

En bref

L'essentiel

L'intégrale

L'éducation au développement durable

Par Marie Musset

Chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

« Éducation relative à l'environnement » (ERE) en 1977, « éducation à l'environnement pour un développement durable » (EEDD) en 2004, puis « éducation au développement durable » (EDD) en 2007 sont des thèmes au programme de la scolarité des élèves français. Dans le cadre de la Décennie mondiale pour l'EDD de l'Unesco, la « généralisation de l'EDD » conduit à lui donner plus de place dans les programmes et les démarches dans les établissements ; elle pose aussi la question de la formation non seulement des enseignants de toutes disciplines, mais aussi de tous les personnels désormais concernés.

1. Questions de définitions

Le vocabulaire relatif à l'éducation environnementale souligne la variété des valeurs en jeu et retrace l'histoire des idées associées.

L'ERE (éducation relative à l'environnement) est le cadre premier de l'éducation environnementale dans le monde, et en France jusqu'en 2004. L'ERE participe de « l'éducation par ou dans » : le développement optimal des personnes et des groupes sociaux se fait à travers leur relation à l'environnement (Sauvé, 1997 ; Lange, 2008 ; Leininger, 2009). Elle concerne plusieurs dimensions de la relation à l'environnement : affective, cognitive, sociale, politique, économique, esthétique. La dimension éthique au sens large de l'éducation est soulignée (Villemagne, 2010 ; Jickling & Wals, 2008 ; Hortolan & Bruxelles, 2008). L'ERE tient à distance toute forme d'éducation comportementaliste qui se bornerait à l'apprentissage d'« éco-gestes » : en cela elle reste un héritage incontournable (Lange & Martinand, 2007) même si le rapport Bonhoure & Hagnerelle (2003) a acté un relatif échec de l'ERE en France et si le passage de l'ERE à l'EDD a pu marquer un « point de rupture » (Leininger, 2009).

Des expressions voisines (« éducation environnementale », « éducation écologique » « éducation durable ») signalent des approches différentes et des modalités de mise en œuvre variées (Lange, 2008 ; Burns & Norris, 2009 ; Villemagne, 2010). On remarque que, dans les pays anglo-saxons, le terme d'« *ecoliteracy* » peut désigner des mouvements de pensée radicaux (Kahn, 2009) mais au sens large, le concept d'« écolittératie fonctionnelle » est utile et se développe parce qu'il est apolitique et transdisciplinaire (Nichols, 2009 ; Semetsky, 2010 ; Fleury, 2009 ; Quinn & Gaughran, 2007).

Le succès de l'expression « développement durable » (DD) (André-Lamat, Couderchet & Hoyaux, 2009 ; Löwy, 2010), ne doit pas estomper la variété de ses définitions et leur positionnement idéologique. Le développement durable peut être perçu comme un cadre réducteur, équivoque et inadéquat (Sauvé, 2007 ; Jickling & Wals, 2008 ; Taleb, 2009). Cependant « oxymore », « paradoxe » ou « *notion contradictoire en perpétuel porte-à-faux* », l'expression peut être mobilisée de diverses manières et instaure justement une tension créatrice qui a le mérite d'interroger la société civile et de décloisonner les disciplines (Lange & Martinand, 2007 ; Déléage, 2005 ; Liéna, 2008 ; Jollivet, 2002).

Ce document synthétise en quatre pages les principaux constats développés dans la version intégrale du Dossier d'actualité. Retrouvez la version intégrale sur notre site : <http://www.inrp.fr/vst>, rubrique Dossiers d'actualité.

La plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre bibliographie collaborative, qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon le cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

2. L'éducation en actes : cadres des initiatives de terrain

La [circulaire](#) de 2007 prévoit une démarche globale et volontariste qui associe les équipes tous les membres de la communauté éducative, les collectivités territoriales, les services de l'État et les établissements publics, auxquels s'ajoutent les familles, les acteurs de santé et les associations (Brégeon, [2008](#)).

