



# Éducation au développement durable en milieu scolaire

Jean-Marc Lange

► **To cite this version:**

Jean-Marc Lange. Éducation au développement durable en milieu scolaire. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des “ éducations à ” (pp. 82-91). Paris: L’Harmattan., 2017. hal-01699660

**HAL Id: hal-01699660**

**<https://hal.umontpellier.fr/hal-01699660>**

Submitted on 2 Feb 2018

**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.

LANGE, J-M. (2017). Education au développement durable. In A. BARTHES, J-M. LANGE & N. TUTIAUX-GUILLON (Dir.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 82-91). Paris : L'Harmattan.

## EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE EN MILIEU SCOLAIRE

### 1. UN OBJET PROBLEMATIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT

Née d'une volonté de concilier développement et protection de l'environnement, l'idée politique de développement durable (DD) émerge progressivement dans les années 70-80 au sein des instances onusiennes. Elle finira par s'imposer suite au travail de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement effectué sous la direction de Gro Harlem Brundtland, femme politique norvégienne (Parti travailliste), médecin, ministre de l'environnement à 35 ans, puis directrice de l'OMS dans les années 2000. Le rapport de cette commission connu sous le nom de « notre avenir commun » publié en 1987 installe politiquement l'idée de développement durable au sein de l'ONU et de ses agences.

Cette idée peut être considérée comme une tentative de concilier développement, croissance économique, respect de l'environnement et des capacités planétaires, et justice sociale, y compris intergénérationnelle. Elle peut également être envisagée comme étant le premier *récit* collectif d'une humanité confrontée aux contradictions et défis de la *globalisation/mondialisation*. Idée mobilisatrice depuis le sommet de la Terre à Rio en 1992, elle s'inscrit, selon les prises de positions, soit en continuité avec l'idée d'environnement, soit en rupture avec celle-ci. Plusieurs courants la traversent. Pour les économistes classiques, il s'agit de transmettre de manière égalitaire un capital naturel et matériel – la *soutenabilité faible* – aux générations futures. Mais cette façon d'envisager le DD est contestée d'une part par ceux qui pensent que la substituabilité du capital naturel par le développement de la technique est impossible – la *soutenabilité forte* – et d'autre part par les partisans de la *décroissance*. Pour autant, au-delà de son caractère nécessairement controversée et contestée puisque politique, son intérêt réside dans sa capacité mobilisatrice. Elle paraît aujourd'hui s'essouffler : la conception politico-économique majoritaire du DD en est probablement la cause. Celle-ci la décline en principes généraux (croissance verte, principe de précaution ...) - le DD comme *contenant* - peu opératoires et efficaces au regard des objectifs affichés. Mais y renoncer, c'est aussi renoncer à poser la question du développement et à l'inscription de ce questionnement dans un cadre international. Il y a cependant besoin de refonder l'idée au moyen d'une conception pragmatique et substantive du DD - le DD comme *procédure* (Theys, 2014). Au final, le DD est une idée hybride : politique, mobilisatrice et contestée, fluctuant au grès des compromis et à fort contenu scientifique, ce qui en fait un objet relativement singulier pour le monde de l'éducation.

Sur le plan de l'éducation, comment traduire ce contenu hybride en un projet éducatif cohérent et acceptable pour les acteurs de sa mise en œuvre ? Les débats qui agitent la *noosphère* se retrouvent dans la traduction institutionnelle de cette éducation. Ainsi, fluctuations et hésitations transparaissent dans la succession des textes d'encadrement, et de leur traduction en prescriptions (Asloum et Kalali, 2010). Cependant, le rapport de la commission interministérielle sur l'éducation au développement durable, dit « rapport Brégeon » (2008), reste la référence incontournable pour la France. L'articulation entre projets effectifs de participation et ancrage disciplinaire en constitue le cœur. Mais comment mettre en œuvre cette articulation dans le cadre de l'éducation formelle sans une évolution de l'organisation de l'Ecole ?

Pour autant, l'idée d'un projet éducatif visant à un développement humain respectueux de l'environnement et s'inscrivant dans la durée, n'est ni totalement nouvelle, ni incongrue : ce projet s'ancre dans une perspective émancipatrice et démocratique de l'éducation (Dewey, 1916, 1938, éd. 2011 ; Delors, 1999). Au total, l'éducation apparaît à la fois comme la source du problème – l'obsolescence du rapport au monde construit chez les apprenants - et sa solution - le passage d'une génération entière dans un système organisé, l'enseignement général et obligatoire.

## 1. DES QUESTIONS DE CONTENUS ET DE FINALITES

Sur le plan de l'éducation formelle, la multiplication des « éducations à » relèverait de l'attente sociale implicite d'une meilleure préparation des enfants/futurs citoyens au monde qui les attend. Mais cette préparation ne peut se réduire au seul plan cognitif et de nombreux auteurs en appellent à une *éducation globale*.

