accompagne à la fois l'injonction faite aux cadres intermédiaires à engager leur subjectivité dans la mobilisation d'équipes et le renforcement d'une régulation de contrôle par de nouveaux instruments d'évaluation ex post. »³⁹⁰

Toutefois, on peut penser que l'on est dans une situation intermédiaire et que l'on va plutôt aller vers une plus grande autonomie des établissements. Conçu comme un outil au service de l'amélioration de la qualité de l'éducation, ce modèle s'est progressivement imposé dans tous les pays européens depuis les années 90. Les travaux de l'OCDE montre que la question de la direction des établissements est une priorité pour beaucoup d'Etats. L'OCDE recommande de renforcer l'autonomie des établissements, de développer le travail d'équipe et de mettre en œuvre des dispositifs de suivi. Le rapport Pochard reprend ces propositions :

« Il ne s'agit pas de déréglementer, mais d'autoriser et encourager les initiatives locales, seules capables de prendre en compte la diversité des publics et des ressources existantes...avec une limite stricte, qui est et doit demeurer celle des contenus d'enseignement, et donc les programmes. »³⁹¹

Les syndicats s'interrogent sur cette notion d'autonomie dont les finalités restent en définitives assez floues. S'agit-il d'améliorer les performances des élèves ou de mettre en concurrence les établissements scolaires ?:

« Il est permis de s'interroger à ce sujet lorsque les discours sur la nécessité d'une plus grande autonomie y associent systématiquement la suppression de la carte scolaire. A plusieurs reprises, il a été question de rendre publique les performances de chaque établissement et de chaque école afin de guider les familles dans leur choix. [...] La concurrence la plus vive est toujours autour de la ressource la plus importante que sont les élèves, concurrence pour avoir suffisamment d'élèves, mais surtout concurrence pour les "meilleurs élèves" et cela conduit les établissements à développer des stratégies pour les attirer. Une autonomie sans régulation conduirait à exacerber la situation de quasi-marché que l'on connaît déjà »³⁹²

³⁹⁰ Hélène Buisson-Fenet. Op.cit. p. 107

³⁹¹ Marcel Pochard (2008). « Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant ». Rapport au Ministre de l'Education nationale.

³⁹² Marie Luce Gosselin (2008). « Education et Territoires : Etat des lieux, enjeux et perspectives ». UNSA éducation. p.132

La question de l'autonomie des écoles primaires n'est pas tranchée. La remise en question de l'école communale, telle qu'elle a été conçue par Guizot en 1833, c'est-à-dire à chaque commune son école élémentaire publique, suscite de nombreuses réticences. En 2004, la loi relative aux libertés et responsabilités locales ouvrait la possibilité de créer des établissements publics du primaire qui permettraient de constituer des réseaux d'école. En 2006, 97 communes demandent à bénéficier de l'expérimentation, mais le projet de décret qui doit définir les modalités de fonctionnement de l'établissement public est rejeté par le Conseil supérieur de l'Education. Les personnels de l'Education nationale et les parents contestent la composition du conseil d'administration et les associations d'élus redoutent un transfert de charges vers les collectivités locales. Un récent rapport sur l'école primaire rappelle qu'une commune sur trois ne comporte pas d'école, que 5 000 ont une classe unique et qu'enfin les regroupements scolaires sont déjà une réalité en milieu rural. Frédéric Reiss, député du Bas-Rhin propose dans son rapport de faciliter les regroupements scolaires et d'expérimenter les établissements publics du primaire. Il est favorable à un vrai statut du directeur d'école qui deviendrait ainsi un "leader pédagogique" et à la conclusion d'un "pacte éducatif" entre l'Etat et les collectivités locales :

*« L'école est un acteur majeur parmi d'autres de la cité... cette cité fût-elle en zone rurale. La "politique de la ville" ne l'ignore pas, de même pour les politiques d'aménagement du territoire. Une école primaire doit pouvoir s'exprimer, voire s'investir dans des domaines qui ne sont pas strictement scolaires : l'édition d'un plan de circulation, l'implantation de jeunes entrepreneurs sur le territoire de la commune, le fond documentaire de la bibliothèque de quartier... Ainsi, l'école a vocation à sortir plus de ses murs, même si cela lui paraît parfois contre-nature. »*³⁹³

Vers une contractualisation du projet

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 place l'élève au centre du dispositif et introduit l'idée de projet d'école pour l'enseignement primaire et projet d'établissement pour les collèges et lycées. La loi du 23 avril 2005 confirme cette obligation et précise les modalités:

*« Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre 3 et 5 ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique. »*³⁹⁴

³⁹³ Frédéric Reiss (2010). Rapport à Monsieur le Premier Ministre. « Quelle direction pour l'école du XXIème siècle ». p. 160

³⁹⁴ Article L401- 1 du code de l'éducation.

Le projet d'établissement permet de fixer des objectifs en tenant compte de la spécificité des élèves et des ressources locales. Il est le cadre général dans lequel s'exerce l'autonomie pédagogique de l'EPLE, qui a l'opportunité de mettre en exergue ses caractéristiques propres. L'article 36 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 pose le principe d'une contractualisation entre l'EPLE et l'autorité académique. La circulaire du 30 septembre 2005 en a précisé le contenu :

*« Dans chaque établissement doit être établi un projet de contrat d'objectifs. En cohérence avec le projet d'établissement, et sur la base des orientations fixées au niveau national et académique, il définit des objectifs à atteindre à une échéance pluriannuelle (de 3 à 5 ans) sous forme de programmes d'actions, dont la mise en œuvre doit être facilitée voir conditionnée par un appui des services rectoraux. »*³⁹⁵

Le contrat d'objectifs se veut un outil de dialogue entre les autorités académiques et le chef d'établissement. La collectivité territoriale de rattachement doit être informée du contenu du contrat un mois avant la réunion du conseil d'administration portant sur le projet de contrat. Selon les dispositions légales, le contrat est signé par le recteur et le chef d'établissement. Dans certains cas, il arrive que la collectivité locale soit également signataire.

Un deuxième type de contrat existe : la convention locale d'établissement qui vise principalement à clarifier les compétences, d'une part du Président du conseil général ou régional, et d'autre part du chef d'établissement au regard du transfert du personnel technique et des conditions de fixation des tarifs de restauration scolaire. Mais elles intègrent parfois des dispositions plus larges que celles prévues par l'acte II de la décentralisation. Par exemple, la région Champagne-Ardenne a inclus dans ses conventions un fond régional éducatif qui a pour objectifs d'accompagner des projets pédagogiques à destination des lycéens (amélioration de santé, de la qualité de vie, ouverture au monde, sensibilisation à l'art, à la culture, aux sciences et techniques, à la lutte contre les discriminations). Jean Paul Delahaye et Pierre Carbajo, respectivement Inspecteur général de l'Education nationale et Proviseur s'interrogent sur la place de la collectivité locale et son poids dans le projet d'établissement.

« Il est évident que les collectivités territoriales sont prêtes à faire d'importants investissements dans le domaine pédagogique et éducatif. Mais, pour autant, peut-on toujours parler de logique de contractualisation ? En effet, celle-ci suppose que le contrat d'objectifs soit fondé sur le projet d'établissement, expression même des problématiques propres à chaque établissement et manifestation de son autonomie. Certaines collectivités, à travers une politique d'actions volontaires qu'elles définissent unilatéralement comme prioritaires (actions culturelles, sécurité routière) ne risquent-elles pas

³⁹⁵ Circulaire du 30 septembre 2005. Parue du B.O. du 6 octobre 2005

*d'être en inadéquation de l'offre par rapport aux besoins de l'établissement ? Et qu'en est-il alors de l'autonomie de l'établissement ? »*³⁹⁶

Pour éviter une incohérence dans l'attribution des crédits d'Etat et ceux des collectivités locales, les auteurs préconisent une contractualisation tripartite EPLE/ Etat/ collectivité qui permettrait de mettre en synergie les réponses de la collectivité et de l'autorité académique aux besoins exprimés par l'EPLE dans le cadre d'une politique qui s'inscrit concrètement dans une véritable démarche de projet.

La place prise par les collectivités locales dans la gestion des établissements scolaires est grandissante, ce qui modifie profondément le rôle du chef d'établissement. Certains parlent d'une double tutelle: une tutelle administrative exercée par le recteur et une tutelle de fait exercée par le représentant de la collectivité locale, avec qui le chef d'établissement doit négocier l'amélioration des locaux mais aussi des moyens financiers qui permettent des projets. Les collectivités locales sont allées bien au-delà de leurs obligations légales et apportent un soutien non négligeable à la scolarisation des jeunes : aides financières aux familles, transport scolaire dans les zones rurales, gratuité des manuels scolaires, équipement informatique des établissements, prêt ou don de matériel aux élèves (calculatrice, ordinateur), financement de projets, comme les sorties ou des classes de découverte, etc. Mais, la loi va beaucoup plus loin au niveau du pouvoir donné aux collectivités locales, puisqu'elles sont autorisées à organiser des activités pendant le temps scolaire :

*« Les communes, départements ou régions peuvent organiser dans les établissements scolaires, pendant leurs heures d'ouverture et avec l'accord des conseils et autorités responsables de leur fonctionnement, des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires. »*³⁹⁷

Mais, ce droit nouveau ne va se mettre en place que très progressivement en commençant par les lieux où la population rencontre des difficultés sociales importantes, ce qui va bien sûr avoir des répercussions sur le public scolaire.

6.1.2 – De l'intervention aux marges de l'école au projet éducatif local

L'émergence de l'échec scolaire comme question sociale et la mise en œuvre progressive de politiques éducatives locales vont contribuer à l'instauration de nouvelles relations entre les établissements scolaires et les collectivités locales. Dans les années 80, la crise sociale s'aggrave. Alors que la réussite scolaire devient une nécessité pour s'insérer dans une société marquée par un chômage endémique, de nombreux jeunes sont en situation d'échec. Le

³⁹⁶ Actes du colloque de l'Association Française des Administrateurs de l'Education. Ecole et collectivités territoriales : nouveaux enjeux, nouveaux défis. Atelier 6 : Projets, contrats d'objectifs des établissements et décentralisation.

³⁹⁷ Article L 216-1 du code de l'éducation.

phénomène des violences urbaines apparaît. De nouvelles politiques publiques sont mises en place. Rompant avec les politiques sociales précédentes qui intervenaient sur les catégories de population : la famille, les malades, les personnes âgées, les jeunes enfants, etc, naît une “politique de la ville” qui concentre ses interventions sur les quartiers les plus en difficulté. Des dispositifs spécifiques apparaissent: habitat et vie sociale, zone urbaine sensible, contrat de ville et plus récemment contrat urbain de cohésion sociale. Dans le domaine de l’éducation, en lien avec la politique de la ville, vont naître de nouveaux dispositifs qui vont faciliter la construction d’un nouveau partenariat : école- élus locaux et associations.

L’échec scolaire devient un problème collectif

Dans la France rurale, nous avons un système scolaire clivé. Les classes sociales inférieures bénéficiaient d’une “instruction élémentaire” qui suffisait à une insertion dans le monde rural ou dans les petites industries. Seules les classes sociales supérieures pouvaient accéder aux lycées. Mais, à partir des années 60, les besoins de formation changent et les qualifications sont de plus en plus nécessaires. D’où la décision – prise d’ailleurs dans tous les pays européens – de supprimer cette inégalité et de favoriser l’accès de tous à un enseignement plus approfondi. C’est la décision de prolonger la scolarité obligatoire jusqu’à 16 ans (1959), la création des collèges d’enseignements généraux (1960), puis l’instauration du collège unique (1975) qui sera suivie par la décision de permettre à 80% d’une classe d’âge de passer le baccalauréat.

Cela a conduit à une arrivée massive d’enfants dans un système scolaire qui, jusqu’en 1968, s’était peu remis en question. Parallèlement, le nombre d’emplois non qualifiés s’effondre et les perspectives d’insertion professionnelle s’amenuisent pour un nombre de plus en plus important de jeunes. Du fait de son ampleur, l’échec scolaire ne peut plus être vu comme un problème individuel. Problème scolaire et problème social deviennent indissolublement liés et c’est par le biais du social que l’Etat va laisser les collectivités locales intervenir dans le champ de l’éducation. Deux dispositifs signent cette évolution : les ZEP (zones d’éducation prioritaire) qui sont une politique de l’Etat dans laquelle le concours des collectivités locales est sollicité et l’accompagnement scolaire qui relève plutôt d’une initiative locale encadrée par une directive nationale.

Donner plus à ceux qui ont moins.

Dans les années 80, le territoire national est de plus en plus éclaté avec des zones qui cumulent les difficultés. Sur le plan de l’école, on se rend compte qu’il ne suffit pas d’ouvrir les portes pour produire de l’égalité. On emprunte aux expériences anglaises l’idée d’une “discrimination positive” c’est-à-dire d’une action spécifique sur les lieux où se concentrent les difficultés. L’idée est de « *donner plus à ceux qui ont moins* » en améliorant l’intervention publique. A partir de 1981 s’engage une politique de création de zones d’éducation prioritaire

ou ZEP. Elles sont le premier signe de territorialisation de l'action éducative de l'Etat. On sélectionne les établissements à partir de critères sociaux : taux de retard scolaire, taux d'enfants non-francophones, taux d'enfants issus de parents ouvriers ou sans emploi, mais l'intervention est territorialisée. La ZEP est un ensemble d'écoles et d'établissements d'enseignement secondaire publics liés par un projet d'action commun visant à favoriser la réussite des élèves. En plus des dotations standard, l'Education nationale attribue aux établissements classés en ZEP des dotations supplémentaires pour réduire les effectifs des classes et favoriser la stabilité des équipes pédagogiques. La mise en œuvre du projet est sous la responsabilité de l'Education nationale qui désigne un coordonnateur de zone.

A partir de 1990, les ZEP sont gérées par des conseils de zone, composés des directeurs d'école et chefs d'établissement, des travailleurs sociaux, des responsables d'associations, parfois du chef de projet contrat de ville ou de l'agent de développement, de l'élue chargé soit de la politique de la ville soit de l'éducation. Un membre de l'Education nationale, généralement un inspecteur, préside et anime le conseil de zone qui est une instance délibérative et consultative. Ses décisions ne peuvent s'imposer aux écoles. A partir de 1997, se sont greffés les REP, réseau d'éducation prioritaire pour assouplir le dispositif. L'importance accordée au dispositif ZEP a évolué en fonction des ministères et de leurs volontés de maintenir ou pas une intervention territorialisée. A la rentrée 1982 : 362 sites ont été créés. Leur nombre n'a cessé d'augmenter. En 2004, on dénombrait 707 ZEP et 809 REP. L'ensemble concernait 8386 établissements, 16% des élèves et 20% des collégiens.

En 2005, des voix se sont élevées contre l'excès de territorialité. L'inspecteur général Jean Pierre Obin déclarait :

*« Cette politique a atteint ses limites. En premier lieu parce qu'elle vise des territoires et non les établissements scolaires qui sont les niveaux d'organisation pertinents pour mener une politique ciblée de discrimination positive »*³⁹⁸

Désormais, l'action s'oriente plutôt vers un travail en réseau. C'est le sens du plan "ambition réussite" lancé en 2005. Les collèges labellisés forment avec les écoles primaires de leur secteur des "réseaux de réussite scolaire" (RRS) :

*« Le réseau structure la nouvelle organisation de l'éducation prioritaire. Piloté localement par un comité exécutif, il fédère les établissements scolaires et ses partenaires autour d'un projet formalisé par un contrat passé avec les autorités académiques. »*³⁹⁹

Une série de mesures variées accompagne cette décision en termes de tutorat, d'individualisation, de "professeurs référents", de formation des enseignants, de pilotage et d'évaluation. Néanmoins, si le terme de ZEP disparaît et si l'intervention se resserre, on reste bien dans l'idée d'une territorialisation de l'éducation comme l'écrit Marie Lucie Gosselin :

³⁹⁸ Cité par Alain Bouvier (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. PUF. p.91

³⁹⁹ Circulaire du 30 mars 2006 relative aux principes et modalités de la politiques de l'éducation prioritaire.

« Avec une concentration des efforts sur un nombre limité d'écoles et d'établissements (les 254 Réseaux Ambition Réussite), une organisation qui se veut plus efficace, un pilotage plus affirmé, une contractualisation sur des projets (contrat ambition réussite dans les RAR et contrat d'objectifs scolaires dans les RSS), un accompagnement des équipes, une évaluation et une régulation systématique, il s'agit toujours de politique de discrimination positive territoriale. »⁴⁰⁰

Favoriser la réussite scolaire

A la fin des années 70, émerge l'idée dans le secteur socioculturel, de mettre en place des actions "d'accompagnement scolaire" pour aider les élèves en difficulté. Les animateurs et les travailleurs sociaux constatent que certains enfants, du fait de leur appartenance sociale, sont peu armés pour affronter les contraintes posées par l'école en matière d'apprentissage et ne peuvent bénéficier d'aucun soutien familial. Du fait de son importance, l'échec scolaire ne peut plus être perçu comme une problématique individuelle. Il devient une question sociale. L'inégalité est à la base du système : Tous les élèves à l'entrée de l'école ne sont pas placés dans les mêmes conditions. Les travailleurs sociaux et certaines associations vont se mobiliser pour aider les enfants en difficulté et leur offrir, en complément de l'école, l'appui et les ressources qui leur manquent. Les modalités diffèrent selon les lieux et selon les intervenants. Tantôt il s'agit plus d'aide aux devoirs, tantôt de développer des activités ludiques, mais toujours dans le but de faciliter les apprentissages scolaires.

Cette initiative prise par les acteurs locaux va s'institutionnaliser à partir de 1992. Une charte nationale de l'accompagnement scolaire est signée entre les différents services centraux de l'Etat et des associations spécialisées pour fixer le cadre de l'intervention. L'accompagnement scolaire est un ensemble d'actions qui vise à offrir l'appui indispensable aux enfants pour leur réussite scolaire et qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Il s'agit de se substituer à la famille et non pas à l'école. L'accompagnement doit être fait en liaison avec l'école et avec les familles. Il est centré sur l'aide au devoir, l'acquisition de méthode de travail, le développement de l'autonomie personnelle et les apports culturels. A partir de 2003, on parlera d'accompagnement à la scolarité et les consignes données seront de renforcer l'implication des parents, de centrer l'action sur les zones urbaines sensibles et les territoires de l'éducation prioritaire.

Un dispositif financier permettra de structurer l'action selon les orientations données par le ministère de l'Education nationale. Un comité national est constitué. Il est chargé de définir les orientations, de suivre et d'évaluer le dispositif. Des comités de pilotage sont constitués au niveau départemental. Présidé par le Préfet, il est composé des différents services déconcentrés de l'Etat, de la Caisse d'Allocations Familiales et du Fonds d'Action Sociale et de

⁴⁰⁰ Marie Lucie Gosselin. Op. cit. p. 37

lutte contre les discriminations. Ce comité remplit plusieurs fonctions : il élabore une charte départementale qui sert de cadre de référence, adresse aux acteurs de la politique d'accompagnement (associations, communes) un appel à projets annuel, instruit les dossiers, attribue les financements et contrôle leur utilisation. Les prestataires doivent s'engager à respecter le cadre de référence. Ils bénéficient d'un agrément qui peut leur être retiré en cas de non-respect des termes du contrat.

Les travaux du sociologue Dominique Glasman vont montrer toutes les difficultés dans la mise en œuvre du partenariat entre l'école, questionnée dans ses méthodes d'apprentissage, et les prestataires de l'accompagnement scolaire centrés sur les besoins des jeunes en difficulté. Il montre que l'accompagnement scolaire reste « *aux marges de l'école* », celle-ci refusant de questionner son fonctionnement :

*« L'accompagnement scolaire se trouve largement maintenu dans l'ombre portée de l'école, de par la convergence objective des jeunes, des parents, des financeurs, voire des animateurs fût-ce à leur corps défendant, sur la préoccupation scolaire. Il tend en conséquence à reproduire ses modes de faire pédagogiques. Il n'est pas, de manière générale, un espace d'innovation pédagogique. Il y a, parfois, bricolage inventif et pertinent mais pas de systématisation ni de formalisation ; et il n'est pas sûr que, dans le cas contraire, ce serait reconnu comme légitime par les enseignants. »*⁴⁰¹

Quoi qu'il en soit, avec ce dispositif, commence à s'imposer l'idée d'un partenariat entre l'école et son environnement :

*« Indubitablement, des professionnels ont, peu à peu appris à se rencontrer, parfois à confronter leurs points de vue ou leurs approches des problèmes posés dans le quartier, au sein ou à la périphérie de l'école. Les problèmes de scolarité, voir d'apprentissage, sont devenus progressivement plus familiers aux travailleurs sociaux et aux membres des associations de quartier ; certains des problèmes rencontrés par les populations du quartier sont devenus moins étrangers aux enseignants. Des actions ont pu être réalisées en commun [...]. Il reste que, de l'injonction à la mise en œuvre concrète, une certaine distance demeure. Le discours sur le partenariat est plus abondant que la réalité qu'il recouvre. Sans compter que sous le terme de partenariat, on rencontre, à côté de collaboration à parité dans laquelle chacun trouve son compte et retrouve ses objectifs propres, des situations de vassalisation ou d'auxiliarisation de certains partenaires par d'autres ou des cas de pure et simple prestation de services. »*⁴⁰²

Les difficultés de compréhension mais aussi l'amélioration de la connaissance réciproque des partenaires sont confirmées par le rapport relatif aux politiques éducatives locales, publié en 2003 :

⁴⁰¹ Dominique Glasman (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. PUF. p.51

⁴⁰² Dominique Glasman. Op.cit. p. 32

« Dans bien des cas, il a été observé que parents, enseignants, intervenants de l'accompagnement scolaire privilégiaient, les uns l'aide aux devoirs stricto sensu (les parents), les autres les apports culturels (les enseignants), les troisièmes se divisant eux-mêmes sur les deux objectifs. Dans de telles situations, les interventions des uns et des autres risquent d'être divergentes, voir incohérentes au détriment des objectifs recherchés. Pour éviter ces inconvénients, il faut une concertation entre les acteurs, ce qui est loin d'être réalisé partout. Il n'est pas rare de constater ignorance et méfiance réciproques. Mais l'opposition tranchée entre la démarche des enseignants et des intervenants extérieurs, qui prévalait jusque-là, paraît s'estomper. Il existe moins de crispation sur un sujet pour lequel l'élaboration d'une stratégie interactive- favorable à la continuité pédagogique- est désormais envisageable ».

Vers le développement éducatif local.

A la fin des années 90, les difficultés économiques et sociales s'aggravent renforçant les problématiques d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Chacun prend acte que l'école ne va pas pouvoir faire tout seule. Dans le même temps commence à se poser la question des rythmes scolaires. Comme l'ont montré Roger Sue et Marie Françoise Caccia, c'est au moment où les temps sociaux ne sont plus rythmés par l'organisation du travail qu'émerge une sensibilité nouvelle pour la dimension psychopédagogique des rythmes de l'enfant. Dans le contexte d'une réduction du temps scolaire, les accueils "périscolaires" se développent et avec eux un temps intermédiaire entre le temps éducatif scolaire et le temps personnel. Il va de plus en plus être considéré comme un temps d'apprentissage :

« Il peut être un temps de préparation à l'économie de demain, par l'acquisition de compétences comportementales et relationnelles adaptées aux nouvelles formes de travail. Il pourrait même être un levier pour réduire les inégalités sociales et lutter contre l'échec scolaire. »⁴⁰³

De multiples initiatives vont naître et il faudra les coordonner. Une réflexion s'amorce sur un meilleur aménagement du "temps de l'enfant " qui aboutira à l'idée d'un contrat éducatif local qui évoluera vers le projet éducatif local.

⁴⁰³ Roger Sue, Marie Françoise Caccia (2005). *Autres temps, autre école*. Retz. p. 27

Le CEL : un dispositif interministériel piloté par le maire

Les rythmes scolaires et les interventions multiples

A partir des années 80, dans un souci de prévention, les collectivités locales augmentent leurs interventions auprès des enfants et des jeunes. En plus des centres de loisirs, elles proposent des activités après la classe et financent des projets proposés par les enseignants. Divers dispositifs se sont succédés et bien souvent superposés : contrat bleu en 1987 à l'initiative du ministère de la jeunesse et des sports, puis contrat d'aménagement du temps de l'enfant, puis contrat ville enfant qui seront remplacés par un contrat d'aménagement des rythmes des enfants et des jeunes (CARVEJ). Une politique tripartite (Education nationale, jeunesse et sports, culture) fondée sur le volontariat et le partenariat local (conseils d'écoles, associations, collectivités locales) émerge. C'est l'échelon communal qui sera choisi pour améliorer la coordination entre les différentes interventions auprès des élèves.

Coordonner l'action au niveau local

L'Etat se propose d'impulser des dynamiques partenariales locales, en particulier sur les territoires les plus en difficulté. Il invente pour cela un dispositif nommé le contrat éducatif local (CEL). Il a pour but de mieux articuler les différentes activités proposées aux enfants à la fois sur le temps scolaire (qui relève de la responsabilité de l'Education nationale), le temps périscolaire (transport, accueil, restauration, études surveillées, accompagnement à la scolarité, activités culturelles et sportives) et temps extrascolaire (les soirées, le mercredi, les fins de semaine et les vacances). Il est géré au niveau départemental et placé sous la responsabilité conjointe du Préfet et de l'Inspecteur d'Académie. Un groupe de pilotage rassemble les services déconcentrés de l'Etat ainsi que les organismes susceptibles d'apporter des moyens complémentaires. Un appel à projets est adressé aux partenaires susceptibles de s'engager : services et établissements de l'Etat, collectivités locales, associations. Chaque projet retenu pourra bénéficier des moyens et financements de l'Etat. Le ministère de l'Education nationale offrira le concours des personnels enseignants volontaires. Le ministère de la jeunesse et des sports mettra à disposition du personnel pour l'accompagnement de projets. Le ministère délégué à la ville apportera un soutien financier.

La circulaire publiée en 1998 introduit le lien entre réussite scolaire et articulation des temps de l'enfant :

« L'enfant ou l'adolescent tirera d'autant mieux parti de son temps scolaire et de son temps libre que ceux-ci seront mieux articulés et équilibrés. Le désir de connaître et d'être ensemble se nourrit volontiers d'activités culturelles, sportives ou ludiques, menées dans le cadre du temps libre, qui peuvent être l'occasion pour chaque enfant de se découvrir des talents et contribuer à la réussite de sa scolarité. La fatigue, le désœu-

*vrement, l'offre d'activités trop éparpillées et trop coûteuses, sont autant d'obstacles à l'égalité d'accès de tous au savoir, à la culture, au sport. »*⁴⁰⁴

Les activités proposées doivent compenser les inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture et aux savoirs. La circulaire donne une liste indicative qui montre que la priorité est mise sur la pédagogie. Il s'agit de développer l'inventivité et les aptitudes logiques, la curiosité et l'esprit scientifique, améliorer les aptitudes à la communication, favoriser la connaissance du corps. L'accompagnement scolaire tel que nous l'avons décrit ci-dessus est inclus dans le CEL. Fait nouveau : ce dispositif partenarial est placé sous la responsabilité du maire qui est le garant de l'élaboration du projet et de sa mise en œuvre. Il doit nommer un coordonnateur et constituer un comité de pilotage. Le CEL devra au fil du temps mieux s'articuler avec les dispositifs de la politique de la ville : contrat de ville puis contrat urbain de cohésion social dont il constitue un des volets. Une étude faite en 2005 à la demande du ministère de l'Éducation nationale montre la forte implication des communes dans le dispositif : sur 466 CEL étudiés, la municipalité a été à l'initiative du projet dans 75% des cas ; 53% des coordonnateurs sont salariés par les mairies et 17% sont des élus municipaux.

Education: mission partagée

Une circulaire parue le 30 novembre 2000, précise les conditions d'application des CEL. Elle pose pour la première fois le principe de la responsabilité partagée entre les différents acteurs :

*« La mission éducative, dont le CEL constitue l'expression, est une responsabilité partagée entre l'Etat, les collectivités territoriales, les associations, les familles. Elle s'exerce dans des temps et des espaces différents qu'il est nécessaire de mettre en cohérence dans un souci de complémentarité et de continuité éducative. »*⁴⁰⁵

L'ancrage local doit être renforcé et le rôle du maire, garant de l'élaboration du projet est rappelé :

*« Le partenariat doit être élargi et renforcé au niveau local et au niveau départemental. Le groupe local doit être la traduction d'une communauté éducative où chaque acteur, avec ses compétences et les missions qui lui sont confiées, est considéré comme un élément indispensable d'un ensemble cohérent. La présence des élus au sein du groupe local de pilotage est obligatoire, car le maire est le garant de l'élaboration du projet et de la mise en œuvre des décisions prises par le groupe. »*⁴⁰⁶

Apparaît donc dans le discours des acteurs la notion d'éducation partagée. Celle-ci va au-delà de la co-éducation qui s'appuie sur une répartition des rôles éducatifs entre l'école et

⁴⁰⁴ Circulaire N° 98-144 du 9-07-1998 : Aménagement des temps et activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires.

⁴⁰⁵ Circulaire N° 2000-208 du 30 novembre 2000. Les contrats éducatifs locaux

⁴⁰⁶ Circulaire N° 2000-208 du 30 novembre 2000. Les contrats éducatifs locaux

la famille, entre les parents et les enseignants voire entre les parents et les animateurs. La notion d'éducation partagée se fonde sur une approche globale de l'enfant et du jeune, dans l'ensemble de ses activités, dans les temps et lieux où il s'éduque. Elle implique un dialogue entre tous les acteurs :

« L'éducation partagée signifie que parents, enseignants, médecins, policiers, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux interviennent dans l'espace éducatif de l'enfant qui est l'acteur majeur. Un espace éducatif qui est composé du logement, de l'école, du stade, du bus, des commerces, des rues et places... Autant de lieux où s'effectuent les apprentissages, notamment celui des relations sociales et interpersonnelles. »⁴⁰⁷

Roland Debbash, directeur de l'enseignement scolaire au ministère de l'Education nationale pense qu'il faut aller plus loin que l'éducation partagée et aboutir à un projet global au niveau du territoire auquel tous les acteurs participeraient. Il définit la notion d'éducation concertée:

« Je pense qu'il conviendra de plus en plus de réfléchir en termes de "territoire", perçu comme espace de coresponsabilité de tous les acteurs légitimes en matière d'éducation. Cela permet d'interroger ces partenaires. [...] Cela suppose aussi que les réponses en matière d'articulation du temps de l'enfant et du jeune seront de moins en moins les mêmes dans les villes et dans les campagnes. Cela peut enfin élargir la problématique de l'éducation des jeunes aux questions de formation des adultes, afin de réfléchir non seulement dans la globalité des temps du jeune citoyen mais aussi sur la totalité de sa vie. Dans tous les cas, tous les acteurs doivent trouver leur place dans un projet local, où chacun fait ce qu'il doit et ce qu'il sait faire, en complémentarité avec les autres. Ainsi, la notion d'éducation partagée où chacun, à la limite, peut travailler seul dans son coin une fois son pré carré bien défini, je serai tenté de substituer la logique d'une éducation concertée, sur la base d'objectifs certes partagés, mais pour lesquels tout le monde travaillerait de concert au seul et unique profit du citoyen. »⁴⁰⁸

Elaborer un projet éducatif local

L'idée de construire un "projet éducatif local" était présente dans la première circulaire relative à la mise en place des CEL, mais a été peu développée. Des instructions sont publiées en 2003 pour demander aux services déconcentrés de l'Etat de veiller à une meilleure articulation entre les dispositifs. Nous sommes au-delà de la simplification des procédures, mais dans un recentrage au niveau local afin d'améliorer l'efficacité de l'intervention publique :

« L'objectif est d'aller, en matière de politique éducative locale, vers une seule instance rassemblant l'ensemble des partenaires éducatifs agissant sur un même territoire,

⁴⁰⁷ Jean Claude Guérin (2006). « Petit glossaire à l'usage des partageurs d'éducation ». in cahier de l'action n° 7 p. 36

⁴⁰⁸ Roland Debbash (2006). « Le ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche » in cahiers de l'action N°7

s'adressant aux mêmes publics, avec des objectifs convergents et aujourd'hui impliqués dans l'un ou l'autre des contrats actuels. »⁴⁰⁹

Les acteurs locaux vont s'attacher à donner une définition moins administrative au projet éducatif local (PEL) qui est bien plus que la compilation des différents contrats. L'association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV) le caractérise ainsi :

« Le PEL est un cadre formalisé écrit, au sein duquel les acteurs qui interviennent dans le domaine de l'éducation sur un même territoire s'inscrivent pour exercer leurs missions et leurs responsabilités, de façon conjointe, cohérente et coordonnée, autour d'objectifs communs, en direction et au bénéfice des enfants et des jeunes, pour leur développement, leur réussite et leur intégration dans la société et dans l'environnement local au sein duquel ils vivent. Il fixe les principes selon les lesquels s'articule et se coordonne la politique éducative de la commune et celle des autres acteurs (Education nationale, départements, régions, associations) »⁴¹⁰

Aujourd'hui le dispositif CEL ne semble plus être une priorité : les financements de l'Etat se sont raréfiés. Le comité de pilotage interministériel ne s'est pas réuni depuis plusieurs années. La dernière circulaire concernant la mise en œuvre des politiques locales date de 2008 et n'émane que la direction de la jeunesse et de l'éducation populaire du ministère de la jeunesse et des sports. Mais, l'idée de construire un projet global à l'échelle locale perdure en dehors du dispositif interministériel. Comme l'observent les spécialistes :

« Cela fait appel à l'intelligence des acteurs du local pour donner sens à une démarche territorialisée. De même l'idée fait son chemin : des municipalités qui pour des raisons variées, ne se sont pas engagées dans des processus de contractualisation, s'inscrivent néanmoins dans une logique de mise en cohérence des dispositifs voire dans des projets éducatifs territoriaux. On observe aussi une tendance à aller au-delà du PEL vers un projet éducatif global, dans une approche plus transversales des questions d'éducation (mise en cohérence des différents TES et espaces éducatifs) et en les abordant dans un continuum des âges (jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle et au-delà ?). »⁴¹¹

Le partenariat se structure

Les dispositifs qui se sont mis en place à partir de 2005 sont apparus à beaucoup comme une remise en question de la territorialisation. De fait, le choix d'intervenir au niveau de l'élève relève d'une représentation de l'échec scolaire fondée sur des difficultés individuelles et familiales, plutôt que sur un problème collectif. Mais l'intervention se fait à l'intérieur des périmètres déjà fixés par les dispositifs précédents et une structuration du partenariat se met

⁴⁰⁹ Instruction du ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche du 29-10-2003 intitulée projets éducatifs locaux.

⁴¹⁰ Cité par Jean Louis Gousseau. Op. cit. p.236

⁴¹¹ Bernard Bier, André Chambon et Jean-Manuel de Queiroz. Op. cit. p. 106

en place. Si on prend l'exemple du dispositif de réussite éducative ⁴¹², l'idée d'une intervention conjointe est renforcée, puisque ce sont les communes ou les EPCI qui sont à l'origine du projet, qui sollicitent directement l'agrément auprès de la Délégation Interministérielle à la Ville. De plus, on voit le partenariat se structurer puisque les acteurs doivent se retrouver au sein d'une structure porteuse indépendante à la fois des services de l'Etat et de ceux de la commune, comme la caisse des écoles ou le centre communal d'action sociale. Le texte réglementaire donne également la possibilité à la commune ou à l'intercommunalité de créer un nouveau type d'institution nommé : établissement public local de coopération éducative :

« Une commune ou un établissement public de coopération intercommunale peut constituer avec l'Etat un établissement public de coopération éducative chargé de mobiliser et de coordonner l'ensemble des acteurs afin de contribuer, notamment par la création de dispositifs de réussite éducative, au développement et au soutien éducatif, culturel, social et sanitaire des enfants. »

Nous verrons plus loin que dans certains cas, élus locaux et associations, vont s'appuyer sur le dispositif PEL pour mettre en place un véritable projet éducatif global fondé sur le principe de l'éducation partagée. Ainsi, Pierre Durant, Président de la fédération des francas, déclare à l'occasion des premières rencontres des PEL en janvier 2006 :

*« Le PEL est une démarche fondamentalement politique, résolument progressiste en faveur de l'éducation de l'enfant. »*⁴¹³

Pour Alain Jouis, adjoint délégué à la mairie de Brest, c'est l'opportunité de créer une dynamique locale :

*« En favorisant la mobilisation de tous ceux qui participent à l'acte éducatif, le projet éducatif local insufflé un nouvel élan à une dynamique importante, celle de l'éducation partagée. »*⁴¹⁴

L'éducation au développement durable, nouvelle politique éducative locale

L'éducation au développement durable peut s'inscrire dans l'histoire de la lente mise en œuvre des politiques éducatives locales. Si nous reprenons la définition des politiques éducatives locales faite par l'Inspection générale ⁴¹⁵, nous voyons que l'éducation au développement durable correspond quasiment à tous les critères :

1/ Etre élaborée à partir de "produits nationaux » dont la collectivité locale a la responsabilité d'être "l'ensemblier".

⁴¹² La loi du 18 juillet 2005 relative à la programmation pour la cohésion sociale prévoit de constituer au niveau local des "équipes de réussite éducatives" afin d'aider les élèves du premier et du second degré scolarisés en zone urbaine sensible ou dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire.

⁴¹³ Cité par Marie Lucie Gosselin. Op.cit. p. 161

⁴¹⁴ Cité par Marie Lucie Gosselin. Op.cit. p. 161

⁴¹⁵ Inspection générale de l'éducation nationale, inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Rapport au ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche intitulé : « les politiques locales à caractère interministériel ». février 2003, p. 10

- 2/ D'être le fruit de choix stratégiques locaux effectués à partir d'un diagnostic territorial.
 - 3/ De rendre nécessaire des investissements tant en matériel qu'en ressources humaines.
 - 4/ D'être conditionnée par le développement de partenariats avec les différents opérateurs associatifs, les lieux ressources relevant de services extérieurs de l'Etat, de collectivités locales ou appartenant au secteur privé
 - 5/ De conduire à un positionnement de programmes d'activités proposés par rapport au projet d'école ou d'EPLE privilégiant soit un séparatisme tranché soit une juxtaposition raisonnée entre les temps de vie de l'enfant, soit la recherche d'une réelle interaction.
 - 6/ D'induire la redéfinition des secteurs d'attribution de responsabilités entre les élus municipaux et d'influer sur la configuration des services pour un pilotage technique adapté.
- Seul le premier critère serait discutable car on ne peut pas dire que l'éducation au développement durable soit un "produit national". Effectivement, nous avons vu dans la première partie, que la politique éducative est liée au sommet de la Terre de Rio en 1992. Néanmoins, cette politique internationale est relayée par le ministère de l'Education nationale qui fixe un cadre précis dans les circulaires de 2004 et 2007.

De même, si on regarde la liste des thèmes recommandés pour figurer dans les CEL, on retrouve les thématiques du développement durable :

- « - *L'architecture, le cadre bâti et le paysage afin de les sensibiliser à leur environnement et à l'aménagement de l'espace dans un souci de préparer le futur citoyen à ses responsabilités sur le cadre de vie ;*
- *L'éducation à l'environnement au sens large, pour faire comprendre les interactions entre l'homme et son environnement urbain ou rural, par des approches pédagogiques multiples (sensorielle, ludique, scientifique) et sur des thèmes adaptés aux réalités locales (déchets, eau, énergie, patrimoine, transport, flore, faune, ...) ».* 416

Mais l'éducation au développement durable va bien au-delà des politiques éducatives locales car elle inscrit définitivement l'établissement scolaire dans les territoires pour trois raisons majeures. Premièrement, l'éducation au développement durable est une politique éducative qui s'applique à tout le territoire national et qui a été rendue obligatoire lors du vote de la loi Grenelle. Rien à voir avec les CEL et PEL qui ne s'appliquent qu'aux territoires en difficulté et sur la base du volontariat de la collectivité locale. Deuxièmement, l'éducation au développement durable ne peut pas rester aux marges de l'école. L'établissement en démarche de développement durable inscrit la politique éducative dans les enseignements, dans les projets proposés aux élèves et dans l'organisation matérielle. Troisièmement, l'éducation au développement durable n'est plus une politique décidée dans les instances ministérielles. C'est au niveau local, le plus souvent sous l'impulsion des collectivités territoriales que vont se construire les projets, dans un partenariat qui va entraîner la multiplication des acteurs de l'éducation.

⁴¹⁶ Circulaire n°2000-208 du 22/11/2000: Les contrats éducatifs locaux. Aménagement du temps des élèves.

6.2 – LA PLACE DES ACTEURS REINTERROGEE.

Le cadre général donné par la décennie des Nations Unies, la stratégie nationale de développement durable et les circulaires du ministère de l'Éducation nationale ne suffisent pas à impulser la nouvelle politique éducative. Nous avons montré au chapitre 4 que les équipes pédagogiques qui s'impliquaient dans des projets type Agenda 21 scolaire ou Eco-Ecole, le faisaient en s'appuyant sur les ressources de leur territoire. Les animateurs de l'Agenda 21 de Saint Herblain mettaient particulièrement en évidence le lien fort entre le projet de l'établissement et le projet de territoire. Nous allons maintenant montrer la façon dont le territoire s'implique dans la mise en œuvre de l'éducation au développement durable. En tout premier lieu, ce sont surtout les collectivités locales qui vont essayer d'impulser une dynamique nouvelle. Elles vont orienter la définition des projets d'établissement en donnant aux équipes éducatives des moyens supplémentaires. Elles vont le faire en s'appuyant en particulier sur des associations locales spécialisées ou non dans le domaine de l'éducation. Les entreprises s'impliquent également soit par le biais de fondations, soit directement. Si pour le moment, elles restent prudentes dans l'utilisation du mot "éducation" et préfèrent celui d'information et de sensibilisation, elles prennent une place de plus en plus importante.

6.2.1 – Une impulsion donnée par les collectivités locales

Nous verrons à partir de la politique éducative du conseil général de l'Oise, l'exemple d'un dispositif proposé aux établissements scolaires qui facilite les interventions à l'intérieur de l'établissement. De nombreuses collectivités locales ont inclus dans leur politique culturelle la dimension environnement et ont ouvert- dans la tradition des muséums d'histoire naturelle- des équipements type "maison de l'environnement" pour sensibiliser le public à la question environnementale. La communauté de communes du pays de Caux est allé plus loin dans cette dynamique et a ouvert un parc de découverte entièrement dédié au développement durable. Nous verrons comment ce projet, qui se veut être un outil pédagogique à la disposition des enseignants, s'inclut dans la dynamique territoriale en faveur du développement durable.

Le conseil général de l'Oise s'implique dans la vie des collèges.

Le département de l'Oise, situé au nord de la région Ile de France, compte environ 800 000 habitants dont une proportion élevée de jeunes. Les élèves sont près de 160 000 dont 42 000 collégiens répartis dans 81 collèges. Le conseil général de l'Oise s'est engagé dans une politique volontariste et consacre chaque année près de 70 millions d'euros à l'éducation. Ses grandes orientations politiques sont fixées dans un projet éducatif, validé par l'assemblée départementale en 2006, et qui comprend un volet éco-citoyenneté et un programme "jeunes éco-citoyens" que nous présenterons en détail. Dans la brochure de présentation du plan, le vice-président du conseil général chargé de l'éducation écrit :

« Par cet effort sans précédent qu'il engage en matière éducative, le conseil général entend devenir un partenaire à part entière de la communauté éducative, d'une communauté éducative ouverte à tous, solidaire et agissant de concorde dans le sens d'une plus grande efficacité. Comme toujours, notre démarche sera participative : travaillé en amont avec l'inspection académique et les chefs d'établissement, discuté avec les principaux acteurs de l'éducation dans notre département, le projet éducatif du conseil général sera présenté à un public plus large dans les mois à venir. »⁴¹⁷.

Une politique incitative en direction des établissements scolaires

Un projet éducatif global

Le diagnostic sur les niveaux scolaires des jeunes isariens montre un retard en matière éducative : les taux de réussite aux examens (brevet des collèges, baccalauréat général et baccalauréat technique) sont inférieurs aux moyennes nationales, les taux de redoublement sont élevés et un nombre d'élèves plus important que la moyenne nationale quitte le système scolaire sans aucune qualification. La raison évoquée par les élus locaux est l'insuffisance de moyens mis à disposition des établissements par l'Etat. Même si un effort a été fait dans la période 1993-2001, la dépense moyenne par élève est inférieure à celle constatée dans les autres régions. Le nombre d'enseignants du second degré est en particulier insuffisant.

Pour le conseil général de l'Oise il y a là un défi à relever et le projet éducatif va se fixer trois grands objectifs. Le premier est dans la compétence propre de la collectivité locale : les locaux. Il s'agit d'imaginer un nouveau référentiel pour la construction, la réhabilitation et les extensions des collèges. L'idée centrale qui prévaut est celle d'un bâtiment ouvert sur la cité pour répondre aux nouvelles demandes comme celles de l'accueil des parents d'élèves ou les activités périscolaires. Les locaux devront respecter les normes de construction respectant l'environnement et le numérique aura une place centrale dans la réflexion.

⁴¹⁷ Projet éducatif du Conseil général de l'Oise : « grandir, s'épanouir, réussir dans l'Oise ». p. 4

Le deuxième objectif consiste à placer la réussite et l'égalité des chances au cœur du projet éducatif. Nous sommes là dans un objectif social d'accompagnement des jeunes les plus en difficulté : soutien scolaire, dispositif de réussite éducative y compris en zone rurale, cours complémentaires en ligne, aide à l'orientation scolaire, accompagnement des parents en créant une école des parents et des éducateurs, accompagnement des adolescents en créant un lieu d'accueil spécifique, lutte contre les discriminations. A cela s'ajoute l'idée d'élaborer des projets éducatifs locaux afin de faciliter l'accès aux activités sportives, culturelles et citoyennes dans le temps périscolaire et de mieux articuler temps scolaire et temps périscolaire.

Le troisième objectif est un objectif pédagogique. Les mesures prises visent à rendre les jeunes isariens plus autonomes et plus créatifs. Certains dispositifs concernent le jeune lui-même : aide au permis de conduire, récompenses d'initiatives prises par des jeunes, forum d'expression, carte jeunes pour faciliter l'accès à la culture. D'autres impliquent directement les collèges comme le contrat de développement culturel. Celui-ci a le double objectif de renforcer les missions éducatives des structures et institutions culturelles et d'inscrire un volet culturel dans chaque projet d'établissement. Le projet, défini conjointement entre l'équipe pédagogique et les acteurs culturels, comprend deux volets. Des interventions subventionnées par le conseil général ont lieu à l'intérieur des établissements. En contrepartie, les élèves doivent assister à des manifestations artistiques organisées par la collectivité locale.

Favoriser l'éco-citoyenneté dans les collèges

Comme pour le contrat de développement culturel, le programme "jeunes éco-citoyens" vise à donner des moyens complémentaires aux collèges, cette fois dans le domaine de l'éco-citoyenneté. Il a été conçu par le conseil général en partenariat avec l'ADEME et l'Inspection académique en 2006. L'objectif est de soutenir les collèges dans leurs projets d'éducation au développement durable. Chaque année un appel à projets est adressé aux établissements scolaires. L'équipe éducative qui souhaite solliciter le dispositif doit préciser quelle est la nature du projet (objectifs, public visé, descriptif des actions), comment il va se dérouler (nomination d'un porteur de projet, constitution d'une équipe projet, calendrier de réalisation), avec quels moyens (budget, partenariat) et quelles sont ses perspectives (évaluation, évolution envisagée). Les projets sont sélectionnés par le conseil général selon cinq critères : la qualité et l'originalité de la démarche, les liens avec le projet d'établissement, la qualité des partenariats extérieurs, les perspectives d'évolution et le budget.

