



Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au Développement durable

Aurélie Zwang, Yves Girault

► To cite this version:

Aurélie Zwang, Yves Girault. Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au Développement durable. Spirale - Revue de Recherches en Éducation, 2012, 50, pp.181-195. 10.3406/spira.2012.1099. hal-02066376

HAL Id: hal-02066376

<https://hal.science/hal-02066376>

Submitted on 19 Mar 2019

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.

SPIRALE

50

**LES ÉDUCATION À...
QUELLES RECHERCHES,
QUELS QUESTIONNEMENTS ?**

revue de
recherches
en éducation

Aurélie ZWANG

Yves GIRAULT

QUELLE(S) SPÉCIFICITÉ(S) POUR L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

Résumé : L'Éducation au Développement Durable (ÉDD), dont la genèse est politique, est présentée par l'Éducation nationale comme novatrice d'un point de vue pédagogique, en particulier par rapport à l'Éducation à l'Environnement (ÉE) qu'elle remplace. Par une comparaison de textes relatifs à l'ÉDD et à l'ÉE, nous montrons que cette assertion ne peut raisonnablement pas être tenue. A contrario, par une comparaison de textes cadrant l'ÉDD, classés selon leur valeur normative en droit français (entre lettre et esprit) nous montrons que les spécificités de l'ÉDD prennent corps dans des choix éthiques et stratégiques induits par des textes et discours de référence qui oscillent entre une éducation du futur citoyen, annoncée par la lettre, et une éducation du futur acteur économique, privilégiée aujourd'hui dans l'esprit.

Mots-clefs : Éducation au développement durable, Éducation nationale, textes normatifs, valeurs, finalités.

INTRODUCTION

Fort de sa déclaration au Sommet de la Terre de Johannesburg « notre maison brûle et nous regardons ailleurs », le Président de la République est intervenu pour que l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable (infra ÉEDD) voie le jour (Raulin 2006). Il s'appliqua dès 2003 à faire élaborer une Stratégie Nationale de Développement Durable (SNDD) puis à adosser à la Constitution une Charte de l'Environnement. La version originelle de la SNDD présentait comme action phare : « l'école forme les citoyens de demain » (CIDD 2003, 1).

La genèse politique de cette éducation s'est traduite par des recommandations et des prescriptions pour l'enseignement formel. L'éducation au développement durable (infra ÉDD) a été parée d'annonces institutionnelles récurrentes sur les nouvelles possibilités pédagogiques offertes par l'introduction du développement durable à l'École. La première SNDD proclame que « de nouvelles approches pédagogiques vont être mises en place » (CIDD 2003) ce que la circulaire de 2004 traduit par un rôle de l'ÉEDD¹ visant à « donner une dimension pédagogique nouvelle à l'éducation à l'environnement » (MEN 2004). Dans le prolongement de cette SNDD, de nombreux textes et auteurs comme Coquidé *et alii* (2009) situent la nouveauté de l'ÉDD au regard de l'éducation à l'environnement (infra ÉE) (MEN 1977) sur les approches et pratiques pédagogiques. Il nous semble au con-

¹ Dans le texte, les références à ÉEDD ou à l'ÉDD suivent une logique historique : ÉEDD entre 2003 et 2007, ÉDD à partir de 2007. Cependant, s'il n'est pas nécessaire de les distinguer, pour plus de clarté, seul le terme d'ÉDD est utilisé.

traire que la spécificité de l'ÉDD au contenu et à la résonance politique forte, prend corps dans la différence de projet politique entre l'ÉE et l'ÉDD. Dans le cadre de cet article, nous pointons comment ce projet politique s'affiche et s'actualise dans divers textes et discours émis par l'Éducation nationale selon deux axes : leur classement selon les valeurs normatives en droit français d'une part, la comparaison de textes de l'ÉDD avec des textes de valeur normative équivalente de l'ÉE d'autre part. Nous n'analysons ici ni la façon dont les enseignants interprètent ces textes, ni le curriculum réel proposé aux élèves.

MÉTHODOLOGIE

Constitution et organisation du corpus

Nous analysons la conception de l'ÉDD par l'Éducation nationale. Ceci implique un choix de textes et de discours reconnus par l'Éducation nationale pour leur valeur à cadrer l'ÉDD. Ont donc été sélectionnés des documents légitimés par cette institution se référant à l'ÉDD au niveau national et international : la Stratégie Européenne de Développement Durable (SEDD), les SNDD, les discours prononcés lors du premier colloque de l'ÉDD en décembre 2003, les circulaires ÉEDD/ÉDD de 2004, de 2007 et de 2011, les programmes des disciplines annoncées comme intégrant fortement l'ÉDD soit les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), la géographie et l'éducation civique, les accompagnements de ces programmes, etc. Tous n'ont pas la même valeur législative. Alors que certains textes formulent des recommandations qui ont valeur de conseil, d'autres émettent des prescriptions à valeur de loi. Ces documents ont donc été hiérarchisés selon les normes du droit français en cinq blocs² :

- le bloc de constitutionnalité : textes énonçant les valeurs et principes fondamentaux des droits de la République ;
- le bloc de conventionalités : traités et accords internationaux ;
- le bloc de légalité : lois organiques et ordinaires ;
- le bloc des règlements : échelon des règles générales (décrets, arrêtés) applicables par tous et publiées au journal officiel ;
- le bloc des actes administratifs : actes rédigés par les ministères en direction de leurs agents et des usagers.

La figure 1 montre l'importance relative des principaux textes normatifs³ dans le cadre de l'ÉDD et les liens qu'ils entretiennent avec des textes non normatifs. Les documents ayant une valeur en droit français représentent la lettre de l'ÉDD, le contexte prescriptif officiel, caractérisé par des parutions au *Journal* et/ou au *Bulletin officiels*. L'ensemble des éléments non prescriptifs qui accompagnent ces textes officiels représentent l'esprit de l'ÉDD.

² Les informations décrites ci-dessous sont issues des sites de Légifrance, de l'Assemblée Nationale et de Wikipédia, article Hiérarchie des normes en droit français.