Les établissements privilégient la mise en œuvre de démarches globales de développement durable (E3D) à partir de problématiques identifiées dans le territoire de l'établissement et suscitant un travail interdisciplinaire. Ils utilisent aussi l'Agenda 21 scolaire, déclinaison de l'[Agenda 21](#), plan d'action adopté lors du sommet de la Terre, à Rio, en 1992 pour mettre en œuvre le développement durable à l'échelle d'un territoire et qui prévoit des plans d'action répondant à des problématiques sociales, environnementales et économiques identifiées à l'échelle de l'établissement scolaire. Enfin, le réseau [Éco-École](#) (*Eco-Schools*, qui réunit 44 pays et 25 000 écoles en Europe) propose six thèmes fédérateurs : l'alimentation, la biodiversité, les déchets, l'eau, l'énergie et les solidarités. Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des diverses actions relèvent du manque de motivation, de la résistance au changement, de la complexité de « l'objet développement durable », de la tentation du positivisme et de la difficulté de tenir compte de la pensée complexe (Blanchard, [2010](#) ; Fortin-Debart & Girault, [2007](#)). **L'enseignement agricole français** est pionnier en EDD depuis la réforme de la PAC en 1992 ; la circulaire du 12 septembre 2007 a ajouté à ses programmes l'éducation aux risques et à l'incertitude et l'éducation aux choix en contexte complexe.

Un « comportement proenvironnemental » des jeunes trouve sa source dans différentes activités complémentaires et qui relèvent depuis longtemps aussi bien de l'éducation informelle que de l'éducation formelle. Le « plein air » (*outdoor education*), le contact direct et l'interaction entre l'apprenant et son environnement, l'expérience de la nature au cours de l'enfance (famille, mouvements de jeunesse, [Forest Schools](#)) mais aussi des lectures assument une fonction éducative importante (Broda, [2007](#) ; Villemagne, [2010](#) ; Brégeon, [2008](#) ; Girault & Sauvé, [2008](#) ; Chavlaa & Cushing, [2007](#) ; O'Brien, [2009](#) ; Schwarzer, [2006](#)). Dans les **pays scandinaves**, le souci du bien commun et le lien entre environnement et démocratie facilitent la mise en œuvre de l'EDD, que ce soit en classe ou dans la société (Breiting & Wickenberg, [2010](#)). Les partenariats, au sens large, noués par l'école sont très répandus et concernent pour moitié des associations d'EEDD et pour un tiers des collectivités locales ; les projets impliquent souvent plusieurs partenaires. La forme scolaire des activités est néanmoins prédominante (Leininger, [2009](#) ; Brégeon, [2008](#)).

Parmi les nombreuses **ressources pédagogiques françaises**, on peut retenir celles du pôle national de compétences du [réseau Sceren à Amiens](#). Le site de l'[UVED](#) (Université Virtuelle Environnement et Développement durable) propose modules de formation et ressources. [L'académie de Rouen](#) analyse les programmes pour une prise en compte de l'EDD à l'école primaire. Les enseignants EDD associés à l'[INRP](#) soumettent des démarches de projet s'appuyant sur les dispositifs de convergence pluridisciplinaire. L'[Ifrée](#) (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement) organise la formation initiale et continue des enseignants. Pour **l'enseignement agricole**, le site [Chlorofil](#) donne des éléments concrets pour la mise en œuvre de l'EDD. Dans la communauté française de **Belgique**, le réseau [Idée](#) (Information et diffusion en ERE) diffuse des ressources et propose des formations.

3. La formation des enseignants : le « défi majeur »

La formation des enseignants est indispensable, surtout compte tenu du passage rapide de l'ERE à l'EEDD puis à l'EDD. Or, elle est encore insuffisante et le modèle éducatif français, compartimenté et universaliste, reste peu adapté (Martinand, [2008](#) ; Fortin-Debart & Girault, [2007](#) ; Lange, [2009](#)). Comme les [textes officiels](#) le stipulent, tous les membres de la communauté éducative doivent être formés, même si ce sont actuellement les enseignants en poste qui sont les plus demandeurs (Brégeon, [2008](#) ; Bouquet, [2008](#)). La formation doit tenir compte de la complexité de l'EDD : la variété des approches et des valeurs en jeu exige une formation appropriée (histoire des sciences, philosophie...). La recomposition disciplinaire doit aussi être envisagée pour accompagner le changement d'identité professionnelle demandé aux enseignants. Enfin, il convient de former les enseignants à adapter le niveau de la réflexion à l'âge de leurs élèves (Girault, Lange & Fortin-Debart, [2007](#)).