Pour les établissements retenus, un contrat, conclu pour une durée de trois ans, fixe les modalités du partenariat entre le collège et le conseil général. Celui-ci finance chaque année les projets et demande aux établissements d'accueillir trois associations à partir d'une liste pré-établie par le conseil général (voir document n° 32).

Document n° 32 : Liste des associations pouvant intervenir dans les programmes jeunes éco-citoyens

	Nom de l'action	Partenaire
	Exposition Oise Planète Pré-cieuse	Association En Savoir Plus
Consommation	Sensibilisation commerce équitable	Artisans du monde
	Action sur la consommation responsable	Les Ateliers de la Bergerette
	Plébiscité par la publicité	Les Ateliers de la Bergerette
	Textiles	Les Ateliers de la Bergerette
Gestion des déchets	Pourquoi et comment composer ?	Centre permanent d'initiatives pour l'environnement
	D3E - Déchets D'Équipement Électriques et Electronique - traitement de ces déchets.	Les Ateliers de la Bergerette
Jardin	Action sur l'environnement, paysages et jardins	SARL AROMEGA
Mobilité	Impact des déplacements quotidiens vers le collège	Association de Lutte pour l'Environnement en Picardie
	Sensibilisation à l'usage du vélo comme mode de déplacement	Beau'velo
Energie /Climat	CALEO – expériences sur le réchauffement climatique	Centre permanent d'initiatives pour l'environnement
	Maison bioclimatique	Les Ateliers de la Bergerette
	Action sur l'énergie	Les Ateliers de la Bergerette
	Lumière sur l'énergie	Ombelliscience
	L'eau, énergie	Pavillon de Manse
Eau	Mesures d'indices biotiques	Centre permanent d'initiatives pour l'environnement
	Action sur les rivières et diagnostic	Cellule d'Assistance Technique à l'Entretien des Rivières du CG60
	Ecosystème aquatique	Beauvais Argentine Aquariophilie
	Action sur la gestion de l'eau	Beauvais Argentine Aquariophilie
	L'eau en milieu naturel	Beauvais Argentine Aquariophilie

Santé	L'eau et la santé	Beauvais Argentine Aquariophilie
Faune et flore	Réalisation d'un film animalier	Association MELES
	Programme autour des chauves-souris	CPIE (Centre permanent d'initiatives pour l'environnement)
	Animation sur le métier de sylviculteur	CPIE (Centre permanent d'initiatives pour l'environnement)
Air	Action sur la qualité de l'air	ATMO Picardie
Matières premières de Picardie	Géologie-agro matériaux	Association Ombelliscience Picardie
	Action sur la filière calcaire	Office de tourisme Pierre Sud Oise
Citoyenneté et vivre ensemble	S'ouvrir au monde pour agir ensemble	Association Ligue de l'enseignement
	Formation des éco-délégués	Association à définir
Economie solidaire	Découverte de l'économie solidaire *	Société Coopératif d'Intérêt Collectif Maison d'Economie Solidaire

La première année, l'exposition "Oise planète précieuse" doit obligatoirement être installée dans l'établissement pendant deux semaines et vue par l'ensemble des élèves encadrés par un intervenant associatif. Cette exposition a été conçue par le conseil général en partenariat avec l'inspection académique et l'ADEME. Elle met en scène une jeune collégienne prénommée Léa qui explique sur chacun des panneaux « *pourquoi et comment agir concrètement pour protéger la planète et envisager un développement durable* ». Une série de douze panneaux retrace la journée d'une collégienne et introduit les thématiques de l'habitat avec les énergies et l'eau ; la mobilité avec le risque climatique et l'accessibilité ; la consommation avec les déchets ménagers et le commerce responsable ; la gouvernance avec la démocratie participative, l'éco-citoyenneté et le développement durable ; le patrimoine avec le territoire et la biodiversité. Un animateur est présent sur place et propose des ateliers aux élèves pendant le temps scolaire.

A partir de cette exposition, trois types d'ateliers peuvent être mis en place. Premièrement, des ateliers-découverte d'une durée d'une heure permettent une première sensibilisation des élèves aux gestes éco-citoyens. Le deuxième atelier propose aux élèves placés en sous-groupe de réfléchir à partir de situations courantes de la vie et en incarnant le rôle d'un acteur social : consommateur, élu, conseillers technique. Enfin, la troisième animation vise à faire

réfléchir les collégiens sur leur vie quotidienne à la maison et dans l'établissement. Les élèves doivent proposer des améliorations qui sont consignées dans un registre. L'ensemble des observations recueillies peut servir de base à la construction d'actions concrètes.

La deuxième année, c'est l'animation Caléo qui est obligatoire. Elle a pour but de faire découvrir les causes et les conséquences du réchauffement climatique à travers plusieurs expérimentations et mises en situations. Dans le module découverte, les élèves sont répartis en petits groupes et parcourent une série de six pôles d'expérience. Une fois les conclusions de ces expériences relevées, l'animateur sensibilise les élèves aux équilibres carbone de notre planète. L'intervenant donne la possibilité aux élèves de calculer individuellement leurs émissions de carbone. Un jeu de rôle peut compléter ce module pour approcher la notion de système complexe. Les autres ateliers proposés concernent la consommation, l'énergie, la mobilité, la faune et la flore, le paysage et les jardins, l'eau, l'air, l'architecture. Chaque année 7 à 8 collèges sont sélectionnés. Le nombre de collèges jeunes éco-citoyens était de 22 lors de la rentrée 2010-2011.

Pour créer du lien entre les collèges engagés dans des démarches éco-citoyennes, valoriser les actions et sensibiliser l'ensemble des collégiens du département sur les grands enjeux du développement durable, un journal spécifique a été créé : Id'kologic. Deux numéros par an sont publiés et diffusés dans les 82 collèges. Chacun présente une thématique: les déchets et la consommation en 2009, l'alimentation et les énergies en 2010. Le premier numéro de 2011 est intitulé : "savoir vivre ensemble pour un développement durable". Il aborde les questions du partenariat et de l'interdépendance. Le partenariat nécessaire à la réalisation des projets est illustré avec le jardin du collège Henri Baumont (voir document n°33). Chaque journal est accompagné d'une fiche à destination des enseignants afin de pouvoir utiliser le journal comme support d'apprentissage. Le complément du numéro 4 traitant de la question de l'énergie est particulièrement complet. Il donne des compléments d'information précis sur les différents types d'énergie, la consommation et la production d'énergie en France, sa répartition inégale dans le monde. Pour travailler sur le vocabulaire de l'argumentation, il est proposé l'étude de cas suivante :

« Votre ville se situe proche d'un affluent de l'Oise et propose l'installation d'un barrage hydraulique dans son territoire: selon vous, quelles seront les réactions des habitants, des associations environnementalistes, des géologues, des agriculteurs, de l'exploitant d'énergie. »⁴¹⁸

Le diagnostic énergie du collège Edouard Herriot de Nogent-sur-Oise est présenté comme l'exemple d'initiatives prises par les collégiens pour une approche pragmatique. Pour tous les sujets des liens Internet sont proposés pour rechercher des informations complémentaires.

⁴¹⁸ Fiche d'accompagnement du journal ID'Kologic, n°4- novembre 2010.

Document n° 33: Les partenaires du club jardin du collège Henri Baumont



L'enseignant a donc là un outil de synthèse lui permettant de faciliter la préparation de son programme pédagogique. En complément de ce journal, un site est également dédié aux collégiens qui s'engagent en faveur du développement durable. Outre des informations sur le rôle des éco-délégués, il est une source de documentation et d'information pour tous.⁴¹⁹

Expérimenter les agendas 21 scolaires

De nombreuses collectivités incitent les établissements scolaires à s'engager dans des démarches Agenda 21. La plupart élaborent des guides méthodologiques destinés à sensibiliser les enseignants et à informer sur la démarche. C'est le cas de la Région Alsace où les conseils généraux des départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin ont rédigé, en partenariat avec le rectorat, un guide à destination des collèges afin d'expliquer et de faciliter la mise en œuvre de démarche Agenda 21. Le document rappelle les accords de Rio et les grands principes du développement durable, donne des indications sur la démarche, présente une série de fiches thématiques pour aider à construire la réflexion et donne des exemples d'actions déjà réalisées.

Le conseil général de l'Oise a suivi une démarche différente. Plutôt que d'élaborer une politique générale, il a préféré adopter une démarche expérimentale qui a commencé à la rentrée scolaire 2008 avec 3 collèges et s'est poursuivie l'année suivante avec un collège supplémentaire. Pour donner le maximum de chances au dispositif, il a été mis à la disposition des établissements sélectionnés une personne à temps complet afin d'aider les équipes pédagogiques à formaliser et mettre en œuvre leur projet. Comme pour le programme jeunes écocitoyens, la sélection s'est faite à partir d'un appel à candidature envoyé aux établissements déjà engagés dans le dispositif jeunes écocitoyens. Les critères de choix étaient les capacités et motivations de l'établissement; l'implication des élèves, la cohérence de la démarche avec le projet d'établissement et la mise en place d'un partenariat de qualité et d'une culture de coopération.

Les projets retenus sont tous très différents. Nous avons vu que l'Agenda 21 de Guynemer reposait sur les initiatives prises par les éco-délégués et sur des journées thématiques banalisées. Au collège Edouard Herriot de Nogent-sur-Oise, le projet est fondé sur la participation de tous les élèves. Trois club fonctionnent : jardinage, journal et Internet. Ensuite, selon les niveaux, une thématique spécifique est retenue. Les 6^{ème} travaillent sur l'alimentation et la gestion des déchets, les 5^{ème} sur la consommation et le commerce équitable, les 4^{ème} sur l'énergie, la qualité de l'air et la mobilité et les 3^{ème} rencontrent chaque année des professionnels oeuvrant en faveur du développement durable.

⁴¹⁹ Voir WWW.peo60.fr

Cette expérimentation a conduit à proposer aux établissements scolaires un dispositif d'accompagnement à l'élaboration d'un Agenda 21 scolaire à partir de la rentrée 2011. La première année est une année de sensibilisation de la collectivité éducative. Il s'agira pour le chargé de mission du conseil général de comprendre d'une part quelles sont les spécificités de l'établissement et d'autre part, où en sont les enseignants, les agents et le gestionnaire par rapport à la démarche Agenda 21. Le projet jeunes-éco-citoyens sert de support pour essayer la démarche. La deuxième année est la mise en œuvre de la démarche (diagnostic, objectifs, actions, évaluation) à l'aide de quelques thématiques prioritaires. Un soutien financier sera accordé sur le diagnostic. La troisième année visera une démarche sur l'ensemble de l'établissement. Un soutien humain et financier sera proposé pour la réalisation du livret final de l'Agenda 21 de l'établissement.

Collectivités locales et interventions pédagogiques

Des moyens qui rendent possible l'action

Le dispositif conçu par le conseil général de l'Oise pose très clairement la question de l'intervention de la collectivité locale dans le domaine pédagogique. Même si le dispositif est conçu en partenariat avec le rectorat, on sent bien une forte présence du conseil général qui met des moyens financiers importants en finançant les interventions des associations dans le cadre du projet jeunes éco-citoyens et en mettant une personne à temps complet sur le dispositif Agenda 21 scolaire. Peut-on considérer qu'il y a là ingérence dans le domaine pédagogique ?

Les trois directeurs d'établissement bénéficiant du soutien du conseil général pour la mise en œuvre de l'Agenda 21 reconnaissent l'importance des moyens humains accordés par le conseil général. Pour Madame Marais, la présence hebdomadaire de la chargée de mission permet d'affronter les découragements inhérents à ce type de démarche :

« Cela nous permet de rebondir, d'avancer, parce que c'est un engagement que nous devons tenir. C'est dans les deux sens, on a signé, on a été choisi, nous devons faire le nécessaire pour que ça marche. L'an dernier à la fin de l'année, c'était un petit peu difficile mais on a trois ans, et dans un établissement scolaire on a plusieurs projets en même temps. C'est un peu difficile au moment des conseils de classe et des examens. L'an dernier, à un moment donné, les équipes se sont un peu essoufflées. »⁴²⁰

Monsieur Lahaye évalue à un mi-temps l'intervention de la chargée de mission et s'inquiète du jour où l'aide du conseil général ne viendra plus en soutien du projet Agenda 21. Selon lui, l'Education nationale ne pourra donner tout au plus que quelques heures à un enseignant :

« Il est intéressant de mettre en place, des nouveaux dispositifs, d'aborder de nouvelles problématiques avec les jeunes dans les établissements scolaires, en particulier des thé-

⁴²⁰ Entretien avec Madame Marais.

thématiques transversales comme l'environnement, si on a quelqu'un pour établir le lien en particulier au sein des équipes pédagogiques dans les établissements. Si nous devions gérer seuls, ça deviendrait extrêmement lourd. L'Agenda 21 regroupe une quinzaine de professeurs avec des réunions régulières de concertation, des actions multiples et multiformes. C'est très lourd à gérer que ce soit sur le plan de l'organisation, du suivi administratif, financier, des contacts à prendre. »⁴²¹

Mais l'apport n'est pas exclusivement en termes de moyen financier et humain. La chargée de mission apporte aussi un autre regard sur le fonctionnement de l'établissement, une autre culture :

« Elle apporte un regard nouveau, elle n'a pas la culture Education nationale qui a des avantages et des inconvénients. C'est sa mission. Malheureusement, dans les établissements quand on mène des projets, c'est toujours pour les enseignants qui mènent ces projets, un petit complément par rapport à leur mission principale qui est d'enseigner. D'une façon générale, pour le moment, tout ce qui est transversal est considéré par les enseignants comme un supplément d'âme par rapport à l'enseignement de leur discipline et des contenus disciplinaires. Alors que là, C., elle n'a pas de discipline. Elle a cette vision externe, c'est une chargée de mission du conseil général, ça n'est pas une prof. Notamment, elle apporte des méthodes de travail. Quelque chose qui peut paraître surprenant mais, la culture du rendre compte n'existe pas dans l'Education nationale. Le professeur ne rend pas compte de son travail. »⁴²²

Madame Ballosier parle de la complexité de trouver un équilibre entre une hiérarchie à qui elle doit rendre des comptes (l'Inspecteur d'Académie, le Recteur, le Ministre) et le conseil général qui demande également des bilans sur les moyens alloués. Elle souhaite avant tout garder son autonomie et insiste sur l'élaboration collective des règles communes pour fonder le partenariat :

« D'une façon générale quand on veut construire un réseau, on sait que ce dernier ne se décrète pas, ça se fait avec les personnes, ça se fait en fonction des besoins, ça se fait dans un cadre réglementaire mais il y a des choses que personne ne peut nous engager à faire. On est dans un système relationnel, toujours subtil, où chacun ne perd pas son âme, où chacun sait où il veut aller, se crisper ne sert pas à grand-chose, il faut expliquer et je pense que si l'on a vraiment appris à travailler ensemble. [...] On a appris à se connaître avec la chargée de mission Agenda 21 du conseil général, on prend connaissance de nos cultures qui sont différentes. On a chacun notre logique avec chacun un objectif commun. Ce qu'on veut c'est que chaque partie soit bénéficiaire et on se rend compte qu'en confrontant ces modes de pensée et d'action on arrive à trouver quelque chose d'intéressant, sachant quand même que la collectivité est dans une situa-

⁴²¹ Entretien avec Monsieur Lahaye

⁴²² Entretien avec Monsieur Lahaye

tion d'aide, de soutien, et ne fonctionne que si elle n'est pas en situation de domination. »

Un pilotage qui devrait rester Education nationale

Mais tous les acteurs ne partagent pas cet enthousiasme à voir les collectivités locales intervenir sur le temps scolaire. Yves Dutercq présente l'analyse de l'évolution des relations entre les collectivités locales et les enseignants comme une entreprise de séduction qui s'est construite progressivement. Selon lui, beaucoup de principaux de collège bénéficient d'une reconnaissance qu'ils n'ont pas avec leur hiérarchie:

« Beaucoup de conseils généraux, à côté des relations qu'ils souhaitent dénuées de suspicion avec les services départementaux de l'Education nationale, ont bien compris que c'est du côté des enseignants qu'ils risquaient de rencontrer les plus grandes réticences. Il leur a donc fallu gagner leur sympathie en faisant ressortir l'intérêt d'une bonne coopération à la base. Améliorer le confort et la qualité des bâtiments est sans nul doute opportun [...] mais cela ne suffit pas à se faire aimer. La politique porte donc au départ sur le périscolaire, à la manière des collèges, mais la palette des actions est souvent suffisamment large pour que périscolaire et scolaire se confondent [...]. Mais il s'agit là d'une politique au coup par coup. Il n'en est pas de même quand ce sont des actions systématiques qui sont menées. »⁴²³

Pour le sociologue, la position ambiguë de certains conseils généraux est source de méfiance chez beaucoup d'enseignants car elle bouleverse le fonctionnement habituel de l'organisation éducative. Mais, au-delà de la question de l'acceptation du changement, beaucoup pensent que le domaine de la pédagogie devrait rester de la compétence exclusive de l'école.

Au cours de notre étude, nous avons rencontré Monsieur Corroyer, responsable formation continue au rectorat de Rouen. Ayant participé à de nombreux groupes de travail au niveau national, il connaît bien les problématiques liées à la mise en œuvre de l'éducation au développement durable. Il a été l'un des initiateurs du programme "Etablissement du développement durable" en région Haute-Normandie. Ce projet pédagogique global qui a commencé à la rentrée 2005 concerne tous les établissements scolaires et de formation de la région sur la base du volontariat. Sont concernés les établissements de l'Education nationale de l'école maternelle au lycée, mais aussi les établissements de l'enseignement agricole, les GRETA et l'IUFM. Ce projet est bien un projet collectif. Il a été conçu en partenariat avec les autorités académiques, les collectivités locales (région, départements, ville de Rouen, Grand-Couronne et Canteleu) avec l'aide de l'ADEME, de la DIREN. Pour Monsieur Corroyer, ce type de dispositif devrait toujours être piloté par l'Education nationale, ce qui n'exclut en rien un véritable partenariat avec l'ensemble des acteurs:

⁴²³ Yves Dutercq (2006). « Conseil général et Education nationale : je t'aime moi non plus » in cahiers pédagogique n°447. p.22

« Moi, je défends la position que les dispositifs d'éducation au développement durable devraient toujours être pilotés par l'Education nationale, parce que c'est un projet pédagogique. Ça n'est pas un projet de fonctionnement. Jusqu'à preuve du contraire, qui dit projet pédagogique dit projet piloté par l'Education nationale. C'est notre rôle par rapport aux collectivités. Tout ce qu'on fait, c'est pédagogique. Une collectivité n'a pas à entrer dans le domaine pédagogique. Ça n'est pas son objet. Or, dans 99% des cas, ça n'est pas l'Education nationale qui pilote, même si elle est associée au projet. Il y a une tendance un peu naturelle de tous les projets d'avoir des actions environnementales, d'abord, sur des actions de réduction ⁴²⁴, comme si elles étaient un but, une finalité même. Alors que ça n'est pas une finalité. Nous tout ce qu'on fait c'est éducatif. Nous ne sommes pas là pour réduire l'énergie du bâtiment ou ramasser les piles. »⁴²⁵

Pour Monsieur Corroyer, seule l'Education nationale peut assurer la continuité pédagogique de la maternelle au lycée. Dans cet objectif, l'échelon régional doit être l'échelon de la conception et de l'animation du projet, à chaque établissement ensuite de trouver son ancrage local en fonction de ses spécificités :

« Il faut inscrire les établissements dans un projet régional qui donne le sens au projet global et puis après, ils doivent trouver dans leur territoire le projet lui-même, son sens particulier. A un endroit, c'est faire un verger conservatoire parce qu'ils sont en lien avec le PNR, à un autre endroit c'est un projet sur la mer parce qu'ils sont situés sur le littoral. Le projet trouve son contenu et son sens dans le territoire. Nous on lui donne une architecture, une animation générale mais on ne s'occupe pas des actions. »⁴²⁶

Mais, les collectivités locales n'investissent pas seulement dans des dispositifs internes à l'école, elles mettent également en place des équipements qu'elles ouvrent largement aux équipes pédagogiques. C'est le cas de la communauté de communes de Caux, Vallée de Seine.

Un parc pour découvrir le développement durable

La communauté de communes Caux Vallée de Seine est située en Haute-Normandie entre les agglomérations de Rouen et du Havre. Elle résulte de la fusion de trois communautés de communes et rassemble depuis le 1^{er} janvier 2008, 47 communes soit 68 000 habitants. Elle est composée de trois villes moyennes : Bolbec (12000 habitants), Lillebonne et Caudebec et de communes rurales. Son territoire comprend au sud une zone industrielle de 1 500 ha qui concentre 62% de l'emploi industriel autour d'activités de l'industrie chimique et pétrochimique; au Nord, une zone plus rurale maintient une forte activité agricole; à l'Ouest, quel-

⁴²⁴ Réduction des consommations d'eau, d'électricité, de déchets, etc

⁴²⁵ Entretien avec Monsieur Corroyer

⁴²⁶ Entretien avec Monsieur Corroyer

ques communes appartiennent au Parc naturel régional des boucles de la Seine, ce qui permet de développer des activités touristiques.

Un territoire engagé dans une politique de développement durable

Le territoire a déjà connu une situation de déclin industriel lors de la disparition de l'industrie textile qui s'était développée dans la région de Bolbec. Actuellement, il tire sa prospérité de l'industrie pétrolière et chimique, mais les élus de la communauté de communes sont conscients des risques qui pèsent sur cette activité du fait de la raréfaction à venir de la ressource pétrolière. Ils savent aussi que cela pourrait avoir des conséquences dramatiques sur la vie économique et sociale du territoire. Pour ne pas devenir une "région en déclin industrielle", ils ont souhaité anticiper la crise en favorisant une diversification de l'activité économique en s'engageant résolument dans une politique de développement durable. Le choix s'est porté sur le soutien aux nouveaux secteurs de production comme les éco-matériaux ou les énergies renouvelables en réservant une zone de 100 ha pour l'installation de nouvelles entreprises. Dès 2006, la communauté de communes a engagé une démarche Agenda 21 de territoire qui se concrétise par l'adoption d'une charte d'éco-responsabilité qui est signée par un nombre de plus en plus important de communes au fur et à mesure qu'avance le travail de sensibilisation auprès des élus. Elle concerne principalement le fonctionnement des administrations qui s'engagent à promouvoir les bonnes pratiques en termes de consommation d'électricité, tri des déchets, sensibilisation de la population lors de manifestations, etc. Cette charte se décline également pour les entreprises, comme nous l'explique Monsieur Delaune vice-président de la communauté de communes :

*« Quand l'Agenda 21 a été lancé sur le territoire, nous l'avons fait en commun avec trois grandes villes et deux plus petites et la communauté de communes, qui est sur le point de s'achever et on a mis au point une charte d'éco-responsabilité pour les communes, pour cinq villes et 42 communes rurales et, volontairement, ces dernières peuvent signer cette charte avec des actions obligatoires et facultatives au choix. Nous sommes en train de la décliner sur deux axes, au niveau industriel, comme la zone d'à côté hyperindustrialisée mais aussi dans les PME. »*⁴²⁷

Le développement durable est pris en compte dans la procédure de décision. Les fonctionnaires sont sensibilisés et des solutions alternatives sont proposées lors de l'instruction des dossiers. Par exemple, en cas d'implantations industrielles, il y a une vigilance sur le traitement de l'eau. Des panneaux photovoltaïques sont proposés.

« Tous les projets passent par une grille d'analyse développement durable, ensuite on choisit entre l'emploi et la pollution. Sur les fiches navettes quand elles arrivent au bureau communautaire, il y a la grille d'analyse de développement durable. Le politique

⁴²⁷ Entretien avec Monsieur Delaune

choisit en connaissance de cause. A un moment il faut privilégier un aspect ou un autre. J'avoue que l'emploi pèse lourd et c'est souvent lui qui l'emporte. Ceci dit on n'est pas prêt à n'importe quoi. »⁴²⁸

C'est dans ce contexte que s'est posée la question de la destination de l'abbaye du Valasse. Son importance dans l'histoire locale méritait qu'elle soit conservée. L'abbaye avait été fondée au XII^{ème} siècle par les moines bénédictins. Au XV^{ème} siècle et XVI^{ème} siècle, elle subit les destructions de la guerre de cent ans puis des guerres de religion. Elle fut restaurée au XVIII^{ème} siècle. A la révolution, elle fut vendue comme bien national à un riche négociant du Havre. En 1833, il devient une filature et en 1960, une laiterie. En 1984, l'activité industrielle cesse et la commune du Gruchet le Valasse l'achète pour l'utiliser à des fins sociales, culturelles et de formation. Les travaux de restauration commencent. Le parc est inscrit à l'inventaire des monuments historiques et une association organise expositions, visites guidées et spectacles. L'idée d'en faire un parc à thème est retenue et, compte tenu des enjeux locaux, le choix se porte sur le développement durable.

Le parc Eana

Le parc a ouvert ses portes le 12 juillet 2008. Il a pris le nom d'Eana qui signifie en langue same (Laponie) "terre nourricière". Il a pour principal objectif de renforcer l'attractivité du territoire à la fois pour les entreprises et les touristes mais aussi de sensibiliser la population aux enjeux du développement durable. En effet, lors du diagnostic fait pour l'Agenda 21 de territoire, une étude a été conduite sur la connaissance au sein de la population de la notion de développement durable. Les résultats ont montré que la majorité des habitants ne connaît pas le développement durable, ou en ont une vision floue. D'importants travaux sont engagés pour réaliser un projet qui va viser tous les publics. Deux salles cisterciennes sont réservées à la restauration (cafétéria et restaurant). Le reste du bâtiment comprend une salle de 250 places et cinq salons du XVIII^{ème} siècle entièrement restaurés pour accueillir des séminaires d'entreprises. Un bâtiment neuf, nommé la grande halle est un espace dédié à l'information, à la sensibilisation et à l'éducation au développement durable. A côté, le pavillon des innovations permet la réalisation d'expositions temporaires. Les espaces extérieurs ont bien sûr également été aménagés. Des espaces pédagogiques ont été créés à partir de la rivière, de la zone humide et des jardins. Un théâtre de verdure permet d'accueillir des spectacles en plein air. Il peut être utilisé dans un cadre privé. L'été, la communauté de communes y organise des manifestations : spectacles de sons et lumière, concerts.

⁴²⁸ Entretien avec Monsieur Delaune

Une éducation pour tous

A l'entrée du parc, un court film permet au visiteur de revenir aux origines de l'apparition de la vie sur terre. Le premier parcours, obligatoire pour rejoindre le centre du parc est un ensemble de jardins nommé "le jardin des origines". On peut bien sûr parcourir le sentier à toute vitesse, ou bien prendre le temps d'observer les variétés de plantes. Il peut également être utilisé comme lieu d'activité pour les enseignants qui souhaitent travailler sur les différentes espèces végétales. Au départ sont présentées les plantes archaïques, puis la naissance du jardin avec les premiers légumes cultivés par l'Homme. Le jardin des plantes voyageuses montrent les plantes qui nous sont familières selon leur origine. Europe, Afrique, Asie, Océanie, Amérique; les cinq continents sont représentés. Un jardin est laissé en friche pour permettre d'observer les insectes présents dans les souches d'arbre par exemple. Cette étape se termine par la présentation de l'action de plantes dépolluantes installées dans des bassins.

Le visiteur pénètre ensuite dans la grande Halle, seul espace moderne du site, construit selon les normes de Haute Qualité Environnementale. Cet espace immense permet au visiteur de déambuler librement au gré de ses centres d'intérêt pour découvrir les animations ludiques et interactives qui lui sont proposées sur les grands enjeux du développement durable. Les animations sont présentées en quatre caissons plus ou moins fermés. Le premier est nommé : "Notre terre vivante". Le visiteur est debout à l'intérieur d'une sphère et découvre, grâce à de magnifiques images projetées sur toute la surface, les différents aspects de la terre. Un commentaire donne des informations sur la stratosphère, la biosphère, la lithosphère. L'idée générale est de montrer que la terre est belle et précieuse et que nous sommes en train de la détruire.

Le deuxième est "l'atlas des ressources". A l'intérieur, sur une table tourne un planisphère géant. Trois écrans tactiles permettent de rechercher des données sur tous les pays, faire des comparaisons entre plusieurs pays. Des représentations cartographiques s'affichent automatiquement. Ce planisphère est l'un des outils interactifs les plus élaborés à la disposition du public. Voici comment le responsable d'animation l'utilise :

« Ce que je montre souvent c'est la population des Etats-Unis, de la Chine et de la France en 1973 et en 2008. Je commence par 2008 puis en 1973, parce que c'est à peu près le début de la prise de conscience, c'est un pic d'activités. Ensuite on change de sujet, on prend la production de CO2. On se rend compte que les Etats-Unis polluent deux fois plus que la France en 1973 et aujourd'hui à peu près trois fois plus. Ils ont diminué la pollution de 10% mais la population a grandi de 50% en même temps, donc le pays pollue plus. Pour la France, la population a augmenté de 20%, mais la pollution par habitant a diminué de 30%, donc la France aujourd'hui pollue moins. Ensuite je leur montre l'Allemagne qui pollue beaucoup plus que nous en CO2 atmosphérique parce que nous fabriquons une énorme quantité de notre énergie par le nucléaire et on peut se demander si c'est une bonne ou une mauvaise chose, on lance le débat pour les

amener à réfléchir sur le sujet et ensuite on montre la Chine, une augmentation de 60 % de population et pollution multipliée par trois. Les gens nous disent “les Chinois, il faut qu'ils arrêtent, on ne s'en sortira jamais” mais au point de vue CO2 par habitant, ils polluent six fois moins que les Américains, le CO2 a une résilience dans l'atmosphère qui est à peu près de 40 ans. En 1973, ils polluaient 20 fois moins que les Américains.

»⁴²⁹

A l'extérieur, sur les murs du caisson, on peut découvrir des informations sur la population, l'eau, les énergies non-renouvelables, les énergies renouvelables et la biodiversité. Il y a des panneaux qui montrent la courbe de l'accroissement de la population mondiale depuis le néolithique, sur le cycle de l'eau, la répartition de la consommation d'eau par type. Des jeux multimédias permettent de mettre le visiteur en situation. Par exemple, vous êtes le maire d'une ville imaginaire dont les habitants consomment de plus en plus d'électricité. Si on ne fait rien, on risque la panne générale. Mais que faire ? Diminuer la consommation ? Les habitants protestent. Augmenter la production ? oui, mais de quelle énergie ? Où implanter l'usine ? Que faire des déchets de l'usine nucléaire ? Dans le même temps il ne faut pas oublier d'entretenir les installations et faire attention à la pollution générée. Bref, on voit la complexité de la situation. Un autre jeu du même type montre qu'il faut rechercher un équilibre au niveau de la biodiversité. Deux écrans l'un avec des renards, l'autre avec des mulots. Si on élimine tous les renards, les mulots pullulent et si on élimine tous les mulots, les renards disparaissent car ils n'ont rien à manger. Il faut trouver le bon équilibre.

Le troisième caisson s'appelle “comment vivons nous ?” et interroge nos comportements. Le premier atelier proposé est le bio-test. Vous pouvez, à partir d'une série de questions simples sur votre mode de vie : habitant, mode de chauffage, de déplacement, consommation alimentaire, dresser votre profil écologique. Les résultats peuvent vous être envoyés par Email. Cet espace, même s'il est moins fermé, est conçu comme le second : panneaux d'exposition sur les alternatives au pétrole, les nouveaux textiles, les différentes façons de se nourrir dans le monde, présentation d'objets respectueux de l'environnement pour l'habitat et les déplacements et jeux interactifs. Pour les plus petits, un jeu sur le tri des déchets. Il peut y avoir deux joueurs. Il s'agit de faire rentrer le déchet dans la bonne poubelle en fonction de sa composition en sautant sur une dalle de couleur posée sur le sol. Pour les plus grands, le jeu “capital durable” pour réfléchir à nos comportements et montrer comment nous créons le monde qui nous entoure. Bouger, habiter et se nourrir, 9 écrans tactiles interrogent le visiteur qui doit répondre à des questions simples sur son mode de vie et la façon dont il conçoit la ville. La différence avec le biotest est que les réponses individuelles construisent un programme collectif. Trois grands écrans montrent le mode de vie produit par les comportements des différents visiteurs.

Dans le dernier caisson, il s'agit de montrer comment nos comportements influent sur l'avenir collectif. Les participants entrent dans une pièce carrée, sombre. Au sol sont projetées

⁴²⁹ Entretien avec Monsieur de Colombel et Monsieur Genet

des images de bulle représentant les différents type d'énergie. Les participants doivent en se déplaçant dans la pièce envoyer les bulles de leur choix vers le mur du fond. Lorsqu'ils sortent de la salle, ils peuvent visionner sur un écran de télévision les conséquences de leurs comportements. Un bulletin d'information donne une idée du monde tel qu'il sera en 2050. Quatre scénarii sont possibles : Dans le premier, l'individualisme règne. La voiture est le symbole d'une époque révolue. On fait des innovations, des efforts d'économie mais pas dans une logique collective. On juge un industriel pour un comportement irresponsable. Chacun a des crédits carbone qu'il peut vendre ou acheter selon sa situation. C'est le local qui est valorisé. Les pays du Sud connaissent une grande sécheresse et sont revenus à des comportements plus traditionnels au niveau de l'agriculture. Dans le deuxième, on comprend qu'il y a eu une catastrophe écologique majeure qui a tout détruit. Les habitants ont fui les villes, se sont réfugiés à la campagne où ils vivent d'une économie de subsistance. Les Etats n'existent plus. Un gouvernement mondial dominé par les écologistes s'est mis en place pour demander un changement de modèle. Dans le troisième scénario, c'est l'entreprise qui domine. Quelques nantis vivent dans un environnement sain et agréable. Pour les autres la qualité de vie est dégradée : Stress et suicides dans les entreprises ; sécheresse, famine, émeutes de la faim et migrations dans les pays pauvres. Le dernier scénario met en avant la coopération. On a abandonné les énergies polluantes, la production est mesurée, on incite au co-voiturage. Les technologies de la communication permettent de développer des actions de solidarité entre les pays du Nord et les pays du Sud.

A l'extérieur, le visiteur pourra encore trouver trois autres espaces thématiques consacrés à l'eau, aux textiles et aux couleurs. Le parc est traversé par une rivière. Sur les abords a été aménagé un parcours comprenant des supports pédagogiques comme une maquette de la vallée pour regarder le paysage et l'espace; des cubes de 1M2 pour symboliser la consommation d'eau moyenne journalière d'un Français (30 M2); des jardins de rosée et de brouillard pour expérimenter les sensations de l'eau dans l'atmosphère.

Le jardin textile rappelle aussi le passé industriel de la région qui a été prospère grâce à ses industries de tissage. L'Homme a puisé dans son environnement proche, dans la nature les fibres dont il avait besoin pour fabriquer ses vêtements. Le jardin montre des plantes de lin, de chanvre, de coton, mais aussi de bambous, d'ortie ou de palmier que l'Homme a su préparer, tresser, tisser, tricoter pour obtenir des cordes, des vêtements des voiles, ou des filets. Avec la révolution industrielle, filage, tricotage et tissage se mécanisent, mais les techniques de base restent celles que nos ancêtres avaient mises au point. En complément, le jardin tinctorial montre les plantes qui ont permis de colorer ces fibres pour les rendre plus attrayantes : garance, cosmos, iris, etc. Une immense palette de couleurs se cache dans les racines, pétales, feuilles, écorces, graines et fruits. L'art de la teinture est de révéler et de fixer les couleurs.

Le parc Eana touche différents types de public. Les familles viennent en visite libre et peuvent visiter le parc à leur propre rythme et selon leurs centres d'intérêt. Un effort important est fait en direction des entreprises. Des locaux somptueux sont mis à leur disposition. Certains espaces comme le salon des innovations et le théâtre peuvent être privatisés. Bien évidemment les entreprises peuvent n'utiliser que la prestation prêt de locaux mais l'équipe d'Eana les incite à visiter au moins une partie du parc. Cela permet de sensibiliser les chefs d'entreprise et les salariés aux enjeux du développement durable. Monsieur de Colombel, responsable pédagogique nous explique quels principes généraux ont guidé la conception de l'ensemble :

« Le discours principal qu'on a au sein du parc, c'est : "vous allez pouvoir réagir en bien ou en mal, mais ça reste le même pouvoir, à vous décider dans quel sens". Évidemment, c'est plus facile de ne penser qu'à certains intérêts et de laisser certaines choses se dégrader mais finalement c'est un choix, le pouvoir est entre nos mains et c'est à nous de choisir dans quel sens on veut aller. On doit réussir à faire comprendre au public son pouvoir d'agir. »⁴³⁰

Pour le visiteur adulte, le principe est celui de l'autoformation. Le public doit acquérir par lui-même des connaissances pour devenir un "ambassadeur du développement durable"

« Le but ce n'est pas de donner une connaissance toute faite, c'est de donner aux gens les éléments pour comprendre. On les considère comme des gens intelligents et on considère que s'ils ont les éléments pour juger, ils utiliseront leur cerveau pour faire des choses et donc on laisse les gens se construire leurs connaissances. L'idée est de transformer les gens en ambassadeurs du développement durable. Ensuite, ceux qui n'y arriveront pas seront pour une partie des gens qui de toutes les façons n'auraient pas pu être transformés et nous ne sommes pas là pour transmettre une connaissance absolument mais de leur donner les moyens d'accéder à cette connaissance. Nous ne faisons pas de formation au sens légal ou conventionnel du terme. On met les gens dans une situation où ils pourront se former eux-mêmes. Il ne s'agit pas de leur balancer un savoir du haut mais plutôt de leur donner des éléments pour qu'ils puissent créer leur savoir. »

Même principe de responsabilité chez Monsieur Genet, chargé de mission éducation au développement durable auprès du rectorat :

« Le développement durable, c'est du collectif et non du collectivisme, on doit faire des choix et les appliquer. Je questionne les élèves après qu'ils aient vu le film sur le Big Bang : si on ramenait l'histoire de l'univers à une journée de 24 heures, à quelle heure arrive l'humanité? La réponse est à 23 h 59, c'est-à-dire à la dernière fraction de seconde. Si l'univers est un train et si on ne le prend pas, il partira sans nous. Il y a des gens très positifs dans toutes les branches de la société, simplement c'est un principe de précaution inversé qui a cours dans la société. Comme on ne sait pas, on pense que l'on

⁴³⁰ Entretien avec Monsieur de Colombel et Monsieur Genet

ne va pas tout changer. Or, il faut qu'on agisse et qu'on commence par de petites actions, c'est ce qu'on dit aux élèves, aux adultes. On ne va pas vous demander à vous d'arrêter la pollution des grandes usines et ces dernières ont fait beaucoup de progrès sur les dix, vingt dernières années. »⁴³¹

Un outil pédagogique au service des enseignants

L'action conduite en direction du public scolaire concerne bien évidemment directement notre thématique de recherche. Avec l'aide du rectorat, des modules pédagogiques ont été conçus en lien avec les programmes scolaires pour faciliter les accueils de classes du cycle 1 jusqu'au lycée. Quatre grandes thématiques ont été retenues à partir des ressources proposées par le parc: Découvrir nos origines, découvrir la nature, explorer notre futur et explorer l'histoire. Des ateliers animés par un personnel qualifié sont proposés soit à l'extérieur soit au premier étage de la grande halle où cinq laboratoires sont mis à la disposition du public scolaire. Un des laboratoires est équipé d'un tableau interactif. Les enfants de classes maternelles peuvent découvrir les paysages et les animaux, explorer la rivière et construire un moulin ou fabriquer du torchis et un mur en pierre. A l'intérieur, ils peuvent être sensibilisés à la question du recyclage par la construction d'instruments de musique avec des objets considérés habituellement comme des déchets : bouchons et bouteilles en plastique, boîtes de conserve, etc. Les élèves des cycles 2 et 3 peuvent observer la rivière et la vie qui s'y déroule, découvrir les plantes qui servent à produire de la couleur ou imaginer la vie des moines. Dans les laboratoires, il leur est proposé des ateliers sur la place de la Terre dans l'univers, l'effet de serre et l'isolation des bâtiments.

Pour les collégiens, l'exploration de la rivière va consister à observer le courant, la température, la vie aquatique et les berges. Dans les locaux de l'abbaye, ils découvriront l'organisation de la vie monastique et ses règles. Au laboratoire, ils réaliseront des expériences pour comprendre l'apparition de la vie sur terre, les conséquences de l'effet de serre sur le climat et quelles énergies peuvent être mobilisées pour le futur. Les lycéens pourront aller plus loin dans des apprentissages sur des thèmes identiques. Des fiches pédagogiques peuvent être remises aux élèves pour constituer des parcours de découvertes thématiques. Les ateliers sont pour le moment réservés aux élèves, mais pourraient tout à fait être proposés à des adultes.

Les animateurs d'Eana n'ont pas vocation à remplacer les enseignants. L'équipe du parc demande aux professeurs d'avoir construit un projet pédagogique avant de venir avec leurs élèves. Pour faciliter l'élaboration du projet, ils peuvent participer à une visite gratuite du parc. L'objectif de l'équipe pédagogique est que les professeurs de toutes les disciplines

⁴³¹ Entretien avec Monsieur de Colombel et Monsieur Genet

s'approprient les ressources du parc. Mais, cela n'est pas toujours possible spontanément. C'est pourquoi un accompagnement au montage de projet est proposé :

« Le clé en mains c'est pas notre tasse de thé, on veut que les enseignants préparent leur activité sur le site. On se demandait si on n'allait pas développer ici un projet pluridisciplinaire d'une sixième environnement ou d'une cinquième développement durable ou un centre de ressources que les élèves de 3^{ème} pourraient utiliser lorsqu'ils ont des exposés à faire autour des problématiques du développement durable. L'enseignant doit apprendre à construire, à utiliser et ensuite en classe à reprendre des éléments de ce qu'ils ont fait ici. »⁴³²

Une formation va être faite au niveau de l'académie. Là aussi, il va s'agir de montrer les ressources du parc aux enseignants et de les accompagner dans le montage de projet :

« Nous avons à préparer un stage du plan académique de formation pour les enseignants du second degré qui aura lieu au printemps. Pour ce stage, l'idée sera d'abord de montrer la potentialité du site et ensuite de regrouper les enseignants avec des matières différentes et de leur demander de construire une activité pédagogique avec le site comme support. »⁴³³

De plus tous les projets sont des projets pluridisciplinaires. Monsieur Genet explique que lui-même a dû faire un travail pour s'ouvrir aux autres disciplines :

« C'était passionnant parce qu'en fait je faisais déjà de l'éducation à l'environnement donc j'avais déjà en tant que prof de SVT, des bases. Je commençais déjà à travailler au collège avec ma collègue de physique chimie, pour faire des ateliers de découverte sur l'eau, sur les planètes, sur le système scolaire. Donc ça m'avait déjà amené à croiser les regards des programmes de physique chimie avec ceux de SVT. Quand je suis arrivé à Eana pour faire les programmes pédagogiques destinés aux collèges, j'ai été obligé de croiser le programme d'histoire-géo, le programme de technologie, d'arts plastiques et quand on est enseignant dans sa seule matière, on a des œillères et là il faut les enlever. »⁴³⁴

Le financement des visites scolaires est assuré soit par les collectivités locales sur les fonds pédagogiques mais aussi par des entreprises. Ainsi, l'entreprise Exon finance intégralement la visite de toutes les classes de 5^{ème} de tous les collèges situés sur le territoire de la communauté de communes. Cela pose bien sûr la question de l'indépendance du parc dans ses modules pédagogiques. Le responsable pédagogique refuse d'avoir une vision négative de l'entreprise et atteste que la communauté de communes souhaite conduire son action en toute indépendance.

⁴³² Entretien avec Monsieur de Colombel et Monsieur Genet

⁴³³ Entretien avec Monsieur de Colombel et Monsieur Genet

⁴³⁴ Entretien avec Monsieur de Colombel et Monsieur Genet

« Pour Exxon, c'est dans le cadre de leurs activités et de leur action au niveau de l'environnement. Certes, Exxon pollue puisqu'il est dans la pétrochimie et donc a un impact sur les gaz à effet de serre, mais d'un autre côté, il développe de nouvelles technologies. Nous sommes partenaires avec eux parce qu'Exxon a une démarche au niveau international et il fait des recherches sur le bio carburant d'algues, c'est-à-dire sur des produits non alimentaires, de deuxième, voire troisième génération. Donc ils font une démarche sur le développement durable. Cela dit évidemment qu'il y a un aspect communication. »⁴³⁵

Une démarche qui nécessite sensibilisation et formation de tous:

La communauté de communes de Caux Vallée de Seine n'a, a priori, aucune compétence dans le domaine scolaire que ce soit pour la gestion des locaux ou la mise en œuvre d'activités périscolaire. C'est dans le cadre de la construction de son projet de territoire, de son choix de s'engager dans une démarche de développement durable que la nécessité de former l'ensemble des acteurs va apparaître. Le parc Eana, même s'il peut être vu comme une vitrine, s'inscrit dans une politique plus globale de sensibilisation et de formation du public. Sur le territoire du pays de Caux, la collectivité locale donne l'impulsion d'une démarche beaucoup plus globale d'éducation en direction de tous les acteurs du territoire. Comme nous l'avions montré au chapitre 4, nous sommes dans une démarche au cours de laquelle on avance pas à pas, dans un processus d'amélioration continue. Toutes les personnes n'ont pas les mêmes connaissances sur les enjeux, la même sensibilité aux questions environnementales. Il va donc falloir, pour faire avancer le projet global, consacrer des moyens à l'impulsion de la dynamique locale et à la sensibilisation des acteurs. Tous ne se présentent pas aux portes d'Eana et un "travail de terrain" est indispensable.

Un effort important en direction des jeunes

En plus des visites au parc Eana, un certain nombre de dispositifs sont proposés aux établissements scolaires par la communauté de communes pour aider au développement de l'éducation au développement durable. Un chef de projet, salarié par la communauté de communes, est à la disposition de tous les enseignants pour les aider à monter des projets soit dans leurs classes, soit sur le territoire. Cela peut être un montage vidéo, la création d'affiches, une action précise sur le terrain. Les ambassadeurs du tri sont également très demandés surtout dans les écoles primaires et ont développé un matériel pédagogique adapté. L'une des trois stations d'épuration a été aménagée pour accueillir des classes. Sur le canton de Caudebec, il y a des relations importantes avec le Parc Naturel régional (PNR) qui a sa propre politique en direction des écoles.

⁴³⁵ Entretien avec Monsieur de Colombel et Monsieur Genet

Actuellement, la communauté de communes travaille à la mise au point d'une charte d'éco-responsabilité du développement durable pour les écoles. Cette charte vient en complément des chartes proposées aux communes et aux entreprises locales. Par ailleurs, une thermographie aérienne vient d'être réalisée. Elle est proposée aux écoles comme outil pédagogique pour travailler sur les mesures de surface, les échelles ou les déperditions de chaleur des bâtiments.