³ L'ensemble des textes normatifs en vigueur dans le monde de l'éducation est régi par le *Code de l'éducation*, qui fixe le cadre législatif général.

QUELLE(S) SPÉCIFICITÉ(S) POUR L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

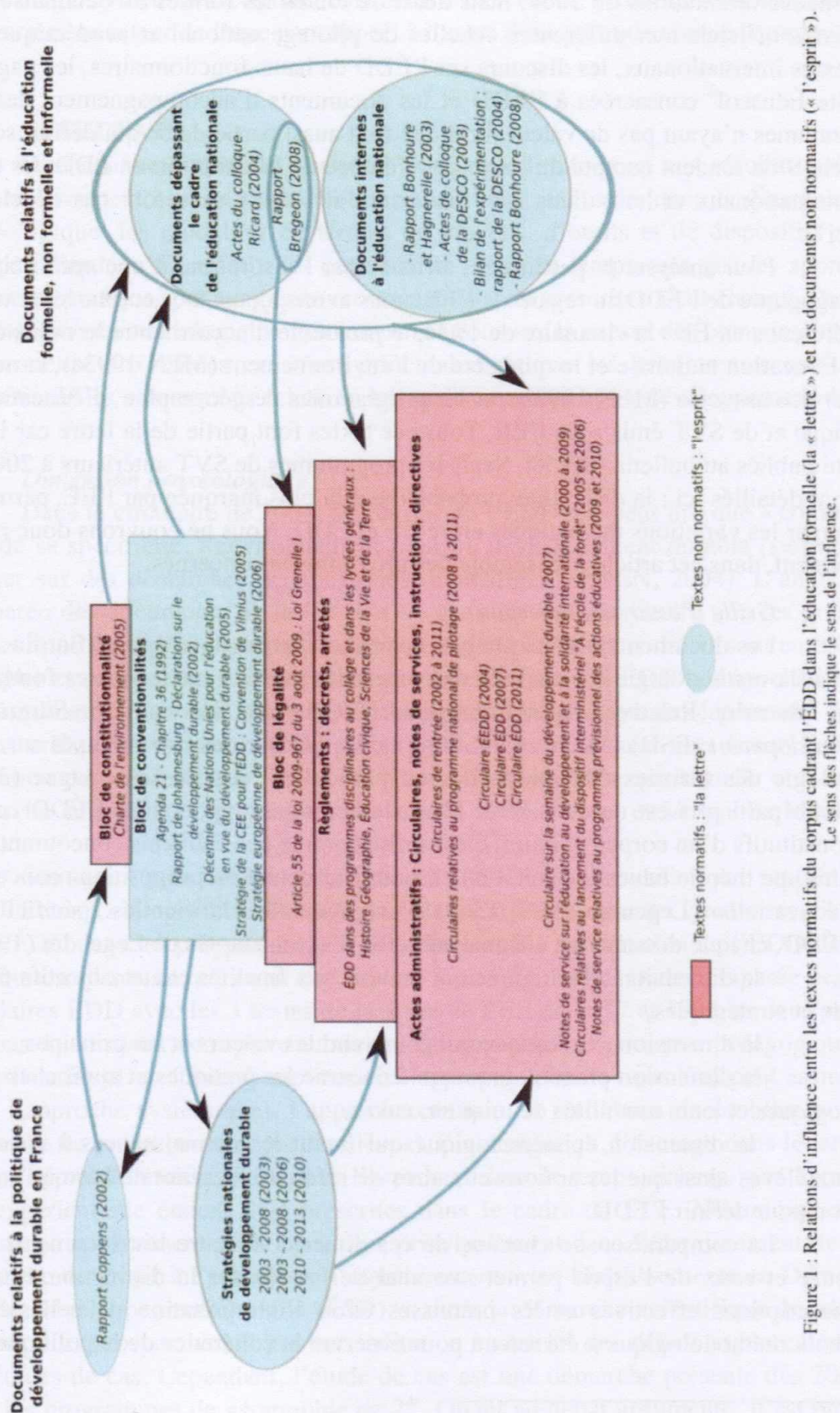


Figure 1 : Relations d'influence entre les textes normatifs du corpus cadrant l'ÉDD dans l'éducation formelle (la « lettre ») et les documents non normatifs (l'esprit).

Il s'agit à la fois des textes fondateurs français, des rapports postérieurs aux grandes orientations de 2004, mais aussi de toutes les formes de déclinaison des textes officiels aux différentes échelles de pilotage national et académique. Les textes internationaux, les discours sur l'ÉDD de hauts fonctionnaires, les pages du site Éduscol⁴ consacrées à l'ÉDD et les documents d'accompagnement des programmes n'ayant pas de valeur juridique font aussi partie de ce qui définit son esprit. S'ils rendent compte du cadre de référence de l'institution en ÉDD, les textes internationaux et leurs liens avec les textes nationaux ne seront pas développés ici⁵.

Pour analyser la pertinence, affichée par l'institution, d'une spécificité pédagogique de l'ÉDD au regard de l'ÉE, nous avons ajouté à ce corpus les textes de référence en ÉE : la circulaire de 1977, le protocole d'accord entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'environnement (MEN 1993a), la note de service associée (MEN 1993b), et les programmes de géographie, d'éducation civique et de SVT émis sous l'ÉE. Tous ces textes font partie de la lettre car ils ont été publiés au bulletin officiel. Seuls les programmes de SVT antérieurs à 2005 seront détaillés ici : la discipline, probablement la plus marquée par l'ÉE, permet de jauger les variations thématiques entre ÉE et ÉDD. Nous ne couvrons donc pas finement, dans cet article, l'ensemble des programmes concernés.