Les textes officiels préconisent « les croisements disciplinaires » pourtant encore difficilement mis en œuvre. (Stevenson, 2007 ; Blanchard, 2010). La formation doit donc porter prioritairement sur **l'apprentissage du décloisonnement disciplinaire et de la codisciplinarité**, ce qui passe par un travail sur l'identité professionnelle (Brandt-Pomares & Aravecchia, 2008 ; Charron, 2005 ; Salviat, 2009). Majoritairement réceptifs à l'EDD, les enseignants perçoivent cependant de façon unanime la complexité de l'EDD, qui concerne des savoirs académiques autant que sociaux. L'interdisciplinarité est plébiscitée, dans la mesure où elle bénéficie d'un cadre institutionnel et d'un temps de concertation. Enfin, la demande de formation continue est forte et porte sur les aspects très novateurs du métier d'enseignant : actualisation des connaissances, mais surtout travail collaboratif et enseignement des questions socialement vives (QSV) (Pommier & Boyer, 2005).

Les représentations de l'EDD auprès de professeurs de SVT et d'histoire-géographie relèvent que la dimension politique et idéologique est assumée et le discours des médias tenu à distance. Les différences apparaissent lorsque les connaissances disciplinaires sont engagées : évolution du vivant, enseignement des « savoirs chauds ». La perception du rapport à la nature et au progrès diverge. Tous les enseignants en revanche déplorent le casse-tête de l'articulation entre les programmes et la prescription d'EDD (Lange, 2008).

L'EDD entre dans le champ des **questions socialement vives** (QSV) ; la question de la place de l'homme dans les écosystèmes suscite des approches variées et a désormais investi le champ social (Cavet, 2007 ; Villeneuve, 2005 ; Gaillard, 2009). Une approche EDD centrée sur l'enseignement des sciences de l'environnement risque d'ailleurs de « refroidir » cette question vive ou d'instrumentaliser cet enseignement : il faut plutôt viser à construire chez les élèves des dispositions à « *choisir, décider et s'engager* » (Lange, 2008), comme l'envisage la [circulaire](#) de 2007 qui prévoit de former les professeurs en ce sens. Les enseignants du primaire sont entravés par méconnaissance de la circulaire sur l'EDD, manque d'accompagnement pédagogique et de formation, ou réduction de leur démarche à des approches béhavioristes ou positivistes, tandis que leurs élèves ont du mal à construire l'idée d'un environnement commun et partagé et à donner sens à leur action.

Pour remédier à ces travers, diverses entrées peuvent être proposées. Une démarche coopérative, « *caractérisée par une coopération dans l'apprentissage, par et pour une coopération dans l'action* », ou la pédagogie de projet sont adaptées à l'éducation à l'environnement (Fortin-Debart & Girault, 2007). Le concept d'« îlot de rationalité » (défini comme une « *représentation théorique qui répond à la question "De quoi s'agit-il ?" dans une situation précise et en vue de projets contextualisés* ») permet de penser les approches disciplinaires dans une perspective transdisciplinaire (Fourez, 1997 ; Bader & Theriault, 2008 ; Vergnolle, 2009) et d'intégrer des savoirs non académiques, tandis que la recherche en EDD s'intéresse depuis le début des années 2000 aux approches liées aux contextes territoriaux, particulièrement utiles dans le cas de l'EDD, car « *plusieurs groupes, chacun possédant sa propre identité, peuvent habiter le même territoire, sans avoir pour autant les mêmes rapports à ce territoire en terme d'appartenance, d'appropriation ou de revendication* » (Fournier, 2007).

Il est important aussi de travailler avec les élèves dès le plus jeune âge sur la notion de bien commun, afin de pouvoir articuler la sphère publique et la sphère privée (Chawlaa & Cushing, 2007 ; Short, 2010). Dans les établissements d'enseignement agricole français, les « éco délégués » font cet apprentissage.