Monsieur Delaune, vice-président de la communauté de communes, reste prudent sur l'intervention de la collectivité locale dans le domaine pédagogique suite à une mauvaise expérience avec le conservatoire de musique. Un projet culturel proposé par les élus a été vécu comme une ingérence dans le domaine de la pédagogie :

« On est en appui pédagogique parce que nous intervenons toujours à la demande des enseignants. On ne peut pas avoir d'action directe sans demande de leur part. Nous ne sommes pas dans le contenu pédagogique en tant que tel. On apporte un support par leur intermédiaire. Ces projets sont très liés à la sensibilité des personnes. Certaines sont très scolaires et suivent le programme et certaines sont prêtes à s'investir à côté, à faire un certain nombre d'actions. On essaie d'inciter les communes, dans le primaire, mais ce sont les enseignants qui sont les maîtres d'œuvre. »⁴³⁶

Monsieur Delaune, professeur de SVT à la retraite, se souvient qu'il a toujours fait des sorties avec ses élèves et qu'il a, de ce fait, toujours eu de bonnes relations avec ses élèves :

« En sciences naturelles, nous sommes assez des gens de terrain. Toute ma vie j'ai fait des sorties d'élèves. Par exemple pendant plusieurs années on faisait une sortie géologie en début d'année en 4^{ème} et chaque année les collègues remarquaient que cette classe-là n'était pas comme les autres. Les nouveaux ne savaient pas pourquoi. Evidemment quand on travaille sur le terrain on a d'autres relations, c'est en faisant les choses qu'on apprend la qualité de la relation. Ca n'est pas seulement en bavardant qu'on crée une cohésion de classe. On y allait pour faire de la géologie. On prélevait des échantillons. En même temps, les élèves apprenaient qu'on ne le faisait pas n'importe comment »

En tant qu' élu local, il veille à valoriser les travaux des élèves de sa commune. Il reçoit chaque année la classe des CM1/CM2, il assiste aux présentations finales des projets. Il observe que les enfants sont très motivés :

« Ils posent un tas de questions sur l'environnement de la commune, leur vécu de tous les jours. Lors des présentations finales, ils sont très participants. C'est eux-mêmes qui présentent leur projet et non l'instituteur et on sent qu'il y en a qui sont virulents pour la bonne cause, souvent très environnementale. »

Une charte d'éco-responsabilité pour tous les acteurs du territoire.

⁴³⁶ Entretien avec Monsieur Delaune

La communauté de communes s'est dotée d'une charte d'éco-responsabilité qu'elle essaie maintenant de faire adopter aux communes membres. Sur 42 communes, une quinzaine ont signé la charte, et petit à petit d'autres sont en attente. Un important travail de persuasion est à faire auprès des élus qui opposent des résistances comme l'explique Monsieur Delaune :

« Tout de suite nous avons vu la vague des mordus qui sont arrivés. Maintenant nous sommes en train de convaincre les autres parce qu'ils s'aperçoivent que c'est intéressant, pas seulement parce qu'il y a la photo dans le journal quand on signe la charte, mais aussi parce que concrètement sur le terrain c'est intéressant mais ce n'est pas gagné parce qu'il y en a certains qui sont farouchement opposés. Des gens qui ne veulent pas y croire et puis parce que ce n'est pas parce qu'on va changer nos ampoules qu'on va arrêter une centrale thermique pour cela. Et puis quand les Chinois et les Américains auront fait un effort on verra mais nous ça n'est pas notre goutte d'eau. C'est la résistance au changement. On est dans une société de consommation et si l'on arrête de consommer ... et puis ça coûte cher parfois, le rapport qualité/prix n'en vaut pas la chandelle pour certains, c'est le reflet de la société. »⁴³⁷

Une étude a été faite par des étudiants auprès des entreprises locales pour voir si elles seraient prêtes à mettre en place des chartes d'éco-responsabilité. Finalement, l'idée a été plutôt bien accueillie, mais les petites entreprises demandent aide et conseils pour le faire. Un travail se fait également auprès des agriculteurs pour limiter l'usage des produits phytosanitaires et l'ensemencement des parcelles l'hiver afin d'éviter la dégradation des terres cultivables.

« On a une association d'entreprises ici qui s'appelle GRANDE (Groupe régional des acteurs normands de développement durable en entreprise) et dont le siège est à Eana, où ils réfléchissent sur le développement durable en entreprise, sur les formations, sur les pratiques. C'est quelqu'un de GDF Suez qui est le Président et ils ont six ou sept groupes de travail sur ça. »

Effectivement associations et entreprises s'impliquent également dans l'éducation au développement durable.

⁴³⁷ Entretien avec Monsieur Delaune

6.2.2 - Associations et entreprises : le début du dialogue

Nous avons montré que le dialogue ONG- entreprises multinationales est engagé au sein des instances internationales depuis le sommet de Johannesburg ⁴³⁸. Sous l'appellation "partenariat de type II" des projets se mettent en place entre des entreprises multinationales et des ONG, en particulier des ONG environnementales comme WWF. A l'échelon local, nous trouvons un autre contexte. Les entreprises sont moins sensibilisées à la question du développement durable, elles ont moins de moyens et surtout elles ont encore auprès du public une mauvaise image. Toutefois, des ouvertures commencent à se faire sentir et même si elles restent timides, on peut penser qu'un partenariat association - entreprise devrait se construire progressivement. Nous avons vu précédemment, que la place de l'école est réinterrogée suite à l'intervention des collectivités locales dans le champ de l'éducation. Nous allons voir que les associations, et en particulier les associations d'éducation populaire, sont également réinterrogées sur leurs missions. Les entreprises également commencent à sortir du cadre strict de la formation professionnelle pour envisager une contribution plus large à des actions d'information et de sensibilisation. Associations et entreprises interrogent la question éducative.

Les associations : chevilles ouvrières de l'action

L'éducation au développement durable va favoriser le développement des interventions des associations dans le domaine pédagogique. En effet, dans un contexte de réduction de leur masse salariale, les collectivités locales ne vont pas, comme elles ont pu le faire avec l'éducation à l'environnement, créer des services "éducation au développement durable". Elles vont donc s'appuyer, comme nous l'avons vu avec le conseil général de l'Oise, sur un réseau de partenaires associatifs, qu'elles vont financer dans le cadre de prestations de service. Nous pouvons distinguer deux types d'associations qui s'impliquent dans l'éducation au développement durable. En premier lieu, nous trouvons les associations spécialisées dans l'éducation, que ce soit l'éducation populaire (Fédération Léo Lagrange), l'éducation à l'environnement (CPIE), ou l'éducation à la solidarité internationale (réseau RITIMO). Mais, nous trouvons aussi des associations ou des entreprises d'économie sociale et solidaire, qui vont inscrire un volet formation dans leur projet sans que cela soit leur activité principale. Nous nommerons ces associations, "les associations expertes" car c'est au nom de l'expertise qu'elles ont acquises dans un des domaines du développement durable qu'elles sont sollicitées par les collectivités locales. Néanmoins, nous allons montrer que, même si elles diffèrent par leur histoire et leur projet associatif, c'est principalement l'ancrage local qui va garantir le succès de leur action.

⁴³⁸ Chapitre 3-2-1: Améliorer les fonctionnements institutionnels.

L'éducation populaire s'ouvre aux thématiques développement durable à partir de son ancrage territorial.

Quand on parle de l'éducation populaire, on pense aux grosses associations ou fédérations d'associations qui se sont constituées fin XIX^{ème}, début XX^{ème} : La ligue de l'enseignement (fondée en 1866), les CEMEA (centre d'entraînement aux méthodes éducation actives), les francas, la fédération Léo Lagrange. Elles représentent un courant de pensée qui dès le XIX^{ème} siècle a affirmé le principe d'une instruction pour tous et d'une éducation par l'action. A partir de 1945, l'éducation populaire s'institutionnalise. Les associations peuvent obtenir un agrément "jeunesse et éducation populaire" délivré par l'administration de la jeunesse et les sports. Les associations d'éducation populaire ont longtemps défini leurs missions comme complémentaires à l'école et se sont massivement engagées dans la gestion des activités périscolaires, les loisirs des jeunes, l'animation socioculturelle et la formation des animateurs. Un certain consensus s'était ainsi constitué sur une répartition des missions entre l'école et les associations. A l'école, les apprentissages élémentaires et aux associations l'éducation par l'action dans le cadre d'activités plus ludiques. On parlait ainsi d'éducation formelle d'un côté et d'éducation non formelle de l'autre. Aujourd'hui, cette distinction est de plus en plus questionnée. Avec l'éducation au développement durable en particulier, les associations interviennent de plus en plus sur le temps scolaire et l'école intègre de plus en plus des méthodes actives et un travail par projet.

Si on regarde l'implication des associations d'éducation populaire dans l'éducation au développement durable, on ne sent pas une grande mobilisation au niveau national. Si ces associations font partie du Collectif français pour l'éducation à l'environnement vers le développement durable, elles font peu entendre leur voix et les dirigeants de ce collectif sont issus des associations de protection de l'environnement. Notre rencontre avec Madame Gondallier de la Fédération Léo Lagrange de Picardie nous montre que c'est au niveau local que la dimension développement durable est intégrée par les équipes d'animation.

Bousculer le cadre et construire des réseaux locaux

Madame Gondallier, responsable du programme "Démocratie et courage" de la fédération Léo Lagrange nous explique comment la thématique développement durable a réorienté l'action de l'association à partir des demandes locales. L'association Léo Lagrange est une fédération d'éducation populaire qui existe depuis 1950 et qui regroupe plusieurs secteurs fédéraux. Elle a une action internationale et est présente dans des fédérations européennes et 11 fédérations africaines. Madame Gondallier est responsable du secteur fédéral "Démocratie et courage" qui a été créé en 1999 en Allemagne et en 2002 en France. L'objectif central est de monter des projets autour des discriminations. Aux questions relatives à la violence, au

sexisme et à l'homo phobie, se sont ajoutées en 2006 les thématiques du commerce équitable et développement durable.

*« A la base ça n'était pas notre créneau mais nous avons la volonté de créer une nouvelle thématique suite aux demandes des établissements scolaires. Avec le développement durable, on est vraiment au cœur des choses. Ça veut dire que dans nos interventions, on insiste pour que les jeunes participent à l'amélioration du quotidien. Ça passe par plein de petites choses, du coup le thème du développement durable est porteur. On est aussi dans une transversalité (entreprise économie sociale et solidaire, chantier de solidarité international dans la dimension aide au développement, micro-crédit, réutilisation de ressources naturelles sur place, etc) ».*⁴³⁹

Une formation à l'éco-citoyenneté, intitulée : "moi, pour l'environnement, je m'engage" a été montée et l'association travaille en partenariat avec le conseil général de l'Oise pour la formation des éco-délégués. Pour cette formation, ce sont les outils de l'éducation à la citoyenneté qui ont été utilisés (débat, expression des différents points de vue des élèves). Pour Madame Gondallier, l'éducation au développement durable est une éducation à la citoyenneté :

*« La lutte contre les discriminations, c'est facile, c'est fédérateur mais le développement durable, ça touche tout le monde. C'est pour ça que je dis que c'est une philosophie de vie, c'est parce que à un moment donné on est capable de mettre son individualité de côté, son côté consumériste et de dire O.K. C'est à nous en tant que citoyen de boycotter, et pour boycotter, il faut savoir, il faut en être conscient, il faut être d'accord, il faut savoir pourquoi on boycotte. Comment on arrive nous, associatifs, travailleurs sociaux ou politiques à faire que les citoyens deviennent acteurs et force de propositions. »*⁴⁴⁰

La réflexion pédagogique est au cœur de la démarche. La responsable de "démocratie et courage" ne se reconnaît pas dans une pédagogie fondée sur l'individualisme, l'autorité de l'adulte, voir la peur de l'élève qu'elle considère comme contraire aux principes du développement durable.

« Il y a plusieurs pédagogies, nous on est vraiment pour celles qui sont interactives. Après, peu importe comment on fonctionne, mais c'est le fait que l'on échange, que l'on débattenne, qu'on valorise et que chaque parole a de l'importance ? peu importe comment c'est, peu importe le vocabulaire, peu importe la façon de se tenir, de lever la main avant de parler. On balaye le cadre. Rien que quand on bouscule les tables, on enlève les chaises, ça les perturbe parce qu'ils sont habitués à être coincés sur leurs cahiers.[...] Pour moi, si on veut faire du développement durable, il faut repenser l'école, on ne peut pas demander à des gens de penser pour tout le monde, si jusqu'alors dans le système scolaire, on a dit penser que pour vous. Les élèves ne comprennent pas.

⁴³⁹ Entretien avec Madame Gondallier.

⁴⁴⁰ Entretien avec Madame Gondallier

Pourquoi, on devrait tous travailler ensemble alors que d'habitude, il faut que l'on soit tous en compétition. Ça veut dire quoi ? »⁴⁴¹

Madame Gondallier nous explique que le développement durable a favorisé au sein de l'équipe une réflexion pour travailler plus en transversalité et qu'elle se questionne actuellement sur la façon de constituer des maillages au niveau local. C'est à la demande d'un centre d'animation situé dans les environs de Compiègne, qui souhaitait consacrer une année sur la thématique du développement durable, que l'association a engagé un travail en transversalité pour réfléchir à la façon de s'engager dans cette thématique nouvelle :

*« L'idée de développement durable est venue par les demandes, par le biais de rencontres. Ca nous a paru évident. C'est aussi un biais pour travailler en transversalité au sein de notre structure. Tous les secteurs : Sport, BAFA , Solidarité internationale, démocratie et courage, on s'est tous mis ensemble, pour réfléchir au développement durable et imaginer des outils de présentation qui ne passent pas par des concepts. »*⁴⁴²

La prochaine étape est de constituer un réseau local afin de mutualiser au mieux les compétences pour faire des interventions plus globales.

*« Si par exemple on accepte d'accompagner un établissement scolaire dans une démarche d'Agenda 21, il faut que l'on soit en capacité de pouvoir accompagner l'équipe pédagogique dans plein de dispositifs qui existent déjà, qui sont proches d'eux. Il faut créer du lien entre les personnes selon le public, selon les thématiques, selon les problématiques, selon le diagnostic. C'est délicat parce qu'il y a des enjeux politiques, des enjeux d'intérêt et puis les associations, quelle que soit leur thématique, gardent le public. »*⁴⁴³

Pour Madame Gondallier, ce réseau ne peut être que local :

*« Les associations ne créent pas de liens entre elles. C'est dommage qu'il n'y ait pas de transversalité. La création de réseaux locaux est indispensable. Par exemple, dans l'Aisne au mois d'août, il y a un collègue qui organise un bio-village. Donc, il a fait venir pas mal de chose. Moi, dans le cadre de ma commission, je m'occupe de l'organisation : faire venir des toilettes sèches, organiser le tri, des gobelets recyclables, etc. Sur un festival, c'est en soi très simple, mais il faut l'organiser. Il faut des partenaires, il faut de l'argent, il faut se mettre en lien avec un agriculteur pour réutiliser ce compost. Comment on arrive à faire tout ça ? »*⁴⁴⁴

⁴⁴¹ Entretien avec Madame Gondallier

⁴⁴² Entretien avec Madame Gondallier

⁴⁴³ Entretien avec Madame Gondallier

⁴⁴⁴ Entretien avec Madame Gondallier

La Case: l'ancrage local au cœur du projet associatif

L'association "La CASE" est dans une toute autre dynamique. De création plus récente, elle est d'abord une association locale qui s'est constituée au départ sur un projet précis de solidarité avec le Sahel. "La CASE" signifiait alors : Centre d'Aide au Sahel d'Ecouen. En 1991, l'association élargit son champ d'action et devient un centre de documentation sur le tiers-monde pour le Val d'Oise. A la fin des années 90, des animations se mettent en place dans les écoles, les centres sociaux et les maisons de quartier. Dans le même temps, la thématique du développement durable est intégrée dans le projet associatif. Aujourd'hui, c'est un centre de documentation, d'animation et de formation sur la solidarité internationale et sur le développement durable situé à Villiers le Bel dans le Val d'Oise.

L'approche développement durable s'est faite au départ sur des thématiques environnementales comme l'eau et les déchets. Elle gère pour le compte de l'agence de l'eau le dispositif "classe d'eau" pour le Val d'Oise. L'association a une convention avec l'agence de l'environnement du Val d'Oise pour animer les actions dans les collèges sur ce thème. L'équipe d'animation possède des talents en matière de montage de projet. En 2004, elle a reçu le premier prix du Water prize junior catégorie mobilisation du public ⁴⁴⁵ pour un projet tout à fait innovant. Pendant une semaine, un groupe composé d'enfants, d'adultes et de personnes âgées s'est réuni pour travailler sur la thématique de l'eau. L'objectif n'était pas seulement d'informer mais aussi de créer une dynamique intergénérationnelle et de donner les clefs au public pour pouvoir agir localement. Les participants ont mené une véritable enquête locale et ont rédigé un journal. Selon la même conception, un projet a été réalisé en 2005 autour de la thématique des déchets avec un groupe composé de 23 personnes de différentes générations. Des expositions ont été produites et présentées dans les différents établissements scolaires du département qui travaillent sur cette thématique. L'objectif du projet était également de former des citoyens actifs qui puissent s'impliquer à la suite de cette formation dans les actions éducatives qui ont lieu sur le département. Comme pour la classe d'eau de l'année précédente, la semaine s'est terminée par une remise de diplômes. Cette fois, ce fut en présence de Nelly Ollin, Ministre de l'écologie et du développement durable.

Ancrée localement dans un territoire où les difficultés sont nombreuses (Est du Val d'Oise), l'association oriente de plus en plus son action vers la dimension sociale du développement durable, par exemple elle aide à la mise en place de jardins d'insertion. Sur Villiers-le-bel, elle travaille avec le conseil des Sages et participe à la commission propreté. Elle a aussi piloté la mise en place de l'Agenda 21 territorial. Bertrand Lecorps, Directeur explique le succès de l'association par sa capacité à développer des partenariats avec le monde politique :

⁴⁴⁵ le «Stockolm junior Water Prize» est un concours pour les jeunes. Ce prix international valorise et récompense des initiatives qui visent à améliorer la qualité de l'eau, la bonne utilisation de l'eau grâce à une meilleure gestion, la protection de la ressource et le traitement des eaux usées.

« Tant que les associations n'auront pas compris que le partenariat c'est avec des syndicats de gestion de déchets, des élus, des entreprises, avec d'autres associations, on fonctionnera pas bien. La case a plein de défauts, mais elle travaille avec le syndicat de gestion des déchets. Du coup, on peut faire bouger les choses. »⁴⁴⁶

Les initiatives prises sans relais local ne fonctionnent pas. Il donne l'exemple de l'éco-parlement des jeunes :

« L'éco-parlement des jeunes s'est fait en Ile de France l'année dernière. Moi, je pilotais des classes d'ici. C'est le seul endroit où ça a fonctionné. Ailleurs, il n'y a pas de relais local, avec les élus, avec les partenaires. Donc, ça ne marche pas. Le réseau graine doit se professionnaliser sur sa relation au politique. Nous ici, on est très proche du politique sur le terrain. Il y a des pratiques parfois conflictuelles, mais on travaille ensemble. Du coup, c'est du donnant- donnant et beaucoup d'associations ne souhaitent pas rentrer là-dedans. C'est vrai qu'on peut avaler quelques couleuvres au départ, mais dans l'ensemble, je m'aperçois qu'ici les choses bougent. »⁴⁴⁷

Les associations expertes.

On le voit à partir de ces deux entretiens, les associations d'éducation populaire placent au centre de leur action la qualité du projet d'animation. Léo Lagrange est en capacité d'animer la formation des éco-délégués, à partir de sa réflexion sur la citoyenneté et spécifiquement de la place de l'élève dans l'école, en dehors de la thématique du développement durable. L'association La case a une vraie compétence sur l'élaboration et la mise en œuvre de projets. Elle a su développer son réseau, construire de solides partenariats, ce qui fait qu'elle est un acteur incontournable. Quand la mairie veut engager une démarche Agenda 21, c'est vers elle qu'elle se tourne car son expertise est reconnue. Il existe une autre catégorie d'associations qui se sont construit une expertise dans un domaine lié au développement durable. Elles ont de ce fait acquis une légitimité à conduire des actions de formation. Nous présenterons ici l'association Artisans du Monde qui intervient dans les écoles sur la thématique du commerce équitable et les "ateliers de la Bergerette" qui proposent des animations sur la thématique des déchets.

Artisans du monde : Une réflexion éthique sur nos modes de consommation et de production.

La fédération Artisans du Monde s'est créée en 1981. Elle regroupe actuellement 140 groupes locaux. Ce mouvement, qui est à l'origine du commerce équitable en France, est né dans les années 70 à partir d'un appel de l'abbé Pierre pour venir en aide au Bangladesh en proie à la famine et à la guerre civile. L'idée forte du commerce équitable est d'apporter aux

⁴⁴⁶ Entretien avec Bertrand Lecorps

⁴⁴⁷ Entretien avec Bertrand Lecorps

pays du Sud, non pas une aide directe, mais un soutien au développement d'activités économiques. Les groupes locaux ont trois types d'action : La vente et la promotion de produits équitables, des actions de formation auprès du public ou dans les écoles et des campagnes d'actions militantes nommées "plaidoyer". Nous avons rencontré l'une des six animatrices de la boutique de Compiègne : Agnès Cloet. L'objectif premier de l'association "Artisans du Monde" de Compiègne est de développer le commerce équitable, mais les animatrices voient un lien fort avec le développement durable :

« On l'a vu à Copenhague, le problème de l'effet de serre est mondial. Donc le développement durable est forcément international. C'est comme le commerce équitable, Artisans du monde parle de développement durable depuis très longtemps, c'est inscrit dans la Charte. C'est bien sûr le commerce nord/sud, mais on a maintenant dans notre charte le commerce nord/nord. Partout que ce soit commerce équitable, développement durable, finance, les problèmes sont mondiaux. »⁴⁴⁸

L'équipe d'Artisans du monde considère qu'elle donne, dans les instances partenariales, la dimension économique et sociale du développement durable, souvent négligé au profit de la dimension environnementale. C'est ce qui motive aussi leur engagement dans le domaine de la formation :

« Le développement durable, pour la plupart des gens, ça correspond à la protection de l'environnement. D'où l'importance d'intervenir au niveau des enfants pour clarifier les choses. Cela fait partie de notre engagement commerce équitable : Il y a la vente, l'éducation, pas seulement pour les jeunes, et puis tout ce qui est plaidoyer. Au niveau de l'association, il y a toujours eu une commission éducation, qui évolue au cours du temps, selon les années parce que ce n'est pas facile de trouver des personnes qui soient libres dans la journée pour intervenir dans les écoles. Cela fait six ans qu'on a une bonne équipe éducation. »⁴⁴⁹

L'association souhaite que son action reste locale, à partir de la boutique. Ceci est renforcé par le fait qu'il n'est pas facile de trouver des bénévoles libres pendant la journée et en capacité d'intervenir auprès des élèves. Actuellement, elle est sollicitée par le conseil général et le conseil régional :

« Nous sommes bénévoles et nous tenons à avoir des contacts avec des collègues et des lycées à proximité et on ne tient pas à aller à l'extrémité du Département. C'est notre gros souci car depuis quelques temps, il y a vraiment une demande du conseil régional et du conseil général. On va paraître dans le catalogue des projets qui sont proposés aux lycées. Si ça marche, on va avoir un gros problème. Nous aimerions avoir un salaire au niveau régional qu'on accompagnerait. »⁴⁵⁰

⁴⁴⁸ Entretien avec Agnès Cloet

⁴⁴⁹ Entretien avec Agnès Cloet

⁴⁵⁰ Entretien avec Agnès Cloet

Les interventions ne portent pas sur le développement durable. Les animatrices expliquent que le message qu'elles veulent faire passer, tout au long de l'intervention, est que l'objectif du commerce équitable c'est vraiment le développement économique des petits producteurs, paysans et artisans des pays du Sud, dans le cadre de la protection de l'environnement.

« L'optique de notre action c'est l'initiation au commerce équitable. On montre aux élèves que le commerce équitable contribue au développement durable. Le modèle qui nous semble le mieux adapté est celui d'une coopérative au Laos qui achète aux petits producteurs et elle transforme les produits sur place, les fruits en pâte de fruits, en jus de fruits, donc il y a une plus-value importante à ajouter. Souvent dans le commerce équitable, la transformation des produits se fait en Europe. »

Les outils pédagogiques sont des films ou des jeux qui permettent aux élèves de comprendre les inégalités de ressources. Par exemple, les animatrices utilisent le jeu des chaises, également utilisé dans le programme de *La Main à la pâte* sur l'habitat. On répartit le groupe en fonction de la population puis on donne un nombre de chaises qui correspondent aux ressources des différents continents. Avec cet exercice, on comprend physiquement que dans les pays occidentaux, les conditions de vie sont globalement plus satisfaisantes :

« Nous n'avons pas de carte, par exemple sous l'Afrique on a une chaise qui représente les richesses et puis il y a trois élèves assis sur la chaise, alors qu'en Asie, il y a pas mal de chaises, cela bouge beaucoup, et aux Etats-Unis il y a plein de chaises, ils sont allongés sur leur chaise, et donc c'est visuel. Ça débouche sur des questions très intéressantes parce qu'il y en a qui n'arrivent pas à s'asseoir en Afrique parce qu'ils n'ont pas assez de chaises, en Asie surtout et donc ils vont prendre les chaises ailleurs. Ensuite on les fait réagir et ils ne trouvent pas cela juste et nous leur proposons une solution. On cherche les causes et c'est très difficile de trouver comment on est arrivé à une telle situation mais ils arrivent à dire quand même qu'il y a des problèmes de commerce et l'on rentre par ce biais sur le commerce équitable. »⁴⁵¹

Sur le thème des conditions de travail et d'exploitation, les animatrices s'appuient sur la production de jeans qui sont faits au Nicaragua dans des zones franches. Elle montre un film qui retrace la journée d'une jeune fille de 14 ans au Nicaragua. Sa mère partant tôt le matin, elle doit s'occuper de la maison et de la préparation des repas. De plus, le soir en rentrant de l'école elle doit vendre des galettes afin de compléter les revenus de la famille. Les animatrices font faire aux élèves la comparaison entre l'occupation de leur journée et celle de cette jeune fille pour montrer les différences existantes entre les pays. L'association a conduit un projet qu'elle juge exemplaire avec une classe de BEP qui préparait les élèves à la vente. Après l'intervention habituelle dans la classe sur le commerce équitable, les élèves sont venus dans la boutique, ont analysé les produits puis ont organisé une exposition-vente au sein de l'établissement :

⁴⁵¹ Entretien avec Agnès Cloet

« On a eu un bon contact avec ces élèves et le jour de l'expo vente, on les a vus par petits groupes, on a discuté avec eux et certains étaient vraiment contents. Le Lycée a bien joué le jeu, ils avaient fait toute la communication et les enseignants sont venus, on a eu des contacts, cela a été une bonne journée. Mais il faut absolument avoir quelqu'un dans l'établissement qui soit demandeur. Il y a eu une préparation à faire avec les élèves »⁴⁵²

Une recyclerie s'implique dans la formation éco-citoyenne.

Les “ateliers de la Bergerette” sont dans le même cas de figure. Née dans les années 80, l'association est à l'origine une association d'aide au tiers-monde qui a développé une activité de vide grenier pour trouver des financements. La collecte d'appareils électroménagers l'a orientée vers une activité de réparation et de revente de biens. Elle est l'une des premières “recycleries” en France. Découvrant la problématique des déchets, elle complète son action en militant pour la réduction des déchets à la source. C'est ainsi qu'elle développe en complément de son activité des actions de sensibilisation auprès des enfants et des jeunes. Elle propose des ateliers dont les contenus sont adaptés à l'âge des enfants. Les enfants de maternelle abordent le recyclage en fabriquant du papier mâché, ceux de primaire comptent les différents types de déchets produits lors de la confection d'un repas familial. L'association intervient également auprès des collégiens dans le cadre du programme jeunes éco-citoyens proposé et financé par le conseil général de l'Oise. Nous avons pu observer l'atelier consom'action qui se déroule en quatre séances. Lors de la première séance, l'animateur explique aux élèves la problématique des déchets (collecte, stockage et recyclage), la deuxième est consacrée à la réduction des déchets à la source et aux logos. Lors de la troisième séance, les collégiens sont répartis en 4 ou 5 groupes. Ils se rendent dans un magasin et on leur demande de faire des achats fictifs à partir d'une liste qu'on leur donne. Ensuite, on compare les paniers des différents groupes. La dernière séance est une discussion à partir des différents paniers constitués. Pourquoi, tel ou tel produit a été choisi.

La double mission des associations

Les associations réinterrogent le projet politique

Les associations ne sont pas que des prestataires de service. Elles se sont généralement constituées sur la base d'un projet en général très clair, qui défend une cause spécifique comme la protection de l'environnement, la solidarité internationale ou le commerce équitable. Elles ont acquis dans ces domaines une expertise qui les rend légitimes à intervenir dans le champ de l'éducation. Mais, elles restent fidèles à leur projet associatif. En ce sens, elles

⁴⁵² Entretien avec Agnès Cloet

sont des associations militantes qui inscrivent leur action dans celle de la société civile. Elles pointent en particulier les contradictions du système. D'un côté, il existe un discours fort sur l'éducation au développement durable, désormais inscrite dans la loi, mais de l'autre des réglementations strictes freinent la mise en œuvre d'actions, comme les sorties scolaires et les classes de découverte. La situation est actuellement très tendue car les associations ne disposant pas de fonds propres dépendent des revenus apportés par les prestations de service pour avoir les moyens de mettre en œuvre leur projet associatif. Or, une nouvelle réglementation oblige les collectivités locales à faire des appels d'offre pour toutes les interventions qu'elles délèguent y compris dans le domaine de l'éducation. Cela met bien sûr les associations sur un marché où elles risquent d'être en concurrence avec des prestataires, moins scrupuleux par rapport à la qualité du travail proposé, qui vont pratiquer une logique de baisse de coût. Les associations dénoncent cette "marchandisation de l'éducation".

C'est au final le projet éducatif global qui est remis en question comme l'écrit Roland Gérard, Directeur du réseau Ecole et Nature et co-président du Collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable :

« C'est en définitive le projet éducatif de la société qu'il faut réinterroger car il est au cœur des transformations nécessaires pour que l'aventure humaine puisse se redonner des perspectives. Nous l'observons depuis 30 ans, il y a quelque chose dans l'éducation à l'environnement qui est d'une réappropriation du fait éducatif par le corps social. Ayons collectivement l'audace de cela. Dire haut et fort que la crise sociale et environnementale nous impose de repenser notre propos éducatif, partout sur la planète. Dire que c'est à une nouvelle culture qu'il faut ouvrir la voie. Le pilote automobile doit peut-être céder la place au paysan dans les rêves d'enfant. Quel retournement ! »⁴⁵³

Dans un ouvrage intitulé *pour une éducation buissonnière*, Louis Espinassous, éducateur nature, dénonce la dérive d'une "éducation hors sol" qui renonce à emmener les enfants dans la nature et ne repose que sur des programmes préconstruits, dans une logique qui reste celle de la production de biens de consommation :

« Déferlement de l'éducation environnement et développement durable. Les parents, les animateurs, les enseignants n'ont plus de soucis à se faire : tout est disponible sur le grand marché de l'éducation en zéro-paturage. Ne bougez pas de votre salon, de votre salle de classe, de votre salle d'animation. Le réchauffement de la planète, le traitement des déchets, le cycle de l'eau, la reproduction des libellules et celle de l'ours brun dans les pyrénéens, tout est disponible en émissions télé "postcastables". Ushuaïa, la Terre vue du ciel, C'est pas sorcier, vidéos, cdroms. Malles et mallettes pédagogiques, jeux interactifs. Et avec cela, si vous le souhaitez, on vous vend deux heures d'animation par un éducateur environnemental spécialisé, formé, compétent, efficace et

⁴⁵³ Roland Gérard (2010). « Les enjeux de l'éducation au développement durable » in Marie Christine Zelem (Dir.) Op. cit. p. 373

rapide. Le prix, les soucis, les risques pédagogiques ? Tout est gommé, calculé pour vous, pris en charge par le conseil général, le conseil régional, l'ADEME, le ministère. Tout est calibré, formaté pour l'éducation de vos jeunes. Surtout, ne sortez pas de votre salon, de votre salle de classe, de votre centre d'animation. »⁴⁵⁴

Pour une vraie stratégie pour l'éducation à l'environnement vers le développement durable.

Les associations d'éducation à l'environnement et au développement durable s'inscrivent dans la revendication d'une démocratie participative⁴⁵⁵. Pour Roland Gérard, le dialogue entre tous les acteurs s'impose :

« Aujourd'hui, un mot s'impose : concertation. Qu'il soit de la sphère Etat, de la sphère collectivité, de la sphère entreprise ou de la sphère société civile, nul ne peut plus comme ça arriver seul dans un territoire et dire : "on va faire ça !". [...] La concertation, on la vit dans l'objectif de se mettre d'accord et non d'avoir raison. La concertation exige qu'on se rencontre, qu'on échange, qu'on se connaisse un peu et qu'enfin, on fasse confiance. Dans la concertation, ce qui compte ce sont d'abord les relations. Ceci nécessite une écoute active, un esprit de conciliation, une méthode rigoureuse. Dans ce cas, le respect mutuel est à la base de tout. Progressivement dans les sociétés démocratiques beaucoup de choses devraient se régler dans la concertation. Nous pouvons dire que l'aptitude à la concertation devrait aujourd'hui faire partie du bagage de base de l'habitant de la Terre. »⁴⁵⁶

Le Collectif CFEEDD déplore le manque de moyens mis par l'Etat au service de la politique d'éducation au développement durable : absence de financement d'actions mais aussi absence de formation des personnels de l'Education nationale. Pourtant, il ne demande pas à l'Etat de définir seul une politique volontariste. Il souhaite la création d'un espace national de concertation qui définisse une vraie stratégie nationale en faveur de l'éducation à l'environnement vers un développement durable qui fait actuellement défaut.

« Nous avons besoin d'une conciliation avec la nature et d'une conciliation entre humains. Le développement de l'éducation à l'environnement vers un développement durable exige une stratégie. Cette stratégie n'existe pas à l'heure qu'il est et nous avons à la construire. C'est une stratégie par niveau de territoire, du plus local au plus global qu'il nous faut. Cela demande un important travail collectif. »⁴⁵⁷

Lors des assises de Caen de 2009, organisées par le réseau⁴⁵⁸, l'Etat s'est engagé, sur la proposition du CFEEDD, à constituer d'un espace national de concertation qui selon le document cadre, aurait pour objectif de:

⁴⁵⁴ Louis Espinassous (2010). *Pour une éducation buissonnière*. Editions Hesse. p. 39

⁴⁵⁵ Voir chapitre 3-2 : Vers une démocratie écologique ?

⁴⁵⁶ Roland Gérard (2010). « Environnement ou développement : un clivage à dépasser ». In cahiers pédagogiques n°478. p. 22

⁴⁵⁷ Roland Gérard. Op. cit.p. 374

⁴⁵⁸ Voir chapitre 2-2-1 : La multiplicité des approches.

« Mettre en synergie les expertises et les compétences des partenaires membres, en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une démarche partagée visant à développer et à renforcer une éducation à l'environnement vers le développement durable à l'échelle nationale et de doter le citoyen et tous les acteurs, de connaissances et compétences qui les rendront mieux à même d'œuvrer en faveur du développement durable. »

Dans cette réorganisation qui s'annonce, les entreprises souhaitent également prendre place même si elles ne sont pas des acteurs de l'éducation comme on l'entend habituellement.

L'intervention de l'entreprise : une légitimité contestée

Les entreprises peuvent-elles contribuer à l'éducation au développement durable ? C'est la question que pose le comité 21 qui a rassemblé entreprises et associations pour tenter de répondre à cette question. On constate effectivement une forte présence des entreprises et en particulier des entreprises multinationales au sein du comité français de la décennie des Nations Unies. Le comité est constitué en plusieurs collèges. Les représentants de l'Etat sont le délégué interministériel au développement durable ainsi que les hauts fonctionnaires au développement durable des six ministères les plus concernés. S'y ajoutent des représentants des établissements publics comme l'ADEME⁴⁵⁹ et le Muséum national d'histoire naturelle. Les différentes collectivités locales sont présentes au travers de leurs associations fédératives. Un collège "entreprise" représente de fait les grands groupes financiers: Accor, ADP aéroport de Paris, Caisse d'épargne, Dexia crédit local, EDF, GDF, France télécom, Suez-Lyonnaise des eaux, SNCF, Air France, Renault, Total et Véolia environnement. Dans le collège "société civile", on trouve les chambres consulaires et les associations Ecole et Nature, CFEEDD, Comité 21, Fondation Nicolas Hulot pour la Nature et l'homme, Graine et WWF.

Quel est l'intérêt pour les entreprises à se mobiliser autour de cette question ? Hélène Renard, déléguée au développement durable du groupe la poste, lors de la journée sur l'éducation à l'environnement et au développement durable organisée par le collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable, donne plusieurs raisons. L'entreprise a en premier lieu la responsabilité de former ses salariés. Bien évidemment, les entreprises engagées dans des démarches de développement durable (démarches écoresponsables, normes ISO ou éco-conception des produits) devront expliquer leur démarche pour engager tous les salariés dans la nouvelle dynamique. Hélène Renard évoque le changement de culture de l'organisation qu'il faut accompagner :

« Nous avons l'obligation de former nos collaborateurs, et depuis que nous avons ces stratégies de développement durable, de les former aux différents enjeux et aux diffé-

⁴⁵⁹ ADEME, Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie. Etablissement public à caractère industriel et commercial placé sous la tutelle conjointe des ministères en charge de l'écologie et de développement durable, de l'industrie et de la recherche.

rentes réglementations nouvelles du développement durable. Pourquoi ? le développement durable peut être une innovation technologique que l'on applique, mais c'est souvent et surtout un changement culturel de comportement dans le mode de management des entreprises et là, on est obligé de faire appel à la sensibilisation, à l'information, à la communication et à la formation. »⁴⁶⁰

La deuxième raison est de veiller au niveau général de qualification. Au moment des recrutements, il est évident que l'entreprise recherche des personnels qui vont être en capacité de mettre en œuvre immédiatement les stratégies choisies :

« nous sommes très attentifs à ce que la chaîne complète de l'éducation depuis la formation initiale jusqu'aux formations complémentaires et continues soit bien en phase avec les besoins de l'entreprise »

L'intérêt pour notre sujet est de savoir si les entreprises peuvent intervenir dans le financement de projets locaux. Hélène Renard explique que les entreprises ne peuvent agir seules et doivent s'appuyer sur des experts. Très souvent se sont des ONG environnementales qui remplissent cette fonction et la plupart des grandes des entreprises ont des partenariats avec elles.⁴⁶¹ Sur les territoires, la situation est plus contrastée, mais pour Hélène Renard, il y a une évidence à contribuer à des actions partagées :

« En territoire, où toutes nos entreprises sont ancrées, nous le faisons avec des acteurs de proximité sur des projets concrets et bien évidemment chaque fois que l'on peut contribuer à mettre en place des actions répondant à nos attentes et sur lesquels on a une légitimité à agir, nous sommes au côté des acteurs territoriaux pour mettre en place ces actions partagées. »

Pour Hélène Renard, l'entreprise aujourd'hui peut être véritable levier pour le changement :

« Dans les entreprises, quelques millions de personnes y travaillent pour longtemps, de plus en plus longtemps d'ailleurs. On a un formidable levier pour faire bouger les choses pour nos collaborateurs. Un collaborateur est aussi un citoyen, une mère ou un père de famille, un acteur de la vie associative et on n'est pas schizophrène. Je pense que si tous les morceaux de notre vie sont cohérents, on se sent mieux. Il faut donc que les choses se fassent en cohérence dans les ONG, dans les entreprises, avec les pouvoirs publics et tous ensemble, on arrivera à faire bouger les choses. »

Qu'est ce qu'éduquer ?

Le rapport publié par le comité 21 en mai 2010 fait bien ressortir que l'implication de l'entreprise pose la question de la définition de l'éducation. En préalable à l'étude, le comité 21 pose comme principe que l'éducation au développement durable vise à un changement des

⁴⁶⁰ Hélène Renard. Compte rendu de la journée sur l'éducation à l'environnement et au développement durable.

⁴⁶¹ Voir partenariat de type II décrit au chapitre 3

comportements. Elle englobe différents degrés d'intervention soit l'information, la prise de conscience et le changement de comportement. L'information a pour objectif de faire connaître; elle est dans le registre des savoirs. La sensibilisation a pour but de déclencher une prise de conscience et un changement d'attitude. Nous sommes dans le registre de la compréhension. La formation et la responsabilisation conduisent à un passage à l'action, un changement observable des comportements. Nous sommes dans le registre de l'action, la capacité à faire. Néanmoins on observe une utilisation prudente du mot éducation. Les entreprises préfèrent parler de sensibilisation comme l'explique Jean Guerriau, Directeur général de la Fédération nationale des caisses d'épargne :

« Nous parlons d'éducation lorsque nous intervenons au cœur de notre métier, en particulier lorsqu'il s'agit d'éducation financière. En dehors de ce domaine pédagogique, nous pensons plus approprié de parler d'information, de sensibilisation et de responsabilisation qui constitue de fait une éducation au développement durable. Nous considérons que le terme "Education" est souvent plus adapté à un jeune public alors que nos actions se concentrent d'avantage vers nos salariés et surtout en direction des sociétaires des Caisses d'Epargne dans le cadre de l'animation de notre coopérative. »⁴⁶²

Le rapport du comité 21 met en évidence les craintes des associations à voir les entreprises empiéter dans leur champ de compétences et sur leurs territoires, en particulier l'école. Il y a crainte de la concurrence déloyale du fait de moyens inégaux, interrogations sur les volontés réelles des entreprises, peur d'une marchandisation de l'école. Il est généralement reproché aux entreprises de ne pas être compétentes dans le domaine de la pédagogie comme le sous-entend la déclaration de Marie-France Maréchal, responsable des projets d'éducation au développement et à la solidarité internationale de l'association Planète urgence, qui revendique un contrôle des associations lors d'interventions d'entreprises dans l'école, annihilant complètement la présence de l'enseignant dans la classe:

« Nous estimons que pour intervenir en milieu scolaire, les intervenants issus des entreprises doivent être en capacité de répondre à deux objectifs complémentaires. Le premier, très intéressant consiste en l'apport de leurs connaissances et de leurs expériences, essentielles sur ces sujets. En parallèle, ils doivent être en capacité de produire des outils pédagogiques et d'avoir des qualités de pédagogue pour travailler avec les enfants. Le rôle des associations est de sélectionner, voir d'accompagner les intervenants notamment des entreprises, sur les aspects plus techniques de la démarche pédagogique, sur la connaissance du public concerné avant toute intervention en milieu scolaire. »⁴⁶³

⁴⁶² Comité 21. De l'information au passage à l'acte des citoyens : les entreprises peuvent-elles contribuer à l'éducation au développement durable. p. 11

⁴⁶³ Comité 21. Op. cit.p.12

Pourtant pour les auteurs de l'étude conduite par l'association comité 21, nous n'en sommes plus à l'aménagement d'un développement viable, mais à la construction d'une rupture dans les comportements de tous les acteurs et de nouveaux partenariats sont en train de naître.

« Les associations d'éducation à l'environnement et au développement durable – identifiées historiquement comme les acteurs légitimes de cette éducation – les associations de protections de l'environnement et de défense des consommateurs ; les collectivités territoriales- de plus en plus nombreuses à y contribuer par les Agenda 21, la formation de l'administration et des élus- ; les pouvoirs publics par leur pouvoir réglementaire et facilitateur sont des acteurs incontournables de cette rupture. Les entreprises, grandes ou petites et par la variété des cibles qu'elles touchent- grand public, jeunes, consommateurs, salariés, fournisseurs, etc- le deviennent. »⁴⁶⁴

Le réseau Ecole et Nature a quant à lui effectué une recherche-action pour mieux comprendre les relations entre associations et entreprises, dans le cadre de l'éducation à l'environnement. Le rapport qui est issu de la recherche montre toute la difficulté des relations associations-entreprises. Les associations ont peur que l'entreprise utilise le mécénat à des fins commerciales. Les entreprises ont peur du discours politisé des associations. Une analyse des différentes représentations a été faite au cours de la recherche (voir document n° 34).

On voit avec l'éducation au développement durable qu'une recomposition est en cours dans le domaine de l'éducation. Pour le moment, la place des uns et des autres est réinterrogée. Face à l'évolution de plus en plus rapide des savoirs, chacun est d'accord pour dire que l'école ne peut plus à elle seule assumer le projet éducatif de toute une société. En l'absence d'une redéfinition claire des missions de l'école et des interventions complémentaires qui pourraient être apportées par les autres partenaires que sont les collectivités locales, les associations et les entreprises, on assiste à des interventions tout azimut, comme s'il s'agissait d'occuper une place laissée libre, ou d'anticiper sur la recomposition que l'on pressent. La multiplication des intervenants, des outils pédagogiques, et des dispositifs rend impossible une lisibilité de l'action et nuit probablement à son efficacité. La mise en œuvre de l'éducation au développement durable peut s'analyser en plusieurs phases: De 1992 date du sommet de la Terre de Rio à 2002, date de la proclamation de la décennie des Nations Unies, rien de concret ne se passe. De 2002 à 2007, on commence à poser les bases de la politique éducative. On réfléchit plutôt en terme d'éco-responsabilité. Les éco-gestes sont au programme. De 2007 à maintenant, on se rend compte des limites des campagnes sur les comportements responsables. Si quelques initiatives se prennent, les politiques publiques restent sur des logiques de développement non durable, révélant ainsi un déni de la situation de crise de la part

⁴⁶⁴ Comité 21. Op.cit. p. 7

des décideurs. Il faut donc renforcer les actions de formation auprès de tous les publics. Actuellement, pour favoriser l'éducation au développement durable, on multiplie dispositifs incitatifs et outils pédagogiques. Mais, les résultats ne sont sans doute pas à la hauteur des attentes. Nous restons dans une logique matérialiste, croyant que le changement peut venir de simples campagnes de communication. L'éducation au développement durable questionne un système qui peine aujourd'hui à se réformer. Il faut renforcer les moyens pour accompagner la conduite de projet dans une perspective de changement qui est à la fois personnelle, organisationnelle et sociétale. Nous avons vu que face à la complexification croissante des questions à résoudre, l'échelon national est dans l'impossibilité de gérer ce changement. C'est donc bien au niveau des territoires que la recomposition pourra se faire. Au-delà des logiques d'acteurs, c'est le territoire lui-même qui doit s'engager dans la recomposition pour une meilleure lisibilité et efficacité de l'action.