Grille d'analyse du corpus

Les documents ont été analysés par une analyse de contenu (Bardin 2007) dont la méthodologie est inspirée de recherches menées sur les textes fondateurs en Éducation Relative à l'Environnement (ÉRE) et en *Education for Sustainable Development* (ESD) (Sauvé et alii 2003) ainsi que sur des travaux axés sur la typologie des théories éducationnelles en particulier ceux de Villemagne (2005). Notre parti pris est de considérer les documents en rapport avec l'ÉDD comme constitutifs d'un corpus unitaire, c'est à dire comme des éléments concourant à définir une théorie éducative soit « un ensemble structuré de propositions concernant l'éducation » (Legendre 1993, 1360). Pour tenter de clarifier les spécificités de l'ÉDD, chaque document a été analysé selon 4 axes, adaptés de Legendre (1993) :

- la dimension téléologique qui renvoie aux finalités et aux objectifs éducatifs et stratégiques,
- la dimension axiologique qui comprend les valeurs et les principes,
- la dimension praxéologique qui concerne les pratiques et approches pédagogiques et leurs modalités de mise en œuvre,
- la dimension épistémologique qui inclut les connaissances à enseigner aux élèves ainsi que les notions et cadres de référence servant de base à l'institution pour définir l'ÉDD.

La comparaison de chacune de ces dimensions entre les documents de la lettre et ceux de l'esprit permet une analyse fondée sur la distinction entre les prescriptions effectives et les prémisses et/ou l'interprétation de celles-ci. Ce choix méthodologique a été retenu pour observer la cohérence de la politique édu-

⁴ Le site Éduscol est le site d'information de l'éducation nationale, piloté par la direction générale de l'enseignement scolaire.

⁵ Ce cadre, dans toute sa complexité, fait l'objet d'une analyse complète dans une recherche doctorale en cours.

cative et pour en dégager les enjeux et desseins. Enfin, la comparaison de documents d'égale valeur prescriptive, émis sous l'ÉE et sous l'ÉDD permet d'évaluer le caractère novateur de l'une par rapport à l'autre d'un point de vue pédagogique.

RÉSULTATS

Pour chaque dimension analysée, nous nous limitons ici aux résultats saillants relativement à notre problématique. Ainsi, par exemple, dans la dimension praxéologique, les modalités en termes de moyens, d'outils et de dispositifs ne sont pas abordées. En effet, elles ont varié au cours du temps sans que les approches et les pratiques pédagogiques recommandées ou prescrites aient changé. Pour la dimension épistémologique, nous nous centrons sur la nature des connaissances à transmettre aux élèves car c'est principalement par les programmes que se concrétisent les conceptions relatives à l'environnement et au développement durable.

Dimension praxéologique

Dans la circulaire de 2004, fondatrice de l'ÉDD, on peut lire que « compte tenu de sa spécificité, l'environnement pour un développement durable [sic] doit reposer sur des démarches pédagogiques diversifiées » (MEN, 2004). L'analyse comparée des documents de la lettre et de ceux de l'esprit montre que les pratiques et approches pédagogiques recommandées et prescrites en ÉDD sont en effet multiples et concordantes. Il est maintenant bien établi que l'ÉDD fait appel à l'interdisciplinarité pour une approche systémique, au débat argumenté pour une approche critique, à la démarche de projet permettant notamment une démarche de résolution de problèmes, à l'étude de cas, à une approche expérientielle et à une démarche scientifique et prospective (Urgelli 2009, Calvet et Vergnolle-Mainar 2011)

Sont-elles pour autant spécifiques à l'ÉDD, en particulier par rapport à l'ÉE ? Selon Leininger-Frézal (2009) la volonté affichée dans les circulaires d'ancrer l'ÉDD dans les programmes est une marque de l'assimilation de l'ÉDD dans la culture scolaire, ce qui serait une rupture avec l'ÉE. Notre étude comparée des 3 circulaires ÉDD avec les 3 textes de la lettre de l'ÉE de 1977 et 1993 ne nous permet pas de constater de rupture au niveau des approches et pratiques pédagogiques prescrites. En effet, l'interdisciplinarité, l'approche globale (que l'on peut assimiler à l'approche systémique), l'approche critique, la résolution de problèmes, la démarche de projet (avec et par les élèves), l'investigation, l'ancrage dans le territoire, l'approche multiscalaire dans l'espace et dans le temps ainsi qu'une approche expérientielle étaient déjà prescrites dans le cadre de l'ÉE. Néanmoins des évolutions apparaissent dans les textes, principalement dans l'élargissement de la démarche de projet à l'échelle de l'établissement – les Établissements en Démarche de Développement Durable (É3D) –, dans la démarche scientifique qui doit devenir plus prospective, et par une incitation à réaliser des débats argumentés et des études de cas. Cependant, l'étude de cas est une démarche présente dès 2001 dans les programmes de géographie de 2^{de}. Quant au débat argumenté, il est prescrit en Éducation Civique Juridique et Sociale (ECJS) au lycée et est employé dans de nombreuses disciplines en dehors de l'ÉDD (Tozzi 2004). Nos analyses

rejoignent donc celles de Sauvé qui constate que les stratégies pédagogiques prescrites en ÉDD diffèrent très peu de l'ÉE tout en y intégrant « la riche tradition française d'éducation à la citoyenneté » (2006, 6).

Nous récusons donc l'affirmation selon laquelle les prescriptions de l'ÉDD relèvent de l'innovation pédagogique. Qu'en est-il des connaissances à transmettre aux élèves ?

Dimension épistémologique

La circulaire de 2007 souhaite un l'élargissement de l'ÉDD « à de nouvelles problématiques et à de nouveaux thèmes pour prendre pleinement en compte les trois volets – environnemental, économique, social et culturel – qui fondent le développement durable » (MEN 2007). Les programmes de SVT du collège, modifiés à partir de 2005, ont été les premiers à intégrer la « perspective de développement durable », formule utilisée près de 6 fois dans leur dernière version (MEN 2008a). Les mentions « durable », « éducation au développement durable » et les références au thème de convergence « développement durable » ont permis d'identifier les thèmes spécifiquement associés à l'ÉDD en SVT. Par comparaison avec les programmes précédents, mis en œuvre entre 1995 et 1999, nous pouvons estimer leur degré de nouveauté.