La poursuite de la réforme de l'enseignement des sciences est un autre élément de la réussite de l'EDD dans de nombreux pays qui cherchent aussi à revaloriser l'enseignement des sciences, souvent délaissé au primaire (Girault, Lange & Fortin-Debart, 2007 ; Musset, 2009 ; Erdogan, 2009). Le courant éducatif **Sciences-Technologie-Société** (STS) dont l'un des buts est de développer chez les élèves la compréhension de l'interdépendance entre la société et la science, est très proche des préoccupations de l'EDD. Les savoirs ne sont pas évacués mais reliés à des pratiques sociales et éventuellement reconstruits (Girault, Lange & Fortin-Debart, 2007 ; Lange, 2008).

Autre apport, celui des *Science Studies*, relativement récent en France, qui définit un rapport entre « *science et société fondé sur une relation d'appropriation critique* » et non plus sur une croyance non raisonnée au progrès scientifique et technique.

Les disciplines dont le curriculum ne prescrit pas l'EDD doivent aussi prendre leur place dans une approche globale qui sollicite les arts et les sciences. Les activités traditionnellement proposées par l'école (sorties, classes vertes...) doivent être renouvelées par l'apprentissage coopératif et la pédagogie par alternance, qui créent du lien et réhabi-

litent l'imaginaire social (Centrone, 2008 ; Cottureau, 2001). Toutes les disciplines doivent être sollicitées : philosophie, sciences sociales, littérature, arts. (Erkiliç, 2008 ; Zarka, 2010 ; La Branche & Milot, 2010 ; Sobel, 2008). Des séminaires interdisciplinaires et des programmes européens se développent et permettent aux enseignants et chercheurs de partager et d'élargir leurs points de vue (programme [Comenius-Cedefop](#), journées [Bees...](#)) : il s'agit de développer l'imagination des futurs adultes qui auront à trouver des réponses innovantes à des questions qui pour certaines sont encore à venir. Une étude constate pourtant que seules six disciplines participent effectivement à la prise en charge de l'EDD : « à l'exception des sciences physiques, toutes font référence à, au moins, deux des piliers du développement durable : les sciences de la vie et de la Terre (SVT) croisent entrées environnementale et sociale, la technologie met en relation approches économique et environnementale, les SES associent les domaines économique et social. La géographie est seule à croiser les trois volets [...]. L'éducation civique et l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) occupent une place cruciale car elles prennent en charge la dimension éducative ». Deux disciplines, les mathématiques et le français sont « instrumentalisées dans les projets interdisciplinaires où elles apportent des outils d'analyse, d'expression et de compréhension ». D'autres disciplines « accordent une place très limitée à l'EDD. C'est le cas de l'histoire qui pourrait pourtant participer utilement à une réflexion sur l'évolution de la mise en valeur des milieux et leurs temporalités ». Quant aux disciplines artistiques (notamment les arts plastiques), à la philosophie, aux langues et à l'éducation physique et sportive, elles « pourraient contribuer à l'EDD, mais ne sont encore que peu impliquées [...]. C'est donc au niveau de l'interface entre disciplines que doivent être d'abord recherchées des potentialités de mise en synergie » (Vergnolle, 2009).

La France fait partie des pays qui tiennent compte depuis longtemps de la composante environnementale de l'éducation et qui ont fait le choix de l'intégrer dans le curriculum. Forte de cet ancrage historique, l'école est engagée.

Même si les questions de formation et d'articulation disciplinaire sont encore à résoudre, le développement durable se trouve au cœur du Socle commun des connaissances et compétences, qui fixe les repères culturels et civiques constituant le contenu de l'enseignement obligatoire et qui en intègre les dimensions scientifiques, humanistes et économiques. « Maîtriser le socle commun [...] c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète » (Brégeon, 2008).

Pour citer ce Dossier :

MUSSET Marie (2010). « L'éducation au développement durable ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 56, septembre.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/56-septembre-2010.php>>.

Sur notre site
<http://www.inrp.fr/vst>,
retrouvez également :

- l'actualité de la recherche en éducation (ouvrages, revues, colloques...) ;
- la collection des *Dossiers d'actualité* (mensuels) ;
- des dossiers de synthèse et de ressources ;
- le blog « Écrans de veille en éducation » ;
- un espace collaboratif de bibliographie...



Abonnez-vous pour recevoir par courriel nos *Dossiers d'actualité* et notre bulletin *VST Actus*.



Des flux RSS sont également disponibles pour chacune de nos productions.