Document n° 34: Associations et entreprises: regards croisés.⁴⁶⁵

REGARD	SUR LES ASSOCIATIONS	SUR LES ENTREPRISES
DES PERSONNES DES ASSOCIATIONS	Défendent des idées des valeurs pour un monde meilleur. Rôle social interne essentiel, partage, convivialité, choix, liberté Fonctionnement horizontal Ambiguïté liée à la professionnalisation Attachement à l'idée d'éducation, d'émancipation plutôt que de prescription Lien avec le politique Conscience des incohérences en interne	Vision négative, critique et sombre de l'entreprise et de ses dirigeants, vision positive des salariés parfois caricaturale Vision de l'organisation: efficace avec des savoir-faire mais peu soucieuse de l'environnement et du social Fonctionnement vertical ; Peut reposer sur une seule personne Faible niveau de confiance (suspicion, calcul) Symbole de la réussite sociale : l'argent, le travail. Remise en question du système économique Ouverture sur des possibles : l'entreprise alternative qui s'engage au travers d'une charte (approche éducative)
DES PERSONNES DES ENTREPRISES	Focalisée sur les actions menées Lié à des valeurs, à des convictions ; la protection de l'environnement, le respect Peu d'idées et de connaissances sur le fonctionnement, l'organisation, les difficultés des associations Vision positive du rôle des associations Niveau de confiance élevé pour la sensibilisation, les compétences, Identification des publics concernés (enfants, grand public, professionnels) Conscience de certains enjeux (environnement, partage des savoirs)	Peu de fierté exprimée d'être du monde de l'entreprise Voir même culpabilité/ entreprises polluantes Régulation pensée par la contrainte dans des normes imposées (approche réglementaire) L'autre possible : l'entreprise citoyenne

⁴⁶⁵ Etude réalisée par Ecole et Nature. p. 100

Chapitre 7 :

VERS DES TERRITOIRES APPRENANTS

Dans la première partie, nous avons vu que les politiques publiques se définissent désormais au niveau local dans le cadre de projets de territoire. La politique d'aménagement du territoire, spécificité française qui a facilité au cours des années 60 et 70 le développement économique des régions, n'existe plus dans sa forme centralisée. L'aménagement est désormais la prérogative des régions et des nouvelles intercommunalités. Les collectivités locales doivent élaborer, en concertation avec les acteurs locaux, des projets de territoire qui prennent en compte les principes du développement durable.

Nous avons ensuite montré que les établissements scolaires, du fait de la plus grande autonomie qui leur est accordée et des nouvelles compétences données aux collectivités locales en matière de gestion de locaux et de management des personnels techniques, sont conduites à s'ouvrir sur leur environnement. Là aussi, des projets d'établissements doivent être élaborés pour tenir compte à la fois des besoins des élèves et de la spécificité des territoires. Les collectivités locales s'engagent au-delà de leurs compétences strictes dans un domaine qui leur apparaît essentiel dans le contexte de l'augmentation du chômage et de la précarité. Elles souhaitent de plus en plus être partie prenante dans l'élaboration des projets éducatifs.

Cette réorganisation de l'action publique autour du projet pose toute une série de questions et en premier lieu celle de l'articulation de tous les dispositifs. Il existe aujourd'hui pour chaque territoire une longue liste de schémas directeurs, schémas d'orientation, plans régionaux et départementaux, Agendas 21 territoriaux, projets d'aménagement et de développement durable, plans climat-énergie, plan de déplacement etc. Cette multiplication des projets ne peut que rebuter le citoyen qui ne perçoit pas derrière cette profusion la nature du projet politique. A ce flou, s'ajoutent des différences dans le sens que l'on donne au mot projet. Le projet peut-être un désir, un objectif, une perspective.... ou simplement, comme on le constate souvent, un document écrit, largement diffusé mais très peu lu et surtout rarement appliqué. La question qui se pose est bien celle de l'appropriation des projets par les différents partenaires. C'est pourquoi, l'idée d'un "territoire apprenant" séduit tous ceux qui aspirent à une meilleure lisibilité et efficacité de l'action publique.

La notion de “territoire apprenant” apparaît dans les réflexions sur le développement local. Ce mouvement, né dans les années 70 avait montré que les territoires ne devaient pas attendre tout d’une politique décidée depuis Paris, mais au contraire, s’appuyer sur leurs ressources locales pour assurer leur développement économique. Les chercheurs se rendent compte que la question de l’éducation devient désormais essentielle. Jean Pierre Jambes publie en 2001 un ouvrage intitulé : *Territoires apprenants, esquisses pour le développement local du XXI^{ème} siècle*. L’auteur inscrit bien les politiques de développement durable dans le courant du développement local qui sous-tend avant tout une mobilisation des acteurs :

« Le concept de développement durable procure avant tout [...] une nouvelle bonne façon d’agir, de quitter sa position de citoyen passif pour tendre vers celle d’acteur, voir même d’auteur d’un nouveau scénario pour le développement. »⁴⁶⁶

Au début des années 2000, le mot “apprenant” devient de plus en plus utilisé. On parle de société apprenante, d’organisation apprenante, de villes apprenantes. Le terme de territoire apprenant est repris par tous ceux qui revendiquent une plus grande implication des collectivités locales dans l’éducation. Auparavant, un apprenant était une personne engagée dans un processus d’apprentissage. Ici, l’idée est que le territoire lui-même s’engage dans un processus d’apprentissage. Nous retrouvons là, la question du projet et de son appropriation par les acteurs.

La question éducative s’impose maintenant dans les dynamiques locales. Ce phénomène nouveau pourrait se conceptualiser derrière la notion de territoire apprenant à condition de définir précisément ses particularités.

7.1 – EDUCATION DANS LES DYNAMIQUES LOCALES

Même si leur légitimité est contestée, les entreprises s’impliquent dans des projets pédagogiques. C’est souvent le cas des grands groupes multinationaux qui produisent des outils pédagogiques et proposent parfois des interventions dans les établissements scolaires. Nous avons vu leur forte représentation dans le comité français de la décennie des Nations Unies pour l’éducation au développement durable. Mais, il existe aussi des initiatives locales, apparemment plus modestes, mais qui s’inscrivent beaucoup plus dans une dynamique locale. Ce sont souvent des entreprises de l’économie sociale et solidaire qui donnent à leur activité un volet éducatif. Le cas que nous avons retenu ne rentre pas dans ces deux types de situation. Il s’agit d’un chef d’entreprise qui a compris qu’il ne peut continuer son activité qu’en travaillant avec l’ensemble des acteurs locaux. Il fédère une association mais aussi un groupe d’entreprises locales qui ont comme objectif d’intégrer les enjeux environnementaux dans

⁴⁶⁶ Jean-Pierre Jambes (2001). *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXI^{ème} siècle* p.55

leur activité. Le projet de sentier éducatif qui nous intéresse s'insère en fait dans une dynamique territoriale beaucoup plus globale.

Ici, ce sont les entreprises qui proposent et animent le travail partenarial. Mais, le plus souvent ce sont les élus locaux qui tentent d'impulser la réflexion collective nécessaire à la construction d'un projet de territoire cohérent. C'est le cas dans les Parcs Naturels Régionaux (PNR) qui ont l'éducation des habitants au cœur de leurs missions. Ils ont développé une méthodologie pour "l'éducation au territoire " qui ne peut que venir renforcer la réflexion sur l'éducation au développement durable.

Mais les villes aussi revendiquent une place plus importance dans ce domaine qu'elles considèrent essentiel. Sous l'impulsion de Barcelone et de plusieurs grandes villes, est né le mouvement des villes éducatrices. Un réseau très actif fonctionne. Il s'est doté d'une charte qui propose un modèle de gestion de la cité fondé sur la participation des acteurs, la formation de tous et le développement durable. Nous verrons avec la ville d'Angers comment peut se concrétiser la ville éducatrice.

7.1.1- L'éducation dans les projets territoriaux

C'est Monsieur Delavière, chargé de mission éducation au développement durable au rectorat de Picardie qui nous signale l'intérêt du projet de l'entreprise Desmarest :

"On a un projet dans l'Aisne qui est conduit par l'exploitant d'une carrière, Monsieur Desmarest. Les exploitants ont l'obligation, après l'extraction du granulat de remettre en état le terrain. Souvent ils se contentent, lorsqu'ils rebouchent, de remettre la terre arable par-dessus. Lui va beaucoup plus loin, il a mis en place des vergers conservatoires, a fait tout un travail sur la biodiversité, et en plus il veut mettre en place un circuit pédagogique en faisant appel à nous. C'est un partenaire intéressant. Et aller travailler chez lui c'est intéressant car il y a le volet économique et social de développement durable." ⁴⁶⁷

Un projet pédagogique au service du développement local

Un projet fédérateur

Le choix de la coopération

Monsieur Desmarest dirige une entreprise qui a commencé son activité en 1956 et qui extrait du granulat dans les nappes alluviales. C'est une entreprise locale puisque la carrière,

⁴⁶⁷ Entretien avec Monsieur Delavière

qui avait été exploitée juste après la première guerre mondiale pour les besoins de la SNCF, a été rachetée par la famille Desmarest. L'extraction de gravier est une activité extrêmement destructrice pour l'environnement. Au début de l'exploitation, il faut obligatoirement faire un décapage archéologique qui porte atteinte à l'écosystème et au paysage. Le bruit des machines, la circulation des camions entraînent des nuisances pour les riverains. Néanmoins, elle répond à un besoin économique puisque le granulat représente la matière première la plus utilisée après l'eau. Par exemple, dans l'Aisne, la consommation est de 6,6 tonnes par an et par habitant. Elle est aussi créatrice d'emplois: pour ce même département, l'activité carrière représente 445 emplois directs.

Du fait de l'impact environnemental, la carrière a besoin d'une autorisation préfectorale qui n'est accordée qu'après enquête publique. Lors de l'ouverture de la carrière, de vives protestations ont eu lieu et Monsieur Desmarest s'est demandé comment gérer cette opposition:

« Nous avons deux solutions, soit on se disait que nous avions nos arrêtés préfectoraux accordés pour 15, 20 ans et on continuait à travailler comme d'habitude, soit nous reconnaissons que nous n'étions pas des spécialistes de l'environnement et on demandait aux protecteurs de l'environnement de travailler avec nous dans le cadre des arrêtés préfectoraux pour vérifier la conformité et pour gérer au mieux l'activité. »⁴⁶⁸

Il a choisi cette deuxième solution et a constitué, avec les différentes collectivités ou personnes concernées, un comité de suivi. Les personnes ont appris à se connaître, à travailler ensemble. Lorsque l'exploitation de la carrière s'est arrêtée, le comité de suivi n'avait plus lieu d'être. Toutefois, se posait la question du devenir du site endommagé par l'activité d'extraction, en particulier les trous qui y avaient été creusés. Généralement les carriers exploitent des terrains privés ou revendent les sites une fois l'activité terminée. L'entreprise Desmarest a eu une autre démarche. Elle a créé avec les participants au comité de suivi une association qui s'est donnée comme objectif la restauration du site :

« Le but de l'association c'est gérer ensemble l'après-carrière, c'est de recréer des écosystèmes, c'est de donner une nouvelle vie et une utilité à la carrière, mais c'est aussi d'intégrer l'histoire de la carrière dans l'environnement local, c'est-à-dire que la carrière, elle doit faire partie du paysage. »⁴⁶⁹

Originaire de cette région, Monsieur Desmarest est connu de tous et il a su regrouper tous les acteurs au-delà des divergences idéologiques:

« Il y a des élus mais leur étiquette politique ne transpire pas et c'est important. Il y a aussi des adhérents particuliers, s'ils ont cinq euros, nous leur redonnons sous forme de stylos qui vont eux-mêmes être recyclés, c'est à dire dans la démarche vous avez adhéré à notre démarche, à une volonté de préservation de l'environnement. Pour les entreprises c'est pareil, on leur demande 30 euros, on a 3 caisses, celle des particuliers, 5

⁴⁶⁸ Entretien avec Monsieur Desmarest

⁴⁶⁹ Entretien avec Monsieur Desmarest.

euros, la caisse entreprise c'est 30 euros, et on fait ensemble une démarche environnementale. Cette année, on crée une charte de l'environnement, on fait intervenir des graphistes. »⁴⁷⁰

Il a réussi à faire adhérer au projet une élue écologiste qui habituellement s'oppose aux carrières :

*« J'ai une conseillère régionale dans mon association qui dit que lorsqu'elle est venue la première fois sur les carrières, elle est venue sur la pointe des pieds. Puis elle a vu ce qui était fait et elle est contente d'y participer. Une carrière ce ne sera jamais ce qu'elle aime le mieux mais par contre elle montre qu'elle n'a pas honte d'aller dans cette carrière parce qu'on la restaure. Donc quand vous êtes avec des gens intelligents dans tous ces domaines on arrive à faire des choses intéressantes. »*⁴⁷¹

On voit dans les propos de Monsieur Desmarest que c'est la rencontre autour de la problématique de cet espace bien localisé qui permet à chacun de sortir des clivages habituels, d'intégrer à la dimension environnementale la dimension économique, dans une vraie perspective de développement durable:

*« C'est aussi une prise de conscience de l'existence des trois piliers dans lesquels vous êtes réellement. C'est de dire aussi aux gens de l'environnement avec qui j'ai de très bons rapports, quand vous êtes à l'agence de l'eau, vous défendez la qualité de l'eau, je les comprends bien c'est leur métier, quand vous êtes responsable d'un massif forestier, vous défendez le massif forestier et en fait on se rend compte que ce n'est pas antinomique, ce n'est pas inconcevable de pouvoir travailler ensemble dans la même perspective. »*⁴⁷²

Un sentier pédagogique ouvert à tous

Constitué en association, le groupe de partenaires a décidé de faire, dans le cadre du réaménagement de la carrière, un sentier pédagogique ouvert à tous et pouvant accueillir des enfants des écoles. Le site, certes détruit par l'activité économique, possédait un atout important : La présence d'une héronnière considérée comme la plus importante de la région. D'importants travaux de remise en état ont été engagés. Les trous ont été remblayés, des prés ont été reconstitués. Une roselière et un verger conservatoire ont été plantés. Cela a permis la réintroduction d'animaux comme des oiseaux ou des espèces anciennes d'abeilles. Des aurochs, venus de Lozère et du Lot, ont été introduits. Il reste sur le site une partie de l'activité carrière car Monsieur Desmarest ne veut pas faire de cet espace un musée de plein air:

« Nous sommes vraiment dans une démarche d'entreprise et quand on visite le site, on visite aussi la carrière en activité. Ce qu'il faut c'est que l'entreprise soit toujours sur place et ce que sur quoi on veut insister c'est la visite d'un site sur lequel il y a encore

⁴⁷⁰ Entretien avec Monsieur Desmarest

⁴⁷¹ Entretien avec Monsieur Desmarest

⁴⁷² Entretien avec Monsieur Desmarest

une activité économique. Ce n'est pas une visite d'écomusée, c'est vivant, en fait l'atelier carrière qui est prévu ce sera la visite de la carrière. Vous aurez les camions, les pelleteuses, etc. l'activité économique est au sein du site et c'est notre particularité et c'est sur cela qu'il faut qu'on se démarque. »⁴⁷³

Le sentier pédagogique est basé sur trois éléments : l'Homme, la nature, le temps. Le fil conducteur choisi est l'impact de l'homme sur la nature depuis le néolithique. Le circuit est conçu en deux étapes: la première représente l'Homme qui depuis le néolithique s'accapare la nature. Une reproduction du système solaire permet de parler de la formation de l'univers, une maison du néolithique sera reconstruite. L'étape 2 c'est 2010, ce sont les carrières qui sont toujours en activité mais l'homme prend conscience qu'il faut les restituer à la nature. Monsieur Desmarest pense qu'il symbolise l'Homme de néolithique qui a détruit la nature mais qui maintenant essaie de la réparer.

« Sur le site, je symbolise un peu l'homme du néolithique dans une première étape qui a exploité des carrières de façon anarchique pour ses propres besoins, sans se douter que cela pouvait avoir des incidences. Et je suis aussi l'homme de 2000, qui, de façon anarchique, bien qu'il y ait des arrêtés préfectoraux, a continué. La prise de conscience n'est pas uniquement environnementale, elle est aussi pour mon entreprise, je ne peux pas continuer tout seul, le développement durable c'est un contexte économique et social et environnemental. »⁴⁷⁴

Dix-sept ateliers pédagogiques sont prévus : les gestes éco-citoyens, le verger, les hérons, les végétaux, les arbres, les abeilles, le gibier, la carrière, les minéraux et fossiles, les poissons, les oiseaux, le fourrage, la prairie, les mares, l'eau et le milieu aquatique, les premiers éleveurs et agriculteurs, les aurochs. Pour concevoir le sentier pédagogique, Monsieur Desmarest a su mobiliser de nombreuses compétences. Nous avons vu que, sur le plan pédagogique, le rectorat a été associé dès l'origine au projet. Dans le domaine environnemental, ont été sollicités des partenaires publics comme l'agence de l'eau ou le conservatoire des sites de Picardie et des associations comme la Ligue de Protection des Oiseaux (LPO), le Centre d'initiative pour l'environnement de l'Aisne, les fédérations de chasseurs et de pêcheurs. Sur la thématique de l'univers, une association d'astronomie locale a conçu une maquette qui représente la Terre au sein du système solaire. Un chercheur du CNRS a également apporté ses connaissances sur le temps. Monsieur Desmarest n'a pas hésité à solliciter des organismes de recherche comme l'Institut national de la recherche en archéologie préventive (INRAP):

« J'ai contacté ces personnes de la maison du néolithique pour leur parler de mon projet sur le site et leur proposer de travailler avec nous. Ils m'ont répondu qu'ils avaient

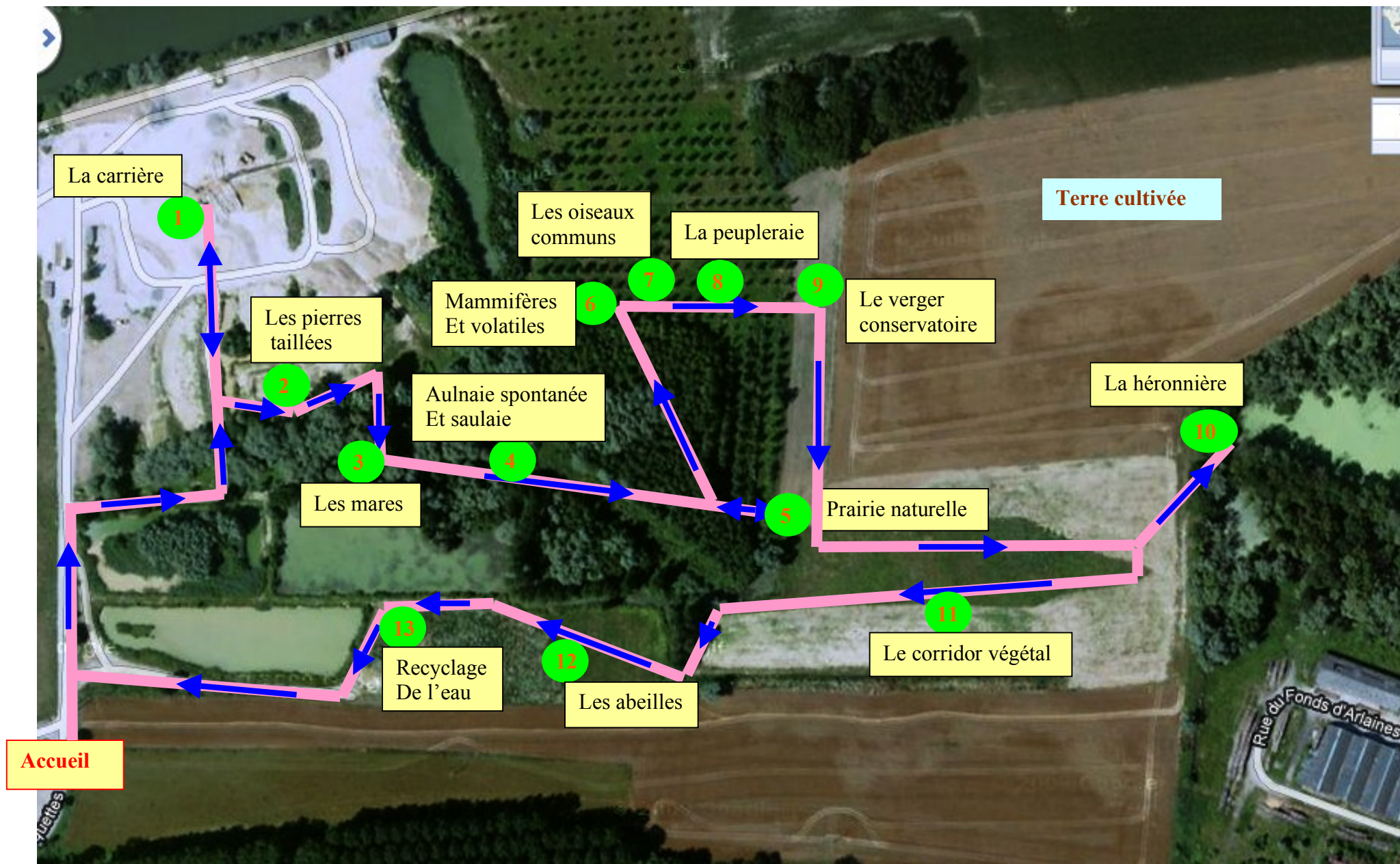
⁴⁷³ Entretien avec Monsieur Desmarest

⁴⁷⁴ Entretien avec Monsieur Desmarest

DOC n° 35 : Visualisation de l'étape 1



DOC N ° 36 : Visualisation de l'étape 2



*des archives dont ils ne savaient plus quoi faire. Ils font des prélèvements des maisons, ils les classent dans des caisses et ça ne sert à personne. »*⁴⁷⁵

Les travaux de recherche sur les maisons du néolithique pourront être ainsi mis à disposition du public. Une maison sera reconstruite à l'identique à partir des plans de fouille déjà faits. La question en suspend reste l'autorisation administrative puisque les constructions sont interdites sur le site.

L'ancrage local

La conception de ce sentier pédagogique n'est qu'un aspect d'une dynamique locale qui s'engage autour d'un développement à la fois local et durable. L'ensemble des acteurs se mobilise comme le montre deux projets principaux : l'introduction des aurochs et la création de Group'ECO.

Les aurochs ont été choisis au départ pour leur aspect rustique et leur intégration naturelle dans le projet autour du néolithique. Chaque animal reçoit d'ailleurs le nom d'un des villages de la communauté de communes. L'idée de départ était de contribuer au maintien de cette race dans l'objectif de développement de la biodiversité sur le site. Néanmoins, il reste qu'il y a un troupeau à gérer et, tous les animaux ne pouvant être gardés, de la viande est à écouler. Les commerçants locaux et le restaurateur se chargent de la commercialisation de ce qui devient maintenant une spécificité locale.

*« On a adhéré à un syndicat de l'auroch en France pour ne pas faire pérécliter cette race. Comme on a des surfaces de pâturage, il faut aussi gérer le troupeau, c'est aussi trouver des gens qui sont capables d'écouler la viande produite car on ne peut pas garder toutes les bêtes. Là, c'est la transition avec le côté social : ce sont les restaurateurs, les charcutiers, qui font partie de notre association qui se chargent de la commercialisation des produits. Un restaurateur en propose sur sa carte. Et là on est dans le développement local et social. »*⁴⁷⁶

Dans le cadre de l'association, les entreprises locales se sont rassemblées au sein de Groupéco pour agir en faveur du développement durable. Une charte de l'environnement a été conçue que chaque entreprise adhérente (une centaine) s'engage à appliquer. Dans le premier bulletin, Bertrand Jacques, Président de Groupéco montre qu'il compte sur une mobilisation locale :

« Le but de ce groupement est de montrer que des entreprises locales de tous les secteurs, principalement oeuvrent pour favoriser les actions écologiques. Groupéco a également pour objectif de communiquer sur cette démarche pour mettre en valeur les ac-

⁴⁷⁵ Entretien avec Monsieur Desmarest

⁴⁷⁶ Entretien avec Monsieur Desmarest

*tions menées par les entreprises adhérentes. Par ailleurs, nous comptons également sur l'exemple de certains adhérents pour faire avancer notre action et sur l'émulation entre les membres. »*⁴⁷⁷

La communauté de communes du pays de la Vallée de l'Aisne s'est également impliquée dans cette démarche.

Monsieur Desmarest tient un rôle dans l'animation d'un projet qui débute sur le site de la carrière mais est finalement un projet de développement local. Toutefois, il affirme qu'il reste avant tout un chef d'entreprise, mais un chef d'entreprise qui a compris que le développement durable était un passage obligé :

*« Moi, j'ai pour vocation de continuer à faire des carrières. Nous, on est dans le contexte local, on veut motiver les gens localement. On se rend compte qu'une carrière peut être motrice pour faire de l'environnement localement. En fait on a renversé les tendances et sans faire de triomphalisme, c'est très simple. Ensuite on va avoir toutes les écoles qui vont venir. Mais c'est une démarche de concertation obligatoire, je ne suis pas un vert de nature au départ, si j'avais pu m'en passer, je l'aurais fait. Si on m'avait dit tu n'es pas obligé de le faire, tu auras tes autorisations, les enquêtes publiques ça sera impeccable, pourquoi me serai-je embêté à mettre des aurochs, des abeilles et des vergers. Maintenant je suis content parce que je me rends compte que c'était un passage obligé. Je me rends compte que les gens quand ils viennent pour une enquête publique, j'ai matière à leur montrer. Je ne leur demande pas un chèque en blanc, ce que j'ai fait, Ils peuvent le voir. C'est aussi de l'argent, mais je refais ma vitrine, un commerçant doit régulièrement refaire sa vitrine. Je n'ai pas les moyens financiers de groupes concurrents, des groupes multinationaux qui peuvent changer de région. Si on me refuse des terrains dans mon coin, je n'ai plus que mes yeux pour pleurer. Je ne peux pas aller à Lyon demain et j'ai donc d'autant plus intérêt à m'inscrire dans le local, donc ma démarche n'est pas hypocrite, ce n'est pas angélique, j'aime bien l'environnemental, mais je veux sauver ma boîte et ça passe par là. »*⁴⁷⁸

Eduquer au territoire

Monsieur Desmarest ne veut pas que la trace de la carrière soit totalement effacée sur le site car, dit-il, elle fait partie de l'histoire locale. Parler de l'histoire locale, présenter le patrimoine, c'est aussi parler des pratiques qui étaient plus respectueuses de l'environnement. Monsieur Delaume de la communauté de communes du pays de Caux l'explique ainsi :

« Le territoire est un bon support parce que le développement durable, il ne faut pas que ce soit une matière que l'on enseigne en tant que telle, ce serait stupide. C'est un

⁴⁷⁷ Source : Les échos du groupe. 1^{er} semestre 2009

⁴⁷⁸ Entretien avec Monsieur Desmarest

vécu transversal dans tous les domaines, bien sûr il y a toute la partie biologie, mais il y a aussi l'histoire, comment les maisons normandes étaient couvertes en chaume. C'est montrer le bocage avec les clos masures, avec les arbres et les mares. On leur montre sur les cartes le nombre de mares, celles qui ont disparu ; on leur explique les anciennes méthodes de l'agriculture avec des pâturages dans les parcelles moyennes, clôturées pour le bétail. Les mauvaises herbes ou le foin n'étaient pas coupés ce qui évitait le problème des ruissellements d'eau que nous connaissons actuellement. » ⁴⁷⁹

Philippe Rabatel, co-président du Réseau Ecole et Nature, à partir d'une expérimentation sur l'inscription de l'éducation à l'environnement dans la démarche pays conclut aussi à la nécessité d'une éducation au territoire:

« L'éducation à l'environnement est fondamentalement une éducation au territoire. C'est une éducation qui porte une attention particulière aux liens que l'Homme entretient avec le monde, et plus particulièrement avec la nature, le cadre de vie, lui-même, les autres, les générations futures » ⁴⁸⁰

Les parc naturels régionaux, précurseurs

L'idée d'appuyer le projet éducatif sur le territoire n'est pas nouvelle et est mise en place dans les Parcs Naturels Régionaux (PNR) depuis leur création. Une des actions réclamée depuis longtemps par les défenseurs de l'environnement et des espaces naturels était de décider de mesures de protection conservatoires sur certains sites. Le modèle est le parc de Yellowstone aux USA qui a été créé en 1872. L'idée s'est développée en France et s'est concrétisée en 1963 avec la création du Parc national de la Vanoise. Le modèle se diffuse dans le cadre d'une politique non pas nationale mais régionale. Dès 1964, la DATAR est chargée d'imaginer une structure ayant pour objectif de protéger des territoires ruraux au patrimoine remarquable dans un cadre moins contraignant que celui des parcs naturels nationaux. Le premier mars 1967, un décret institue les P.N.R. qui sont définis ainsi:

« territoire qui présente un intérêt particulier pour la qualité de son patrimoine naturel et culturel, pour la détente, le repos des hommes et le tourisme, qu'il importe de protéger et d'organiser. ».

Dans un PNR, les élus se regroupent autour d'une charte. Ce sont plutôt des territoires ruraux qui sont concernés mais généralement il existe une collaboration avec les "villes-portes". Cette structure est un succès puisqu'il existe aujourd'hui 45 parcs qui couvrent 13% du territoire. Ils sont répartis sur toute la France et concernent 21 régions, 68 départements, 3

⁴⁷⁹ Entretien Monsieur Delaune.

⁴⁸⁰ Philippe Rabatel (2005). « Inscrire l'éducation à l'environnement dans la démarche de pays. » in Pour N° 187 p. 192

706 communes et 3 100 000 habitants. Les P.N.R. sont des précurseurs en matière d'intercommunalité, de territoire de projets mais aussi de développement durable puisque dès leur constitution, ils ont pour objectif de protéger l'environnement tout en respectant le développement économique. Depuis peu, les chartes sont reconnues comme des Agenda 21 territoriaux.

Les concepteurs des PNR ont bien compris l'importance d'associer les habitants au projet et, dès l'origine, l'éducation est une des missions des PNR. Le décret n°94-765 du 1^{er} septembre 1994 leur demande « *d'assurer l'accueil, l'éducation et la formation du public* ». Chaque territoire a développé cette mission de façon différente mais une définition générale a été donnée de l'éducation au territoire :

*« L'éducation au territoire implique la connaissance des patrimoines naturels et culturels, la prise en compte de leur préservation et plus globalement la gestion du territoire dans toutes ses composantes, géographiques, institutionnelles et humaines....l'enjeu étant d'inciter les jeunes à être acteurs de leur territoire »*⁴⁸¹.

En 2001, la fédération des PNR a signé avec le ministère de l'Éducation nationale une "charte pour l'éducation à l'environnement et au territoire" pour clarifier les modalités du partenariat. Les dispositifs mis en œuvre sont parfois semblables à ceux des collectivités locales. Ainsi, depuis 2002, le service éducatif du PNR des caps et marais d'Opale structure un réseau local "d'écoles éco-citoyennes". L'appel à projets fait pour recueillir les candidatures des écoles ressemble à ceux faits par les collectivités locales. L'école doit s'inscrire dans trois des cinq thématiques proposées par le parc : Explorer le territoire, préserver les ressources de la planète, améliorer le cadre de vie à l'école, apprendre la citoyenneté à l'école, réaliser des actions de solidarité.

Pour comprendre la façon dont les PNR s'impliquent dans le domaine de l'éducation, nous avons rencontré Madame Vanot, responsable pédagogique du PNR des Boucles de la Seine Normande.⁴⁸² Le projet éducatif des PNR est de sensibiliser tous les habitants, jeunes et moins jeunes, à la beauté du patrimoine local, de l'architecture, des paysages et à la nécessité de les préserver. Il s'agit avant tout de poser un autre regard sur l'environnement pour percevoir la qualité du cadre de vie :

*« Le parc va être force de proposition pour un moment donné attirer l'attention sur le village où on habite, en prenant conscience qu'il y a une richesse patrimoniale, qu'elle n'est pas restrictive, que c'est du patrimoine au sens large et essayons de voir si cette richesse est spécifique à notre région, jusqu'à quel point. Est-ce qu'on regarde de la même façon le paysage ici que dans le village d'à côté ? Est-ce que ça a évolué ? »*⁴⁸³

⁴⁸¹ Brochure de présentation faite par la fédération des PNR : « L'éducation à l'environnement pour un développement durable. Un levier pour l'action des Parcs.

⁴⁸² Quelques communes de ce PNR sont situées sur la communauté de communes du pays de Caux, ce qui explique notre choix.

⁴⁸³ Entretien avec Madame Vanot

Madame Vanot se souvient d'une opération "point de vue sur ton parc" où un habitant avait partagé avec elle le nouveau regard qu'il portait sur son lieu de vie quotidienne :

« Je me souviens d'une sortie en nocturne avec des adultes pour faire découvrir la chouette ou la chauve-souris. Une personne m'a fait remarquer qu'elle n'était pas partie en vacances mais que le soir en rentrant, elle aurait l'impression de rentrer de vacances. J'avais trouvé ça génial cette ouverture sur le patrimoine de son territoire qu'elle n'aurait pas eu autrement. »⁴⁸⁴

C'est grâce à la médiation du PNR, de ses actions pédagogiques que le point de vue de l'habitant va changer alors qu'il est toujours au même endroit. Nous sommes dans l'apprentissage expérientiel.

L'évolution de la politique éducative dans les PNR est proche de ce que nous avons décrit pour l'éducation à l'environnement. Au départ, les animateurs PNR proposaient des sorties dans la nature ou faisaient des interventions dans les classes à partir de projets construits par l'équipe d'animations. Aujourd'hui, ce sont beaucoup plus les enseignants qui sont porteurs des projets et le parc est là en appui, en accompagnement :

« C'est l'enseignant qui est maître du projet mais avec des ressources que le parc peut lui apporter : documents, animation, possibilités de rencontrer des acteurs sur le terrain, de s'ouvrir vraiment au territoire, aux habitants. Le Parc est un médiateur entre l'école et l'environnement dans la complexité de ce que peut être un territoire en développement durable. »⁴⁸⁵

Le PNR développe actuellement un travail partenarial à partir des établissements scolaires, sur le lieu de l'établissement. Tous les acteurs : enseignants, élus locaux, parents d'élèves et éventuellement associations se rassemblent dans un groupe de travail pour proposer et mettre en œuvre un projet. Ainsi, une cour d'école vient d'être entièrement refaite pour que les élèves découvrent la biodiversité. Le lieu aménagé va servir de support pédagogique aux enseignants mais aussi aux animateurs du PNR :

« On va intervenir pour fabriquer des hôtels à insectes, dire à quoi ça peut servir, des baignoires, des nichoirs, des haies avec des essences locales. On repense la cour de l'école pour qu'elle devienne nouveau territoire et un lieu d'éducation. Sans le groupe de travail partenarial, je pense que ça n'aurait pas pu se mettre en place »⁴⁸⁶

⁴⁸⁴ Entretien avec Madame Vanot

⁴⁸⁵ Entretien avec Madame Vanot.

⁴⁸⁶ Entretien avec Madame Vanot

La nécessité d'un projet global

Dominique Bachelard a étudié les actions d'éducation à l'environnement menées dans le cadre scolaire et prenant la Loire comme support pédagogique, comme terrain d'expérience ou comme thématique de connaissance. Son enquête auprès des animateurs (associations et PNR Loire Anjou Touraine) montre qu'un consensus se fait entre les différents courants de l'éducation à l'environnement sur l'intérêt d'approches locales. Ses premières observations montrent qu'autour de la Loire peuvent être développées de nombreuses thématiques. De plus deux projets importants renforcent la nécessité d'actions éducatives : l'inscription au patrimoine mondial de l'UNESCO et la "renaturalisation du fleuve". Il faut réapprendre à vivre avec le fleuve, ses crues et ses débordements. La question posée lors du 3^{ème} rendez vous du Val de Loire en 2004 était : *« comment passer d'un sentiment d'appartenance à une conscience partagée des enjeux d'un développement durable ? »*. Dans son enquête, Dominique Bachelard met en évidence la multiplicité des perceptions des animateurs :

*« Il y a pratiquement une Loire par personne, et chacun selon sa connaissance du fleuve forge ses représentations, en fonction de ses appartenances sociales, ses pratiques et sa culture. Certains animateurs ont "leur Loire", sorte d'adresse écologique qui constitue un territoire parfois très circonscrit, qu'ils explorent, protègent et veulent faire partager. D'autres s'appuient sur la richesse du milieu sans y être attaché. »*⁴⁸⁷

Pour le chercheur, cette diversité d'approches nuit à l'efficacité des actions et empêche le travail en terme d'appropriation par les habitants de leur milieu de vie qui est indispensable:

*« L'ancrage local est souvent revendiqué pour faire découvrir aux enfants leur propre milieu et cultiver "l'appartenance". L'absence fréquente d'évaluations des actions et la faible capitalisation pédagogique laissent se développer des discours idéologiques sur l'éclosion d'un sentiment d'identité territorial ou le développement de l'éco-citoyenneté. Le manque de croisements des différents éducateurs à l'échelle d'un territoire manifeste la carence fréquente de projet éducatif local concerté entre les animateurs de CLSH, les familles, les enseignants, les intervenants spécialisés et les associations militantes sur l'éducation à l'environnement. Un tel projet permettrait d'identifier et de concevoir un développement intégral des personnes. Cette analyse pourrait contribuer à la compréhension des logiques "habitanes", leurs effets, temporels sociaux, idéologiques, spatiaux et de la manière dont nous conférons du sens à la terre, à la Nature, au fait d'être humain sur Terre. »*⁴⁸⁸

⁴⁸⁷ Dominique Bachelard (2005). « Ecoformation ligérienne pour éduquer à la mondialité ». In Revue Pour N°187 p. 97

⁴⁸⁸ Dominique Bachelard. Op. cit. p. 99

7.1.2- Le mouvement des villes éducatrices.

Mais, comme l'écrit Bertrand Dumas, Président de l'APIEU : « *L'environnement, c'est aussi la ville* ».⁴⁸⁹ Cette association propose une d'éducation à l'environnement urbain pour rompre avec les représentations négatives sur la ville. Cette représentation : dans les villes, la pollution ; dans les campagnes le respect de la nature est d'ailleurs en train de s'effacer. La biodiversité est désormais beaucoup plus respectée dans les villes que dans les campagnes où l'utilisation de produits phytosanitaires reste très importante dans la gestion des espaces publics et privés.

Angers est l'exemple d'une ville dans laquelle l'éducation au développement durable se fait à la fois dans la ville et dans des espaces naturels qui ont été préservés et dans certains cas réaménagés. Engagée depuis longtemps dans une démarche de développement durable, Angers se veut également une ville éducatrice et prend une part active à ce mouvement qui revendique un autre regard sur l'éducation. Nous retrouvons dans la ville éducatrice, les notions de participation, partenariat, transversalité, travail par projet que nous avons vues avec les politiques de développement durable. Les deux mouvements l'un descendant, l'autre ascendant se retrouve finalement dans la gestion de territoires. Souhaitant faire face aux enjeux du XXI^{ème} siècle, la ville éducatrice est aussi une ville durable.

Un nouveau paradigme éducatif.

Au début des années 90, dans le contexte de la globalisation des marchés, certaines villes s'engagent résolument dans des politiques de développement local. Elles se heurtent vite à la question de l'Education. En effet, dans le contexte d'une spécialisation de plus en plus poussée des emplois, il est impossible de conduire une politique de développement économique sans s'intéresser au niveau de formation des jeunes qui sortent du système scolaire ni aux dispositifs de reconversion professionnelle.

Gérer la ville à partir du besoin d'éduquer

Le modèle de Barcelone

Dès 1990, la ville de Barcelone en Espagne donne l'exemple. A partir du principe d'une co-responsabilité sociale en matière d'éducation, la ville engage une réflexion collective en vue d'élaborer un nouveau modèle de gestion fondé sur l'éducation et la participation citoyenne. Comme l'explique Antoni Martorell, directeur général de l'institut municipal de l'éducation de Barcelone, c'est une nouvelle vision de l'éducation qui s'impose :

⁴⁸⁹ Bertrand Dumas (2010). « L'environnement, c'est aussi la ville » in cahiers pédagogiques N° 478 p. 22

« Tout comme le projet qui cherchait à universaliser la scolarisation fut réalisé au cours du XX^{ème} siècle, ce nouveau projet de grande envergure culturelle propose pour le XXI^{ème} siècle un système éducatif global qui favorisera la transmission des connaissances et le développement personnel dans une idée d'égalité des chances. »⁴⁹⁰

En 1997, Barcelone élabore son premier projet éducatif de ville (PEC) qui sera revu en 2003. Il est élaboré en concertation avec tous les acteurs de la ville et comprend 56 projets stratégiques. Ce programme d'actions est géré par un conseil directeur, présidé par la régie d'éducation et composé par des représentants politiques des différents partis siégeant au conseil municipal. Ce conseil se réunit en séance plénière au moins trois fois par an. Une commission déléguée formée de 8 représentants assure la représentation de la structure. Les huit champs d'action sont : les loisirs et l'éducation non formelle ; la mobilité ; le développement durable ; la réussite scolaire et l'accès à l'emploi ; la connaissance de la ville ; l'immigration ; les médias et la société de l'information ; les valeurs et la participation citoyenne. Le PEC est articulé avec l'Agenda 21 de territoire. Le choix de la ville de Barcelone est d'encourager les pratiques de développement durable à partir d'actions exemplaires. Elle insiste aussi sur la nécessité d'un message politique clair :

« Utiliser l'information critique et y sensibiliser est un des moyens d'éduquer par la diffusion d'actions, de valeurs et d'attitudes adaptées à cet objectif. La connaissance permet au citoyen d'acquérir de meilleurs critères de jugement et de se montrer plus disposé à agir. Cependant, il faut une volonté politique et un message clair pour que les institutions et les individus prennent conscience des bénéfices possibles de cette démarche. »⁴⁹¹

La ville éducatrice donne à l'école toute sa place, à condition qu'elle s'inscrive dans la proximité :

« L'école doit être la vitrine du quartier et travailler en interaction avec l'environnement et les familles afin d'encourager un changement d'habitudes et d'attitudes, et d'améliorer l'engagement des citoyens dans les quartiers. On doit garder à l'esprit que le changement de valeurs et d'attitudes des enfants peut produire un effet multiplicateur sur l'action éducative dans les familles, et ainsi permettre au système éducatif de gagner en force. Dans ce cadre, il est important de mettre l'accent sur l'interrelation entre l'école, la maison et la ville. »⁴⁹²

On peut rapprocher l'axe proposé par Barcelone autour de la connaissance de la ville avec ce que nous avons écrit plus haut sur l'éducation au territoire :

« La connaissance de la ville est un facteur indispensable dans l'éducation de l'ensemble des citoyens dans la mesure où elle permet aux individus d'être informés et

⁴⁹⁰ Antoni Martorelle (2007). « Un long parcours vers la cité éducatrice » in Cahiers de l'action n° 17. p. 9

⁴⁹¹ « Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone ». in Cahiers de l'action n° 17. p. 23

⁴⁹² « Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone ». in Cahiers de l'action n° 17. p. 23

*donc d'avoir la possibilité d'accéder aux ressources (culturelles, économiques, sociales, relationnelles ...) de leur environnement. La ville doit pouvoir être lue, interprétée et utilisée par tous ceux qui l'habitent, la visitent ou la traversent sans aucun type d'exclusion »*⁴⁹³

Pour le droit à l'éducation de tous

Mais Barcelone n'a pas souhaité concevoir seule le modèle des "villes éducatrices". Elle a voulu créer une dynamique au niveau international et a rassemblé toutes les villes intéressées. 63 villes de 21 pays ont répondu à l'appel et en 1991 l'association internationale des villes éducatrices a été créée. Une charte a été validée en 1994. Elle a été révisée en 2004 pour être adaptée aux nouveaux défis et besoins sociaux. Elle se réfère aux grands accords internationaux qui garantissent les droits fondamentaux et en particulier à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, au Pacte International des Droits Economiques, Sociaux et Culturels de 1966 et à la Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous de 1990.

La charte affirme que toutes les villes disposent d'innombrables possibilités éducatrices mais qu'elles peuvent être soumises à des forces ou des inerties contre-éducatrices. C'est pour cela que la ville doit mettre au coeur de son projet l'éducation et la lutte contre l'exclusion. Tout territoire peut se voir adjoindre le qualificatif d'éducatif. On trouve dans toutes les villes des institutions, associations, équipements, et des relations humaines et sociales qui ont des visées éducatives. Chaque habitant quelle que soit sa situation économique, ne profite pas de ce potentiel éducatif. La ville éducatrice se présente à la fois comme un droit et comme un projet politique alternatif:

*« Sans le droit réel à la Ville Educatrice, il n'y a pas de "bien vivre ensemble", il n'y a pas de démocratie locale, il n'y a pas de citoyenneté active. Sans le droit réel à la Ville Educatrice, il n'y a pas de démarche émancipatrice collective et individuelle. Sans le droit réel à la Ville Educatrice, il n'y a pas d'intégration dans le monde du travail et de capacités à renouveler ses compétences et ses savoirs. Sans le droit réel à la Ville Educatrice, il n'y a pas de droit à l'éducation tout au long de la vie au delà de la formation initiale. »*⁴⁹⁴

Ses mots-clefs sont l'innovation, le changement, la valorisation du savoir sous toutes ses formes, l'utilisation créative des techniques de pointes, les interactions, les synergies, les partenariats et réseaux. La ville éducatrice souhaite faire face aux grands enjeux du XXI^{ème} siècle en favorisant l'épanouissement des personnes, en créant les conditions du respect et du dialogue et en facilitant l'accès de tous aux technologies de l'information et de la communication.

⁴⁹³ « Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone ». in Cahiers de l'action n° 17. p. 24

⁴⁹⁴ Frédéric Boursier (2008). « Villes éducatrices : l'éducation comme un droit. » in Vincent Berthet, Laurence Fillaud-Jirari (Dir.). *Construire des pratiques éducatives locales*. Chronique sociale. p.61

Bien évidemment, il est fait référence au développement durable comme l'indique la charte de 2004 à l'article 11 :

« La ville devra garantir la qualité de vie de tous ses habitants. Cela signifie un équilibre avec l'environnement naturel, le droit à un environnement sain, en plus du droit au logement, au travail, aux loisirs et aux transports publics entre autres. À son tour, elle devra promouvoir activement l'éducation à la santé et à la participation de tous ses habitants aux bonnes pratiques de développement durable. »⁴⁹⁵

La ville éducatrice doit construire un projet global qui engage toutes les institutions et tous les citoyens :

« Les villes éducatrices, avec leurs institutions éducatives formelles, leurs interventions non formelles (d'une intentionnalité éducative située hors de l'éducation normée) et informelles (non intentionnelles ou planifiées) devront collaborer, bilatéralement ou multilatéralement, afin de faire une réalité de l'échange des expériences. »⁴⁹⁶

La diversité des cultures, le respect et le dialogue sont mis en avant :

« Nous vivons dans un monde d'incertitude qui privilégie la recherche de la sécurité, qui s'exprime souvent par la négation de l'autre et une méfiance mutuelle. La ville éducatrice, consciente de ce fait, ne cherche pas de solutions unilatérales simples, elle accepte la contradiction et propose des processus de connaissance, de dialogue et de participation comme chemin adéquat de coexister dans et avec l'incertitude. »⁴⁹⁷

Pour Alain Vulbeau, la ville éducatrice propose un nouveau paradigme fondé sur cinq principes forts :

« La coéducation associe des intervenants différents aux plans de la formation, des statuts, des compétences, des espaces d'action et des contenus de savoir. Le projet éducatif repose sur une logique et une dynamique de territoire : c'est la politique locale qui s'efforce de mettre en réseau les différents lieux ressources et en synergie les différents acteurs de l'éducation. La ville est considérée comme cadre de l'expérience éducative, non seulement dans ses espaces formels et non formels mais aussi dans des lieux interstitiels et non statutaires où la socialisation et les sociabilités composent les contenus d'une éducation informelle. »⁴⁹⁸

⁴⁹⁵ Charte des villes éducatrices. Disponible sur www.villeseducatrices.fr

⁴⁹⁶ Charte des villes éducatrices

⁴⁹⁷ Charte des villes éducatrices.