<i>Niveaux de classe</i>	<i>Programmes de 1996 à 1999</i>	<i>Programmes de 2005 à 2008</i>
6 ^e	Les caractéristiques de notre environnement : - Répartition des êtres vivants - Actions de l'Homme sur l'environnement	Les caractéristiques de notre environnement proche et répartition des êtres vivants : - Répartition des êtres vivants - Actions de l'Homme sur l'environnement
	Le peuplement d'un milieu : influences de l'Homme sur le peuplement	Le peuplement d'un milieu : influences de l'Homme sur le peuplement
		<i>Origine de la matière des êtres vivants : recyclage de la matière</i>
	Des pratiques au service de l'alimentation humaine : culture, élevage, transformations biologiques	Des pratiques au service de l'alimentation humaine : culture, élevage, transformations biologiques
	Diversité, parentés et unité des êtres vivants	Diversité, parentés et unité du vivant : <i>biodiversité</i>
5 ^e	Respiration et occupation des milieux : <i>influence</i> de l'Homme sur les milieux	Respiration et occupation des milieux : <i>actions</i> de l'Homme sur la biodiversité
	Fonctionnement du corps et nutrition : substances nocives et maladies de l'appareil respiratoire	Fonctionnement de l'organisme et besoin en énergie : - Fonctionnement de l'appareil respiratoire : substances nocives et maladies - Digestion des aliments : <i>apports énergétiques et maladies</i>
	L'évolution des paysages : roche, eau, atmosphère, êtres vivants : L'Homme responsable de son environnement	Géologie externe : évolution des paysages : <i>Actions</i> de l'Homme sur les paysages
4 ^e	L'évolution des paysages : effet de l'activité interne du globe : risques volcaniques, sismiques <i>et de glissement de terrain</i>	L'activité interne du globe : risques volcaniques et sismiques
	Reproduction sexuée et pérennité des espèces dans les milieux : impact de la présence humaine	Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux : influence de l'Homme sur la biodiversité

QUELLE(S) SPÉCIFICITÉ(S)
POUR L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

3 ^e	Responsabilité humaine : santé et environnement : - Rejet massif de gaz résultant des activités humaines et lien avec <i>l'effet de serre, les pluies acides, la couche d'ozone, l'ozone de basse atmosphère</i> - Biodiversité : <i>prélèvements excessifs, modifications</i> du milieu de vie et du patrimoine génétique	Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement : - Pollution de l'air et de l'eau : activités humaines en cause, lien avec les maladies, <i>comportements responsables, agriculture et industrie raisonnée, nouvelles technologies</i> - Biodiversité : <i>besoins</i> liés à la production alimentaire, <i>actions</i> sur la biodiversité - <i>Énergies fossiles</i> : comparaison avec les énergies renouvelables, comparaison de l'impact des sources d'énergie sur l'effet de serre
----------------	--	--

Des 4 programmes, c'est celui de 6^e dont le contenu a la plus forte prévalence de la notion de développement durable. Pourtant, la majorité de ses parties gardent le nom et la structure du programme antérieur à l'ÉDD. La biodiversité fait son entrée dans la partie relative à la classification en 6^e (cette notion était présente en 3^e dès 1999). Le recyclage de la matière est par contre une nouveauté. Au cycle central, on note des changements à la marge : le terme de biodiversité est introduit dans les parties relatives à la respiration et à la reproduction, tandis que le développement durable est associé à la santé via l'obésité. En 3^e, une partie est entièrement consacrée à « la responsabilité en matière de santé et d'environnement », comme en 1999. Les énergies fossiles et la pollution de l'eau font leur apparition tandis que les notions relatives à l'ozone et aux pluies acides disparaissent. Au total, peu de thèmes nouveaux émergent.

Cependant le traitement de certaines thématiques est sensiblement différent d'un programme à l'autre. En 6^e et en 3^e, la notion de besoins humains en rapport avec l'alimentation prend plus d'importance. En 6^e, le programme de 1995 mentionnait 2 fois la notion de besoins humains, contre 7 dans celui de 2008. On passe d'une perspective de cause à effet – « En fonction de ses choix d'aménagements et de ses besoins alimentaires et industriels, l'Homme agit sur l'environnement » (MEN 1995, 74) – à une mise en avant des besoins : « L'amélioration quantitative et qualitative de la production alimentaire, permise par les progrès des sciences et des techniques, vise la satisfaction des besoins de la population humaine. Elle doit s'inscrire dans une perspective de développement durable » (MEN 2008, 19). En 3^e, la biodiversité est abordée en 1999 par une précaution d'usage, tandis qu'en 2008, les besoins régissent les actions dont on ne peut pas déterminer si elles sont positives ou négatives, approche qui renvoie plutôt à la gestion de la biodiversité. Dans le nouveau programme de 3^e, l'accent est mis sur les actions, les comportements et les solutions permises par les nouvelles technologies, alors que le programme de 1999 était davantage centré sur des connaissances scientifiques permettant par exemple de réaliser des distinctions claires entre l'ozone de basse et de haute atmosphère et entre le trou de la couche d'ozone et l'effet de serre. Solutions et gestion semblent actuellement prendre le pas sur l'approche explicative des phénomènes.

En 2^{de}, les nouveaux programmes de SVT de 2010 introduisent des thèmes tels l'énergie, le sol et la biodiversité, qui remplacent climats, saisons, effet de serre, couche d'ozone et dispersion des polluants dans l'atmosphère et l'hydrosphère. Le sol n'est pas une totale nouveauté car il était présent en 2^{de} en 1992 (sous l'ÉE). L'approche des activités humaines sur le sol est cependant tout à fait différente

passant de l'idée de « dégradation et érosion néfastes » qui imposent de protéger les sols « sous peine de modifications écologiques graves » (MEN 1992, 67) à l'idée d'un « patrimoine durable » dont la « gestion est un défi majeur pour l'humanité » (MEN 2010, 11) et qui doit permettre le développement agricole. Les besoins humains, absents en 1992 et en 2000, sont cités 5 fois actuellement. Le traitement de l'ÉDD en SVT, privilégiant la gestion des ressources naturelles en lien avec des innovations scientifiques et techniques, place cet enseignement dans une approche positiviste (Girault et Sauvé 2008).