⁴⁹⁸ Alain Vulbeau (2009). « L'éducation tout au long de la ville » in Gilles Brougère, Anne-Lise Ulmann (Dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF. p. 45

Les villes françaises demandent un projet global

Dans cette dynamique, un réseau français a été constitué en 1998. Il regroupe aujourd'hui une cinquantaine de villes réparties sur l'ensemble du territoire et qui ont pour objectif d'échanger des informations, de confronter leurs expériences, d'organiser des rencontres pour débattre de sujets contenus dans la charte et de développer une capacité collective à s'exprimer sur les orientations ou décisions nationales pouvant avoir une influence sur les politiques développées par les villes. Depuis sa création, le réseau s'est positionné sur de nombreux sujets qui concernent à la fois l'éducation et les collectivités locales : Les aides éducateurs, la scolarisation des enfants de moins de trois ans, la carte scolaire, le calendrier scolaire, la pérennisation des PEL, etc. Il a été à l'origine d'un mouvement plus général pour demander une meilleure prise en compte des besoins des jeunes et une meilleure cohérence dans les différentes politiques éducatives menées.

L'appel à une mobilisation collective

Dans le contexte de suppression des moyens alloués à l'école, des syndicats, des associations d'éducation populaire, des associations de parents d'élèves, ATD Quart monde et le réseau des villes éducatrices se sont regroupés au sein d'un comité pour lancer un appel solennel, dit appel de Bobigny. Pour les signataires de cet appel, il y a urgence à définir un projet éducatif global sur tous les temps et tous les espaces éducatifs et sociaux, de promouvoir la coopération éducative de tous les acteurs y compris les parents, les enfants et les jeunes, de mobiliser toutes les ressources des territoires et de l'école, et garantir à tous à la sortie du collège l'accès à une qualification. Le texte pose le développement durable comme un enjeu incontournable et affirme l'urgence d'adapter la politique éducative à cet enjeu :

« Le 21^{ème} siècle sera celui du développement durable et nous affirmons l'urgence de la mise en œuvre d'une éducation à l'environnement et au développement durable accessible à tous, permettant de s'impliquer dans la vie des territoires et qui donne les moyens de prendre des initiatives et d'agir avec les autres. »⁴⁹⁹

Dix-huit propositions transversales sont faites. Beaucoup concernent la scolarité, l'aide à l'orientation des jeunes, leur qualification à la sortie du système scolaire, la nécessité d'une politique cohérente en direction de la petite enfance. Sur le plan local, les signataires demandent une plus grande participation dans la construction des projets d'établissement. Ils demandent aussi que le PEL devienne une obligation légale pour lui donner plus de force.

⁴⁹⁹ Appel de Bobigny page 4. Texte disponible sur www.villeseducatrices.fr

Document n° 37: L'appel de Bobigny

Proposition N°8 :

La définition et l'impulsion d'un véritable projet éducatif d'école ou d'établissement et d'équipe nécessitent l'implication et la coopération éducative de tous les adultes, professionnels et parents, partenaires associatifs de l'éducation populaire, du sport et de la culture du territoire, la logique de co-éducation et l'évaluation partagée de ce projet. Les écoles primaires et les établissements devront prendre en compte ces objectifs dans cette dynamique nouvelle de leur structure et leur fonctionnement dans le respect des cadres nationaux. Les enfants et les jeunes doivent être impliqués dans cette démarche.

Proposition N° 10:

L'école est une institution de la République à la base du système éducatif et du Vivre ensemble et joue un rôle irremplaçable dans l'éducation formelle. Ses missions doivent être confortées dans le cadre d'un service public amélioré. Mais, elle ne peut pas tout faire et tout compenser. L'éducation et l'accès aux connaissances se jouent aussi en dehors de l'école. Il faut donc assurer la cohérence éducative entre tous les acteurs, y compris les parents, concernés par cette dynamique co-éducative. C'est pourquoi nous soutenons l'incitation au développement et la reconnaissance nationale par la loi des projets éducatifs de territoire, souples, coordonnés le plus souvent par la commune ou l'intercommunalité selon leur taille et leur capacité à mobiliser les ressources éducatives du territoire et tous les acteurs. Ils doivent s'articuler avec les projets des établissements et fonctionner sur la base d'un diagnostic partagé, de la coproduction du projet et de son évaluation régulière. Un fonds national de soutien et de péréquation, accompagné par la CNAF pour les temps "péri scolaires et "extra-scolaires" doit soutenir ce développement.

La ville de Rennes, chef de file des villes éducatrices a pris l'initiative en 1998 d'organiser, en partenariat avec la ligue de l'enseignement d'Ile et Vilaine, les premières rencontres nationales de l'éducation. Tous les deux ans, les chercheurs, professionnels des collectivités locales et des associations, élus, représentants de l'Etat se rassemblent pour échanger sur la territorialisation de l'éducation. Bernard Bier, André Chambon et Jean Manuel de Queiroz ont fait une synthèse de ces rencontres qui a été publiée sous le titre : *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative*. Ils mettent en lumière, dans le contexte d'une organisation qui se tourne vers le local ⁵⁰⁰, la forte revendication des élus locaux d'être les coordonnateurs d'une politique éducative globale.

⁵⁰⁰ Voir chapitre 6-1-1 : Une organisation qui se tourne vers le local

Document n° 38 :Témoignage d'Edmond Hervé, Maire de Rennes.⁵⁰¹

« J'appartiens à une génération qui a appris à conjuguer au singulier l'école de la République, avec l'Etat, avec la nation, avec la commune...et non pas la "ville" puisque la ville juridiquement n'existe pas...les raisons de ce singulier étaient simples : il fallait que l'intelligence l'emporte sur l'obscurantisme, que l'unité de la nation l'emporte sur l'hérédité des privilèges. Historiquement, des avancées tout à fait exceptionnelles ont été réalisées, mais nous voyons bien qu'aujourd'hui, cette centralisation fondatrice que pour ma part je défends, n'a pas garanti totalement les objectifs d'efficacité, d'égalité et de gratuité. En tant que républicains rationalistes, nous devons nous interroger sur cette situation.

C'est alors que, sans remettre en cause les principes de l'unité de la République, mais au contraire pour les porter au mieux, nous appelons à la déconcentration, à la décentralisation, au territoire.

Lorsque l'on réfléchit sur l'Etat, l'éducation, l'Etat au local, il faut d'abord que nous affirmions que l'éducation doit se conjuguer avec le principe de proximité pour deux raisons : Pendant très longtemps, on a cru que le "citoyen", création très abstraite et très construite, était une représentation indélébile, juste et parfaite. [...] Aujourd'hui, plus encore qu'hier, nous avons affaire à une société qui est extrêmement différenciée, y compris culturellement. Nous avons affaire à une société qui est profondément mobile: ce qui fait notre particularité, c'est que nous appartenions à de multiples territoires. Je me demande même si le fait d'appartenir ainsi à de multiples territoires n'est pas un signe de liberté car celui pour lequel ce n'est pas le cas est assigné à résidence et donc pas libre. C'est là que l'on retrouve la liberté non seulement au sens physique du terme, mais à son sens philosophique.

Nous voyons bien que le principe d'autonomie des personnes s'est considérablement affirmé. Il n'y a plus aujourd'hui les grandes transcendances que nous avons connues. Il faut d'ailleurs noter que ce n'est pas parce que le principe d'autonomie s'applique- l'enfant est une personne- que l'on tourne le dos à la solidarité. »

⁵⁰¹ Rencontre de Rennes 2004. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit.

Le projet éducatif local pour fédérer les acteurs :

Les villes éducatrices vont transformer le dispositif PEL en outil de construction d'un projet de territoire. Jean Marc Roirant lors des rencontres Rennes en 2002 montre les possibilités offertes :

« Le projet éducatif local peut être un outil pour confronter les opinions, participer à des choix, à la mise en œuvre de mesures, évaluer cette mise en œuvre, et, en regard, être force de propositions ; un outil aussi pour donner la parole, et surtout l'entendre ; un outil pour mieux instaurer des temps de rencontre et d'action où les habitants et, parmi eux, les jeunes, deviennent des acteurs et s'engagent ; un outil qui, notamment par le diagnostic, autorise le repérage des discriminations et la mise en place de stratégies positives pour une accession véritable de tous à l'égalité et au droit commun ; un outil enfin qui peut aider à apporter des réponses appropriées aux demandes éducatives et culturelles propres à un territoire. »⁵⁰²

Angers, ville éducatrice engagée dans une démarche de développement durable

Que se passe-t-il sur les territoires ? Comment cette dynamique nouvelle se met-elle en place ? Le cas d'Angers nous montre que politique éducative et politique de développement durable convergent vers le même objectif, qu'il n'y a pas de contradictions. Ville de 157 000 habitants, située au confluent de quatre rivières et un fleuve, Angers attache une grande importance à la protection de l'environnement et à la qualité de vie de ses habitants. Elle s'est engagée très tôt dans des démarches de développement durable puisque dès 1992, elle a adopté une charte pour l'écologie urbaine. En 2000, elle a élaboré son premier Agenda 21 et elle est actuellement reconnue pour son engagement et ses réalisations au niveau national et international.

Angers s'engage dans la mise en œuvre de l'éducation au développement durable en soutenant les établissements scolaires, en développant des ressources et en instaurant un dialogue avec les habitants. Angers se veut aussi une ville éducatrice. Elle a validé en 2005 un premier projet éducatif local. L'élaboration du second projet se fait dans le cadre d'une démarche partenariale approfondie. Une éducation au service du développement humain et les principes du développement durable nourrissent le projet politique.

Faciliter les projets dans les établissements scolaires

Pour faciliter l'appropriation par les enseignants de cette nouvelle politique éducative, la ville d'Angers va proposer aux établissements scolaires de s'engager dans des démarches d'Agenda 21 scolaire. Un guide méthodologique est mis à la disposition de toutes les écoles

⁵⁰² Jean Marc Roriant. Rencontres de Rennes 2002. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p 135.

dans le but de sensibiliser les enseignants aux problématiques du développement durable, les informer sur les engagements pris au niveau local dans le plan “Angers, ville durable”, leur donner des outils méthodologiques présentés sous forme de fiches thématiques.

En complément, pour faciliter l'accès des enseignants aux multiples ressources présentes sur la ville et permettre des actions plus ciblées, la ville d'Angers publie un guide des acteurs de l'éducation au développement durable. Le document reprend les 13 thématiques du guide méthodologique ⁵⁰³, mais de façon beaucoup plus pragmatique. Après avoir donné quelques informations sur la problématique, il présente de façon détaillée les actions possibles sur le territoire. Chacune d'entre elles fait l'objet d'une fiche de présentation qui précise les objectifs pédagogiques de l'action, le déroulement, le public ciblé, la durée, le coût, le lieu et le porteur de projet. Au total, ce sont près de 200 actions qui sont actuellement recensées. Les actions peuvent être portées par les associations mais aussi les services municipaux qui sont donc très engagés dans les actions de sensibilisation, tant auprès des enfants que des adultes.

Sensibiliser et former tous les citoyens

Dans l'objectif de sensibiliser la population aux grands enjeux de la protection de l'environnement et du développement durable, la ville d'Angers a développé une politique qui repose à la fois sur des équipements comme le muséum d'histoire naturelle ou la maison de l'environnement mais aussi sur des espaces aménagés où loisirs et apprentissages se rejoignent. Ainsi, depuis 1990, la maison de l'environnement propose des ateliers dont les thèmes sont variés. Cela peut aller de la fabrication du pain à une réflexion sur l'avenir des paysages en passant par l'observation des oiseaux nicheurs du lac. La présence d'un jardin est le support d'ateliers autour du jardinage biologique.

Au-delà de ces équipements, les services municipaux s'appuient sur les différents espaces de la ville pour sensibiliser le public. On peut observer la place de la nature dans les espaces urbanisés à travers l'atelier “l'arbre dans la ville” ou en visitant les serres municipales. Bien évidemment les espaces naturels sont également valorisés. Ainsi, l'Ile Saint Aubin, site privé de 600 ha et classé natura 2000, vient d'être réhabilité dans le souci de maintenir à la fois les activités agricoles et les équilibres écologiques. Un suivi scientifique ornithologique et hydrologique est prévu. Cet espace est ouvert aux visiteurs comme espace de détente et de loisirs mais aussi de sensibilisation à la protection des espaces fragiles. On y accède en bac après la saison des crues. Un sentier d'interprétation permet une découverte du milieu et conduit à une ferme transformée en guinguette.

⁵⁰³ Les thèmes sont : développement durable, agriculture-alimentation, biodiversité et patrimoine naturel, consommation responsable, culture, droits et devoirs des citoyens, eau, énergie et réchauffement climatique, gestion des déchets, santé et bien-être, solidarité internationale, solidarité locale, transport-déplacements.

La formation des citoyens est également favorisée. Toute l'action municipale offre un moyen de réfléchir aux grands enjeux locaux et à la façon dont peut se concrétiser une démarche de développement durable. Les instances de participation citoyenne vont donc être des lieux importants de formation, d'une part parce que les habitants ont accès à une information détaillée sur les grands projets présentés par l'équipe municipale, d'autre part parce qu'elles sont des lieux d'échange entre les différents acteurs, ce qui permet la confrontation des idées. La loi de 2002 sur la démocratie de proximité oblige chaque commune de plus de 80 000 habitants à mettre en place des conseils consultatifs de quartier. Leur fonctionnement est laissé à l'appréciation des maires. La ville d'Angers a constitué dix commissions de quartier. Chaque conseil est composé d'élus désignés par le conseil municipal, du Président de la maison de quartier, de représentants d'habitants et d'associations. Il étudie les projets concernant le quartier, émet des avis au maire et peut faire des propositions. La charte des conseils consultatifs de quartiers prévoit dans son article 11 la formation de ses membres. À ces instances par quartier, s'ajoute un "conseil local de l'environnement", lieu de dialogue et de veille environnementale. Il est composé d'élus (2 adjoints, 4 conseillers municipaux), de représentants d'habitants issus des conseils consultatifs de quartier (1 par quartier) et des associations agissant au niveau local dans le domaine de l'environnement et de la santé. Sur demande du maire, le conseil formule un avis sur les projets structurants de la ville en matière d'environnement et de lutte contre les pollutions. Des propositions peuvent également être faites au conseil municipal sur les thématiques comme les espaces naturels ou semi-naturels, les espaces cultivés en milieu urbain, les pratiques respectueuses de l'environnement, la qualité du paysage urbain, les déplacements doux en ville.

Education et développement durable

Nous avons rencontré Messieurs Aubret, élu de la ville d'Angers et Lebeau, directeur-adjoint du service éducation de la ville. Tous les deux sont chargés de la conduite de la démarche partenariale en vue de la révision du PEL. Ils expliquent la démarche choisie pour élaborer le PEL: D'abord des rencontres au niveau de la ville sur toutes les thématiques, ensuite avec les techniciens de tous les services de la ville et maintenant des tables rondes par quartier. Les échanges prennent appui sur un premier diagnostic qui a été fait il y a un an, le travail sur l'éducation au développement durable et les assises de l'éducation au cours desquelles les partenaires avaient commencé à réfléchir.

« De ce travail de concertation conduit en méthode active, doivent ressortir un certain nombre de thématiques et de champs opérationnels. On est en questionnement. On maîtrise, il me semble aujourd'hui à peu près les grandes étapes de la méthodologie de la phase de consultation. Mais ensuite, il va falloir recentrer toutes les idées, recroiser et voir quels moyens on peut mettre en place. »⁵⁰⁴

⁵⁰⁴ Entretien avec Messieurs Aubret et Lebeau

Il y a une politique générale sur l'ensemble de la ville et puis des politiques par territoire.

« On considère qu'il y a des spécifications à chaque territoire liées aux intervenants, aux professionnels, aux parents et aux enfants qui y interviennent, donc qui y vivent. »⁵⁰⁵

Ils expliquent que le projet est construit à partir d'une écoute des besoins du territoire mais aussi de ses ressources. La démarche doit être à la fois systémique et participative :

« Hier, on rencontrait une association qui promeut une université populaire de parents. Agir sur la partie pour agir sur le tout. On se rend compte que ce groupe de parents bosse sur l'écran, l'image dans ce qu'il a de meilleur et dans ce qu'il a de pire. là, on se rend compte, on a un vecteur éducatif : les écrans mais que – via ce vecteur éducatif : les écrans – on remonte vers un travail de conscientisation des parents et une mise en réseau qui du coup est très fort par rapport au développement du soutien à la parentalité. Et là ce sont des parents qui se prennent en charge eux-mêmes avec une intervention minimum de la mairie. Donc à travers le segment image, on remonte sur un des pôles du projet éducatif. Ça me semble bien dans la philosophie du développement durable et de la ville éducatrice. C'est la même chose. »⁵⁰⁶

Comme c'est souvent le cas lorsque l'on rencontre les acteurs de terrain, les deux responsables se plaignent de difficultés avec l'école. La ville voulait faire un travail sur la question des temps sociaux. Les élus ont donc rencontré pour cela les écoles et ont ressenti de la méfiance par rapport au projet. Les enseignants pensaient que les décisions étaient déjà prises, que la consultation n'était que formelle. Monsieur Lebeau parle de la force des représentations. Parmi les enseignants - y compris ceux qui veulent bien travailler avec la collectivité locale - quand on parle d'éducation, l'école est toujours placée en tête. La collectivité locale est souvent ignorée. Pour lui, nous sommes dans un système où chacun, enseignants, parents, élus, professionnels des collectivités locales et des associations participent à la mise en œuvre d'un projet qui devrait être commun et au bénéfice de l'élève ou du jeune.

Pour Messieurs Aubret et Lebeau, il est fondamental de travailler ensemble :

« On ne peut pas dissocier les différents acteurs d'un territoire : parents, enseignants, professionnels animateurs , etc. Il faut que la co-éducation s'exprime dans des projets communs. Il faut éviter de tomber dans les poncifs : les parents démissionnent, l'école ne fait pas son boulot, l'éducatif , c'est le rôle des enseignants. On souhaite qu'il y ait cette dynamique. Forcément, c'est des pas en avant des pas en arrière. Il y a des incompréhensions. C'est sans cesse de la médiation. L'éducation à l'environnement devient un des vecteurs, un levier car c'est forcément lié au territoire. »⁵⁰⁷

⁵⁰⁵ Entretien avec Messieurs Aubret et Lebeau

⁵⁰⁶ Entretien avec Messieurs Aubret et Lebeau

⁵⁰⁷ Entretien avec Messieurs Aubret et Lebeau

Il n'y a pas de la part de ces responsables de volonté de prendre la place de l'école mais plutôt d'être des moteurs, des régulateurs :

« La nouvelle place de l'école, même si la ville veut avoir une position de régulateur, de modérateur, il n'est pas question pour nous de décider du rôle de l'école sans l'école. On essaie d'instaurer des relations avec les décideurs institutionnels que peuvent être les Inspections et les acteurs sur le terrain. Ca doit se faire ensemble. L'école doit être extrêmement ouverte. »⁵⁰⁸

Le rôle de la collectivité locale serait alors d'être médiateur :

« On a appris à comprendre au moins à accepter, leur combat syndical, les pré-carrés s'il y en a je pense plutôt à la hiérarchie. Pour à un moment donné, instaurer ces temps de médiation nécessaire. Cet espace où les uns et les autres peuvent faire un pas, jusqu'au moment où tout le monde est persuadé, que l'on ne va pas prendre la place de l'autre, qu'on travaille bien sur le même territoire. »⁵⁰⁹

Monsieur Aubret reconnaît que la référence au développement durable bouscule la vision habituelle de l'éducation :

« La référence au développement durable, elle fait exploser les schémas classiques de l'éducation donc on s'y retrouve complètement avec la philosophie du PEL d'Angers en tous cas, des villes éducatrices aussi, c'est de dire : Il n'y a pas les parents dans leur coin, l'école dans son coin, il n'y pas le reste. Il y une communauté éducative, il y a un développement éducatif global dans lequel les partenaires doivent être en interconnexion. Ca c'est vrai que c'est quand même le penser développement durable qui induit ça. »

Monsieur Lebeau préfère parler d'éducation et de développement durable plutôt que d'éducation au développement durable, expression qu'il trouve trop restrictive. Démarche éducative et démarche de développement durable se nourrissent l'une, l'autre :

« C'est bien l'éducation au développement durable ou à l'environnement ou aux pratiques sociales qui est à disposition de l'éducation et du développement durable en même temps. Nous souhaitons que ce que l'on appelle "développement durable" soit acquit. On fait de l'éducation et on fait du développement durable en même temps. Du moment que l'on est d'accord sur les convictions, c'est en quoi la politique développement durable et sa philosophie peuvent influencer positivement l'approche de la politique éducative. Là on découvre des terres prometteuses. Si on s'en tient à éducation au développement durable, on peut décliner ça à l'infini mais à un moment donné, ça ne produit que des dispositifs. »⁵¹⁰

⁵⁰⁸ Entretien avec Messieurs Aubret et Lebeau

⁵⁰⁹ Entretien avec Messieurs Aubret et Lebeau

⁵¹⁰ Entretien avec Messieurs Aubret et Lebeau

Pour lui l'éducation à l'environnement, l'éducation au développement durable sont des étapes indispensables, mais il faut aller plus loin dans la conception du projet :

« C'est une philosophie de travail politique, On se base sur le travail des uns et des autres lié à l'éducation à l'environnement. La Maison de l'environnement est un outil fabuleux, auprès des scolaires, d'un certain nombre d'acteurs, etc etc. Mais là, on dépasse, ces pôles qui étaient indispensables, c'est comme des graines. On essaie que ça fasse un tout. On reprend les choses et il faut que ça rentre partout, dans tous les pores éducation et développement durable »⁵¹¹

Monsieur Aubret explique l'évolution entre le premier PEL et celui-là :

« La démarche qui me paraît être un plus, par rapport au premier PEL qu'avait monté Jean- Louis Lebeau, c'est d'avoir vraiment un projet éducatif sur l'ensemble de la ville avec toutes les forces de la ville en n'échappant rien parce qu'effectivement, on ne peut pas laisser le développement durable isolé. »

Pour la préparation de l'appel de Bobigny, la ville d'Angers avait travaillé avec la ville de Pessac. Dans un document commun intitulé éducation et développement durable, les villes d'Angers et Pessac précisent les finalités de ce projet :

« La ville éducatrice doit se projeter dans un projet global de ville durable en s'ancrant résolument dans cette dynamique pour l'épanouissement humain de tous et tout au long de la vie. »

L'exemple de la ville d'Angers montre qu'une fois intégrés dans la politique publique, les principes du développement durable sont appliqués de façon quasi-automatique. Reste alors à préciser le contenu du projet éducatif, du projet de ville qui doivent être au delà des logiques institutionnelles, des programmes d'actions qui prennent en compte à la fois les enjeux du XXI^{ème} siècle et les particularités locales. C'est comme nous allons le voir tout l'enjeu des territoires apprenants.

⁵¹¹ Entretien avec Messieurs Aubret et Lebeau

7.2 – CREER DES TERRITOIRES APPRENANTS

A la suite de l'appel de Bobigny, les septièmes rencontres de l'éducation de Rennes organisées par la ville de Rennes et la ligue de l'enseignement, avaient pour thème : *“Du projet éducatif territorial au “territoire apprenant”* ». Trois axes thématiques structurent ces rencontres : le parcours des individus, le territoire et la gouvernance. Les organisateurs des rencontres s'étaient jusqu'à présent attachés à montrer la nécessité d'un partenariat local dans le domaine de l'éducation, partenariat qui prenait la forme d'un projet éducatif local, plus ou moins inspiré par le dispositif interministériel.⁵¹² Ici, ils proposent de réfléchir à la qualité de ce projet. Avec la notion de parcours éducatif des individus, on s'oriente vers un projet éducatif global qui concerne les individus à tous les âges de leur vie. De nouveaux partenaires comme les services de la formation continue et les établissements d'enseignement supérieur sont associés. On sent ici l'influence des orientations politiques de la société de la connaissance qui valorise une formation “ tout au long de la vie”.⁵¹³ Les participants sont également invités à travailler sur le thème de la gouvernance, afin de garantir le caractère démocratique du projet et clarifier la question de son pilotage. Dans les finalités proposées : participation, cohésion sociale, nous voyons apparaître la proximité avec la charte des villes éducatrices.

C'est de la convergence des réflexions sur les politiques éducatives locales, la société de la connaissance et la ville éducatrice que naît cette définition du territoire apprenant :

*« Au sein de projets territoriaux partagés, intégrant les projets des établissements scolaires, la concrétisation d'une politique d'éducation et de formation ambitieuse relève de la mobilisation de toutes les ressources d'un territoire (établissements scolaires, collectivités, services de l'Etat, associations, habitants, familles, jeunes, institutions culturelles et sportives, monde économique, structures de formation continue, enseignement supérieur). Il s'agit de participer à la construction d'un “territoire apprenant” au service d'un nouveau type de développement local basé sur la solidarité et la cohésion sociale : un territoire aux frontières définies conjointement et ouvertes sur un espace plus global, à la fois géographique et virtuel ; un territoire au cœur duquel la production de richesses partagées s'appuierait sur la formation, l'activité économique, la production de lien social et de culture. »*⁵¹⁴

Le territoire apprenant peut apparaître comme un nouveau paradigme éducatif qui permettrait de mettre l'éducation au cœur du projet de développement local et de donner sens au travail des acteurs. Il importe de préciser la définition du territoire apprenant pour deux raisons. La première est l'utilisation abusive qui pourrait être faite de cette expression sédui-

⁵¹² Voir chapitre 6-1-2 : De l'intervention aux marges de l'école au projet éducatif local

⁵¹³ Voir chapitre 2-1-3 : L'éducation dans la société de la connaissance

⁵¹⁴ Source : programme des 7^{èmes} rencontres de l'éducation. 6 et 7 avril 2011

sante. On voit déjà apparaître par exemple un indicateur de territoire apprenant qui a pour objet de compter les établissements scolaires et les organismes de formation présents sur le territoire. Dans une logique quantitativiste, il est tentant de vouloir mettre des chiffres pour justifier une politique publique et les moyens qui lui sont alloués. On peut aussi compter le nombre de diplômés. Mais, ces chiffres ne peuvent rendre compte de la réelle adéquation entre la politique de formation et le développement économique, ni mesurer l'efficacité des politiques d'accompagnement.

Nous faisons l'hypothèse que le territoire ne deviendra apprenant que s'il y a, à l'image de ce qui se passe dans la mise en œuvre du développement durable, une démarche d'amélioration continue qui se met en place de façon volontaire. Comme nous l'avons montré pour la mise en œuvre de l'éducation au développement durable dans les établissements scolaires,⁵¹⁵ les acteurs n'ont pas tous le même degré de motivation et l'accompagnement de la démarche nécessite un travail sur les représentations. Définir quelles sont les conditions pour que le territoire devienne apprenant pourra servir à faire auprès des acteurs ce travail sur les représentations. C'est avant tout un changement de regard dont il s'agit : changer de regard sur l'éducation, sur le territoire et sur les finalités de la participation.

7.2.1 – Un autre regard sur l'éducation

Parler d'un territoire apprenant oblige à revoir toute la question de l'apprentissage : Que doit-on apprendre, où et comment ? Longtemps, l'éducation a été considérée comme le domaine réservé de l'école. Maintenant, même s'il est devenu courant d'affirmer que l'école ne peut plus tout faire, cette représentation est encore forte. Nous avons vu avec l'éducation au développement durable que les acteurs comme les entreprises n'utilisent jamais le mot éducation mais plutôt sensibilisation pour décrire leurs interventions⁵¹⁶. La stratégie nationale de développement durable n'emploie le mot éducation que lorsqu'elle aborde la question de la formation initiale.

Pourtant, nous avons observé que, lors de la mise en œuvre de l'éducation au développement durable, de nouveaux partenariats se créent sur les territoires.⁵¹⁷ Nous avons également montré que dans les apprentissages, une place de plus en plus importante est donnée au projet, à l'expérimentation et à la participation des élèves.⁵¹⁸ De fait, la nouvelle forme éducative réinterroge la distinction généralement faite entre éducation formelle, non formelle et informelle.

⁵¹⁵ Voir chapitre 4-2-2 : L'école questionnée dans son fonctionnement

⁵¹⁶ Voir chapitre 6-2-2 : Associations et entreprises : le début du dialogue

⁵¹⁷ Voir chapitre 6 : Vers une éducation partagée

⁵¹⁸ Voir chapitre 5 : Eduquer pour un avenir viable.

Vers une combinaison des échelles formelles, non formelles et informelles

La présentation de la classification qui distingue apprentissages formels, non formels et informels varie selon les auteurs. Nous retiendrons ici celle que Jean Claude Guérin propose dans un petit glossaire de l'éducation :

« Si on observe les diverses fonctions éducatives, on constate qu'elles s'exercent au sein de trois grands types d'activité encadrées, spontanées, naturelles ou choisies. L'éducation formelle est donnée et reçue dans des cadres fixes publics ou privés comme l'école, le système scolaire, les universités ou instituts. L'éducation non formelle s'effectue dans des institutions, organismes ou systèmes non scolaires ou académiques, ayant l'objectif explicite d'une fonction d'éducation, d'une partie de l'éducation comme la famille, l'éducation populaire, les centres spécialisés, les musées, les conservatoires, les centres de formation, les auto-écoles. Quant à l'éducation non formelle, elle se situe dans des cadres ou activités n'ayant pas de finalité éducative particulière explicite, comme les clubs, les associations, les médias, les entreprises. »⁵¹⁹

Apprentissages formels hors de l'école et apprentissages informels dans l'école :

L'idée selon laquelle l'école est le lieu de l'apprentissage formel est encore très prégnante. Madame Gondallier, responsable pédagogique dans une association d'éducation populaire explique ainsi la façon dont son intervention dans les écoles se démarque de celle des enseignants:

« Dans une démarche d'éducation populaire : on n'est pas là pour imposer des choses, on n'est pas là pour donner des concepts parce que l'on n'est pas dans l'éducation. C'est pour ça que, Education nationale et éducation populaire, c'est vraiment deux secteurs complètement différents. Dans l'Education nationale, c'est du magistral, c'est de la transmission, alors que nous c'est plutôt dans l'échange de pratiques et l'échange de savoirs. »⁵²⁰

Pourtant, de nombreuses recherches montrent que, si la classification sert à l'analyse des situations d'apprentissage, elle doit être nuancée quant aux lieux désignés. En effet, les apprentissages formels ne se font pas qu'à l'école et l'école peut être aussi le lieu d'apprentissages non formels. Jean Gabriel Busy décrit, à la suite d'un travail d'observation dans les centres de vacances, l'ensemble des apprentissages qui peuvent y être faits par les enfants et les jeunes. Le fonctionnement général du centre, l'aménagement dans l'espace et dans le temps, les interdits, les obligations imposent aux enfants d'intégrer d'autres fonctionnement que ceux de la maison et facilitent l'apprentissage de la vie collective. Les activités réalisées peuvent favoriser des apprentissages que l'on classerait habituellement sous l'intitulé des ap-

⁵¹⁹ Jean Claude Guérin. Op. cit. p. 34

⁵²⁰ Entretien avec Madame Gondallier

prentissages formels. L'auteur cite en exemple deux ateliers proposés aux enfants, l'un sur l'environnement, l'autre sur les droits de l'enfant :

*« Il s'agit ici de transmettre des connaissances proches des apprentissages formels, scolaires, l'environnement dans un cas, les droits de l'enfant dans l'autre. [...] Nous voyons que les centres de vacances et de loisirs, pour être des structures du champ de l'éducation non formelle, approchent de par certains objectifs, certaines pratiques et certains contenus du champ de l'éducation formelle. [...] Au-delà de la formation d'un être social ou d'un citoyen, les centres de vacances et les centres de loisirs sont donc des lieux d'apprentissage technique et formel. »*⁵²¹

Des chercheurs s'intéressent désormais à ce qui se passe entre les enfants en particulier dans les cours de récréation. Julie Delalande montre qu'il faut élargir le sens que l'on donne habituellement au concept d'apprentissage :

*« Le terme d'apprentissage est accaparé pour désigner ce que les adultes inculquent aux enfants et de manière plus restrictive encore ce que les enseignants apprennent aux élèves, loin d'une conception élargie de ce terme, dans laquelle tout échange peut amener à un apprentissage, qu'il soit horizontal, entre enfants, ou vertical d'adultes à enfants. Nous sommes encore plus loin d'accepter qu'un enfant puisse apprendre quelque chose à un adulte. »*⁵²²

Elle fait référence à de nombreux travaux de recherche qui montrent l'importance de ces lieux de socialisation où les enfants testent entre eux les codes sociaux qu'ils ont appris des adultes. Ces apprentissages, même s'ils se font sur le mode informel, n'en sont pas moins fondamentaux :

*« Par rapport à ce qu'il découvre au contact des adultes, ces apprentissages ont un caractère tout à fait particulier qui fait leur importance : ils se font dans une égalité de statut, entre enfants, et non dans une relation d'autorité et avec une intension éducative. Ainsi, être poli pour répondre à l'attente de ses parents ou pour se faire accepter d'un groupe de pairs constitue deux enjeux distincts. »*⁵²³

Par ailleurs, certains projets et en particulier les projets d'éducation au développement durable introduisent dans l'école ce que l'on appelle des savoirs profanes. Dans leur livre *l'enfant et la science*, Georges Charpak, Pierre Lena et Yves Quéré, chercheurs et initiateurs du programme *La main à la pâte*⁵²⁴ racontent l'histoire merveilleuse d'un enfant dont les pa-

⁵²¹ Jean Gabril Busy (2010) « Qu'est ce qu'on enseigne en centre de loisirs » in Informations sociales N°161 p. 75

⁵²² Julie Delalande (2009) « la cour de récréation : lieu de socialisation et de culture enfantine » in Gilles Brougère, Anne-Lise Ulmann (Dir.) Op.cit. p. 70

⁵²³ Julie Delalande. Op.cit. p.73

⁵²⁴ Voir chapitre 5-1-1 : De l'enseignement renouvelé des sciences à un projet pluridisciplinaire d'éducation au développement durable

rents d'origine turque ne parlent pas le français et qui revient de l'école en annonçant à son père, ouvrier du bâtiment que le maître lui a appris à faire du ciment :

*« Le père, habituellement indifférent aux événements de l'école, tout à coup se passionne et demande à son fils de l'y emmener aussitôt : il veut voir le maître dans l'instant. On le trouve à la cantine et, aussitôt, devant lui, par le truchement de son fils, ce père s'enflamme, déclarant que le ciment, lui, il connaît, qu'il peut venir en faire une démonstration aux enfants, que l'on n'a pas pris la bonne marque, etc. Il est intarissable. Et de ce jour, il va s'intéresser au travail de son fils. »*⁵²⁵

Apprendre de la vie quotidienne

Dans un article sur le rôle de la famille, Gilles Brougère propose de ne pas limiter la définition d'éducation aux seuls apprentissages intentionnels :

*« L'éducation peut se passer de toute intention de la part de "l'éducateur" comme de "l'apprenant" et qui de ce fait ne peut se considérer comme tel. Il s'agit d'un processus qui renvoie au fait que l'enfant (tout comme l'adulte) apprend dans des contacts multiples avec des lieux, des objets, des situations, qu'elles soient ou non conçues pour qu'il apprenne. Cette éducation est plus ou moins formelle selon la façon dont la société, les groupes produisent des actes, des dispositifs dont l'objectif est de viser l'apprentissage. »*⁵²⁶

Dans un ouvrage collectif dirigé avec Anne Lise Ulman, Gilles Brougère, propose de « *sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens* »⁵²⁷ Il pense que nous apprenons de la vie quotidienne à travers les rencontres, les activités, les observations, les difficultés et les succès et que nous nous constituons ainsi un répertoire de pratiques qui s'enrichit tout au long de notre vie. La plupart du temps non reconnus, ne s'effectuant pas dans des espaces institués pour apprendre, les apprentissages de la vie quotidienne constituent pourtant des ressources dont nous avons continuellement besoin :

*« Apprentissages formels et informels, savants ou quotidiens ne s'élaborent pas seulement pour les uns dans des espaces sociaux institués et pour les autres au cours d'une pratique sociale ordinaire, mais s'entrecroisent constamment. Ces enchâssements peu explorés aujourd'hui dans nos systèmes de formation se révèlent pourtant des ressources importantes pour comprendre l'organisation de nos vies sociales et y développer de nouveaux savoirs ».*⁵²⁸

⁵²⁵ Georges Charpak, Pierre Lena, Yves Quéré (2005). *L'enfant et la science*. Odile Jacob. p.93

⁵²⁶ Gilles Brougère (2010). « la co-éducation en conclusion » in Sylvie Rayna *Parents- Professionnels : la co-éducation en question*. p.129

⁵²⁷ Gilles Brougère, Anne Lise Ulmann. Op. cit. p. 11

⁵²⁸ Gilles Brougère. Op.cit. p. 14

Les pratiques quotidiennes renvoient à la participation à des groupes que ce soit dans le cadre familial, professionnel ou de loisirs. La participation des individus varie, selon le type de groupe, mais aussi selon leur place. Gilles Brougère pense qu'il peut y avoir "une carrière de membre de groupe" qui favorise l'apprentissage et l'intégration:

*« Apparaît ainsi une carrière de membre où l'on peut être accepté mais avec une position périphérique qui permet à la fois de découvrir, d'apprendre avant de maîtriser les compétences d'une participation pleine mais aussi de construire cette identité de membre de cette communauté. »*⁵²⁹

L'apprentissage se fait par l'observation, l'imitation, puis la prise en charge de tâches simples. Il se renforce au fur et à mesure des expériences. L'auteur propose de parler de "carrière d'apprentissage" :

*« Il importe alors de regarder moins chaque participation que la carrière "participative" d'un individu. Il a appris, il s'est transformé en participant à des activités qu'il a progressivement maîtrisées. Une carrière d'apprentissage, c'est une succession d'engagements dans de nouvelles participations. »*⁵³⁰

Pour Gilles Brougère, c'est à travers le quotidien et ses pratiques que se forment nos représentations du monde. C'est donc par le quotidien que peuvent s'opérer les changements. Nous trouvons là, l'éclairage théorique qui fait de la démarche éco-responsable une démarche d'apprentissage :⁵³¹

*« S'intéresser aux pratiques ordinaires conduit en effet à transcender nos préjugés pour discerner d'autres sens dans ce que nous pensions sans intérêt ou évident. Les apprentissages de la vie quotidienne, loin d'être toujours faciles à faire, contraignent à opérer un déplacement de regard sur les choses pour les dévoiler autrement et faire émerger des sens enfouis. Ce nouveau regard sur l'ordinaire transforme les représentations du quotidien et, ce faisant, ne nous laisse ni extérieur ni indemne, mais nous transforme également. Les représentations du monde changent et en même temps le travail opéré par le déplacement de regard nous découvre autrement et modifie notre appréhension du monde. Cette transformation porteuse d'apprentissage, parfois difficile à accepter sur le plan identitaire, vient ici attester que derrière ce quotidien, soi disant banal, se sont structurées et sédimentées des manières de penser et d'agir qui résistent aux remises en question. »*⁵³²

⁵²⁹ Gilles Brougère (2009) « Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation » In Gilles Brougère, Anne Lise Ulmann Op. cit. p. 269

⁵³⁰ Gilles Brougère. Op. cit. p. 275

⁵³¹ Voir chapitre 4-1-2 : une démarche pragmatique centrée sur l'établissement scolaire

⁵³² Gilles Brougère. Op. cit.p.13

L'expérience du territoire

Apprendre par le territoire

Apprendre par la vie quotidienne est aussi apprendre du lieu où l'on vit. Nous avons présenté l'expérience des PNR qui ont mis très tôt en place une "éducation au territoire"⁵³³. Madame Vanot, responsable pédagogique du PNR des boucles de la Seine parle de l'évolution de la politique éducative des parcs et dit que désormais, nous pouvons parler d'un apprentissage "par le territoire" :

*« Un parc, une collectivité territoriale a une mission envers ses habitants, ses communes et en même temps, il doit aussi "faire valoir" la qualité exceptionnelle de ce territoire rural. C'est une éducation au territoire mais qui se veut aussi par le territoire. On voit effectivement une évolution assez forte. C'est-à-dire que ce n'est plus le parc en tant qu'institution qui est détenteur du savoir et qui le donne, c'est plutôt le territoire qui s'offre et l'institution qui donne les moyens d'offrir ce territoire et de se rendre compte de la richesse qui s'y trouve dans tous ses domaines »*⁵³⁴

Ce point de vue se retrouve dans des recherches sur l'influence que le milieu a sur la construction de la personne. Christine Partoune, professeur de géographie à l'université de Liège montre dans ses travaux que le paysage est un élément constitutif de notre personnalité, de notre identité individuelle et collective. La convention européenne du paysage signée en 2000 à Florence affirme la nécessité collective de protéger le paysage par un processus de concertation réunissant les autorités locales et les habitants. Dès lors, on peut imaginer une éducation au paysage pour prendre conscience de son impact dans nos vies quotidiennes :

*« Nous nous rendons compte que notre regard est culturellement déterminé. Nous décodons la relativité de nos valeurs, nous apprenons à décrypter les messages idéologiques portés par les paysages. Au départ d'expériences interpellantes, l'acquisition de connaissances se greffe sur le désir de comprendre comment ils se sont formés et comment ils évoluent. Localiser la provenance des matériaux utilisés dans les constructions pour prendre conscience de l'impact sur les paysages, ici et ailleurs des choix de chacun. Chercher à savoir qui a le plus de pouvoir sur le territoire et évaluer le caractère durable des projets développés. »*⁵³⁵

Sous la direction de Gaston Pineau, un groupe de recherche travaille à la définition du concept d'éco-formation⁵³⁶. Pour ces chercheurs, le lien à la nature est d'abord une expérience personnelle et ils reprochent aux enseignements formels de produire une coupure entre la personne et son milieu de vie:

⁵³³ Voir chapitre 7-1-1: L'éducation dans les projets territoriaux

⁵³⁴ Entretien avec Madame Vanot

⁵³⁵ Christine Partoune (2005). « Paysages et hyperspaysages » in Pour N°187

⁵³⁶ Le Groupe de Recherche sur l'Eco-Formation (GREF) existe depuis 1992

« A l'école, on enseigne à nous détacher de ces relations affectives et émotionnelles. On nous entraîne vers un autre niveau de la réalité relationnelle : celle de la séparation. La nature, les paysages, les milieux deviennent "environnement", objet à décomposer, à décrire, à expliquer, problème à résoudre. »⁵³⁷

Pour Dominique Cottureau, l'éco-formation est du domaine du sensible, de l'émotionnel et de l'expérientiel :

« Le premier niveau de saisie de l'éco-formation est forcément un niveau à la première personne du singulier. [...] sur les fondements de "je" relié à des "tu", ici et maintenant humains et non humains, peut se déployer une conscience d'appartenance à des "nous" englobants, multiples et planétaires. Ces boucles d'interférences pourraient bien se révéler vertueuses dans l'acte d'être au monde. Dans un premier niveau de réalité, c'est dans l'expérience corporelle que s'élabore la relation éco-logique. »⁵³⁸

S'inscrivant dans la tradition de Paulo Freire, Vera Lessa Catalao, chercheur à l'université de Brasilia a souhaité mettre en évidence l'importance du corps dans l'éducation à l'environnement. Elle a comparé deux groupes de formation. Les deux programmes avaient la même approche conceptuelle, mais dans le deuxième étaient introduits des exercices corporels stimulant les sens, la respiration consciente et la réflexion sur les processus de symbolisation :

« Le corps, avec ses rythmes et ses sens, rétablit chez l'individu la connexion entre les mondes intérieur et extérieur. Cette dimension subjective est fondamentale pour l'intégration de la connaissance et pour la constructions de savoirs pertinents auprès des instances locales et même plus globales. »⁵³⁹

Elle conclut en montrant l'importance des interactions avec l'environnement et avec autrui dans les processus d'apprentissage qui sont aussi des processus de transformation:

« Ce que nous appelons la connaissance est une organisation dynamique d'organisme-environnement dans un contexte d'interaction. Pour Paulo Freire, apprendre est un acte de rencontre entre des personnes reliées au monde. Pour un être vivant, tout apprentissage doit aboutir à une transformation individuelle, une co-évolution de l'espèce et un changement de son environnement. »⁵⁴⁰

Il rejoint les conclusions de Gilles Brougère et Hélène Bezille qui considèrent que l'apprentissage est essentiellement ancré dans la vie sociale :

« Cette volonté d'analyser les processus d'apprentissage informel débouche donc sur une nouvelle vision de l'apprentissage ancrée dans le social, la participation, le collec-

⁵³⁷ Dominique Cottureau. Op. cit. p.114

⁵³⁸ Dominique Cottureau. Op. cit. p.112

⁵³⁹ Vera Lessa Catalao (2005). « Pour une culture de la corporéité » in Pour N° 187 p. 120

⁵⁴⁰ Vera Lessa Catalao. Op.cit. p.118

tif qui vaut pour tout apprentissage et conduit paradoxalement à remettre en cause l'opposition entre apprentissage formel et informel »⁵⁴¹

Apprendre par la participation

Daniel Schugurensky a souhaité préciser dans ses recherches ce que sont les apprentissages informels. Il distingue trois situations différentes. Dans la première, la personne souhaite apprendre quelque chose et elle le fait consciemment même si c'est sans l'aide d'un professeur. C'est un apprentissage auto-dirigé. Dans la seconde situation, il n'y a pas au départ l'intention d'apprendre, mais la personne se rend compte, une fois l'expérience terminée qu'elle a appris quelque chose. C'est un apprentissage fortuit. Il nomme la dernière situation : socialisation. La personne apprend mais sans intention de départ et sans s'en rendre compte. C'est lorsque l'auteur a voulu faire une recherche à Porto Alegre sur l'apprentissage dans le dispositif de budget participatif⁵⁴², qu'il s'est rendu compte de l'importance de la socialisation. Lors des premiers entretiens qu'il réalise, il observe que les participants peuvent parler de leur expérience pendant des heures mais ne peuvent dire ce qu'ils ont appris :

« Seul un petit nombre d'apprentissages informels sont auto-dirigés. La plupart des apprentissages informels ont plutôt tendance à être fortuits ou à faire partie des processus de socialisation avec un faible degré d'intentionnalité et de prise de conscience. Aussi, y a-t-il de fortes chances d'obtenir des connaissances tacites ou implicites. Les gens ont tendance à sous-estimer fortement la somme totale de leurs apprentissages informels précisément parce que de tels apprentissages sont incorporés et que les connaissances tacites qui en résultent semblent aller de soi. »⁵⁴³

Il réalise donc son enquête en demandant aux enquêtés quel avait été pour eux le moment le plus mémorable qu'ils aient vécus. Nous faisons ici le lien avec le territoire puisque la réponse pour la majorité des participants au budget participatif a été la visite en bus de la ville :

« Pour beaucoup de délégués au budget participatif, l'épisode le plus fréquemment mentionné était la visite de la ville qu'ils devaient faire avant de commencer leur mandat. Ils disaient que ça avait été le moment qui avait ouvert leur esprit, que la visite leur avait permis de changer leur vision bornée pour une vue plus ouverte, d'avoir une meilleure compréhension des problèmes auxquels étaient confrontés les autres communautés, d'acquérir un meilleur sens de la solidarité et de rechercher l'intérêt commun dans les discussions sur le budget. »⁵⁴⁴

⁵⁴¹ Gilles Brougère, Hélène Bezille (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation » in *Revue française de pédagogie* N°158 p.154

⁵⁴² La ville de Porto Alegre est célèbre pour avoir imaginé et mis en place des dispositifs permettant d'associer la population à la préparation du budget.

⁵⁴³ Daniel Schugurensky (2007). « "Vingt mille lieues sous les mers" : les quatre défis de l'apprentissage informel » in *Revue française de pédagogie*. N° 160 p. 18

⁵⁴⁴ Daniel Schugurensky. Op . cit. p. 22

L'auteur précise que ces conclusions sont confirmées par les travaux d'un autre chercheur, Marta Harnecker qui a trouvé que la visite en bus avait aidé les participants non seulement à acquérir plus de connaissances sur les problèmes de la ville, mais aussi à avoir une attitude plus compatissante à l'égard des groupes confrontés à des problèmes importants.

Daniel Schugurenskyn, à partir de son analyse des processus d'apprentissage informels, définit une "éducation informelle" qui renvoie à un agencement de situations pour créer des expériences d'apprentissage informel :

*« L'éducation informelle n'a ni professeurs, ni animateurs, ni programmes, ni manuels, mais contient un projet et une intention pédagogique pensées à priori par quelqu'un qui n'est pas apprenant. »*⁵⁴⁵

Au vu des travaux des chercheurs, on peut conclure que le cloisonnement entre apprentissages formel, non formel et informel n'est plus pertinent. On ne peut plus associer un lieu avec un type d'apprentissage. On découvre aussi que l'apprentissage informel a finalement beaucoup plus d'importance. Nous apprenons pas le territoire ou par la participation à la vie du territoire. Ce nouveau regard sur l'éducation va de pair avec un nouveau regard sur le territoire.

7.2.2 - Un autre regard sur le territoire

Parler de territoires apprenants oblige à s'interroger sur le mot de territoire. Sa définition varie selon les époques, les disciplines et selon les auteurs. Dans les années 60, le territoire n'était qu'une étendue de Terre⁵⁴⁶, dans les années 80 avec la décentralisation il est devenu organisation politique. Pour les géographes, il rassemble des caractéristiques physiques (montagnes, plaines, littoral, cours d'eau), économiques (agriculture, artisanat, industrie, services), sociales (ville, campagne, transport). Il est désormais beaucoup plus perçu comme un lieu de vie, inscrit dans une économie mondialisée. Pierre Calame, spécialiste de l'aménagement du territoire montre la multiplicité des regards possibles sur nos lieux de vie (voir document n°39). Francis Morin, responsable de l'Ecole des territoires à la bergerie nationale de Rambouillet et maire-adjoint à Stains explique que le territoire est avant tout un espace approprié par ceux qui y vivent ou qui y travaillent.

« Le territoire, c'est l'espace approprié par ses habitants ou ses actifs, d'où l'on se sent (appartenance) et sur lequel on agit, un milieu vivant, pluriel, relatif, mouvant. Il ne faut pas le réduire aux délimitations administratives. Celles-ci sont des périmètres précis, des sphères d'action et de réglementation au sein desquelles s'exercent des respon

⁵⁴⁵ Daniel Schugurensky. Op . cit. p. 22

⁵⁴⁶ Le dictionnaire Larousse classique de 1957 donne du mot territoire la définition suivante : « *Etendue de terre dépendant d'un Etat, d'une ville, d'une juridiction, etc.* »

Document N° 39 : Le territoire d'après Pierre Calame⁵⁴⁷

Parler du territoire, c'est parler d'amour. C'est avoir rendez vous avec le passé enfoui et le futur lointain. C'est parler de sa destinée individuelle et de celle de l'humanité. On en peut le faire sans émotions et sans timidité. Emotion de toucher aux empreintes laissées par l'enchevêtrement des passions, des volontés, des obstinations, sédimentées sur des siècles. Timidité de devoir tracer des perspectives d'avenir dans une période où tant d'incertitudes pèsent sur le long terme.

Mais, il faut le faire par devoir de fidélité et d'audace. Fidélité à l'égard de tous ceux, anonymes ou célèbres, qui ont, au fil des siècles, façonné un espace pour y vivre. Audace car il faut affirmer la force des êtres face au poids des choses, se vouloir bâtisseur du monde de demain et non simple acteur passif et consentant d'une histoire aveugle ou écrite par d'autres.

Parler du territoire, c'est parler des femmes et des hommes qui s'y croisent. Photo de ville la nuit : la pellicule, longtemps exposée, ne porte plus la trace des positions instantanées des voitures, mais celle des itinéraires. Transposons cette image des voitures à celle des personnes. Des gens se croisent à 10 heures 10, le 27 décembre 1993 dans un wagon de métro parisien. Convergents un instant, leurs itinéraires ne font que se croiser et chacun d'eux s'inscrit dans son propre espace ; certains d'entre eux très limités au quartier ou au voisinage immédiat, d'autres étendus à l'échelle du monde. Unité et diversité ; unité de la société et infinie diversité des espaces, des terroirs, des rues et des lieux. Unité de l'espace et diversité des femmes et des hommes qui y cohabitent et s'y croisent. Porter simultanément le souci de l'unité et celui de la diversité, ce sera la chaîne et la trame du territoire à tisser.

Parler du territoire, c'est parler des sensations et des émotions. Le soleil qui se lève dans le brouillard matinal en hiver sans la vallée de l'Ecaillon, la rue sur l'île de la Cité depuis la passerelle des Arts, le vélo qui serpente dans la campagne charentaise, les sacs en plastique aux fenêtres des foyers de travailleurs immigrés, l'odeur d'humidité qui monte des couloirs obscurs, façades écaillées et façades rutilantes, pauvreté et richesse, joie et tristesse, grandeurs et médiocrités. Le territoire ce n'est pas un outil de compétitivité économique ; ce ne sont pas des schémas et des cartes. C'est la vie.

Parler du territoire, c'est parler aussi d'indignation, de colère et de refus. Refus de se retrouver, imbécile parmi des milliers d'autres sur les mêmes océans de bitumes embouteillé. Refus de balafrer les villes de routes trop larges. Refus d'ajouter des lotissements sans ordre, comme si nous en avions perdu jusqu'au sens de la beauté. Refus de longer à chaque entrée de ville des kilomètres de vagues zones industrielles et artisanales, toutes semblables dans leur laideur hétéroclite, de préférer les voitures et les chiens aux enfants. Refus de laminer la diversité ? Refus d'accepter la banalisation des espaces, des cultures, des paysages, des nourritures.

L'aménagement du territoire sera humaniste ou ne sera pas

⁵⁴⁷ Pierre Calame (1994) *Un territoire pour l'Homme*. Editions de l'Aube.p. 8

sabilités. Une distinction doit donc être faite entre les territoires vécus, les territoires réels (bassins de vie, d'emploi, de formation, aires de chalandises) et les territoires administratifs ou politiques. De plus, les possibilités nouvelles de communication immatérielle tracent des territoires nouveaux, ceux de flux et de réseaux, territoires virtuels mais bien réels qui modifient les perceptions spatio-temporelles. »⁵⁴⁸

Philippe Rabatel, vice-Président du réseau Ecole et Nature, tire de son expérience de l'éducation à l'environnement appliquée à la démarche territoriale dans le cadre d'un pays, la dimension systémique du territoire :

« Tout territoire se définit par ses interdépendances : espace, population, activités. Le pays est un système ouvert, complexe, car il intègre dans son conseil de développement les acteurs très variés. De même que l'écosystème (terrain d'investigation privilégié des acteurs de l'éducation à l'environnement) doit maintenir ses équilibres et permettre le développement de la vie, le pays à travers sa propre dynamique et les actions qu'il met en place doit permettre un développement durable et équilibré de son territoire. L'approche globale et transversale des enjeux est une culture nécessaire pour intégrer les préoccupations économiques, sociales, culturelles et environnementales. »⁵⁴⁹

Le territoire apprenant va s'appuyer, dans une approche systémique, sur les différentes dimensions de l'espace : physique, économique, sociale, politique, culturelle pour rassembler ses ressources et fédérer les acteurs dans un projet collectif négocié.

Les dynamiques territoriales et leurs ressources

Les travaux de Pierre Veltz décrivent la nouvelle organisation qui se met en place dans le contexte d'une économie mondialisée. Le modèle hiérarchique et pyramidal, fondé sur un centre et ses périphéries emboîtées en poupées gigognes disparaît au profit d'un fonctionnement en réseau :

« De plus en plus, les connexions à toutes échelles se mêlent et se croisent. L'économie globale est immédiatement présente dans l'économie locale. Les relations horizontales entre pôles d'activité sont aujourd'hui, souvent, plus déterminantes que les relations verticales entre ces pôles et leurs arrières pays, régionaux voir nationaux. »⁵⁵⁰

⁵⁴⁸ Francis Morin (2006). « L'école n'est pas "hors sol" » in cahiers pédagogiques N°447 p. 12

⁵⁴⁹ Philippe Rabatel (2005). « Inscrire l'éducation à l'environnement dans la démarche de pays. » in Pour N° 187 p. 189

⁵⁵⁰ Pierre Veltz (2005). *Mondialisation villes et territoires*. PUF. p. 67

Dans le contexte d'incertitude et de fragmentation, les territoires n'échappent pas au destin commun d'une société traversée par des forces qu'elle ne maîtrise pas. C'est la qualité de la dynamique territoriale qui va donner aux territoires leur capacité de résistance face à la crise :

« Les dynamiques de territoires font partie des problèmes à résoudre, mais elles fournissent aussi, sinon la solution, du moins une partie de la solution. Les ambivalences sont multiples, entre les territoires du repli, de l'affirmation passéiste voire xénophobe, et les territoires de l'insertion positive et habilement négociée dans les flux et les opportunités du monde ouvert. D'innombrables exemples montrent que les villes, les régions, les petits Etats, dès lors qu'ils sont dotés d'une forte cohérence institutionnelle et culturelle constituent les entités socio-territoriales qui tirent le mieux leur épingle du jeu de la mondialisation. »⁵⁵¹

Le théorème de la localité

Dans un article paru en 2004, Jacques Theys affirme que le territoire est la « *brique de base* » du développement durable. Il pense que seul le territoire est en capacité de prendre en compte les nouveaux enjeux. La théorie qu'il défend rejoint la thèse de chercheurs italiens et néerlandais qui définissent le « théorème de la localité ». Jacques Theys développe sa démonstration à partir de la problématique du développement durable, mais les arguments qu'il donne ne sont pas spécifiques et pourraient tout aussi bien aujourd'hui s'appliquer à l'ensemble des politiques publiques, y compris les politiques éducatives. La première raison qui justifie de donner la préférence au local est, qu'à cet échelon, il y a une perception plus fine des enjeux. C'est là que l'on peut trouver des solutions à la fois efficaces et démocratiques. La deuxième raison est la très grande spécificité des situations locales. A mesure que l'on affine les analyses, on se rend de plus en plus compte du caractère réducteur, pour ne pas dire très artificiel, des diagnostics sur les problèmes qui reposent sur des moyennes nationales. Jacques Theys fait référence aux études sur les revenus et l'exclusion sociale qui montrent que les résultats changent en fonction de l'échelle choisie pour l'analyse. La troisième raison est la plus grande légitimité donnée aux élus et leur capacité à intervenir de manière transversale.

« Chacun s'accorde à reconnaître de plus en plus la légitimité des collectivités décentralisées à gérer des risques à leur échelle. Mais même lorsqu'il s'agit de maîtriser des problèmes globaux, le pragmatisme peut également conduire à s'appuyer en priorité sur la mobilisation des acteurs locaux. »⁵⁵²

La quatrième raison évoquée par Jacques Theys est que le changement ne se fera pas sans une adhésion sans équivoque du public. Une plus grande ouverture démocratique est par conséquent nécessaire et celle-ci ne peut se réaliser qu'au niveau local :

⁵⁵¹ Pierre Velz (2008). *La grande transition. La France dans le monde qui vient*. Seuil. p. 20

⁵⁵² Jacques Theys (2004). « L'aménagement du territoire à l'épreuve du développement durable » in *Regards sur l'actualité* N°302 p. 40

*« Une des particularités majeures des stratégies locales de développement durable est de vouloir s'appuyer sur des procédures multiformes de concertation avec les groupes d'intérêt, les associations, les entreprises et même l'ensemble de la population. On peut naturellement s'interroger sur la portée réelle de ces expériences. Mais il est clair qu'elles donnent aux politiques locales de développement durable une légitimation démocratique que n'ont pas nécessairement les approches nationales ou internationales. »*⁵⁵³

L'argumentation des défenseurs du "théorème de la localité" est double : d'une part, les problèmes sont à la fois locaux et globaux et l'on peut ainsi espérer un double dividende des politiques locales. D'autre part, une intervention au niveau local a plus de chance d'être efficace qu'au niveau global car les responsabilités sont plus faciles à établir, les actions plus commodées à contrôler et les interdépendances entre les acteurs plus faciles à prendre en compte. Mais décider de "délocaliser" les politiques publiques ne suffit pas à garantir l'efficacité de l'intervention publique. En 2001, Jean Pierre Jambes expliquait que le territoire, pris dans le sens d'une organisation politique et juridique, pouvait contenir des rigidités et par conséquent être incapable de conduire les adaptations nécessaires au nouveau contexte :

*« Le territoire demeure structurellement fondé sur une organisation politique et juridiquement rigide et cette rigidité comme toute organisation, produit, non seulement de l'inertie mais aussi une certaine myopie. L'inertie résulte notamment de la tendance de toute organisation à s'imiter elle-même en reproduisant les actions du passé. Cette inertie se double souvent d'une incontestable myopie spatiale et temporelle ; En terme d'espace, l'organisation territoriale s'avère par nature encline à n'examiner que son seul territoire de légitimité. D'un point de vue temporel également, par nature également, c'est le plus souvent la vision à court terme (5 à 7 ans) qui l'emporte. Elle souffre en outre d'un incontestable strabisme car elle tire plus volontiers des leçons de ses succès que de ses échecs. »*⁵⁵⁴

L'organisation politique et juridique classique du territoire peut finalement produire plus de distances que de liens et d'échanges. Nous retrouvons la même idée chez Bertrand Lecorps, Directeur de l'association La case qui constate que, sur l'Est du Val d'Oise, la multiplicité des structures limite le travail collectif et freine le développement d'actions:

« Aujourd'hui, vous avez la ville et vous avez l'agglo. Au niveau de l'agglo, ça ne se passe pas forcément comme dans la ville. Il y a les logiques de pouvoirs. Au niveau politique et aussi au niveau du développement durable, il n'y a pas les mêmes conceptions sur Garges, Sarcelles et Villiers. Du coup, comment voulez-vous faire des semaines du développement durable ensemble ? Ca se fait dans des souffrances absolues. On a des

⁵⁵³ Jacques Theys. Op.cit. p. 41

⁵⁵⁴ Jean Pierre Jambes (2001). Op.cit. p.133

fonctionnaires qui disent : c'est nous qui décidons de tout , on ne va pas s'embêter avec les associations du coin. Du coup, on assiste à un repli des associations. Problème du politique et de l'associatif. L'initiative fait peur. On est dans des conservatismes bien ancrés. On arrive à convaincre. Le travail est de ne pas baisser les bras. Tout est opportunisme, ou opportunité. Ici, on est dans des mairies, où il n'y a pas de transversalité. On sent que la mayonnaise a du mal à prendre. Les difficultés sociales sont énormes. Sur du micro, on fait des projets super mais on sait que le passage à une transversalité plus importance sur du territoire, c'est très compliqué, très très compliqué. »⁵⁵⁵

Cercle d'or des territoires

De fait, nous pouvons trouver sur les territoires des situations très contrastées selon le modèle de développement en œuvre. Bernard Guesnier et Christian Lemaignan ont développé une analyse historique de l'évolution des politiques d'aménagement qui aboutit à décrire plusieurs modèles. Dans les années 50, les territoires sont soumis. La reconstruction se fait dans un contexte d'une organisation fortement centralisée qui laisse peu de place aux initiatives locales. Au cours des années 70, les territoires sont plutôt passifs. La planification, la politique nationale d'aménagement du territoire conduisent le développement économique. Mais les crises du pétrole, de la bourse et l'arrivée de la e-économie montrent les limites d'une action centralisée. Il se développe alors des logiques fondées sur les ressources du territoire. A partir des théories sur le développement local, l'action publique se décline de plus en plus sur une logique de projet qui trouve sa traduction juridique dans la création des " pays"⁵⁵⁶, nommé "territoire de projets".

Pour Bernard Guesnier et Christian Lemaignan, nous arriverions à la limite de ce principe d'organisation qui prend insuffisamment en compte les dynamiques du territoire et ne permet pas l'innovation. Pour les auteurs, les années 2010 devraient voir naître un nouveau modèle, celui des territoires créatifs :

« Les territoires créatifs sont ceux qui savent articuler le développement de l'innovation à travers l'apport de technologies nouvelles, de formation pour répondre à de vrais besoins favorisant la création d'activités et la coordination des forces vives, entreprenantes à travers des animations, des coopérations autour de projets collectifs, montage de projets, favorisant la dynamique territoriale. »⁵⁵⁷

Les auteurs définissent un " cercle d'or des territoires " fondé sur la connaissance, la solidarité et la créativité et incluant bien évidemment les principes du développement durable. Ce cercle d'or s'inscrit clairement dans la société de la connaissance :

⁵⁵⁵ Entretien avec Bertrand Lecorps

⁵⁵⁶ Loi Pasqua de 1995 et loi Voynet de 1999. Voir chapitre 3-1-2 : Des politiques territorialisées.

⁵⁵⁷ Bernard Guesnier, Christian Lemaignan (2006). *Connaissance, solidarité, création : le cercle d'or des territoires*. L'Harmattan. p. 234

« La connaissance fait appel au capital humain, compétences et savoir-faire portés par les individus en activités. La solidarité fait référence au capital social : ressources humaines encastrées dans des réseaux sociaux qui sont mobilisés par des actions intentionnelles, la créativité fait référence au capital culturel : manière d'être, d'agir et de penser partagées par une communauté, environnement plus ou moins favorable à l'éclosion des idées nouvelles. »⁵⁵⁸

Cette grille nous permet de comprendre les différences entre les territoires. En dépit de l'évolution de la réglementation et du changement dans l'organisation de l'Etat, certains sont encore dans des postures passives, attendant l'aide extérieure. D'autres, au contraire tentent de solliciter le potentiel de créativité qui existe parmi la population.

Edmond Hervé lors des rencontres de 2004 évoque l'importance de la dimension culturelle dans le devenir des territoires. Le territoire apprenant sera celui qui saura s'appuyer sur ses ressources et en particulier sur ses ressources humaines et créer une vraie dynamique collective.

« Lorsque je parle de proximité par rapport à la ville, ce n'est pas simplement pour faire le constat qu'il faut faire émerger une logique de demande, c'est aussi pour rappeler que toutes les composantes de la société, toutes les composantes d'une ville, doivent participer au savoir. Beaucoup de personnes ici sont membres de l'association des villes éducatrices : c'est un concept très fort, tout comme la notion de ville-culture. Ce sont ces villes éducatrices, ces villes culture, ces villes formantes qui demain, joueront un rôle déterminant. Lorsque l'on parle de l'attractivité des territoires, ceux-ci seront attractifs s'ils peuvent s'appuyer sur des villes qui ont les qualités que ces différents concepts peuvent évoquer. Malgré la présence de l'Etat, il reste à la ville contemporaine telle qu'elle a été modulée depuis le XVII^{ème} siècle, des institutions et des responsabilités, même affaiblies par la perte de leurs privilèges. »⁵⁵⁹

Vers un service public de l'action éducative locale

Projet de territoire, territoire de projet et éducation.

Les PNR (Parcs Naturels Régionaux) sont les premiers territoires de projet. Bien avant les pays, ils avaient eu pour mission de fédérer des acteurs autour d'une charte de territoire. Nous avons expliqué ci-dessus que l'éducation faisait partie intégrante de leurs missions. Il n'en est pas de même pour les autres intercommunalités, mais des travaux de recherche ont montré que les dynamiques territoriales ne pouvaient ignorer la question de l'éducation. André Chambon a montré, en s'appuyant sur l'étude de deux territoires, que les pays avaient un

⁵⁵⁸ Bernard Guesnier, Christian Lemaignan Op.cit.p. 16

⁵⁵⁹ Edmond Hervé. Rencontres de Rennes de 2004. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz Op. cit. p. 84

rôle important à jouer en matière d'éducation.⁵⁶⁰ Dans le même ordre d'idée, la caisse des dépôts et consignations avait, dès 1997, conduit une recherche-action visant à donner aux élus locaux des outils pour renforcer leur partenariat avec les établissements scolaires. Les objectifs étaient clairement définis :

*« Les collèges et lycées concentrent des enjeux essentiels pour amplifier et donner de nouvelles forces au développement local. Ils constituent le plus formidable réseau de formation disséminé dans le milieu rural et sont souvent les derniers points d'ancrage des jeunes sur leur territoire. À ce titre, l'intérêt que devraient y porter les responsables locaux est multiple. Le devenir de ces territoires est en partie concentré dans ces établissements. C'est en leur sein que se préparent les générations nouvelles de la militance locale, des acteurs et des responsables locaux. C'est pourquoi il est important que les responsables locaux cherchent à offrir à ces établissements des ouvertures pour que le corps pédagogique avec des élèves participent et s'impliquent dans des projets, dont les champs d'activité sont très larges. L'intérêt est double car c'est une façon aussi de mobiliser le potentiel intellectuel et d'intervention qui fait trop souvent défaut dans les capacités dont peuvent se doter les territoires pour réfléchir et agir sur le terrain. »*⁵⁶¹

Dans les villes éducatrices, c'est le dispositif interministériel nommé Projet éducatif local (PEL) qui va servir de cadre aux échanges entre les partenaires. Lorsque l'on écoute les acteurs présents aux rencontres de Rennes, la conception du PEL va beaucoup plus loin que le cadre validé par l'administration centrale et on est alors dans les mêmes principes que ceux présentés plus haut pour les projets de territoire. Ainsi, les précisions apportées par Bernard Criner, vice-président de la Ligue de l'enseignement, montre que, dans la forme la plus idéale du PEL, il s'agit, comme pour le projet de territoire, de s'appuyer sur les ressources locales :

« Il est quand même vrai que le projet éducatif territorial permet d'apporter une réponse à certains besoins, à condition que les dispositifs soient appuyés sur un projet éducatif construit sur un état des lieux faisant apparaître, d'une part les manques, les dysfonctionnements du dispositif de l'Education nationale et d'autre part les besoins spécifiques du territoire liés à l'environnement économique et social de ses habitants. Ce dispositif doit faire appel aux potentialités, aux richesses, aux ressources de ce territoire, car un territoire ce ne sont pas que des creux, des difficultés, des problèmes, ce sont sûrement des ressources, des présences, des richesses intéressantes pour chaque territoire dont bien souvent les projets éducatifs ne tirent pas pleinement profit. Il nous semble qu'il nous faut faire appel à ces richesses en matière culturelle, scientifique,

⁵⁶⁰ André Chambon (2006). Pays et éducation: une rencontre à venir. L'Harmattan.

⁵⁶¹ Caisse des dépôts et consignation et Fédération des PNR. (1997). Pays et éducation. p. 8

*technologique et que ces dispositifs puissent ainsi se mettre en place en faisant appel à des réalisations locales.. »*⁵⁶²

Les élus locaux et les cadres de l'Education nationale sont maintenant convaincus que la collaboration collectivités locales/ Education nationale est indispensable. Yves Fournel, Président du réseau des villes éducatrices et maire-adjoint de Lyon explique:

*« Hier, la ville de Lyon mettait en place des actions, mais sans cohérence et l'ensemble des acteurs lui reprochait l'absence d'une politique éducative. Aujourd'hui, il est indispensable de partager les objectifs, les priorités et l'évaluation pour initier les partenariats locaux, ce qui ne va pas de soi. Nous devons dépasser la stricte répartition des compétences pour travailler sur la contractualisation et élaborer des méthodes de partenariat. Les villes n'interviennent pas que sur l'investissement mais également sur le fonctionnement. A Lyon, nous finançons une chaîne de télévision éducative, des classes transplantées, ainsi que des classes patrimoine. Mais, selon quelles priorités et quels contenus ? La ville ne peut pas décider seule, mais en discuter dans le cadre d'un projet commun, ce qui constitue la meilleure garantie d'efficacité et de continuité. Nous souhaitons coordonner et construire ces actions avec l'ensemble des partenaires. Je ne suis pas favorable à moins d'Etat mais à un meilleur d'Etat. Nos interventions nous sont réclamées par les acteurs, car l'Etat est incapable de faire face à la complexité de la situation. »*⁵⁶³

Comme en écho, Madame Belloubet, rectrice affirme :

*« Au cours d'un atelier sur le pilotage du système éducatif, il est apparu que le modèle français ne constituait peut être pas la voie de l'éducation de demain, mais que d'autres dispositifs pouvaient être envisagés dans le cadre de procédés éducatifs plus globaux que ceux qui sont proposés par les seuls établissements scolaires. Cette idée est à la fois très déstabilisante et très prometteuse puisqu'elle signifie que l'Etat ne peut plus se contenter de donner des instructions que le recteur, l'inspecteur d'académie et le chef d'établissement exécutent. Il est nécessaire d'évoluer vers un nouvel équilibre entre les acteurs du système éducatif, les partenaires territoriaux devenant de ce fait des collaborateurs privilégiés qui doivent être pris en considération d'une manière différente. »*⁵⁶⁴

⁵⁶² Bernard Criner. Rencontres de Rennes 2002. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p.104

⁵⁶³ Yves Fournel. Rencontres de Rennes 2006. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p. 153

⁵⁶⁴ Nicole Belloubet. Rencontres de Rennes 2006. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p. 126

A partir d'une rhétorique sur l'incapacité de l'Etat à affronter la question de l'éducation, les collectivités locales revendiquent la responsabilité de l'animation de la politique éducative locale. Lors des rencontres de Rennes de 2006, Yves Fournel, maire-adjoint à Lyon dit :

*« Aujourd'hui, l'Etat ne dispose ni des moyens financiers, ni de la souplesse structurelle nécessaire pour affronter seul les enjeux de l'éducation. Ni une décentralisation totale, ni le tout Etat ne sont capables de faire face à la situation actuelle. Nous avons réellement besoin d'une entente et d'un projet éducatif fondé sur de nouvelles bases. Rien ne sera possible sans une construction et une évaluation partagée, ce qui nécessite de définir des objectifs, des démarches, des méthodes. Nous ne pouvons pas non plus nous réfugier derrière les déficiences de l'Etat ou des collectivités, qui ne possèdent pas non plus les moyens d'agir seules. »*⁵⁶⁵

Pour Jacques Auxiette, Président du conseil régional des Pays de la Loire, si nous n'arrivons pas à mieux articuler les différents projets territoriaux, la France risque d'accuser un retard :

*« Nous faisons face à une nouvelle étape de l'organisation de la société. Si nous ne voulons pas que la France reste en arrière en matière d'organisation institutionnelle, nous devons admettre que les espaces territoriaux sont capables de soutenir non seulement les projets éducatifs, mais aussi les projets de développement durable et les projets liés à l'emploi, et qu'il existe parfois une corrélation entre formation, projet territorial et action »*⁵⁶⁶

Nous sommes bien dans un processus de création d'une nouvelle conception de l'éducation. Les acteurs émettent des propositions novatrices qui sont mises en débat en particulier lors des rencontres de Rennes. Par exemple, pour les Francas, association d'éducation populaire, il faut aller vers un service public de l'action éducative qui apporterait la dimension démocratique du projet.

*« L'intérêt général que revêt l'éducation locale légitime la contribution des citoyens à sa définition, tant au plan du fonctionnement que des finalités. Il nous faut impérativement définir des modes de construction collective, des démarches innovantes permettant l'implication de tous. Un outil tel que le projet éducatif local est utilisé par de nombreux territoires locaux et animé dans une démarche de construction collective. Cette étape préparatoire contribue à faire émerger la notion de service public de l'action éducative locale »*⁵⁶⁷

Dans la conception du responsable de cette association, le service éducatif local permettrait de travailler plusieurs registres : Le sens de l'action éducative ; la meilleure prise en compte des

⁵⁶⁵ Yves Fournel. Rencontres de Rennes 2006. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p. 121

⁵⁶⁶ Jacques Auxiette Rencontres de Rennes 2006. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p. 113

⁵⁶⁷ Les francas (2008). « Pour un service public de l'éducation pour tous. » in Vincent Berthet, Laurence Fillaud-Jirari (Dir.). Op.cit. p.29

besoins des enfants et des adolescents sur un territoire ; la mise en synergie des dispositifs et la pérennisation des actions ; les modalités de fonctionnement de l'action éducative au regard des besoins de développement d'un territoire et des orientations politiques souhaitées. Les questionnements sont alors multiples mais indispensables : qualité de l'action éducative et proximité, articulation des temps de vie des enfants, des parents, spécificités des différents lieux, moments et acteurs éducatifs, cohérence éducative, responsabilité de la puissance publique et concertation des acteurs pour la définition des besoins, évaluation, territoires pertinents et collectivités compétentes, relations collectivités locales, Etat et organisateurs d'activité, financements.

Quant à Pierre Frackowiak, Inspecteur de l'Education nationale, il livre sa propre vision d'une école ouverte sur le quartier, inscrite dans un projet éducatif cohérent :

*« Avec le concours des mouvements d'éducation populaire, l'école dans le village ou le quartier peut devenir un lieu de vie et d'échanges, un lieu ouvert où les parents peuvent avoir une place sans attendre d'être convoqués, jouer un rôle en tant que personnes, en tant que porteurs de savoirs, en tant que citoyens. Une école ouverte aux parents le soir pour des rencontres, sur un sujet traité, sur l'exposition réalisée, sur un moment de théâtre offert en classe, sur des questions d'actualité qui touchent à l'éducation et à la formation. En réconciliant les gens avec les savoirs et avec eux-mêmes, en offrant des sujets de réflexion et des possibilités de dialogue avec leurs enfants, on constatera des transformations des comportements des élèves et de grandes avancées vers une société de la connaissance mobilisatrice. Cette piste de progrès n'a rien à voir avec les traditionnelles kermesses ou avec la participation des parents à la célébration d'Halloween. Il s'agit d'un grand projet éducatif, cohérent avec un projet de société moderne et démocratique. »*⁵⁶⁸

Des échelles variables selon les situations

Les lois de décentralisation ont renforcé le pouvoir des régions notamment dans les domaines de l'emploi, de la formation, de l'insertion, du développement économique et social. Elles s'impliquent fortement dans la mise en œuvre de "plans de développement de formations professionnelles" qui englobent à la fois la formation initiale des jeunes et la formation continue des adultes. Elles revendiquent aujourd'hui d'être "les ensembleurs" de la politique éducative. L'association des régions de France a créé une commission éducation qui a publié un manifeste pour l'éducation et la jeunesse. Jacques Auxiette. Président du conseil régional des Pays de la Loire, préside cette commission. Lors des rencontres de Rennes en 2006 il explique le point de vue des assemblées régionales :

⁵⁶⁸ Pierre Frackowiak (2008). « Un avenir assuré pour les inégalités ? » in Vincent Berthet, Laurence Fillaud-Jirari (Dir.). Op. cit. p.35

*« Au cours de ces vingt dernières années, les régions ont acquis une grande expérience, voire une maturité, dans l'exercice de leurs compétences élargies par la loi. Cette évolution est parfaitement naturelle et témoigne de la pertinence du choix de l'échelon régional comme vecteur de l'action publique, renforcé par l'élection au suffrage universel direct. Les régions sont assez proches des citoyens pour connaître les besoins et les aspirations, et d'une taille suffisante pour organiser les solidarités et les synergies autour des bassins de vie et de formation. Cette expertise leur permet de comprendre les attentes des territoires et de leurs populations, tout en les confrontant aux réalités économiques et sociales. Les régions contribuent ainsi largement au service public de l'Education nationale, à travers de la pratique du "faire ensemble", en discutant de chaque décision politique avec les acteurs de la formation, ce qui n'enlève aucun poids à la décision politique, mais représente un facteur d'efficacité dans l'action quotidienne. »*⁵⁶⁹

Mais l'échelon régional est-il le plus pertinent ? Pour la Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire, il faut inscrire les politiques éducatives dans des politiques de proximité :

*« Il est indispensable d'identifier un territoire pertinent (commune, quartier, intercommunal) afin d'inscrire les objectifs éducatifs partagés dans des politiques publiques de proximité, plus proches des réalités (diagnostic, mise en œuvre et évaluation), vue comme une démarche d'animation permanente au service du pilotage du projet éducatif. »*⁵⁷⁰

Pour Philippe Meirieu, il faut veiller à ne pas s'enfermer dans un territoire fixé à l'avance :

*« Il faut partir du territoire, mais il ne faut pas s'enfermer dans le territoire. Je crois à la nécessité, en permanence de s'enraciner dans le territoire et de subvertir le territoire. S'enraciner dans le territoire sans le subvertir, c'est prendre le risque de l'enfermement. Nier le territoire, c'est être dans une théologie complètement abstraite. Il faut créer de la circulation, ne pas laisser les gens se cantonner dans des territorialités étroites dans lesquels, finalement, le groupe fusionnel va devenir dominant. »*⁵⁷¹

La réponse va être donnée par Yves Fournel, Maire-adjoint de Lyon qui pense qu'il faut créer des circulations entre les différentes échelles du territoire :

« Au niveau d'une ville ou d'une agglomération comme Lyon, il y a interaction entre le quartier, les villes et l'agglomération qui interdit tout enfermement sur un espace trop restreint. La confrontation entre le local et l'universel commence, selon moi, par

⁵⁶⁹ Jacques Auxiette. Rencontres de Rennes 2006. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit p. 112

⁵⁷⁰ Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire. in Cahiers de l'action N°7.

⁵⁷¹ Philippe Meirieu. Rencontres de Rennes 2000. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p. 133

l'échange, la circulation, la reconnaissance mutuelle de ces quartiers, ces villes et l'agglomération. Et la fierté d'habiter un territoire et la possibilité d'y vivre mieux passe par l'articulation de ces trois niveaux locaux » .⁵⁷²

Même idée cher Pierre Bavoux, directeur du cabinet trajectoire :

« Dans le travail de diagnostic, il y a peut être un territoire à prendre en compte et à définir mais en même temps, dans le projet d'action, les territoires peuvent être tout à fait variables : il ne faut pas se figer sur un territoire sinon on risque d'être dans l'entre-soi. [...] Il faut donc accepter que, par moments, le curseur puisse varier selon les problématiques et les questionnements que l'on a par rapport à cette dimension du territoire » ⁵⁷³

Comme le dit Jean Pierre Jambes, il faut s'appuyer sur le territoire mais en même temps savoir s'en éloigner :

*« L'enjeu réside désormais, dans un même mouvement, à retrouver et à dépasser les territoires. Il s'agit avant tout d'imaginer une conception inédite des relations entre pouvoirs et espace, d'inventer une nouvelle façon de conjuguer le pouvoir non seulement aux divers temps du territoire, mais aussi aux accords inédits suggérés par les « verbes irréguliers » des nouvelles métriques, comme celles des réseaux, comme celles esquissées par les principes de coopération et des alliances. [...] C'est au moment même où le développement "local" devient de plus en plus territorial que, paradoxalement, ses problématiques s'inscrivent par delà les territoires. »*⁵⁷⁴

Ces différentes observations montrent que lorsque l'on parle de développement qu'il soit local, durable ou éducatif, le territoire ne va pas pouvoir être strictement délimité. Un découpage trop grand empêche la prise en compte des spécificités de certains lieux, un découpage trop petit limite les ressources et les potentialités. Les projets de territoire devront donc travailler sur des échelles multiples pour à la fois pouvoir permettre une dynamique d'ensemble et intégrer des problématiques particulières. Pour le moment, la forte implication des collectivités locales privilégie les territoires administratifs, mais si on considère le territoire comme étant avant tout un lieu de vie, il est probable que les notions de bassin de vie et bassin de formation prendront à l'avenir une plus grande importance.

⁵⁷² Yves Fournel. Rencontres de 2002. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p.103

⁵⁷³ Pascal Bavoux. Rencontres de Rennes 2002. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit p. 132

⁵⁷⁴ Jean Pierre Jambes. Op. cit. p. 118

7.2.3 – Un autre regard sur le partenariat et la participation

Pour définir le territoire apprenant, il faut un autre regard sur l'éducation et ne plus considérer que les seuls apprentissages de l'école sont essentiels. Il faut également un autre regard sur le territoire qui ne peut plus être défini comme un simple découpage administratif ou un espace possédant des caractéristiques physiques, économiques, sociales et culturelles. Il faut aussi un autre regard sur le partenariat et la participation. Nous avons montré que la notion d'éducation partagée et la méthodologie de projet qui s'imposent dans la construction des politiques publiques obligent les différentes parties prenantes à se rencontrer. Si les rencontres, les échanges se multiplient, il reste extrêmement difficile pour les acteurs de se doter d'objectifs réellement communs. Face à l'urgence certains, comme Yves Gopfert, chargé de mission à la délégation interministérielle à la ville, conclut dès 2006, à l'échec des politiques éducatives locales:

*« Force est de constater qu'en dépit de tous les efforts consentis tant par l'Etat que par les collectivités locales et les différents opérateurs publics ou associatifs, les écarts entre les territoires de la géographie prioritaire et les autres territoires n'ont pu être significativement réduits. La segmentation de l'action publique demeure ; même quand l'action collective s'inscrit dans un projet global, elle cache mal les antagonismes (ou concurrences) entre partenaires. Alors que le concept de "projet éducatif local" apparaît dès 1998, ni les contrats de ville, ni les grands projets de ville n'ont permis de systématiser les projets éducatifs locaux. Les publics les plus fragilisés ne sont pas les bénéficiaires prioritaires des dispositifs éducatifs qui leur étaient théoriquement dédiés. Enfin, après une phase d'expansion rapide, on constate que les différents dispositifs contractuels dans le champ éducatif tendent actuellement à s'essouffler et à stagner. »*⁵⁷⁵

Derrière ce sévère constat, il y a deux idées fausses. D'une part qu'il suffit de créer un dispositif pour obtenir immédiatement l'adhésion de tous les acteurs. D'autre part qu'il suffit de mettre des personnes ensemble pour qu'elles produisent des projets collectifs. La réalité est beaucoup plus complexe et, si le partenariat est très présent dans les directives et dans les discours, les fonctionnements au quotidien montrent des limites certaines. Les institutions se sont développées avec leur logique propre dans le cadre de fonctionnements verticaux et cloisonnés. Une remise en question de ces fonctionnements ne peut être progressive et a besoin d'être accompagnée.

Faire vivre le partenariat

L'éducation au développement durable comme les politiques éducatives locales entraînent un nécessaire travail collectif. Notre objet n'est pas d'analyser tous les freins à la mise en

⁵⁷⁵ Cité par Marie Lucie Gosselin. Op.cit. p. 41

œuvre de ces partenariats devenus indispensables dans le nouveau contexte de la gestion de l'action publique. Les situations sont, sur les territoires, tellement contrastées qu'il faudrait pour cela faire des analyses beaucoup plus fines. Néanmoins, nous devons prendre en compte une difficulté majeure qui est mentionnée par tous les acteurs : la difficulté de gérer des relations partenariales. Deux aspects sont particulièrement sensibles : les missions de l'école et la place des familles et des jeunes dans les dispositifs.

Les limites du partenariat

Le partenariat ne peut se décréter. Les participants au colloque organisé les 14 et 15 avril 2004 sur l'éducation au développement durable observent que la démarche partenariale suppose quelques conditions avant de devenir une expérience pleine et enrichissante :

« Le désir de travailler ensemble, le besoin d'échanger, la confiance dans le professionnalisme de l'autre sont des préalables fondamentaux à remplir pour que toute entreprise partenariale réussisse. Cela demande de la part de chacun des partenaires un certain nombre d'efforts :

- Un effort de connaissance des autres composantes sociales et de leurs compétences*
- Un effort de clarification : Que met-on autour des mots ? Quel est le contrat entre nous ?*
- Un effort de décalage par rapport à nos habitudes, revoir nos modes de penser, être capable de voir les choses sous un autre angle. »⁵⁷⁶*

Observant les politiques éducatives locales, les auteurs de *Mutations territoriales et éducation* écrivent:

« Force est de constater que les dispositifs comme les contrats éducatifs locaux s'inscrivent dans les territoires administratifs de la contractualisation mais mobilisent peu ces territoires comme leviers »⁵⁷⁷

Le plus souvent chaque "partenaire" reste dans sa logique propre, dans un rapport de confrontation et pas de coopération. Cela met de nombreux projets en échec. Lucile Bourquelot dans un article intitulé « du terrain au territoire : éduquer au pays » montre que la mise en œuvre de dispositifs éducatifs transversaux ne va pas de soi. Elle prend l'exemple d'une demande d'organisation et de financement de cours du soir décentralisés dans les communes de recrutement du collège. Elle analyse la position de chaque acteur et montre que chacun a une façon différente d'appréhender le problème. Le proviseur se situe au niveau pédagogique et veut agir à partir de son analyse des résultats scolaires des collégiens. N'ayant pas de réponse du conseil général, il sollicite le député. Celui-ci, bien que n'ayant aucune autorité sur les af-

⁵⁷⁶ Colloque international sur l'EEDD. Atelier 4 : « Ecoles, associations, collectivités, entreprises : comment travailler ensemble ? »

⁵⁷⁷ Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit p.86

faïres scolaires locales, soutient le projet car il voit le déficit du district en matière scolaire et souhaite montrer sa détermination à agir en faveur de sa circonscription. Le recteur, qui est en train de réfléchir à un grand projet académique, est favorable à l'étude du projet et confie au proviseur la responsabilité d'organiser une réflexion collective au niveau du district. Le projet change donc d'échelle. Le proviseur-animateur commence le travail partenarial mais sans soutien de l'inspecteur d'Académie qui montre son scepticisme. Le maire de la commune refuse de participer car il n'est pas de la même tendance politique que le député. Finalement, au bout de trois ans de travail, un nouvel inspecteur arrivera, retirera sa mission au proviseur et c'est un projet sans lien avec le constat de départ qui se réalisera. Lucile Bourquelot conclut :

« Les partenaires travaillent toujours contre la montre. Leur action, faiblement légitimée par l'échelle territoriale qui la délimite, n'est pas stabilisée par elle. Car l'entité territoriale est ambivalente : elle inspire des projets au nom de la démocratie participative et de l'échec relatif des politiques centrales sans être fondatrice d'un intérêt général distinct de celui que définit la loi sur le plan national. »⁵⁷⁸

Camille Gelion, cadre éducatif, responsable de formations au service de projets territoriaux d'éducation constate le manque de précision dans les places et rôle de chacun des partenaires, le flou dans les prises de décision et surtout l'absence de travail réflexif :

« Bien sûr des alliances, autour de l'éducation, entre intervenants divers, n'ont de fruits que si elles sont durables. Mais cela suppose, au préalable que l'on accepte de se constituer vraiment comme des partenaires, de négocier, de contractualiser. Et cela se réalise rarement parce que dans ce domaine comme dans d'autres, beaucoup se réfèrent en parole au principe d'ingénierie des actions éducatives, mais sans en tirer les conséquences. Il en ressort des "comités" pléthoriques, dans lesquels on ne sait pas qui valide, qui met en œuvre, qui expertise... et, bien logiquement, on évalue par rapport à des objectifs qui n'en sont pas vraiment. Dans la plupart des cas, le rapport que les professionnels éducatifs ou sociaux, et aussi les politiques, ont avec leur statut fait qu'ils pensent savoir seul ou mieux. Ils ont une incapacité à dire leurs difficultés devant leurs "partenaires" ; ils n'admettent donc pas le fait, que pour évaluer une action, il est sain de partir de ses zones d'ombre, de ses échecs. Si les uns et les autres, dans une pensée humaniste, se pensaient comme des êtres en devenir, leur acculturation à des méthodes d'ingénierie et à une logique d'expérimentation ne ferait pas problème. »⁵⁷⁹

Pascal Bavoux, directeur du cabinet Trajectoire dit qu'il faut que les bénéfices du partenariat aillent au delà de la simple rencontre et connaissance réciproque des personnes :

⁵⁷⁸ Bourquelot Lucile : « Du terrain au territoire : éduquer au pays. » in Derouet Jean Louis (Dir.) : *l'école dans plusieurs mondes*. INRP. p.79

⁵⁷⁹ Camille Gelion (2008). « Partenariat : pour durer, dépasser les mots faciles » in Vincent Berthet, Laurence Fillaud-Jirari (Dir.) Op. cit.p.65

*« Une des vertus du PEL, à l'instar d'autres dispositifs territorialisés, est de faire se rencontrer des acteurs, de leur apprendre à se connaître, de créer une dynamique partenariale. Avec le risque souvent observé que ce partenariat devienne le seul bénéfice éducatif observable et sa propre finalité. Une des difficultés est de donner du contenu à ce partenariat, de lui permettre de s'accorder sur un certain nombre d'objectifs partagés »*⁵⁸⁰

Pour Bernard Bier, le partenariat pose beaucoup de questions, mais nous sommes au début d'un processus d'apprentissage :

*« Les nouveaux modes de fonctionnement qui accompagnent la lente émergence des politiques éducatives nécessitent un apprentissage dont nous ne sommes qu'au début. Nous nous heurtons aux difficultés du partenariat, avec ses conflits de légitimité de territoire, de pouvoir, ses incompréhensions et la tradition des logiques sectorielles. Le partenariat, que les textes et les acteurs institutionnels appellent de leurs vœux, a pris jusque là une forme particulière : il n'est sollicité que lorsqu'il y a problème, essentiellement pour ou au service de l'école. nous sommes dans une représentation du partenaire comme adversaire (à utiliser, mais à neutraliser) plus que du partenariat comme coéquipier. Cette logique perdure y compris dans des textes qui peuvent être perçus comme des avancées pour l'école. »*⁵⁸¹

Des attentes fortes sur l'école

La nouvelle vision de l'éducation qui se dessine place l'école dans une situation très difficile. D'une part, l'idée de construire un projet collectif au niveau local à partir des besoins de l'enfant rompt avec l'histoire institutionnelle de l'Education nationale. Beaucoup d'enseignants fonctionnent encore sur une représentation qui place l'école comme acteur unique de l'éducation. Cela rend bien sûr difficile, pour ne pas dire impossible tout travail avec des partenaires extérieurs. D'autre part, les "partenaires naturels" de l'école que sont les collectivités locales et les associations ont des attentes fortes par rapport aux établissements scolaires. Ils ne comprennent pas que les portes se ferment et expriment souvent leur déception et leur découragement. Bertrand Lecorps analyse ainsi la situation :

« On travaille beaucoup avec l'Education nationale. Ca a été le premier public de l'association. Toutes les pratiques en milieu scolaire, on en a élaborées, on en a testées, on en a créées. On a aussi fait des formations pour des enseignants. Le problème de l'école, c'est qu'il n'y a pas de capitalisation, de mutualisation des pratiques. L'enseignant a un projet dans un an, deux ans, il est parti et puis on a oublié ce qu'il avait fait. Un autre problème avec l'Education nationale, c'est le travail avec les partenaires. L'Education nationale ne s'ouvre pas. Le travail en réseau est impossible. Les

⁵⁸⁰ Pascal Bavoux. Rencontres de Rennes 2002. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit p. 105

⁵⁸¹ Bernard Bier. Op.cit. p. 27

*écoles ne savent pas ce que fait le collège en matière d'éducation au développement durable, et c'est nous, associations, qui faisons des réunions pour faire le lien. »*⁵⁸²

La culture de l'animation socio-culturelle, fondée sur le projet et le collectif, heurte la culture des enseignants plutôt fondée sur un mode de transmission qui va du maître vers l'élève. Bertrand Lecorps explique la difficulté des enseignants à entrer dans une démarche de projet :

*« Ce qui fondent les actions, c'est le projet d'établissement, le projet d'école. Déjà les enseignants ne sont pas toujours d'accord pour les faire. Donc, pour l'écrire, c'est compliqué. Deuxième chose pour le mettre en place, c'est encore plus compliqué. Pour le faire vivre, n'en parlons pas parce que ça veut dire que l'on parle de communauté éducative avec les parents, les élus, les habitants. La plupart des écoles ne sont pas prêtes. Aujourd'hui, on demande tellement de choses à l'enseignant que c'est très compliqué. Et puis, ils ne sont pas valorisés ; et puis, il y a un problème énorme de recrutement qui se fait sur le savoir et pas sur la capacité à gérer des groupes. »*⁵⁸³

Les acteurs favorables au développement des politiques éducatives locales ne comprennent pas la fermeture de l'école. Jean Roucou, Président de l'association Prisme (Promotions des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs) écrit :

*« Une contradiction marque l'évolution que nous venons de retracer. D'une part l'évidente nécessité d'améliorer l'environnement culturel, social et sanitaire des élèves en difficulté conduit à associer par des contrats les collectivités territoriales aux établissements scolaires, et donc à donner à ces derniers plus d'autonomie pour négocier. D'autre part, la crise de l'Education nationale et la méfiance de l'opinion, que ressentent beaucoup de professeurs, conduit à passer de la clôture symbolique, constitutive de l'école laïque (l'école doit être à l'abri des passions et des conflits de la société) à une fermeture totale (refus de tout intervenant extérieur ou de tout travail de la classe piloté avec un professionnel extérieur). »*⁵⁸⁴

Du côté des enseignants, on craint une démarche trop intrusive. Un enseignant nous a confié que les associations lui faisaient peur. Monsieur Delavière, lorsqu'il étudie les demandes d'agrément, se méfie du caractère trop militant de certaines associations, du côté trop moralisateur de certains films qui selon lui ne devraient pas être utilisés comme matériel pédagogique :

« Je mets en garde les associations quand elles veulent intervenir auprès des scolaires, de ne pas faire une démarche militante. Je ne suis pas là pour critiquer les élèves sur leur action, mais pour les éduquer au choix. Quand on me demande mon avis sur l'agrément d'une association, en lisant leur rapport d'activités, je suis perplexe car ils ont vraiment une démarche militante. Mais devant les élèves ils vont avoir un discours

⁵⁸² Entretien avec Bertrand Lecorps

⁵⁸³ Entretien avec Bertrand Lecorps

⁵⁸⁴ Jean Roucou (2008). « Vers un pilotage contractuel décentralisé de l'action éducative » in Vincent Berthet (Dir.). Op.cit. p.23

neutre car ils savent que les enseignants ne laisseront pas passer. Le problème de l'éducation au développement durable, on le voit partout, entre autres dans le film de Nicolas Hulot, c'est le côté très moralisateur. C'est contre-productif d'être moralisateur. Il y a une certaine culpabilisation derrière et cela peut amener au découragement et le film réalisé par Al Gore en est une preuve parce que l'élève peut ressortir en se disant qu'il n'y a plus rien à faire. Pour le film de Nicolas Hulot, le Syndrome du Titanic, il est parti sur une autre thématique, je l'ai bien aimé mais je ne l'utiliserais pas d'un point de vue pédagogique, parce qu'il est très pessimiste »⁵⁸⁵

Philippe Meirieu, lorsqu'il parle aux deuxièmes rencontres de Rennes d'une crispation réciproque, résume semble-t-il bien la situation :

« Nous vivons une situation dans laquelle il y a une crispation réciproque, entre une attitude qui consiste chez certains, à demander des comptes aux enseignants, d'une façon de plus en plus pressante, de plus en plus exigeante, consumériste ; et, pour réagir contre cela, une espèce de rétractation d'un certain nombre d'enseignants dans ce qui peut être perçu par les parents comme une forme d'irresponsabilité sociale : "nous faisons notre travail, nous n'avons pas de compte à rendre aux parents sur les résultats que nous produisons". Il y a un peu de tension entre ces deux éléments-là qui ont tendance à se nourrir réciproquement d'une manière un peu malsaine ? Pour sortir de cette articulation malsaine, il faut un vrai partenariat. Il faut trouver un chemin qui permette à chacun, effectivement, de se donner des convictions et des modes d'action complémentaires à ceux de l'autre. »⁵⁸⁶

D'autres auteurs mettent en avant les questions d'organisation. Ainsi, Claude Corroyer explique que si, l'école primaire devrait être à la base de l'organisation de la politique éducative locale, elle n'en a pas la possibilité du fait de son absence totale d'autonomie et de cadres en capacité d'assurer ce travail de coordination :

« C'est une autre problématique, c'est que très clairement, (j'étais enseignant du primaire), le maillage de notre système devait être les écoles parce que c'est assez facile d'avoir un projet d'établissement (avec toutes les réserves posées précédemment). Les lycées, collèges, c'est au moins dans leurs discours, ils ont une autonomie, ils ont des moyens. Par contre, les écoles, c'est d'abord, il y en a tellement. Au niveau régional, c'est vraiment une masse. En plus, elles sont dans un carcan administratif entre le rectorat, l'inspection académique, les inspecteurs. Le système primaire est un système un peu archaïque. Ils n'ont pas la capacité, ils n'ont pas la culture – même s'il s'y fait des choses- vraiment du projet. Ils n'ont pas l'autonomie en plus. »⁵⁸⁷

⁵⁸⁵ Entretien avec Monsieur Delavière

⁵⁸⁶ Philippe Meirieu. Rencontres de Rennes 2000. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p. 133

⁵⁸⁷ Entretien avec Monsieur Corroyer.