La référence récurrente aux besoins humains n'est pas sans faire écho à la définition du développement durable donnée par la commission Brundtland – « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » dont l'influence orienterait les problématiques. Car en SVT, c'est bien la problématisation qui est l'objet de modifications en ÉDD, orientation voulue et expliquée dans l'esprit :

« 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. [...] 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* grâce à l'emploi du verbe gérer » (Bonhoure 2008, 13).

Plus que d'apporter de nouvelles thématiques, le changement induit par l'entrée du développement durable dans les programmes se traduit par un ancrage fort dans une éthique environnementale anthropocentrique.

Dimension axiologique

Cet ancrage environnemental anthropocentrique n'est pourtant pas présent en tant que tel dans la lettre de l'ÉDD, hormis dans les programmes de 2010 de géographie de 5^e et de 2^{de} où il est indiqué que c'est « l'humanité qui est au cœur du développement durable » (MEN 2008b, 21), ce qu'on peut relier à l'objet de cette discipline. Dans l'esprit, par contre, cette orientation était présente dès 2003 tant dans la SNDD (« le souci de développement durable conduit à replacer l'être humain au centre de toutes les préoccupations » (CIDD 2003)) que dans le rapport des inspecteurs généraux (Bonhoure et Hagnerelle 2003) et dans le premier colloque de l'éducation formelle. Pour Bonhoure et Faucqueur (2004), c'est un moyen de favoriser l'interdisciplinarité et donc l'approche systémique.

Cette convergence autour des problématiques humaines est-elle l'objectif premier de l'institution ou s'agit-il de se démarquer du biocentrisme (Larrère 1997), assimilé au catastrophisme et associé aux ressorts émotionnels employés par les médias ? C'est en effet ce que Luc Ferry, ministre de l'Éducation nationale, préconisait au colloque de 2003 : « Il subsiste encore une écologie romantique, tournée vers la nostalgie d'un paradis perdu, d'un retour en arrière. Ce courant tend néanmoins à s'estomper, au profit d'une écologie autoréflexive, qui s'ancre davantage dans la deuxième modernité [telle que définie par Ulrich Beck, dans la Société du risque], qui devient de plus en plus scientifique et qui utilise les ar-

mes de la science pour convaincre. Je pense que c'est cette écologie qui doit être enseignée aux élèves. » (MEN-DGESCO 2005, 10).

Ce choix axiologique est assumé en 2010 dans les documents d'accompagnement qui éclairent l'esprit de la géographie scolaire intégrant le thème développement durable : « C'est le bien-être des hommes en société qui est l'enjeu du développement durable et non la préservation d'une nature "déifiée ou sanctuarisée" » (DGESCO-IGEN 2010, 1). Il est donc recommandé d'éviter de : « Survaloriser la dimension environnementale et faire écho au catastrophisme. [...] Si l'on n'y prend pas garde, cette approche peut se traduire dans l'enseignement par une démarche réductrice qui ne retiendrait que le côté "dégradation et pollution effectuées à l'encontre d'une nature immuable". Le risque est grand de passer du développement durable à la défense de la nature, voire à l'écologie politique. Cela n'est pas l'objet de nos enseignements » (DGESCO-IGEN 2009).

Cette focalisation dans l'esprit sur une seule éthique environnementale, qui ne permet donc pas de penser ou construire d'autres relations hommes/natures/environnements, est très réductrice. Ceci semble en forte contradiction avec un leitmotiv inscrit dans la lettre : « il convient de les [les élèves] "éduquer au choix" et non d'"enseigner des choix" » (MEN 2007). Qu'en est-il donc des finalités de cet enseignement ?

Dimension téléologique

La dernière circulaire de l'ÉDD commence ainsi : « La finalité de l'éducation au développement durable est de donner au futur citoyen les moyens de faire des choix en menant des raisonnements intégrant les questions complexes du développement durable qui lui permettront de prendre des décisions, d'agir de manière lucide et responsable, tant dans sa vie personnelle que dans la sphère publique » (MEN-DGESCO 2011). Dans ce texte, comme dans les précédents, les finalités éducatives de la lettre sont les mêmes, conformes à celles de l'école républicaine et correspondant à une « citoyenneté à la française » (Tutiaux-Guillon 2006).

Ces finalités interrogent au regard du cadre éthique restreint dans lequel elles peuvent se déployer. En outre, cette éducation est explicitement « pour le développement durable » : « L'Éducation nationale a su se mobiliser en faveur du développement durable » (MEN 2007). Or ce dessein politique est sujet à des multiples interprétations qui ont fait l'objet de plusieurs typologies dont la plus usitée est celle de Turner (1993), qui définit un gradient de durabilité selon l'importance relative du pôle économique et du pôle environnemental : à une extrémité la durabilité très faible caractérise une interprétation néolibérale du développement durable tandis qu'à l'opposé la durabilité très forte est une position qui refuse toute monétarisation de la nature.

Compte tenu des différentes interprétations possibles du développement durable, les conceptions de l'éducation qui lui sont assujetties sont elles aussi mouvantes. Bertrand et Valois (1999) affirment que les fins réelles d'une éducation sont inscrites dans les champs paradigmatiques et politiques de la société, alors même que les fins déclarées sont autres. C'est en effet dans la dimension téléologique que la séparation entre lettre et esprit s'est révélée être la plus opératoire.