Camille Gelion note, quant à elle, la trop faible responsabilisation des personnels de l'Education nationale qui, de fait ne peuvent pas être directement en capacité de conduire le partenariat :

*« De plus, la pratique du partenariat suppose que les parties prenantes soient sur un pied d'égalité, et donc que leurs organisations pratiquent pleinement la délégation de responsabilité ; or, sur la question éducative, le partenariat avec l'Education nationale est à la fois incontournable et impossible du fait de la hiérarchie qui imprègne cette institution. Ponctuellement, des personnels enseignants sont dans une attitude de partenariat, mais leur institution, jamais vraiment. Si, dans les actions éducatives reliées à la politique de la ville, le rôle des personnes reste toujours important, on ne peut sur des enjeux aussi forts s'en remettre à elles seules et à leur bonne volonté »*⁵⁸⁸

Cela rejoint l'analyse qu'Agnès Van Zanten a présentée lors des Rencontres de Rennes de 2004 :

*« Au niveau de l'Education nationale, il est clair que la distinction que l'on a faite en France entre le politique et l'administratif, forte, structurante et très positive pour le développement du système dans le cadre de l'Etat éducateur centralisé, ne peut plus tenir aujourd'hui. En effet, il ne s'agit plus de proposer une offre standardisée sur l'ensemble du territoire, mais d'adapter des moyens en en partie des finalités à la diversité des situations, cela veut dire que les acteurs doivent être dotés d'un minimum de compétences politiques pour agir, non seulement en tant qu'administration neutre, bras armé de l'Etat, mais aussi en tant qu'acteurs politiques, responsables, capables d'analyser une situation, d'agir sur celle-ci et de proposer des objectifs adaptés à cette situation. Ce n'est pas un problème simple à régler car cela suppose de repenser cette division qui a protégé des aléas et des fluctuations politiques. Mais la situation actuelle ne peut pas tenir et elle est source de dysfonctionnements dans le système. »*⁵⁸⁹

Les familles et les jeunes

La place des familles et des jeunes, principaux bénéficiaires de tous ces dispositifs, reste un problème majeur car le plus souvent, ils sont ignorés des dispositifs participatifs. Les partenariats restent le plus souvent des partenariats institutionnels. Bernard Bier analyse huit PEL et fait le constat de la faible présence des bénéficiaires eux-mêmes dans l'acte éducatif. Il observe que les projets conservent une vision traditionnelle de l'apprentissage et que les nouveaux modes de socialisation ne sont pas pris en compte. Les lieux de parole, d'échange, de débat, sont ignorés des diagnostics :

⁵⁸⁸ Camille Gelion (2008). « Partenariat: pour durer, dépasser les mots faciles » in Vincent Berthet, Laurence Fillaud-Jirari (Dir.) Op. cit.p.65

⁵⁸⁹ Agnès Van Zanten. Rencontres de Rennes 2004. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p. 63

« Se développent aujourd’hui de nouveaux modes de socialisation et d’éducation entre pairs. Comment alors prendre en compte ce qui se joue entre expériences et expérimentations ? Ce qu’il en est du nouveau rapport des jeunes avec les médias hors de tout accompagnement éducatif et dont on sait qu’il a aussi une fonction éducative ? De la capacité des jeunes à construire et transmettre des savoirs à leurs pairs et pères (et entre adultes). Qu’en est-il des lieux mêmes de parole, de débats, d’échange, de citoyenneté ? »⁵⁹⁰

L’auteur d’étonne de voir les pratiques innovantes ignorées alors qu’elles rentrent dans les objectifs annoncés :

« L’absence de référence à des pratiques tels les échange de savoirs nous semble d’ailleurs à cet égard aussi significative, alors même que la mixité ou l’intergénérationnel sont parmi les objectifs récurrents énoncés. »⁵⁹¹

Un article intitulé « Adolescents, donc “citoyens” » écrit par Elodie Maire, élue locale illustre la représentation des adultes quant à la participation des jeunes aux décisions qui les concernent. Dans le cadre de l’éducation à la citoyenneté, se sont mis en place des dispositifs nommés “conseils municipaux d’enfants” ou “conseils municipaux de jeunes”. Bien évidemment, les modalités de fonctionnement varient selon les collectivités locales. Généralement, sur le modèle de l’élection au conseil municipal, des délégués sont élus dans les classes, puis se réunissent pour décider ensemble d’un certain nombre d’actions à imaginer sur la ville. Ces structures rassemblent les objectifs de l’éducation à la citoyenneté et de l’éducation au développement durable puisque très souvent, les thématiques choisies par les jeunes conseillers sont liées avec le cadre de vie, la solidarité ou l’environnement. On pourrait supposer que ces dispositifs facilitent une plus grande participation des jeunes dans la construction des projets de territoire, dans les structures ouvertes à tous. L’expérience de Rillieux la Pape retracée par Elodie Maire montre à la fois le succès et les limites du dispositif. Des jeunes s’engagent mais ne semble pas être sollicités hors du cadre du dispositif. En effet, l’auteur explique que le conseil municipal des enfants de Rillieux la Pape a été un tel succès, que des jeunes collégiens ont souhaité poursuivre l’expérience. Ils se sont regroupés en un “conseil des anciens”(?) pour continuer à agir dans leur commune : organisation de la fête des anciens, publication d’un journal etc. L’élue locale s’interroge sur l’avenir de ces jeunes :

« Et pourquoi pas, à leur majorité, créer un conseil municipal jeunes aux débats plus politiques et avec une influence sur les décisions qui les concerne. S’ouvrent alors plusieurs questions : celle des moyens humains et financiers et du “pouvoir” accordé par une municipalité à la participation des jeunes, et celle de la présence des jeunes dans la représentation politique “traditionnelle”. »⁵⁹²

⁵⁹⁰ Bernard Bier. Op. cit. p.114

⁵⁹¹ Bernard Bier. Op. cit. p.114

⁵⁹² Elodie Maire (2008). « Adolescents, donc “citoyens” » in Vincent Berthet, Laurence Fillaud-Jirari (Dir.) Op. cit. p.79

Cette idée de constituer un conseil municipal jeune après leur majorité montre le manque de volonté d'intégrer les jeunes à la vie politique. A 18 ans, ces jeunes peuvent se présenter aux élections ou encore fonder une association. La question de la structure ne devrait par conséquent pas se poser. Les conseils municipaux d'enfants devraient préparer à cette entrée dans la vie politique qui peut se faire soit dans le cadre des instances de la démocratie représentative, soit dans le cadre des structures de la démocratie participative.

L'engagement dans une démarche collective d'apprentissage

Un nouveau modèle en gestation

Au delà de tous les dispositifs et de toutes les politiques éducatives, c'est finalement un nouveau modèle qui se cherche, plus transversal, plus coopératif. On observe que dans le discours des acteurs, le mot territoire prend une signification différente. C'est comme si, malgré sa définition imprécise et ses contours flous, il avait une existence propre. Ainsi, le projet municipal de Rennes est ainsi formulé :

« L'objectif est de donner à chacun les bases d'une culture générale solide ainsi que des compétences spécifiques. Le territoire veut ainsi se donner les moyens de répondre à un quadruple objectif : d'éviter la fracture cognitive, de produire de l'intelligence commune comme support de créativité et de d'autonomisation, de concevoir l'éducation et la formation tout au long de la vie comme source de lien social et de développement de l'éducation civique et politique. Cela se traduit par le développement et la valorisation de tout type de formation permettant l'accès aux savoirs fondamentaux, l'apprentissage de la langue française et les actions favorisant la lutte contre l'illettrisme. »⁵⁹³

Dans le discours de Madame Vanot, responsable pédagogique au PNR des boucles de la Seine, on voit également naître l'idée d'un territoire possédant sa logique propre :

« Un territoire apprenant, c'est justement de dire : l'expérience faisons-là sur ce territoire, comprenons comment fonctionne un territoire de 72 communes qui ont décidé qu'elles voulaient obtenir ce label de parc naturel régional. Elles ont signé une charte sur 10 ans, qui dit quels sont les objectifs à atteindre pour que ce territoire soit le plus durable possible, soit le plus agréable à vivre aussi. Qu'est-ce que ça signifie ? Je pense que c'est très intéressant, à un moment donné, de mettre le citoyen devant cette initiative. [...] Je pense qu'à un moment donné, s'il y a une volonté politique forte, le territoire répond, c'est-à-dire qu'il y a des gens en face, des associations qui sont là pour répondre. »⁵⁹⁴

⁵⁹³ Projet municipal de Rennes. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit p. 84

⁵⁹⁴ Entretien avec Madame Vanot

Nous avons montré avec l'éducation au développement durable qu'apparaît une nouvelle forme éducative. Ancrée dans les territoires, elle rejoint la notion de territoire apprenant à condition de bien préciser la façon dont on peut l'utiliser et son sens. Nous avons vu précédemment, qu'il est difficile de définir le territoire et que les visions peuvent changer selon les acteurs. Pour le territoire apprenant, dans la mesure où il s'agit principalement de construire des dynamiques collectives, nous considérerons que le territoire est un système d'action concret dans le sens donné par Michel Crozier et Erhard Friedberg :

*« un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeu particulièrement stables et qui maintient sa structure, c'est à dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux. »*⁵⁹⁵

Comme le dit Vincent Berthet, l'éducation est avant tout un projet collectif :

*« l'éducation comme visée et comme compétence n'appartient à personne. Ou plutôt elle appartient à tous, elle repose sur leurs responsabilités croisées : parents, enseignants, éducateurs divers, travailleurs sociaux, animateurs salariés ou bénévoles de toutes appartenances et de toutes sensibilités.... mais aussi dans un rôle plus distancié : élus, police et justice, administration d'Etat ou des collectivités territoriales concernées par le scolaire, le socio-éducatif, la jeunesse, le social, ... »*⁵⁹⁶

Là encore nous ne pouvons préciser quels sont les acteurs concernés puisque là aussi les visions varient selon les interlocuteurs. Par exemple, on voit que la Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire a une vision restreinte du nombre de partenaires concernés. Traitant de la question de la continuité éducative, elle écrit :

« La continuité éducative est d'abord la mesure et la prise en compte collective de l'interdépendance des acteurs éducatifs. L'éducation en partage crée un devoir de cohérence. Tous les adultes éducateurs (parents, enseignants, animateurs, éventuellement, travailleurs sociaux) doivent apporter un part de socialisation, offrir une image de référence positive du monde des adultes tout en remplissant leur mission respective d'instruction,, d'activités physiques, et culturelle et de "réparation". Il convient de s'accorder sur le sens de l'action éducative, sur l'évaluation de la qualité de cette action et sur les objectifs communs mesurables et réalisables dans le temps. Ces objectifs ont pour point commun le futur adulte que l'on envisage : un citoyen libre et autonome,

⁵⁹⁵ Michel Crozier, Erhard Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Editions du Seuil. p. 286

⁵⁹⁶ Vincent Berthet (2008). « Eduquer ensemble sur un territoire, comment ? » in Vincent Berthet (Dir.). *Op. cit.* p.107

*responsable capable d'appréhender et de comprendre son environnement, capable de gérer sa vie et de l'éducation de ses propres enfants. »*⁵⁹⁷

Pour d'autres comme Hélène Mouchard-Zay, nous sommes tous des partenaires de l'éducation et il faut engager tout le monde, dès le départ dans la réflexion collective :

*« D'autres acteurs, plus indirects peut-être mais tout aussi essentiel à la réussite de l'enfant : urbanistes, architectes, sociétés de transport, offices HLM, acteurs culturels. Il est aussi l'affaire de ceux qui travaillent quotidiennement sur le quartier et, comme tels, sont en contact permanent avec les enfants et les jeunes : travailleurs sociaux, commerçants, gardiens d'immeubles, d'équipements sportifs et d'espaces verts, policiers, etc. Il est aussi l'affaire des habitants eux mêmes en tant qu'ils côtoient quotidiennement ces mêmes enfants, dans la rue, chez les commerçants, ou ailleurs. Pour cela, il est important d'impliquer dès le départ dans la réflexion toutes ces personnes, d'intégrer également les associations d'habitants, y compris les associations culturelles qui se donnent souvent à l'intérieur des communautés des objectifs éducatifs. Au delà des associations qui elles-mêmes ont souvent du mal à mobiliser, il faut inventer des moyens pour atteindre l'ensemble de la population. »*⁵⁹⁸

Pour Christian Lemaignan, c'est le partenariat, l'échange des informations, l'accumulation des connaissances qui fait du territoire, un territoire apprenant :

*« L'économie de la connaissance, c'est la reconnaissance de l'information et des compétences comme jouant un rôle croissant dans la production, quelle que soit l'activité considérée. Les territoires qui détiennent des gisements de connaissances suffisamment riches, et offrent les meilleures perspectives d'apprentissage et d'innovation, sont des lieux favorables à la multiplication des relations entre les acteurs économiques, politiques, sociaux, facilitant la production, la diffusion, la valorisation de la connaissance. Ainsi se construisent les territoires apprenants. »*⁵⁹⁹

Cette définition, qui place le territoire apprenant au cœur de la société de la connaissance, ne nous dit pas qui apprend sur le territoire, ni comment. Nous avons vu précédemment l'importance de l'apprentissage par l'expérience dans les cadres formels, non formels et informels. Nous retiendrons ici pour compléter la définition donnée par Christian Lemaignan du concept d'apprenance tel qu'il a été théorisé par Philippe Carré à partir de ses travaux sur la formation professionnelle :

*« L'apprenance est un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. »*⁶⁰⁰

⁵⁹⁷ Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire. In cahiers de l'action N°7

⁵⁹⁸ Hélène Mouchard Zay, Rencontres de Rennes 2004. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit. p 103

⁵⁹⁹ Christian Lemaignan (2010) *Pensées pour le futur de nos territoires*. L'Harmattan. p. 42

⁶⁰⁰ Philippe Carré (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod. p. 56

Les exigences du territoire apprenant :

Participant à une démarche collective de construction d'un projet éducatif local, les acteurs sont en situation d'apprentissage au moins dans le cadre informel. Il s'agit alors d'un processus individuel, même si c'est le travail de groupe qui est formateur. Le territoire apprenant n'est pas la somme des apprentissages individuels de tous les membres du groupe ; il va au delà des apprentissages individuels. Il y a, dans la notion de territoire apprenant le principe de l'intelligence collective. Pour Jean Pierre Jambes, le territoire est une organisation cognitive qui remet en question les organisations verticales:

« Pendant longtemps, le paradigme dominant a consisté à réfléchir en termes de cohérence territoriale, à rechercher le plus grande pertinence possible entre un découpage et un environnement socio-économique et culturel, bref à privilégier de fait une approche de type structure. L'organisation territoriale a ainsi fonctionné dans une logique centrifuge qui cherchait, explicitement ou non, à instrumentaliser un espace pour légitimer ici une règle, pour défendre ou conquérir un ensemble de pouvoirs et de formes de domination, pour maintenir unie ailleurs une communauté. Ce mode de construction révèle chaque jour davantage ses limites et ces dernières confirment la nécessité de construire un nouveau paradigme de l'action territoriale d'avantage fondée sur le principe de l'organisation apprenante que celui d'une structure hiérarchique. »⁶⁰¹

On ne devrait pas utiliser le terme de territoire apprenant s'il n'y a pas une démarche consciente d'apprentissage collectif, clairement annoncée par les animateurs des rencontres partenariales. Nous sommes ici dans une démarche de changement et celui ci ne peut s'opérer sans un travail collectif important comme nous le rappellent Michel Crozier et Erhard Friedberg :

« Le changement n'est ni le déroulement majestueux de l'histoire dont il suffirait de connaître les lois ni la conception et la mise en œuvre d'un modèle plus "rationnel" d'organisation sociale. Il ne peut se comprendre que comme un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité apprennent ensemble, c'est à dire inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit, bref une nouvelle praxis sociale, et acquièrent les capacités cognitives, relationnelles, et organisationnelles correspondantes. »⁶⁰²

Pour les théoriciens de l'analyse stratégique, le changement est avant tout un processus d'apprentissage collectif :

« Une dimension nous paraît fondamentale dans tout processus de changement, qu'il soit dirigé ou "naturel" : à savoir l'apprentissage, c'est à dire la découverte, voir la

⁶⁰¹ Jean Pierre Jambes. Op.cit. p.150

⁶⁰² Michel Crozier, Erhard Friedberg. Op. cit. p. 35

*création et l'acquisition par les acteurs concernés, de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, bref, de nouvelles capacités collectives. »*⁶⁰³

Alain Bouvier nous rappelle que c'est Herbert Simon qui dès 1953 a eu l'idée de transposer aux organisations la notion d'apprentissage et les approches cognitives. Un système peut apprendre, construire, stocker, traiter, utiliser et transmettre de l'information. Il peut, sous certaines conditions, devenir de plus en plus intelligent et ainsi régler des problèmes de plus en plus complexes.

*« Une organisation intelligente ou apprenante est un système d'action et de conduite de l'action qui s'organise pour apprendre en permanence à travers son travail, pour capitaliser ses savoir-faire et ses compétences, pour les transmettre et se transformer volontairement pour atteindre ses objectifs en fonction des évolutions de son environnement, de ses ressources, de sa culture et des représentations des groupes d'acteurs en son sein. »*⁶⁰⁴

Certains systèmes apprennent, d'autres pas. L'organisation qui se veut apprenante, doit respecter un certain nombre de principes. Elle doit accorder une attention particulière aux acteurs et maintenir un climat propice au développement de leur curiosité, de l'innovation, de l'expérimentation, de la pratique du risque calculé. La dimension humaine est au cœur de la politique de management comme le précise Alain Bouvier :

*« Un système intelligent ne s'emploie pas seulement à transmettre des connaissances supposées efficaces pour la résolution de problème. Il veille à caractériser les conditions cognitives, matérielles et socioculturelles propices à les valider, à les rendre pertinentes, à leur donner leur efficacité maximale, notamment par une vigilance sur le climat relationnel, la qualité des résultats et la correction permanente des dysfonctionnements. »*⁶⁰⁵

Alain Bouvier lui-même, dans le travail de synthèse qu'il fait sur les théories des organisations, va croiser la méthodologie des organisations apprenantes avec celle des projets de territoire :

*« Comme déjà le préconisaient les démarches de projet collectif (projet de ville, projet culturel, projet d'établissement, projet de santé publique, projet d'aménagement du territoire, ...) un système qui se veut apprenant va, dans une perspective ouverte, croiser ses finalités, les compétences des acteurs et des sous-systèmes susceptibles d'agir en son sein, les structures, les outils de pilotage, d'évaluation et de régulation, les technologies, les ressources matériels, les partenariats. »*⁶⁰⁶

⁶⁰³ Michel Crozier, Erhard Freidberg. Op. cit. p. 392

⁶⁰⁴ Alain Bouvier (2004). Management et sciences cognitives. PUF. p. 62

⁶⁰⁵ Alain Bouvier. Op.cit.p.61

⁶⁰⁶ Alain Bouvier. Op.cit. 64

Document N° 40 : Les Caractéristiques du système apprenant.⁶⁰⁷

Un système est considéré comme intelligent lorsqu'il réunit au moins les caractéristiques suivantes :

- *Il est constitué et structuré sur la base de savoirs (en particulier, de savoirs organisationnels) et de savoir-faire*
- *Il vise à privilégier les apprentissages : des acteurs, des équipes, des sous-systèmes et du système lui même, et donc il s'emploie à être en mesure de tirer la leçon de ses erreurs et de chacun de ses dysfonctionnements.*
- *Il est doté d'instruments de mesure et de ses résultats partiels et globaux.*
- *Il est doté d'indicateurs, de tableaux de bord, de base de données, de base de connaissances, d'outils d'évaluation et de régulation à la disposition des acteurs*
- *Il est articulé à son environnement*
- *Il est structuré autour de processus régulièrement évalués et remis en question*
- *Il est imprégné d'une culture de la qualité, du benchmarking, de la simulation, de l'innovation, de l'expérimentation.*
- *Il favorise les coopérations internes (internes et externes) et le travail en réseaux (internes et externes).*

Le territoire apprenant a ceci de commun avec le développement durable, c'est qu'il n'existe pas. Il est un modèle avec des valeurs et des principes d'action vers lequel il faut tendre. Comme pour le développement durable, il faudrait parler de démarche pour montrer que l'apprentissage est progressif. Les travaux sur les organisations apprenantes montrent qu'il faut que le processus d'apprentissage soit conscient. Cela suppose que les initiateurs du partenariat affirment clairement la démarche et que les acteurs y adhèrent. Cela suppose surtout que des moyens soient donnés pour accompagner cette démarche qui va au delà de ce que l'on entend habituellement dans la conduite de projet. Il devrait donc y avoir sur chaque territoire qui se déclare en "démarche de territoire apprenant" un animateur du dispositif qui interviendrait exclusivement sur la gestion du dispositif et veillerait à mettre en évidence les apprentissages collectifs qui se réalisent tout au long de la démarche.

La pratique habituelle du travail partenarial est de rassembler les personnes mais sans tenir compte de la gestion du groupe. Dans ces groupes, des conflits émergent qui n'étant pas régulés mettent en péril les projets. La mission d'accompagnement aurait pour rôle de faire exprimer les différentes opinions tout en régulant les conflits pour que le groupe puisse s'engager réellement dans un travail collectif. Alain Bouvier nous rappelle que le conflit fait partie du processus d'apprentissage :

⁶⁰⁷ Alain Bouvier. Op. cit. p. 63

« On sait aujourd'hui que les tensions, les conflits, les débats au sein des groupes constituent l'un des ingrédients nécessaires aux apprentissages collectifs ; sources de progrès, ils sont paradoxalement l'un des préalables à l'unité sociale véritable. Les débats sont à construire. Ils s'intègrent dans des mécanismes d'élaboration permanente. A condition de dépasser les conflits de pouvoir, corporatistes ou de territoire, et de leur substituer des débats scientifiques et méthodologiques. »⁶⁰⁸

La définition du projet de territoire donnée par Michel Casse, délégué national Action éducative locale des Francas, montre bien que nous sommes dans un processus d'apprentissage :

« La démarche doit être conduite avec des méthodes par lesquelles les acteurs expriment leurs représentations, expriment leur degré d'adhésion aux perspectives ouvertes ; En cela, elle se polarise sur un public, un territoire, dans un contexte mais ne doit pas faire l'économie de l'état des lieux, révélateur des dynamiques et des difficultés que le projet éducatif local devra intégrer. [...] Une des clefs du projet réside dans les marges d'évolution qu'il se donne, dans les transformations qu'il peut générer tant en termes de découvertes, d'apprentissage que de relations sociales, chez les enfants, les adolescents, mais aussi chez les adultes associés à sa réalisation. »⁶⁰⁹

Les chercheurs qui, dans le courant du développement local, ont réfléchi à la notion de territoire apprenant ont également pensé nécessaire un accompagnement de la démarche : Bernard Guesnier et Christian Lemaigan parlent d'un accompagnement territorial :

« Elus et animateurs territoriaux se retrouvent aujourd'hui, avec la société civile, dans une gouvernance qui suppose des consensus (aboutissant à des compromis temporels), dans le cadre élargi du local, intégrant le développement durable. Cette gouvernance vise l'excellence territoriale c'est-à-dire la mise en symbiose des différentes sphères de ressources matérielles, immatérielles, humaines. Cette recherche d'empathie est illustrée par le cercle d'or qui peut certes, se concrétiser de manière spontanée mais qui, de plus en plus, dans une économie cognitive sera le résultat d'un accompagnement territorial. »⁶¹⁰

Jean Pierre Jambes, quant à lui parle du « beau métier du géographe du développement » :

« Penser le territoire comme une organisation cognitive, destinée à renforcer les échanges et à produire des externalités positives en valorisant des ressources locales motrices dans des configurations spatiales adaptées parce que plurielles, telle est donc la conception de l'action territoriale sur laquelle je propose de fonder l'action du géogra-

⁶⁰⁸ Alain Bouvier. Op. cit. p.64

⁶⁰⁹ Michel Casse. Rencontres de Rennes de 2006. Cité par Bernard Bier, André Chambon, Jean Manuel de Queiroz. Op. cit p. 132

⁶¹⁰ Bernard Guesnier, Christian Lemaignan (2006). *Connaissance, solidarité, création: le cercle d'or des territoires*. L'Harmattan. p. 14

*graphe du développement. [...] Beau métier en effet que celui de construire un territoire apprenant ou des relations homme-société pensées dans une optique cognitive. »*⁶¹¹

Pour conclure, nous laisserons la parole à Madame Gondolier qui a bien conscience que le travail dans la proximité est une compétence à développer :

*« Travailler en réseau, c'est une compétence. Il faut l'apprendre. Il faut trouver le temps de trouver des bons partenaires, se mettre d'accord sur ce qu'on dit, ce que l'on ne dit pas. C'est très délicat. Là dessus, c'est le rôle des collectivités locales. Le travail de proximité va permettre que l'on arrive à quelque chose. »*⁶¹²

Changer de regard sur l'éducation, changer de regard sur le territoire, faire du partenariat et de la participation l'opportunité de s'engager dans une démarche d'apprentissage collectif sont des enjeux majeurs pour l'avenir. Cela nécessite de faire le choix de la coopération, de créer et de donner la priorité absolue aux dispositifs d'accompagnement pour que chacun puisse trouver sa place et sa mission dans la recomposition en cours.

⁶¹¹ Jean Pierre Jambes (2001). *Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local au XXI^{ème} siècle*. L'Harmattan. p.150

⁶¹² Entretien Madame Gondallier

CONCLUSION

L'éducation au développement durable est à l'intersection de deux logiques d'action qui se rencontrent au niveau des territoires. D'un côté, les instances internationales inscrivent sur l'agenda politique un nouveau principe : le développement durable qui doit permettre de faire face aux défis qui se posent à l'humanité à l'aube du XXI^{ème} siècle. Cette politique, qui fédère à la fois les programmes visant à protéger l'environnement et à réduire les inégalités entre les pays, repose fondamentalement sur deux orientations majeures. La première est qu'il faut développer l'éducation de tous pour responsabiliser l'ensemble des acteurs. La seconde est que seuls les pouvoirs locaux sont en capacité d'agir de façon efficace dans un monde devenu de plus en plus complexe. De l'autre, sur les territoires, des acteurs: élus locaux, associations, enseignants se mobilisent autour de projets qui, sans forcément se référer explicitement au développement durable, prennent en compte ces mêmes enjeux.

Dans notre travail, nous avons tout d'abord pris soin de décrire le cadre dans lequel émerge la politique éducative. L'analyse des documents officiels de l'ONU, de la décennie des Nations Unies ou du Ministère de l'Education nationale montre que de nouvelles orientations sont données aux acteurs. Le développement durable n'est pas une nouvelle discipline et appelle au travail par projet, que ce soit dans les établissements scolaires ou sur les territoires. Porteur de sens, l'éducation au développement durable va entraîner une mobilisation à la fois des collectivités locales, des associations, des fondations et des entreprises. Les collectivités locales en particulier, fortes des compétences acquises grâce à la décentralisation, vont proposer aux établissements scolaires des partenariats qui bousculent fortement les cloisonnements antérieurs. L'école est particulièrement déstabilisée : elle n'est plus seule en charge de la question éducative et doit trouver de nouveaux repères.

A côté de ce cadre non contraignant, on constate une mobilisation locale qui résulte plutôt de la volonté des acteurs de prendre en compte les enjeux du XXI^{ème} siècle : L'équipe pédagogique du collège Guynemer décide de répondre favorablement à la proposition du conseil général de l'Oise et s'engage dans une démarche d'Agenda 21 scolaire. La communauté de communes du Pays de Caux prend conscience qu'elle doit orienter différemment son activité économique et offre aux acteurs un parc de découverte dédié au développement durable. Monsieur Desmarest, chef d'entreprise ayant le souci de maintenir son activité, réussit à fédérer les associations locales pour créer un sentier pédagogique sur le site d'une carrière encore en activité.

L'éducation au développement durable nous permet de comprendre un mouvement de transformation plus profond auquel elle contribue. Là aussi, nous sommes au carrefour de deux logiques d'action. La première est celle d'une société de la connaissance en construction qui bouleverse le champ de l'éducation et met en crise sa principale institution : l'école. La seconde émerge dans certains territoires où les élus demandent à prendre une place plus grande dans la définition des politiques éducatives. Cette revendication s'exprime au sein du réseau des villes éducatrices et lors des "rencontres de Rennes" qui rassemblent les professionnels concernés par les politiques éducatives locales. Depuis l'appel de Bobigny, son ancrage dans la société civile s'est renforcé.

On associe généralement à la société de la connaissance l'irruption des nouvelles technologies qui remettent complètement en cause les modes d'acquisition des savoirs et la notion "d'apprentissage tout au long de la vie" qui montre que, dans un monde changeant, les seuls acquis scolaires ne sont plus suffisants. Sans s'opposer à ce mouvement, les villes éducatrices vont lui donner la dimension politique qui lui manque. La ville éducatrice souhaite principalement mettre l'éducation au centre de sa politique publique, lutter contre les inégalités d'accès au savoir et veiller à la participation de tous dans la construction du projet. Le projet éducatif n'est pas, dans l'esprit de la ville éducatrice, la somme des projets des différentes institutions présentes sur le territoire, mais un projet défini collectivement, par tous les acteurs y compris les habitants à partir des ressources du territoire et de ses besoins. Il y a dans la ville éducatrice la dimension démocratique qui manque dans les principes énoncés par l'Union européenne en vue de construire la société de la connaissance.

La nouvelle forme éducative

L'éducation au développement durable est une politique éducative en construction. La première circulaire en direction des établissements de l'Education nationale date de 2004. Il s'agissait alors de faire évoluer l'éducation à l'environnement pour l'adapter au nouveau contexte juridique : Agenda 21 de Rio, stratégie nationale de développement durable et charte de l'environnement. Ce n'est qu'en 2007 qu'on voit apparaître la notion "d'établissement en démarche de développement durable" qui inscrit différemment l'établissement scolaire dans son environnement. Les projets recensés actuellement relèvent plus de l'innovation que de la généralisation. Nous ne pouvons analyser l'éducation au développement durable comme quelque chose de stable et de définitif. Néanmoins, on sent que cette politique éducative va prendre de plus en plus importance. Ainsi, récemment, l'académie de Créteil a souhaité faire un journal pour tous les acteurs de son territoire. Dès le numéro 1, un dossier est présenté sur l'éducation au développement durable. Son intérêt majeur est qu'elle se présente comme une politique novatrice. Même si elle reprend des notions anciennes comme la pédagogie de projet ou la pluridisciplinarité, elle les agrège en un modèle qui devient légitime. L'éducation au

développement durable nous permet d'observer une nouvelle forme éducative qui émerge et qui questionne profondément l'organisation antérieure du système de formation.

La rapidité de l'évolution des savoirs et les besoins constants d'adaptation à ces évolutions, font que l'école n'est plus le lieu unique de l'apprentissage. De plus, les nouvelles compétences accordées aux collectivités locales et les multiples dispositifs visant à lutter contre "l'échec scolaire" ont encouragé un partenariat : école- collectivités locales- associations. Avec l'éducation au développement durable, ce partenariat devient la règle et se généralise à l'ensemble du territoire. Pris dans le mouvement de la territorialisation de l'action publique, renforcé par l'idée que c'est au niveau local que des solutions vont émerger, ce nouveau partenariat ne peut se décliner qu'à l'échelon local. Les instances internationales ne fixant qu'un cadre général, on peut considérer l'éducation au développement durable comme une politique éducative locale. En ce sens, elle s'inscrit dans les dispositifs interministériels comme les Contrats Educatifs Locaux. Mais elle apporte une rupture majeure en initiant de fait un nouveau type de partenariat. De nombreuses collectivités locales vont s'impliquer et proposer des dispositifs incitatifs aux établissements scolaires. Un partenariat à double niveau va s'institutionnaliser : La conception des dispositifs se décide entre le rectorat ou l'inspection Académique et la collectivité locale. La mise en œuvre se négocie entre la collectivité locale et l'établissement scolaire. C'est la collectivité locale qui initie et pilote le dispositif. Ces nouvelles modalités d'action vont obliger les acteurs et en particulier l'école- les collectivités locales et les associations à redéfinir leurs places et leurs missions.

De ces nouveaux partenariats naît l'idée d'élaborer collectivement un Projet Educatif Local (PEL). Nous avons vu que les acteurs s'appuient sur le dispositif interministériel proposé dans les années 2000 pour engager le dialogue. Mais, pour les partisans d'un "service public local de l'éducation", comme l'association des Francas, il faut aller beaucoup plus loin et associer tous les acteurs de l'éducation y compris les familles et les jeunes. Dès lors, la question centrale est : Comment élaborer un projet commun et fédérateur, tout en prenant en compte la diversité des points de vue ?

La nouvelle forme éducative interpelle également l'école à un autre niveau, celui de son fonctionnement interne, des enseignements dispensés et des méthodes d'apprentissage. Le travail par projet qui s'impose sur les territoires, s'impose également dans les établissements scolaires qui doivent concevoir des "projets d'établissement" ou des "projets d'école". Ces projets doivent être validés par le conseil d'établissement ou le conseil d'école. De nouvelles relations entre l'école, son territoire et les familles devraient pouvoir se mettre en place autour de la constitution d'une "communauté éducative". Comme nous l'avons vu, l'éducation au développement durable doit être intégré au projet d'établissement ou au projet d'école. C'est obligatoire, par exemple pour obtenir le label Eco-Ecole. L'éducation au développement durable ne se résume pas aux démarches éco-responsables mais celles-ci mettent en évidence les

bouleversements apportés par cette nouvelle approche. Les rôles et les fonctions de chacun sont questionnés. On s'aperçoit que le personnel technique peut aussi contribuer au projet éducatif, que les élèves peuvent être force de propositions y compris sur la gestion des bâtiments, que les enseignants peuvent intégrer à la démarche les apprentissages fondamentaux.

Le développement durable heurte le modèle traditionnel de transmission pour deux raisons principales. La première est que le développement durable n'est pas une discipline et qu'il requiert les outils de l'analyse systémique. Il est demandé aux enseignants de travailler à plusieurs disciplines sur des projets communs, de s'appuyer sur des études de cas qui peuvent être choisis dans l'environnement de l'école. Les programmes scolaires sont à la fois assouplis et mieux articulés de façon à permettre le travail à plusieurs disciplines. La deuxième est le contexte controversé du développement durable. Pour chaque thème, qu'il soit choisi par l'enseignant ou bien inscrit au programme, les savoirs ne sont pas stabilisés. L'enseignant doit mettre en relief les éléments de la controverse et faciliter le travail des élèves dans la construction de leur propre connaissance. L'apprentissage par l'expérience et par l'expérimentation sont privilégiés comme nous l'avons vu avec les programmes de *La Main à la pâte*. Cela modifie la relation maître-élève. Chez les enseignants, les compétences d'animation sont de plus en plus sollicitées.

Un enjeu démocratique

Nous avons vu, tout au long de ce travail revenir constamment les termes de partenariat et de participation. Un des premiers travaux de la décennie des Nations Unies a été de recenser les partenaires potentiels de l'éducation au développement durable, que ce soit au plan international, national ou local. La participation est considérée comme indispensable pour imaginer, sur les territoires, des alternatives en matière de développement économique, de solidarité ou de protection de l'environnement. Cela tient à la perte de crédibilité des élus et des experts qui souvent ont pris des décisions qui se révèlent aujourd'hui désastreuses. Donner plus d'importance à la société civile semble être le moyen d'éviter de nouvelles erreurs. Mais même si nous avons perdu foi en nos experts, la complexité des problèmes demeure. La formation est de ce fait indispensable pour tous et le lien éducation au développement durable-éducation à la citoyenneté mérite d'être posé. Nous avons montré que nous pourrions tout à fait affirmer que l'éducation au développement durable est une éducation à la citoyenneté à condition que ses objectifs soient redéfinis en tenant compte des nouveaux enjeux. L'éducation à la citoyenneté ne peut pas être réduite à la lutte contre les incivilités. Elle est une mission à part entière, toutes disciplines confondues, de l'école. Les travaux des chercheurs mettent en évidence que le fonctionnement actuel des établissements scolaires prépare à une citoyenneté passive et que les instances représentatives- lorsqu'elles existent - fonctionnent plus sur le modèle de la démocratie représentative que de la démocratie participative.

Ce que l'on nomme "la crise de l'école" entraîne diverses réactions. Certains souhaitent sauver l'école de la République, sans voir que le monde a considérablement changé ; d'autres ne refuseraient pas la disparition d'un système considéré comme obsolète. L'éducation au développement durable nous montre qu'il y a la nécessité de former des citoyens actifs, solidaires, ayant conscience de leur appartenance à la planète Terre. Qui d'autre que l'école pourrait remplir cette mission ? La mutation sociétale en cours demande une adaptation de l'école aux nouveaux enjeux, aux nouvelles façons d'acquérir les apprentissages, à la nouvelle répartition des pouvoirs qui ne sont plus concentrés au niveau national, mais redistribués entre les instances supra-nationales et infra-nationales. Il faudra sans doute rompre avec l'idée que chaque échelon territorial "possède" une école, représentation qui nous vient de la loi Guizot. L'organisation cloisonnée : Une commune, une école ; un département, des collèges et une région des lycées empêche la continuité pédagogique, l'efficacité des moyens alloués et surtout la cohérence des actions. L'avenir est sans doute à des établissements scolaires organisés en réseau sur un territoire défini en fonction des besoins de formation.

Vers des territoires apprenants

Apparaît dans les réflexions, à la fois sur le développement local et sur les politiques éducatives, la notion de territoire apprenant qui a, dans le discours des acteurs, un lien fort avec la nouvelle forme éducative décrite à partir de l'éducation au développement durable. Nous avons cherché à préciser cette notion jusque-là mal définie. En tout premier lieu, nous avons montré que pour aborder le territoire apprenant, il faut changer de regard sur l'éducation, sur le territoire et sur les finalités du partenariat. Le territoire apprenant fait appel à une combinaison des apprentissages formels, informels et non formels au service d'un réseau d'acteurs qui s'est regroupé en vue de construire un projet répondant aux problématiques du territoire. Chacun peut apprendre par le territoire, mais le territoire apprenant va au delà des apprentissages individuels. Ce sont les acteurs qui sont engagés dans un processus d'apprentissage collectif. Leur but est d'élaborer et de mettre en œuvre un projet qui réponde aux enjeux du territoire à partir d'un diagnostic exhaustif de toutes ses ressources. Le projet de territoire est beaucoup plus qu'un contrat qui fédère les institutions sur des objectifs partagés. Les dimensions du territoire ne peuvent être définies que localement, en fonction des problématiques spécifiques qui émergent, des acteurs en capacité de s'engager dans un processus lent et difficile. Avec un territoire trop grand, il y a le risque d'ignorer certaines problématiques spécifiques. Avec un territoire trop petit, le risque de mobiliser moins de ressources. Les acteurs devront sans doute imaginer des organisations qui permettent de travailler à plusieurs échelles, en complémentarité.

Il faudrait se garder d'utiliser le terme de territoire apprenant dans un sens réducteur qui lui ferait perdre le potentiel de changement dont il est porteur, qui le mettrait au service d'une

vision de l'éducation qui hiérarchise les apprentissages et place au sommet les apprentissages formels. Ainsi, la région des Pays de la Loire a repris l'expression et créé un " indice de territoire apprenant ". Il s'agit pour la collectivité de recenser au niveau de chaque bassin de formation le nombre d'établissements scolaires, l'offre de formation et le taux d'élèves fortement diplômés. Bien évidemment, il est utile pour le territoire d'avoir des données chiffrées de ce type mais servent-elles à mesurer "l'apprenance" ? D'autre part, peut-on quantifier "l'apprenance" ?

Nous avons montré que le territoire apprenant est lié avec la reconnaissance des apprentissages non formels. Le territoire apprenant est un processus d'apprentissage collectif en vue de construire un projet. Nous voyons que l'indicateur de la Région des Pays de la Loire ne mesure que des données sur l'apprentissage formel. La qualité de la formation est évaluée à partir des taux d'échec aux premiers niveaux de diplômes et des facilités de poursuivre des études longues. Cela repose sur le présupposé qu'il y a une équation entre études longues et réussite. Or, il n'y a pas forcément corrélation entre nombre d'établissements scolaires et qualité de la formation et adaptation aux demandes et aux besoins. Pas forcément corrélation entre le niveau de diplômes et le niveau de compétence et l'adaptabilité à l'emploi. L'indicateur ne dit rien sur les dynamiques engagées pour transformer les territoires qui se voit attribuer un mauvais indice. Les projets collectifs répondant à des spécificités locales disparaissent sous les données statistiques.

Pour éviter les confusions, il faut distinguer précisément le territoire éducatif du territoire apprenant. Tout territoire est un territoire éducatif. Il a des établissements scolaires, des maisons de quartier, des centres de loisirs. Les associations ou les PNR proposent des actions d'éducation au territoire. Les entreprises publiques et privées forment leur personnel. Sur un territoire éducatif, les différentes institutions peuvent s'ignorer ou bien travailler ensemble plus ou moins ponctuellement. Des contrats peuvent être signés comme des contrats éducatifs locaux. Le partenariat se décline entre les institutions, les projets rassemblés sont fondés sur les orientations des institutions. Dans ce cadre les associations peuvent répondre à des appels à projets ou proposer des actions en fonction de leurs orientations associatives. Sur le territoire éducatif, le réseau rassemble le plus souvent quelques membres des institutions. C'est pourquoi les familles et les jeunes peu organisés sont habituellement absents de ces "instances participatives".

Le territoire apprenant est un territoire éducatif qui décide d'entrer dans une démarche collective d'apprentissage en construisant le projet éducatif local à partir du territoire. C'est la construction du projet de territoire qui est la démarche d'apprentissage. La méthodologie de projet doit être respectée. Le diagnostic doit tenir compte des atouts et des ressources du territoire et le projet doit découler de ce diagnostic et non pas des objectifs des institutions qui participent à la construction du projet. Les partenaires se mettent au service de la construction, puis de la mise en œuvre du projet de territoire et non plus au service des objectifs de

leurs institutions. Cela devrait permettre aux institutions de mieux s'adapter aux besoins du territoire. Les premiers travaux sur l'éducation au développement durable aident à préciser l'importance de la notion de démarche. Comme le développement durable, le territoire apprenant n'est pas une réalité. C'est une orientation qu'il faut suivre, une direction à suivre, un modèle pour l'action publique. Comme pour le développement durable, on est dans une démarche progressive d'amélioration continue. On ne passe pas du territoire éducatif au territoire apprenant sans certaines étapes.

Décider d'entrer dans la démarche va nécessiter des moyens pour accompagner le processus d'apprentissage collectif. Souvent, on considère que le partenariat va de soi, on met des personnes ensemble et on leur demande de produire des projets sans absolument tenir compte des règles de la dynamique de groupe et des capacités d'investissement des individus. Souvent, quelques personnes se mobilisent sur un projet, puis s'épuisent ou bien partent et le projet s'arrête. Entrer dans une démarche de territoire apprenant va être long et difficile car elle mobilise les individus à la fois sur le plan individuel et collectif. Il faut déconstruire toutes les représentations, les schémas de penser, remettre en cause les anciennes postures avant de pouvoir reconstruire d'autres modes relationnels qui rendront le travail collectif possible. Le changement insécurise et peu produire des situations de blocage. Le travail de groupe entraîne nécessairement des divergences, voire des conflits soit entre les personnes, soit entre les institutions. Certes le conflit, lorsqu'il porte sur des idées et pas sur des personnes est fructueux mais encore faut-il qu'il soit géré. Pour toutes ces raisons, il sera nécessaire que sur le territoire apprenant il y ait une personne ou une structure qui facilite le processus d'apprentissage, qui régule les relations entre les différents partenaires, qui sache rappeler les finalités du travail. Actuellement, sur les territoires, ce sont les collectivités locales qui impulsent ce type de démarche, intervenant à la fois sur l'animation du dispositif et sur le contenu du projet. Conforter les collectivités locales dans ce rôle aurait deux inconvénients majeurs : D'une part, certains partenaires craignent- à tort ou à raison- une récupération politique de l'action et donc soit restent dans un partenariat de façade soit se bloquent à toute proposition venant des élus locaux. D'autre part, sur certains territoires, les élus locaux ne s'engagent pas dans des processus participatifs et cela empêche ainsi toute initiative d'autres partenaires.

A un moment du processus, le territoire apprenant va devoir s'interroger sur la structure la mieux adaptée pour faire aboutir le projet. Barcelone par exemple a créé une structure indépendante du conseil municipal qui est en charge de la conduite du projet éducatif local. Cela permet de garantir la représentation des différents partenaires et par conséquent le fonctionnement démocratique du dispositif. L'idée de donner une assise juridique au partenariat n'est d'ailleurs pas absente de la politique française puisque les équipes de réussite éducative doivent s'appuyer sur des établissements publics locaux comme les caisses des écoles ou les centres communaux d'action sociale pour fonctionner. Dans l'hypothèse d'une structure de ce type, il y aurait des choix multiples pour le pilotage du projet qui pourrait alors être placé sous

la responsabilité du maire ou du président de l'EPCI ou de l'inspecteur d'Académie ou d'un président d'association. Dans la nouvelle structure une instance, représentative de tous les partenaires et distincte de l'instance politique devrait garantir le respect de la méthodologie et assurer le suivi du projet sur le temps long.

De la qualité de l'accompagnement de la démarche qui sera mise en place sur le territoire dépendra la qualité du projet et par conséquent l'avenir du territoire. Car, l'enjeu majeur qui se pose à tous et partout est de passer d'une logique de pouvoir à une logique de coopération. La situation de crise exacerbe les tensions. Si la coopération et la solidarité paraissent évidentes à certains, d'autres se crispent sur des modèles de fonctionnement anciens qui les rassurent. Maintenir le dialogue entre toutes les composantes d'un territoire nécessite de grandes compétences. Cette mission essentielle ne peut être assurée que par une structure indépendante qui représente suffisamment bien tous les acteurs. Dans le contexte de crise des finances publiques, le redéploiement des moyens va se poursuivre. Les choix à faire seront décisifs. Le changement s'impose. Nous donnerons nous les moyens collectivement de l'accompagner ?

Pour aller plus loin

Vouloir, comme nous l'avons entrepris, saisir, dans un contexte mouvant, la dynamique de l'éducation dans les territoires était une entreprise ambitieuse. Nous avons bien conscience que le travail réalisé a plutôt servi à soulever des problématiques qu'à donner des conclusions. De nombreux aspects de nos travaux auraient besoin d'être précisés. Nous pouvons de ce fait proposer plusieurs orientations pour conduire des recherches complémentaires.

Au niveau des établissements scolaires, une analyse plus fine pourrait être faite sur la façon dont les acteurs vivent à la fois l'introduction du développement durable et la nouvelle place du territoire dans le projet pédagogique. Depuis quelques années, les programmes ont été profondément renouvelés et les liens entre les disciplines mis en relief. Cela devrait faciliter la mise en œuvre de projets pluridisciplinaires. Est-ce que cela se fait ? Comment ? Quelles seraient les conditions pour développer le type de travail demandé pour les établissements en démarche de développement durable ? Les mêmes questions pourraient être abordées sur la prise en compte de situations locales dans l'enseignement. Nous pourrions ainsi observer la façon dont la nouvelle forme éducative se diffuse ou pas au sein des équipes pédagogiques. Plus généralement, nous avons affirmé que l'éducation au développement durable peut donner sens au projet d'établissement. On sait aujourd'hui les difficultés des établissements scolaires à construire leur projet. Nous avons montré que le développement durable peut être un levier pour une démarche de changement. Quels seraient les moyens et les dispositions à prendre pour aller au-delà de l'effet de levier et accompagner les établissements dans leur démarche ?

Des investigations pourraient être faites sur plan pédagogique. Nous avons présenté par exemple les dispositifs Eco-Ecole et le programme “Ma maison, ma planète et moi ” de *La Main à la Pâte*. Certains établissements scolaires articulent les deux démarches qui sont totalement complémentaires. Il serait intéressant de découvrir le fonctionnement au quotidien d’un tel projet, les effets sur les méthodes d’enseignement, connaître l’avis de la communauté éducative.

Au cours de notre enquête, nous n’avons rencontré que des acteurs engagés dans l’éducation au développement durable. Il faudrait aussi mieux connaître ceux qui ne s’engagent pas, savoir pourquoi et repérer ainsi les freins et les blocages à la mise en œuvre de la politique éducative.

Sur les territoires, il faudrait continuer d’observer la recomposition qui est en cours et en particulier la nouvelle place prise par les collectivités locales dans le domaine de l’éducation. La territorialisation de l’éducation porte le risque de voir se creuser les inégalités entre les territoires. On sait déjà que ceux qui ont plus de ressources et qui savent mieux les utiliser peuvent créer des dynamiques locales qui leur permettent de mieux résister à la crise. Les autres risquent de connaître des difficultés économiques et sociales qu’ils seront incapables de maîtriser. Il pourrait être intéressant de comparer deux territoires sur le temps long pour analyser le phénomène.

Nous avons proposé une définition du territoire apprenant. Pour aller plus loin dans les conditions de la mise en œuvre, il faudrait pouvoir analyser, là aussi sur le temps long, un groupe d’acteurs qui s’engagent dans la démarche d’apprentissage. La méthode de la recherche-action serait sans doute la plus appropriée pour observer l’évolution de la dynamique collective et tester des outils pédagogiques qui restent à construire.

Mettre en résonance l’éducation au développement durable, l’école et les territoires apprenants a permis de dresser un panorama des enjeux de l’éducation. On s’aperçoit que les questions soulevées sont multiples: Doit-on enseigner le développement durable et comment ? Quelles missions pour l’école ? Quelles méthodes pédagogiques ? Quel citoyen former et comment ? Pourquoi les collectivités locales s’engagent-elles dans le domaine de la pédagogie ? Qu’est-ce qu’un territoire ? Peut-il y avoir des territoires apprenants ? Elles sont multiples mais interdépendantes. C’est ce que nous espérons avoir pu mettre en évidence.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES ET ARTICLES

Education.

- ALTET Marguerite (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris. PUF
- ASTOLFI Jean-Pierre (2008). *La saveur des savoirs: Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris. ESF éditeur.
- AUTHIER Michel, LEVY Pierre (1992, 1998). *Les arbres de connaissances*. Paris. La découverte.
- AUDUC Jean- Louis (2011). *Le système éducatif*. Paris. Hachette éducation
- BALLION Robert (1998). *La démocratie au Lycée*. Paris.ESF éditeur.
- BALUTEAU François (2003). *Ecole et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris. L'Harmattan.
- BARANSKI Laurence, HERVE Georges, MATTEI Bruno, TARPINIAN Armen (Dir.) (2007). *Ecole : changer de cap* . Paris. Chronique sociale.
- BARBEY WEABEY Francis (2009). *L'éducation aux médias : De l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative*. Paris. Publibook.
- BAZIN Danièle, VILCOT Jean-Yves (2007). *Vers une éducation au développement durable : Démarches et outils à travers les disciplines*. Amiens. CRDP Hachette
- BELAYEW Dimitri, SOUTMANS Philippe, THIXON Axel et VAN DAM Denise (eds) (2008). *Education à la citoyenneté et à l'environnement*. Namur. Presse universitaire de Namur.
- BEN AYED Chroukri (2009). *Le nouvel ordre éducatif local : mixité, disparités, luttes locales*. Paris. PUF.
- BENTOLILA Alain (Dir.) (2007). *Quel avenir pour l'école ?* Paris. Nathan.
- BERTHET Vincent, FILLAUD-JIRARI Laurence (Dir.) (2008). *Construire des pratiques éducatives locales*. Lyon. Chronique sociale
- BIER Bernard, CHAMBON André, QUEIROZ Jean Manuel (2010). *Mutations territoriales en éducation : de la forme scolaire vers la forme éducative*. Paris. ESF éditeur.
- BOISSINOT Marie-Martine (2005). *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires*. Clermond- Ferrand. CRDP.
- BOUCHARD Nancy (2004). *Eduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte Foy (Québec). Presses de l'université du Québec
- BOUVIER Alain (2007). *La gouvernance des territoires éducatifs*. Paris. PUF.
- BOUVIER Alain (2001). *L'Etablissement scolaire apprenant*. Paris. Hachette
- BOUVIER Alain (2004). *Management et sciences cognitives*. PUF.

- BROUGERE Gilles, ULMANN Anne-Lise (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris. PUF.
- BROUGERE Gilles. « La co-éducation en conclusion » in Sylvie Rayan Parents- professionnels : la co-éducation en questions. Erès « petite enfance et parentalité ». 2010 p 127-138
- BROUGERE Gilles. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». in *Revue française de pédagogie*. N° 158. Janvier-mars 2007. p.117-160.
- BUISSON-FENET Hélène (2008). *L'administration de l'Education nationale*. Paris. PUF
- CANET Claude (2007). *Construire une citoyenneté européenne*. Presses universitaires du Mirail.
- CARRE Philippe (2005). *L'apprenance*. Paris. Dunod.
- CARPENTIER Claude (Dir.) (2008). *L'école dans un monde en crise*. Paris. L'Harmattan.
- CAUDRON Hervé (2007). *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*. Paris. Hachette éducation.
- CELLIER Hervé (2003). *Une éducation civique à la démocratie*. Paris. PUF.
- CELLIER Hervé (2010). *La démocratie d'apprentissage*. Paris. L'Harmattan
- CHAMBON André (2006). *Pays et éducation*. Paris. L'Harmattan.
- CHARLOT Bernard (1994). *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris. Armand Colin.
- CHARLOT Bernard (1997). *Du rapport au savoir : élément pour une théorie*. Paris. Anthropos.
- CHARPAK Georges (1996). *La main à la pâte: les sciences à l'école primaire*. Paris. Flammarion.
- CHARPAK Georges (2005). *L'enfant et la science, l'aventure de la main à la pâte*. Paris. Odile Jacob
- CHARRON Denis, CHARRON Jacqueline, ROBIN Jean-Paul (2005). *Education à l'environnement : la pédagogie revisitée*. Grenoble. CRDP de l'académie de Grenoble.
- CLANET Claude (Dir.) (2007). *Construire une citoyenneté européenne*. Toulouse. Presses universitaires du Mirail.
- CLEMI (1995). *L'école et les médias : pour une éducation à la citoyenneté*. Paris. Média pouvoir édition.
- CONNAC Sylvain (2009). *Apprendre par les pédagogies coopératives*. Paris. ESF éditeur.
- DEAUVIEAU Jérôme, TERRAIL Jean Pierre (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris. La dispute.
- CREMIEUX Collette (1996). *La citoyenneté à l'école*. Syros.
- DEROUET Jean-Louis, DUTERCQ Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris. ESF éditeur.
- DEROUET Jean- Louis (Dir.) (1999). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles. De Boeck. Paris INRP.
- DEVELAY Michel (2004). *Donner du sens à l'école*. Paris. ESF éditeur.

- De DIESBACH Nicole (2005). *Education : Transmission d'un savoir ou découverte d'un potentiel*. Paris. L'Harmattan.
- DUBET François (1999). *Pourquoi changer l'école ?* Paris. Editions textuel.
- DURKHEIM Emile (1922, 1993). *Education et sociologie*. Paris. PUF.
- DURKHEIM Emile (1938, 1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris. PUF.
- DURU-BULLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès (1999, 2007). *Sociologie de l'école*. Paris. Armand Colin.
- DUTERCQ Yves (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*. Paris. PUF
- DUTERCQ Yves (Dir.) (2006). *La régulation des politiques d'éducation*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.
- DUTRECQ (Dir.) (2001). *Comment peut -on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*. Paris. PUF.
- ESPINASSOUS Louis (2010). *Pour une éducation buissonnière*. Saint Claude de Diray (Belgique). Editions Hesse.
- ETIENNE Richard (2000). *Les réseaux d'établissements. Enjeux à venir*. Paris. ESF éditeur.
- FORAY Dominique (2009). *L'économie de la connaissance*. Paris. La découverte.
- FORTIN-DEBART Cécile (2004). *Le partenariat école musée pour une éducation à l'environnement*. Paris. L'Harmattan.
- FOUCAMBERT Jean (1986). *L'école de Jules Ferry*. Paris. Retz.
- FOUREZ Gérard (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Bruxelles. Chroniques sociales
- FOURNIER Martine, TROGER Vincent (coord.) (2005). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre. Sciences humaines Editions.
- FREINET Célestin (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris. Maspéro.
- FREIRE Paulo (1996). *L'éducation, pratique de liberté*. Lusigny sur Ouche. Asdic.
- GALICHET François (2005). *L'école lieu de citoyenneté*. Paris. ESF éditeur.
- GARDIES Cécile, FABRE Isabelle, DUCAMP Christine, ALBE Virginie (2008) *Education à l'information et éducation aux sciences : Quelles formes scolaires?* Toulouse. Capadies éditions.
- GATHIER THURLER Monica (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris. ESF éditeur.
- GFEN (2000). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*. Lyon. Chroniques sociales.
- GIOLITTO Pierre, CLARY Maryse (1994). *Eduquer à l'environnement*. Paris. Hachette.
- GIORDAN André, SOUCHON Christian (2008). *Une éducation pour l'environnement ver un développement durable*. Paris. Delagrave.
- GLASMAN Dominique (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge*. Paris. PUF.
- GONNIN-BOLO Annette (2005). *Entreprises et écoles*. Lyon. INRP

- GOUSSEAU Jean –Louis (2006). *Les collectivités territoriales et l'éducation : Education, établissements d'enseignement et territoires*. Paris. Editions Dexia et le moniteur.
- HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès. (Dir) (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris. La découverte.
- HIRTT Nico (1998). *Tableau noir, résister à la privatisation de l'enseignement*. Bruxelles. Epo.
- HIRTT Nico (2005). *Les nouveaux maîtres de l'école*. Anvers. Editions Aden.
- HUBER Michel (2005). *Apprendre en projets : la pédagogie du projet élèves*. Lyon. Chroniques sociales.
- JESU Frédéric (2004). *Co-éduquer pour un développement social durable*. Paris. Dunod.
- KERLAN Alain, DEVELAY Michel, LEGRAND Louis, FAVEY Louis (2001). *Quelle école voulons –nous ?* ESF éditeur.
- KONIDARI Victoria, ABERNOT Yvan (2009). *Les cités de connaissance : l'institution au cœur de la réussite scolaire*. Paris. L'Harmattan.
- LA BORDERIE René (Dir.) (2000). *L'école du XXI^{ème} siècle*. Paris. Nathan
- LAIDIN Catherine (Dir.) (2007). *L'enseignement agricole en marche vers le développement durable*. Dijon. Educagri éditions.
- LANGOUET Gabriel (2008). *50 ans d'école et demain?* Paris. Editions faber.
- LAVAL Christian (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris. La découverte.
- LEGARDEZ Alain, SIMMONEAUX Laurence (Dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Paris. ESF éditeur.
- LEGROS Bernard, DELPLANQUE Jean-Noël (2009). *L'enseignement face à l'urgence écologique*. Paris. Aden.
- LELEUX Claudine (2006). *Education à la citoyenneté*. Bruxelles. De Boeck.
- LELIEVRE Claude (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris. Nathan.
- LOEFFEL Laurence (2009). *Enseigner la démocratie : nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Paris. Armand Colin
- MEIRIEU Philippe (1987). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris. ESF éditeur.
- MEIRIEU Philippe (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris. ESF éditeur.
- MEIRIEU Philippe (2007). *Pédagogie: le devoir de résister*. Paris.ESF éditeur.
- MEIRIEU Philippe, FRACKOWIAK Pierre (2009). *L'éducation peut-elle encore être au cœur d'un projet de société ?* La Tour d'Aigues. Editons de l'Aube.
- MEIRIEU Philippe (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris. ESF éditeur.
- MEUNIER Olivier (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes scolaires*. Paris. L'Harmattan.
- MIGNON Jean-Marie (2007). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris. La découverte.
- MONETTI Vincent (Dir.) (2005). *Nouvelles citoyennetés et Education nouvelle*. INRP.

- MONS Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris. PUF.
- MORIN Edgar, MOTTA Raul, CIURANA Emilio-Roger (2003) *Eduquer pour l'ère planétaire*. Paris. Balland.
- MORIN Edgar (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris. Seuil.
- MORIN Edgar (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris. Seuil
- MOUGNIOTTE Alain (1996). *L'école de la République : pour une éducation à la démocratie*. Lyon. Presses universitaires de Lyon.
- NIQUE Christian (1990). *Comment l'école devient une affaire d'Etat, 1815-1840 ?* Paris. Nathan.
- NIQUE Christian, LELIEVRE Claude (1993). *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*. Paris. Plon.
- OBIN Jean Pierre, CROS Françoise (1991). *Le projet d'établissement*. Paris. Hachette.
- PAIN Jacques (2003). *Pour les pédagogies actives, avec ou sans l'école*. Vigneux matrice.
- PAGET Denis (Dir.) (2006). *Ecole : aventure commune et savoirs partagés*. Saint Juste la pendue. Syllepses.
- PATURET Jean-Bernard (1995, 2003). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint-Agne. Eres.
- PERRENOUD Philippe (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : Education à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon. Chronique sociale.
- PIETTE Jacques (1996). *Education aux médias et fonction critique*. L'Harmattan.
- POUCET Bruno (2004). *Les politiques éducatives en question*. Paris. L'Harmattan.
- POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette (2002). *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.
- POURTOIS Jean Pierre, DESMET Huguette (2004). *L'éducation implicite*, Paris, PUF.
- PROST Antoine (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris. Nouvelle librairie de France.
- RAYNAUD Philippe, THIBAUD Paul (1990). *La fin de l'école républicaine*. Paris. Calman Levy.
- RASSON Nathalie (2008). *Pratiques démocratiques à l'école*. Charleroi. Changements pour l'égalité
- RIONDET Bruno (1996). *Education au développement : de la citoyenneté aux solidarités*. Paris. Hachette
- RIONDET Bruno (2004). *Clés pour une éducation au développement durable*. Paris. Hachette éducation.
- ROESCHI Alexandre (2003). *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif : le cas français*. Paris. L'Harmattan.
- SAUVE Lucie (2001). *L'éducation relative à l'environnement*. Montréal. Hurtebize éditions.

- SCHNAPPER Dominique (2000). *Qu'est ce que la citoyenneté ?* Paris. Gallimard.
- SCHUGURENSKY Daniel. « “Vingt mille lieues sous les mers” : les quatre défis de l'apprentissage informel » in *Revue française de pédagogie*. N° 160 .Juillet-septembre 2007. P.13-26.
- SERRE Nelly (2006). *L'agenda 21 : pour un établissement éco-responsable*. Poitiers, Paris. CRDP- Hachette éducation.
- SUE Roger, CACCIA Marie- Françoise (2005). *Autres temps, autre école : impact et enjeux des rythmes scolaires*. Paris. Retz.
- TILMAN Francis (2004). *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon. Chronique sociale.
- TILMAN Francis, GROTAERS Dominique (2006). *Les chemins de la pédagogie : guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Lyon. Chroniques sociales.
- TOHME Georges, TOHME Henriette (1991). *Education et protection de l'environnement*. Paris. PUF
- VAN ZANTEN Agnès (Dir.) (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris. La découverte.
- VINCENT Guy (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon. Presses universitaires de Lyon, Maison des sciences de l'homme.
- VINCENT Jean François (2006). *Un projet pour éduquer à la citoyenneté*. Paris. Delagrave, collection Guides de poche pour l'enseignant.
- WIHTOL de WENDEN Catherine (1997). *La citoyenneté européenne*. Paris. Presse de sciences Po
- XYPAS Constantin (2003). *Les citoyennetés scolaires*. Paris. PUF.
- ZAY Danièle, Peretti André (de) (1999). *Enseignants et partenaires de l'école*. Bruxelles. De Boeck université.
- ZELEM Marie Christine, BLANCHARD Odile et LECOMTE Didier (Dir.) (2010). *L'éducation au développement durable, de l'école au campus*. Paris. L'Harmattan.

Gouvernance des territoires et développement durable

- ABDELMALEK Ali Aït (Dir.) (2006). *Le territoire, entre l'Europe et l'Etat-Nation* . Rennes. Presse Universitaire de Rennes.
- ALLEMAND Sylvain (2007). *Les paradoxes du développement durable*. Paris. Le cavalier bleu.
- ALTER Norbert (2005). *L'innovation ordinaire*. Paris. PUF
- ALVERGNE Christel (2002). *Du local à l'Europe, les nouvelles politiques d'aménagement du territoire*. Paris. PUF.
- ARIES Paul (2008). *La décroissance. Un nouveau projet politique*. Paris. Golias.

- AUBOUIN Michel, MORAUD Jean-Christophe (2006). *Administrer les territoires, nouvelles données, nouveaux enjeux*. Paris. L.G.D.J.
- BACQUE Marie Hélène, REY Henri, SINTOMER Yves (Dir.) (2005) : *Gestion de proximité et démocratie participative*. Paris. La découverte.
- BADDACHE Farid (2005). *Entreprises et ONG face au développement durable: l'innovation par la coopération*. Paris. L'Harmattan.
- BALME Richard, Faure Alain, MABILEAU Albert (1999). *Dynamique de l'action publique locale*. Paris. Presses universitaires de sciences Po.
- BAGUENARD (2004). *La décentralisation*. Paris. PUF.
- BAJOIT Guy (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris. Armand Colin.
- BALTAZARD Bernard (2005). *Le développement durable face à la puissance publique*. Paris. L'Harmattan
- BAUDIN Mathieu (2009). *Le développement durable, nouvelle idéologie du XXIème siècle*. Paris L'Harmattan.
- BAUDRILLARD Jean (1970). *La société de consommation*. Paris. Editions Denoël.
- BEAUD Michel (2000). *Le basculement du monde : de la terre, des hommes et du capitalisme*. Paris. Editions de la découverte.
- BESSET Jean-Paul (2005). *Comment ne plus être progressiste ...sans devenir réactionnaire*. Paris, Fayard.
- BIARREZ Sylvie (2000). *Territoires et espaces politiques*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble
- BLONDIAUX Loïc (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*. Paris. Seuil.
- BOURG Dominique (2002). *Quel avenir pour le développement durable?* Paris. Le pommier.
- BOURG Dominique, DELEAGE Jean-Paul (1996). *Les s  narios de l'  cologie*. Paris. Hachette.
- BOURG Dominique, RAYSSAC Gilles-Laurent (2006). *Le développement durable, maintenant ou jamais*. Paris. Gallimard.
- BOURG Dominique, WHITSIDE Kerry (2010). *Vers une démocratie écologique*. Paris. Seuil.
- BOURDIN Alain (2000). *La question locale*. Paris. PUF
- BOUTINET Jean Pierre (1999). *Anthropologie du projet*. Paris. PUF
- BROWN Lester R. (2007). *Le plan B. Pour un pacte écologique mondial*. Paris. Hachette Littératures.
- BRUNEL Sylvie (2004). *Le développement durable*. Paris. PUF.
- BRUNEL Sylvie (2008). *A qui profite le développement durable ?* Paris. Larousse.
- CAILLE Alain (Dir.) (2006). *Quelle démocratie voulons-nous ? Pièces pour un débat*. Paris. La découverte.

- CALAME Pierre (1994). *Un territoire pour l'homme*. La Tour d'Aigues. Editions de l'Aube.
- CHALAS Yves, GILBERT Claude (2009). *Comment les acteurs s'arrangent avec l'incertitude*. Editions des archives.
- CHAUVEAU Alain ROSE Jean-jacques (2003). *L'entreprise responsable : développement durable, responsabilité sociale de l'entreprise, éthique*. Paris. Editions d'organisation.
- CHARVOLIN Florian (2003). *L'invention de l'environnement en France : chroniques anthropologiques d'une institutionnalisation*. Paris. La découverte.
- COMELIAU Christian (2006). *La croissance ou le progrès ? Croissance, décroissance, développement durable*. Paris. Seuil
- CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris. Editions du Seuil.
- COUTROT Thomas, FLACHER David, MEDA Dominique (Dir.) (2011). *Les chemins de la transition*. Paris. Les éditions Utopia.
- DESJEUX Dominique (2006). *La consommation*. PUF.
- DELBARD Olivier (2009). *Pour une entreprise responsable*. Paris. Le cavalier bleu.
- DELBO Robert (2005). *La décentralisation depuis 1945*. Paris. L.G.D.J.
- DI MEO Guy (Dir.) (1996). *Les territoires du quotidien*. Paris. L'Harmattan.
- DI MEO Guy, BULEON Pascal (Dir.) (2005). *L'espace social : une lecture géographique des sociétés*. Paris. Armand Colin.
- DUFLO Esther (2010). *Le développement humain*. Paris. Seuil.
- DUPUY Jean-Pierre (2002). *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*. Paris. Le Seuil.
- DURAND Frédéric (2008). *La décroissance : rejet ou projet*. Paris. Ellipses.
- FELLI Romain (2008). *Les deux âmes de l'écologie : une critique du développement durable*. Paris. L'Harmattan.
- FIALAIRE Jacques (Dir.) (2008). *Les stratégies de développement durable*. Paris. L'Harmattan.
- De FOUCAULT Jean-Baptiste (2002). *Les trois cultures du développement humain*. Paris. Odile Jacob
- De FOUCAULT Jean-Baptiste, PIVETEAU Denis (1995). *Une société en quête de sens*. Paris. Odile Jacob.
- GORZ André (2008). *Ecologica*. Paris. Ed. Galilée.
- GREFFE Xavier (2005). *La décentralisation*. Paris. La découverte.
- GREMION Pierre (1976). *Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français*. Paris. Le seuil.
- GUESNIER Bernard, LEMAIGNAN Christian (2006). *Connaissance, solidarité, création : le cercle d'or des territoires*. Paris. L'Harmattan.
- JACQUET Pierre et TUBIANA Laurence (2009). *La gouvernance du développement durable*. Paris. Presses universitaires de sciences Po.

- JAMBES Jean-Pierre (2001). *Territoires apprenants : esquisses pour le développement local du XXI^{ème} siècle*. Paris. L'Harmattan.
- JONAS Hans (2000). *Une éthique pour la nature*. Desclée de Brouwer.
- HOUEE Paul (2001). *Le développement local au défi de la mondialisation*. Paris. L'Harmattan.
- JUVIN Hervé, LIPOVETSKY Gilles (2010). *L'occident mondialisé : controverse sur la culture planétaire*. Paris. Grasset.
- KOEBEL Michel (2005). *Le pouvoir local ou la démocratie improbable*. Bellecombe en Bauges. Ed. du croquant.
- LASCOUMES Pierre, LE GALES Patrick (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris. Armand Colin.
- LASCOUMES Pierre (1994). *L'éco-pouvoir : environnements et politiques*. Paris. La découverte.
- LATOUCHE Serge (1989). *L'occidentalisation du monde*. Paris. La découverte.
- LATOUCHE Serge (2004). *Survivre au développement*. Paris. Mille et une nuits.
- LAVILLE Elisabeth (2009). *L'entreprise verte : le développement durable changer l'entreprise pour changer le monde*. Paris. Pearson-village mondial.
- LATOUR Bruno (2004). *Politiques de la nature. Comment faire rentrer les sciences en démocratie*. Paris. La découverte.
- LAZERRI Yvette (2008). *Développement durable, entreprise et territoire : vers un renouveau des pratiques et des outils*. Paris. L'Harmattan.
- LEMAIGNAN Christian (2002). *Perspectives territoriales pour 2020*. Paris. L'Harmattan.
- LEMAIGNAN Christian (2010). *Pensées pour le futur de nos territoires : de la société de la connaissance à une nouvelle civilisation dans nos territoires*. Paris. L'Harmattan.
- LIPOVETSKY Gilles, SERROY Jean (2008). *La culture monde : réponse à une société désorientée*. Paris. Odile Jacob.
- LIBAERT Thierry, GUERIN André-Jean (2008). *Le développement durable*. Paris. Dunod.
- MAHEY Pierre (2006). *Pour une culture de la participation*. Paris. ADELS.
- MANCEBO François (2008). *Le développement durable*. Paris. Armand Colin.
- MATAGNE Patrick (Dir.) (2006). *Les effets du développement durable : gouvernance, agriculture, éducation*. Paris. L'Harmattan.
- MATAGNE Patrick (Dir.) (2007). *Le développement durable en question*. Paris. L'Harmattan.
- MARECHAL Jean Paul, QUENAULT Béatrice (Dir.) (2005). *Le développement durable. Une perspective pour le XXI^{ème} siècle*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.
- MAIRIE CONSEILS. *La charte de territoire, une démarche pour un projet de développement durable*. Paris. La documentation française.
- MATHIEU Jean-Luc (2008). *L'union européenne*. Paris. PUF.
- MOREAU DEFARGES Philippe (2003). *La gouvernance*. Paris. PUF.

- MOREAU DEFARGES Philippe (2010). *La mondialisation*. Paris. PUF
- MORIN Edgard, KERN Brigitte (1993). *Terre-Patrie*. Paris. Editions du Seuil
- MULLER Pierre (2004). *Les politiques publiques*. Paris. PUF
- PASQUIER Romain, SIMOULIN Vincent, WEIBEIN Julien (2007). *La gouvernance territoriale, pratiques, discours et théorie*. Paris. L.G.D.J.
- PAQUOT Thierry (2010). *L'urbanisme c'est notre affaire*. Nantes. Librairie L'atallante.
- PERRET Bernard (2008). *Le capitaliste est-il durable ?* Paris. Carnets nord.
- RABOURDIN Sabine (2005). *Les sociétés traditionnelles au secours des sociétés modernes*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- REBILLARD Julien (2008). *La croissance verte. Comment le développement durable peut générer du profit*. Paris. Alban éditions.
- ROTILLON Gilles (2008). *Faut-il croire au développement durable ?* Paris. L'Harmattan.
- RUDOLF Florence (1998). *L'environnement, une construction sociale*. Strasbourg. Presses universitaires de Strasbourg.
- RUMPALA Yannick (2010). *Développement durable ou le gouvernement du changement total*. Lormont. Editions le bord de l'eau.
- SACHS Ignacy (1997). *L'éco-développement. Stratégies pour le XXI^{ème} siècle*. Paris. Syros.
- SACQUET Anne Marie (2002, 2007). *Atlas mondial du développement durable*. Paris. Ed. autrement.
- SCIEUR Philippe (2005). *Sociologie des organisations*. Paris. Armand Colin.
- SOULET Marc-Henry (Dir.) (2006). *Société en changement- société de changement*. Fribourg. Académie press Fribourg.
- STENGERS Isabelle (1997). *Sciences et pouvoirs : la démocratie face à la technoscience*. Paris. La découverte.
- SUE Roger (2003). *La société civile face le pouvoir*. Paris. Presses de sciences po.
- THEYS Jacques, DU TERTRE Christian, RAUSCHMAYER Félix (2010). *Le développement durable, la seconde étape*. La Tour d'Aigues. Editons de l'Aube.
- TOUATI Armand (Dir.) (2001) *Penser la mutation*. Antibes. Cultures en mouvement.
- TOURAINÉ Alain (2005). *Un nouveau paradigme : pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris. Fayard
- VALENTIN Jean Michel (2007). *Ecologie et gouvernance mondiale*. Editions autrement.
- VELTZ Pierre (1997). *Mondialisation, villes et territoires : l'économie d'archipel*. Paris. PUF
- VELTZ Pierre (2002). *Des lieux et des liens : essai sur les politiques du territoire à l'heure de la mondialisation*. Paris. PUF
- VELTZ Pierre (2008). *La grande transition. La France dans le monde qui vient*. Paris. Seuil.
- VEYRET Yvette (2005). *Le développement durable : approches plurielles*. Paris. Hatier.
- VIARD Jean (1994). *La société d'archipel ou les territoires du village global*. La Tour d'Aigues. Editons de l'Aube.

- VILLALBA Bruno (2009). *Appropriations du développement durable : émergences, diffusions, traductions*. Villeuneuve d'Asq. Presses Universitaires du Septentrion.
- VIVIEN Franck- Dominique (2005). *Le développement soutenable*. Paris. La découverte.
- VIVERET Patrick (2004) *Reconsidérer la richesse*. La Tour d'Aigues. Editons de l'Aube.
- ZACCAI Edwin (2002). *Le développement durable: dynamique et constitution d'un projet*. Bruxelles. Bern. Berlin. Ed. Peter Lang.
- ZUINDEAU Bertrand (Dir.) (2000). *Développement durable et territoire*. Paris. Presse universitaire du septentrion.

REVUES :

- AGORA DEBATS JEUNESSE. N° 55- Année 2010. « le moment école, la vie en milieu scolaire comme expérience ». Dossier coordonné par Bernard Bier et Alain Vulbeau.
- ASTER. Revue en didactique des sciences expérimentales. N° 26. 2008. « L'éducation à l'environnement ou au développement durable ». Numéro coordonné par Yves Girault et Lucie Sauve. INRP.
- CAHIERS PEDAGOGIQUES n° 478. Janvier 2010. « L'éducation au développement durable : comment faire ? » Dossier coordonné par Orane Bischoff.
- CAHIERS PEDAGOGIQUES n° 447. Novembre 2006. « Ecole, milieux et territoires » Dossier coordonné par Françoise Lorcerie et Pierre Madiot.
- CAHIERS FRANÇAIS DE LA DOCUMENTATION FRANÇAISE. N° 318. Janv-fevrier 2004. « Décentralisation, Etat et territoires ». Dossier coordonné par Philippe Tronquoy.
- CAHIERS FRANÇAIS DE LA DOCUMENTATION FRANÇAISE N°337. Mars-Avril 2007. « Développement et environnement ». Réalisé sous la direction d'Olivia Montel-Dumont.
- CAHIERS FRANÇAIS DE LA DOCUMENTATION FRANÇAISE. N°344. Mai- Juin 2008. « Le système éducatif et ses enjeux ». Réalisé sous la direction de Bernard Toulemonde.
- INFORMATIONS SOCIALES. Revue de la CNAF. N° 95. Janvier 2001. « Partenariat : en théorie et en pratique ». Dossier réalisé sous la direction de Philippe Ligneau.
- LA LETTRE DU DEVELOPPEMENT LOCAL. Hors série 2007. « Territoires de projet. Bilan et perspective ». Sous la direction de Marine Jacquet.
- LES ETUDES DE LA DOCUMENTATION FRANÇAISE. N°5226. Novembre 2005. « Le développement durable. Enjeux politiques, économiques et sociaux ». Dossier coordonné par Catherine Aubertin et Franck-Dominique, Vivien
- JEUNESSE/EDUCATION/ TERRITOIRES. Cahiers de l'action. N° 7. Juin 2006. Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux. Numéro coordonné par Bernard Bier. INJEP. CNDP.

JEUNESSE/EDUCATION/ TERRITOIRES. Cahiers de l'action. N°17. Juin 2007. « *Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone* ». Numéro coordonné par Bernard Bier et Araceli Vilarasa. INJEP. CNDP

PROBLEMES POLITIQUES ET SOCIAUX. La documentation française. N° 954. « La société de consommation face aux défis écologiques ». Novembre 2008. Dossier coordonné par Edwin Zaccai et Isabelle Haynes.

PROBLEMES POLITIQUES ET SOCIAUX.. La documentation française. N° 922. Mars 2006. « gouvernement et gouvernance des territoires ». Dossier coordonné par Patrick Le Gales.

PROBLEMES POLITIQUES ET SOCIAUX. La documentation française. N° 978. Novembre 2010. « Internet : la révolution des savoirs ». Dossier réalisé par Hervé le Crosnier.

REVUE POUR n° 187. Septembre 2005. Revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective. « L'éducation à l'environnement de soi au monde ». Dossier coordonné par Dominique Bachelard

REVUE POUR n°198. Juillet 2008. Revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective.: « *Système de formation et développement durable* », Dossier coordonné par Claire ABEL-COINDOZ, Jean François Ayats, Catherine Laidin, Michel Vidal et Louis Marie Voisin.

REVUE SpécificITÉS. La revue des Terrains sensibles. N°3 Février 2011. « L'éducation tout au long de la ville ». Dossier coordonné par Alain VULBEAU.

TERRITOIRES. La revue de la démocratie locale. N° 466. Mars 2006. « L'éducation à l'environnement menacée par le développement durable.»

RAPPORT ET ACTES DE COLLOQUE

BRUNDTLAND Gro Harlem. « Notre avenir à tous ». 1987.

BONHOURE Gérard, HAGNERELLE Michel : « Les politiques éducatives locales à caractère interministériel ». Rapport de l'inspection générale de l'Education Nationale à Monsieur le Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche » . Avril 2003.

BONHOURE Gérard : « Une discipline dans l'éducation au développement durable : les sciences de la vie et de la Terre. » Rapport n° 2008- 004 à Monsieur le Ministre de l'Education nationale. 2008.

COMITE NATIONAL FRANÇAIS DE LA DECENNIE des Nations Unies de l'Education pour un développement durable. Colloque international présidé par Michel RICARD « Avancées et propositions en matière d'éducation pour le développement durable ». Paris 14 et 16 juin 2006.

COMITE NATIONAL FRANÇAIS DE LA DECENNIE des Nations Unies de l'Education pour un développement durable. Conférence internationale de Bordeaux présidée par Michel RICARD. « Agir ensemble pour éduquer au développement durable » Bordeaux 26, 27, 28 octobre 2008.

GOSSELIN Marie Luce (2009). *Education et territoires : Etat des lieux, enjeux et perspectives*. Cahier du centre fédéral Henri ALGUEPERSE. UNSEA éducation.

POCHARD Marcel : « Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant ». Rapport au Ministre de l'Education nationale. 2008.

REISS Frédéric : « Quelle direction pour l'école du XXIème siècle » Rapport à Monsieur le Premier Ministre. 2010.

UNSA Education (2001). Pour une société éducative. Paris. ESF éditeur.

Documents visuels et sonores:

Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable : « Comprendre l'éducation pour le développement durable » Disponible sur: http://www.unesco.org/archives/multimedia/index.php?s=films_details&id_page=33&id_film=432

Fondation Européenne pour l'Education à l'Environnement. « Le projet Eco-Ecole ». Antoine Delaporte. Disponible sur : <http://www.eco-ecole.org/video/videos/>

CFEEDD. Assises nationales de l'éducation à l'environnement vers un développement durable. Caen. 27, 28 et 29 octobre 2009. <http://assises-eedd-2009.fr>

LEDUC Léna, PELTIER Christian : « Agenda 21 : une démarche ». Educagri éditions. 2008

LEDUC Léna, PELTIER Christian : « Agenda 21 : des actions ». Educagri éditions 2008.

DEFFOBIS Héloïse, GOUPIL Lionel : « L'enseignement agricole en marche vers le développement durable ». Educagri Editions. 2007

Sites Internet:

Les textes de référence sont disponibles sur le portail éducol:

http://eduscol.education.fr/D0185/textes_reference.htm?rub=316

Associations Ecole et Nature : <http://reseaucoleetnature.org/>

Association La case : <http://www.lacase.org/>

Centres Permanents d'Initiatives pour l'environnement : <http://www.cpie.fr/index.php>

Centre universitaire Jean François Champolion. Colloque international « l'éducation au développement durable, de l'école au campus ». Albi 25, 26 et 27 juin 2008. <http://colloque-edd-2008.mines-albi.fr/>

Collectif français de l'éducation à l'environnement vers un développement durable : <http://cfeedd.org/papyrus.php>

Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable : <http://www.lsf-lst.ca/fr/what-is-esd/un-decade-of-education-for-sustainable-development>

Entreprise Desmarest : <http://www.carrieres-desmarest.fr/>

Fondation Good Planet (photos de Yann Arthus BERTRAND pour les écoles : <http://www.ledeveloppementdurable.fr/energie/poster/3.html>

La Main à la pâte : <http://lamap.inrp.fr/>

Parc de découverte Eana : <http://www.eana.fr/>

Portail éducatif de l'Oise : <http://www.peo60.fr/>

ANNEXES

Liste des entretiens réalisés

Région Picardie

Madame BALLOSIER, Principale collège Georges Sand, Beauvais

Madame BAZIN, Professeur retraitée, bénévole dans une association d'éducation au risque.

Monsieur LAHAYE, principal collège Georges Sand, Beauvais

Monsieur DE SAINTJEAN, professeur d'histoire, géographie au collège Guynemer, chargé de mission développement durable

Madame DESSAU, professeur d'histoire géographie au collège Guynemer

Monsieur DELAVIERE, professeur de SVT, chargé de mission au Rectorat d'Amiens sur l'éducation au développement durable.

Madame DESMAREST, Présidente de l'association Airlaine

Monsieur DEMAREST, chef d'entreprise dans l'Aisne

Madame GONDALLIER Responsable du programme "Démocratie et citoyenneté », salariée de l'association Léo Lagrange d'Amiens, bénévole sur la commune de Clermont..

Madame CLOET , ancienne enseignante, bénévole à Artisans du monde, antenne de Compiègne

Madame MARAIS : Chef d'Etablissement Guynemer, Compiègne (Oise)

Haute- Normandie

Messieurs De COLOMBEL et GENET. Le premier est responsable pédagogique du parc Ea-na et le second, Professeur, chargé de mission auprès rectorat de Haute Normandie pour l'éducation au développement durable.

Monsieur CORROYER, Rectorat de Rouen, à l'initiative du dispositif "les établissements du développement durable " de Haute Normandie.

Monsieur DELAUME, professeur retraité, Maire et vice-président de la communauté de commune de Caux Vallée de Seine

Madame VANOT, Responsable pédagogique du PNR des boucles de la Seine

Autres :

Messieurs AUBRET et LEBEAU. Le premier est élu de la ville d'Angers, le second est directeur –adjoint du service éducation. Ils sont responsables de la mise en place du PEL d'Angers.

Madame SIX, chargé de mission développement durable de la ville d'Angers

Madame DERUSSE, Responsable pédagogique du parc de découverte Terra Botanica à Angers

Monsieur GERARD, directeur de l'association Ecole et Nature , vice-président du collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable

Monsieur ROUCOU, Président de l'association Prisme (Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs). Cette association œuvre pour le développement des politiques éducatives locales.

Monsieur LECORPS, association La Case, implantée à Villiers le Bel, développe des actions d'éducation au développement durable et des actions à la solidarité internationale.

Monsieur WILGENBUS, responsable des programmes "mon climat, ma planète et moi" et "ma maison, ma planète et moi "dans l'équipe de *La Main à la pâte*.

GUIDE D'ENTRETIEN

Les entretiens ont été des entretiens non directifs. Les personnes ont été rencontrées sur leur lieu de travail. Etant donné les contextes institutionnels variés dans lesquelles elles étaient placées, les questions ont bien sûr été parfois différentes d'un entretien à un autre. La grille ci-dessous donne les principaux thèmes sur lequel nous avons collecté les données.

1 : Questions générales sur la personne, son poste et son institution :

Quelle fonction occupe la personne ?

Quelle est la nature juridique de l'institution dans laquelle elle travaille? Si c'est une association, quelle est son histoire, sa taille, à quels réseaux elle est reliée ?

Quelles sont les missions de l'institution ? Quels sont les questionnements en cours ?

Comment la personne s'implique à la fois dans les missions et dans les évolutions en cours ? Quelle est sa marge d'initiative ?

2- Questions autour de l'éducation au développement durable

Comment l'institution ou (l'équipe pédagogique pour une école) a été amenée à s'engager dans des démarches de développement durable ? Quels types d'actions sont menées ? Comment ça se passe ? Quels sont les opportunités et les freins ?

Comment réagit la structure ? Intégration du développement durable ou blocages ?

Quelle est la position de la personne sur le développement durable ?

Quel est son niveau d'engagement personnel (part du militantisme dans l'action professionnelle)

Qu'est ce qu'il faudrait, selon la personne, pour que l'action se développe plus ?

3- Le partenariat école- collectivités locales- associations.

Quel est le cadre du partenariat (comités de pilotage, rencontres régulières, etc.)

Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Quels sont les apports du partenaire extérieur ?

Quelles décisions faudrait-il prendre pour que le fonctionnement s'améliore ?

4- Territoires apprenants.

Cette problématique n'a été ajoutée qu'en fin de recherche. Cette question a été principalement abordée au cours de deux entretiens : Messieurs Aubret et Lebeau de la ville d'Angers et Monsieur Roucou de l'association Prisme.

Il s'agissait plutôt de faire réagir les personnes sur cette nouvelle notion, les faire réfléchir sur une définition possible du ou des territoires apprenants.