Le cadre politique de l'ÉDD est la première SNDD (2003-2008). La première version de ce texte non normatif donne une large part à la formation citoyenne par l'ÉDD. De nombreuses pages sont consacrées à l'éducation (11/151) et c'est le premier point mis en avant-propos. La participation des citoyens au débat public comme « outil de démocratie » est une volonté affichée, ce qui conduit à développer l'ÉDD pour rendre le développement durable « compréhensible par tous » et « sensibiliser les citoyens à ces différentes dimensions ». L'analyse lexicométrique⁶ des parties concernées⁷ montre que les mots les plus fréquemment associés à *éducation* sont *environnement* et *civique*. *Environnement* et ses dérivés sont 4 fois plus présents qu'*économie* et ses dérivés. La SNDD est réécrite en 2006 pour intégrer les préconisations de la SEDD, mais elle s'en différencie dans l'architecture (CIDD 2006). L'objectif d'éducation et de formation passe au second plan par rapport à l'objectif social. Une dimension d'éducation fondamentale, renvoyant à la volonté d'« accès de l'éducation pour tous » est ajoutée. Ces orientations de l'esprit se traduisent dans la lettre par des objectifs stratégiques en continuité dans les deux premières circulaires, avec de plus en 2007, l'entrée du socle commun et des É3D. De 2004 à 2011, les objectifs stratégiques restent donc globalement les mêmes ; de ce point de vue, la lettre est inchangée.

Or en 2008, le groupe de travail interministériel chargé d'élaborer un rapport sur l'ÉDD, dans la continuité des négociations du Grenelle de l'environnement, évoque pour la première fois, en plus des recommandations antérieures, la nécessaire émergence de « compétences développement durable » visant l'emploi : « les entreprises sont en demande de jeunes formés au développement durable ou plus précisément de jeunes issus de formations les conduisant à des métiers concourant au développement durable » (Bregeon *et alii* 2008, 10).

S'ensuit en 2010 la nouvelle SNDD dont la finalité est annoncée dans le sous-titre « vers une économie verte et équitable » (CIDD 2010). Dans le préambule, la SNDD est annoncée comme un moyen de sortir de la crise économique et financière en rendant le pays plus compétitif par la croissance verte. Dans les parties analysées⁸ par lexicométrie, le mot « économie » et ses dérivés sont plus de 2 fois plus présents que le mot « environnement » et ses dérivés, soit 3 fois plus que dans la SNDD précédente. Le premier objectif est la consommation et la production responsable, le défi n° 2 est « la société de la connaissance », qui définit les orientations stratégiques en matière d'éducation et de formation, en peu de pages (3/60). La dimension citoyenne de l'ÉDD, si elle n'est pas évincée, n'est plus centrale ; le mot « démocratie » est absent de tout le document. Un des objectifs prioritaires de l'éducation y est la lutte contre le décrochage scolaire, qui « doit permettre à l'ensemble des jeunes de s'insérer rapidement dans la société et de faire face à ses mutations et aux évolutions du contexte économique ». La part de l'éducation fondamentale en vue du développement durable prend le pas sur l'ÉDD en tant que telle.

Ceci est également tangible dans un discours du ministre de l'Éducation nationale⁹ en 2010. Il y présente l'éducation comme un « investissement » (près de

⁶ Grâce au logiciel Unitex.

⁷ Introduction et parties réservées à l'éducation.

⁸ Préambule et parties réservées à l'éducation.

⁹ Discours du 2 novembre 2010 dans le cadre d'un « *entretien Louis Le Grand* » : « *Les entrepri-*

50 % de co-occurrences) qui « procure un gain » pour la personne et pour la société car les « potentialités économiques » de l'individu auront permis de développer un « capital humain ». Il s'agit de « préparer nos enfants à devenir de futurs acteurs économiques ».

La troisième circulaire de généralisation de l'ÉDD parue en 2011 s'ancre dans la SNDD de 2010-2013. Ce texte expose des objectifs stratégiques pléthoriques par rapport aux circulaires précédentes. Le pilotage est renforcé : la présidence des comités de pilotage académiques est désormais assurée par les recteurs. Le partenariat public-privé est promu avec pour la première fois l'évocation du monde de l'entreprise dans une circulaire ÉDD. Enfin, les formations et les métiers de la croissance verte sont appelés à être développés : la réforme de la filière STI (Sciences et Technologies de l'Industrie) devenant STIDD (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable) en est un exemple emblématique. Au delà de la finalité éducative affichée dans la lettre, se dessine également dans ce texte une finalité économique, ce que l'esprit annonçait dès 2008.

EN CONCLUSION

L'analyse des textes et discours reconnus par l'Éducation nationale pour leur valeur à cadrer en France la mise en place progressive du projet d'ÉDD montre que, contrairement à ce qui était le plus souvent avancé, les principales spécificités de l'ÉDD ne résident pas dans les aspects praxéologiques, à l'exception de la mise en place des É3D. Alors que de nouvelles thématiques sont annoncées dans l'esprit, la traduction effective dans les programmes, c'est à dire dans la lettre, ne manifeste pas de nouveauté, en tout cas pas dans les programmes de SVT. L'évolution de ces derniers a par contre montré une prégnance plus importante des besoins humains et de la gestion, traduisant une problématisation ancrée dans une éthique anthropocentrique. Si celle-ci est explicitée dans l'esprit, elle n'apparaît qu'en filigrane dans la lettre. L'analyse de la dimension téléologique, qui dévoile le projet politique de cette éducation, montre que celui-ci a été modifié au cours du temps, en lien avec les conceptions fluctuantes du développement durable lui-même. En effet, alors que la lettre a principalement promu jusqu'à ce jour une éducation à visée citoyenne, l'esprit a évolué progressivement pour tendre vers une ÉDD à visée économique.

On peut légitimement s'interroger sur cette dissonance entre lettre et esprit, et sur son impact sur le curriculum réel. En effet, les acteurs de l'Éducation nationale ignorent bien souvent les textes prescriptifs en ÉDD en se fiant plus volontiers à la parole des inspecteurs et de leurs pairs ou à des sources secondaires comme les sites académiques (Boyer et Pommier 2005, Bruxelles 2006). Or que percole-t-il jusqu'aux enseignants : la lettre, l'esprit de l'ÉDD ou une partie de chaque ? Alors que certains enseignants peuvent voir en l'ÉDD, et à juste titre, une opportunité pour renouveler leurs pratiques et éduquer les élèves selon leur propre conception de la durabilité en recourant à leur liberté pédagogique, une

ses face au développement durable » ; séminaire faisant partie du Programme National de Pilotage en direction d'inspecteurs et d'enseignants ressources en ÉDD.

telle dissonance ne ferait-elle pas obstacle au débat de fond sur les enjeux philosophiques et politiques de cette éducation ?

Aurélie ZWANG

Yves GIRAULT

Muséum National d'Histoire Naturelle
Paris

Abstract : Education to Sustainable Development in France (ÉDD) is advocated by the ministry of education as an educational innovation with regard to the Environmental Education (ÉE). By a comparison of texts relative to the ÉDD or to the ÉE, we show that this assertion cannot reasonably be done. By a comparison of texts in ÉDD, classified according to their normative value in French law (between letter and spirit) we show that the specificities of the ÉDD take shape in ethical and strategic choices induced by texts and speech of reference which oscillate between an education of the future citizen, announced by the letter, and an education of the future economic actor privileged today in the spirit.

Keywords : Education for Sustainable Development, formal education, normative texts, values, purposes.

Bibliographie

- Bardin L. (2007) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bertrand Y. & Valois P. (1999) *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Lyon-Montréal : Chronique Sociale-Éditions Nouvelles.
- Boyer R. & Pommier M. (2005) *La généralisation de l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable vue par des enseignants du Secondaire – Rapport de recherche – INRP*.
- Bruxelle Y. (2006) « De l'importance des textes officiels : entre contraintes et utopie créatrice » – *Réflexions* 6 (263-271).
- Coquidé M., Lange J.-M. & Pincemin J.-M. (2009) « Éducation à l'environnement en France : éléments de situation et question curriculaires »
http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/60/82/PDF/FranceEEDD07_09.pdf
(consulté le 15 septembre 2011).
- Calvet A. & Vergnolle-Mainar C. (2011) « Enseigner la géographie dans une perspective d'éducation au développement durable (ÉDD) » – *Pastel La revue* 2 (11-16).
- Sauvé L. & Girault Y. (2008) « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances » – *Aster* 46 (7-30).
- Larrère C. (1997) *Les philosophies de l'environnement*. Paris : PUF.
- Legendre R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal-Paris : Guérin-Eska.
- Leininger-Frézal C. (2009) *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales*. Thèse de doctorat. Université Lyon 2.

- Raulin D. (2006) « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires » – *Revue Française de Pédagogie* 154 (61-71).
- Sauvé L., Berryman T. & Brunelle R. (2003) « Environnement et développement : la culture de la filière ONU » – *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherche – Réflexions* 4 (33-55).
- Sauvé L. (2006) « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en rapport avec les énoncés du développement durable » – *Liaison Énergie-Francophonie* 72 (33-41).
- Tozzi M. (2004) « Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation » – *Tréma* 23, (49-57).
- Turner R. K. (1993) « Sustainability : principles and practice » – in : R. K. Turner (éd.) *Sustainable Environmental Economics and Management : Principles and Practice* (3-36). London : Belhaven.
- Tutiaux-Guillon N. (2006) « Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie » – in : A. Legardez et L. Simonneaux (éds.) *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives* (119-135). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Urgelli B. (2009) *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*. Thèse de doctorat, Université de Lyon-ENS Lettres et sciences humaines.
- Villemagne C. (2005) *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain : un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal/Université de Rennes 2.
- Éléments du corpus étudiés, cités dans l'article :*
- Bonhoure G. & Faucqueur C. (2004) « L'éducation à l'environnement pour un développement durable dans les établissements scolaires » – in : M. Ricard (éd.) *Actes du colloque international sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable*. Bordeaux : EGID.
- Bonhoure G. (2008) *Une discipline dans l'éducation au développement durable : les sciences de la vie et de la terre*. Rapport de l'IGEN.
- Bonhoure G. & Hagnerelle M. (2003) *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable*. Rapport de l'IGEN.
- Bregeon J., Faucheux S. & Rochet C. (2008) *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*. Paris : Ministère de l'écologie, du développement et de l'aménagement durable, Ministère de l'agriculture et de la pêche, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de la santé, de la jeunesse et des sports.
- Comité interministériel pour le développement durable (CIDD) (2003) *Texte de la SNDD originelle*.
http://www.legrenelle-environnement.fr/IMG/CD_SNDD/III-SNDD_2003-2008/1.SNDD_adoptee_le_3_juin_2003/SNDD-2003.pdf
(consulté le 3 juin 2011)

- CIDD (2006) Stratégie Nationale de Développement Durable – 2003-2008 – 1. *Objectifs stratégiques et instruments*.
<http://campusdurable.univ-fcomte.fr/download/developpement-durable/document/references/41-objectifs.pdf>
(consulté le 15 octobre 2011)
- CIDD (2010). Stratégie Nationale de Développement Durable – 2010-2013 – *Vers une économie verte et équitable*.
http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/SNDD_index.pdf
(consulté le 15 octobre 2011)
- DGESCO-IGEN (2009) *Le développement durable, Des démarches et des entrées pour les programmes de la classe de 6^e – Document ressource pour la géographie en 6^e*.
http://media.education.gouv.fr/file/college/55/7/College_Ressources_HGEC_6_Geo_DevelopDurable_127557.pdf
(consulté le 8 septembre 2011)
- DGESCO-IGEN (2010) *Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de 2^{de}. Document ressource pour le programme de Géographie de 2^{de}. Sociétés et développement durable*.
http://media.eduscol.education.fr/file/lycee/73/9/LyceeGT_Ressources_HGEC_2_Geo_01_DvptDur_FilConducteur_148739.pdf
(consulté le 31 août 2011)
- MEN (1977) « Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement » – Circulaire n° 77-300 du 29-08-1977, *BOEN* n° 31 du 8-09-1977.
- MEN (1992) « Programmes de sciences de la vie et de la Terre de la classe de seconde générale et technologique » – *BOEN* hors série du 24-09-1992.
- MEN (1993a) « Protocole entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Culture et le ministère de l'Environnement » – *BOEN* n° 3 du 21-01-1993, NOR : MENW9350011X.
- MEN (1993b) « Note de service n° 93-151 du 10-03-1993 ».
NOR : MENL93500133N.
- MEN (1995) « Programme de sciences de la vie et de la Terre. Programme de 6^e » – *Vers le nouveau collège*. MEN-DLC-DICOM, décembre 1995.
- MEN (1997) « Programme de sciences de la vie et de la Terre. Programme du cycle central » – *BOEN* hors série n° 1 du 13-02-1997.
- MEN (1998) « Programme de sciences de la vie et de la Terre. Programme de troisième » – *BOEN* hors série n° 10 du 15-10-1998.
- MEN (2004) « Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable » – Circulaire n° 2004-110 du 8-07-2004, *BOEN* n° 28 du 15-07-2004. NOR : MENE0400752C.
- MEN (2007) « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable » – Circulaire n° 2007-077 du 29-3-2007, *BOEN* n° 14 du 5-04-2007. NOR : MENE0700821C.
- MEN (2008a) « Programme de sciences de la vie et de la Terre. Programmes du collège » – *BOEN* hors série n° 6 du 28-08-2008.
- MEN (2008b) « Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. Classe de 5^e » – *BOEN* hors série n° 6 du 28 août 2008.

QUELLE(S) SPÉCIFICITÉ(S)
POUR L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

- MEN-DESCO (2005) *Éduquer à l'environnement, vers un développement durable. Les actes de la DESCO*. Paris : SCÉREN-CRDP Basse Normandie.
- MEN-DGESCO (2010) « Enseignement commun. Programme d'enseignement de sciences de la vie et de la Terre en classe de 2^{de} générale et technologique » – Arrêté du 8 avril 2010, *JO* du 25-04-2010, *BOEN* hors série n° 4 du 29-04-2010, NOR : MENE1007274A.
- MEN-DGESCO (2011) « Éducation au développement durable. Troisième phase de généralisation » – Circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011, *BOEN* n° 41 du 10-11-2011, NOR : MENE1128575C.

Résumé Les « formés » ont vu leur rôle évoluer et se transformer au cours de l'histoire. En France, après les années 1950, ils ont été susceptibles de modifier la logique éducative et peuvent conduire à une évolution de la « forme scolaire ». L'examen chronologique de 17 diplômes de licence professionnelle d'aménagement du territoire aboutit à une réflexion concernant la légitimité des enseignements dispensés et aux problèmes didactiques posés. Cet exemple d'usage pose la question de l'éducation au développement durable à l'université, mais implique l'analyse de la structure éducative et des incidences disciplinaires et académiques. Il pose la question de l'évolution de la place des éducatifs dans le cadre de l'innovation sociale.

Mots-clés : éducation au développement durable, formés sociaux, pédagogie universitaire, régulation.

INTRODUCTION

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

Son organisation s'appuie dès l'époque de J. Ferry sur la définition d'objectifs spécifiques, qui dépassent largement le cadre de l'école : éradication des particularismes locaux, diffusion des valeurs de la modernité, exaltation du sentiment national et de la citoyenneté. Il est admis que l'enseignement dans son ensemble y contribue, comme y contribue sur le plan symbolique la figure emblématique du maître d'école. Le système éducatif est donc conçu à la fois pour enseigner et éduquer. Ces fonctions sociopédagogiques de l'école (Frost 1993), analysées dès le début du XX^e se, par Durkheim (1952), justifiaient dans les enseignements la présence de valeurs (morales, citoyenneté, patriarisme...), en même temps qu'elles justifiaient la mise en question jusqu'aux années soixante.

LES ÉDUCTIONS À...
QUELLES RECHERCHES, QUELS QUESTIONNEMENTS ?

Maria PAGONI et Nicole TUTIAUX-GUILLON
Présentation

Une pluralité d'éductions à...

Joël LEBEAUME

Effervescence contemporaine des propositions d'éductions à...

Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir

Béatrice DROT-DELANGE

Enseignement de l'informatique, éducation aux technologies de l'information
et de la communication en France, dans l'enseignement général du second degré

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD

L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statut, perspectives

Corinne MÉRINI, Patricia VICTOR et Didier JOURDAN

Éducation à la santé et à la citoyenneté à l'école primaire :
diversité et cohérence des pratiques enseignantes en éducation à...

Virginie ALBE

Des sciences à forte vivacité sociale à l'école : entre disciplines et éductions à ?

L'éducation à la santé

Didier NOURRISSON et Séverine PARAYRE

Histoire de l'éducation à la santé à l'école :
une lente et complexe ascension (XVIII^e-XXI^e siècles)

Odile SAAB, Dominique BERGER et Fadi EL HAGE

L'éducation à la santé dans le curriculum libanais des Sciences de la vie :
l'impératif d'une réforme vers une approche écologique

Salah-eddine KHZAMI, Abdelaziz RAZOUKI, Sabah SELMAOUI,

Boujemaa AGORRAM et Dominique BERGER

Éduquer à la santé et à la sexualité, c'est aussi transmettre des valeurs

Carine SIMAR et Didier JOURDAN

L'éducation à la santé entre discipline scolaire et approche transversale : analyse de la tâche représentée
des enseignants dans les systèmes éducatifs français et irlandais

Yves LÉAL et Marie-France CARNUS

Le déjà-là décisionnel de l'enseignant en éducation à la santé. Une étude de cas en didactique clinique à
l'école élémentaire

Jeanne Guiet-SYLVAIN

L'éducation à la santé à l'école aujourd'hui : quelle évolution ?

Jean-Pierre CARDOT et Dominique BERGER

Formateurs en éducation à la santé : un outil d'analyse des conceptions

L'éducation au développement durable

Aurélien ZWANG et Yves GIRAULT

Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au Développement Durable (EDD) ?

Angéla BARTHES et Yves ALPE

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

Angélique MOREAU, Catherine BRUGUIÈRE et Éric TRIQUET

Question scientifique socialement vive et médiation participative : apports et limites d'un partenariat entre école et professionnels de l'éducation au développement durable

Suzan KOVACS

L'éducation au développement durable, entre agir et comprendre : étude au sein de quatre collèges français