Dans le même temps l'Ecole apparaît comme figée sur ses acquis : Ecole de la seule *raison*. Si l'éducation au développement durable sollicite l'Ecole dans ses fondamentaux et ses pratiques coutumières par le projet fortement politique qu'elle porte, elle lui offre l'occasion, au risque de son instrumentalisation, d'une mise en correspondance avec l'évolution sociétale en cours. Elle lui offre surtout l'occasion d'agir sur celle-ci, voire de l'infléchir, redonnant corps au projet initial de l'éducation comme moteur de la transformation sociétale, rééquilibrant ainsi le projet informel de la seule reproduction sociale. C'est résolument dans l'action collective que l'individu peut apprendre à répondre à un principe de responsabilité, dans une perspective citoyenne. Cela implique intersubjectivité, hétérogénéité, complexité, incertitude et renoncement au fatalisme social : ce sont bien les décisions, les choix et les actions individuelles conjugués avec ceux des autres, qui seront la source du changement. Apprendre à identifier et interagir avec les parties prenantes, reconnaître l'existence des conflits d'intérêt potentiels qu'elles portent, identifier les contraintes et participer avec ces parties prenantes à un projet de *développement humain*, constituent un enjeu pour l'EDD. Se pose alors la question des savoirs.

Le DD produit et mobilise des savoirs nouveaux ou renouvelés (ex : biodiversité – bilan eau – bilan social - bilan carbone - efficacité énergétique - énergie renouvelable - changement climatique – ressources – vulnérabilité – risque ...). Mais les savoirs dont il s'agit ont certaines caractéristiques particulières, ou tout du moins accentuées relativement aux savoirs académiques et scolaires coutumiers. Ces savoirs Marcel Jollivet (2001) les qualifie d'*hybrides* : hybrides entre les domaines de rationalités, entre rationalité et valeurs, entre savoirs experts et profanes, entre explication et action. Ils sont également controversés, sous influence, fluctuants et constituent souvent des *Questions Socialement Vives*. Ils laissent une place importante également aux *savoirs de l'ingénieur* car c'est il s'agit de leur efficacité sociétale et pédagogique constituant autant d'indices ou indicateurs de la situation ou de l'action. Ainsi, Jean Simonneaux (2011) a-t-il défini quatre statuts possibles pouvant être attribués aux savoirs (cf article dans cet ouvrage). Ils déterminent autant de stratégies didactiques possibles.

Pour autant, se pose également la question des finalités de cette éducation : s'agit-il de gommer les effets les plus néfastes de notre développement ? D'apprendre à nous adapter ? Ou de permettre la transformation de soi et du monde dans une visée émancipatrice ? Là encore les implications pédagogiques et didactiques sont déterminantes pour les situations éducatives imaginées. Le risque serait de naturaliser les questions traitées alors qu'il y a besoin de conserver leur caractère vif ou de les rendre vives.

Enfin, l'idée de DD comporte celle d'une attention particulière portée au futur tant dans sa dimension de solidarité avec les générations à venir que vis-à-vis de la durabilité ou non durabilité des décisions prises. La prospective, initiée en France par Gaston Berger, offre une perspective éducative intéressante en incitant ici et maintenant à réfléchir aux implications des choix, décisions et actes individuels et collectifs. L'élaboration de scénarios du futur et la détermination des horizons en constitue le cœur.

Dans cette configuration éducative, la place et le rôle joué par les disciplines scolaires sont à clarifier. Ainsi en est-il des disciplines scientifiques. Selon une conception coutumière, les sciences permettent de réduire les incertitudes. Mais elles permettent davantage l'aide à la prise de décision en situation d'incertitude en favorisant la construction des scénarios possibles, fondés en raison. L'éducation scientifique et technique est alors mise au service de la compréhension de questions de société.

La place et le rôle de l'éducation scientifique dans l'EDD, que soit dans le domaine des sciences humaines, sociales, ou de la nature, ne peut donc se faire sans une réflexion didactique profonde sur leur nature et sur les présupposés épistémologiques selon lesquels elles sont enseignées.

## 2 PRATIQUES EFFECTIVES (curriculum produit)

Du côté des pratiques, les études menées mettent en évidence soit une approche utilitariste et comportementaliste, soit une continuité « environnementaliste », au sens pris en France par l'éducation à l'environnement, c'est-à-dire essentiellement déclinée dans ses aspects naturalistes et en dérives marginales (pollutions, dégradations des milieux ...) - soit une inclusion disciplinaire le plus souvent déstabilisante pour les disciplines concernées, et faisant perdre de vue les enjeux globaux dans leur complexité (Vergnolle-Mainar, 2011 ; Tutiaux-Guillon, 2013 ; Orange et al, 2013 ; Lange, 2014).

Au primaire, elle prend le plus souvent une éducation aux « éco-gestes » et « bonnes pratiques » moralisatrices sans perspective critique. Ainsi, le tri des déchets devient une activité répandue, parfois complétée par des études faunistiques et floristiques comme approche de la « biodiversité ».

Au secondaire, les thématiques du développement durable (production alimentaire, transition énergétique...) sont le plus souvent des prétextes pour motiver les activités de classes coutumières. Pris en charge principalement par les disciplines marginalisées, géographie et sciences de la vie et de la Terre, l'EDD vise alors à permettre à celles-ci de retrouver une certaine légitimité institutionnelle.

Quant aux « actions éducatives », elles prennent des formats diversifiés<sup>1</sup> selon l'échelle des projets mis en œuvre : clubs « environnement », projets d'écoles ou d'établissement (éco-écoles, agendas 21 scolaires, établissements labellisés en démarche de développement durable, écoles Brundtland, lycées éco-responsables...) sous l'impulsion d'organismes internationaux, de comités de pilotages académiques, ou d'instances politiques locales, en France les Régions, ou nationales, en France des conventions interministérielles. Elles se caractérisent à l'échelle des établissements par la mise en place de comités de pilotage incluant les élèves menant des opérations de diagnostics centrés sur les indicateurs de DD, puis des projets variés. La COP 21 a été l'occasion de mobiliser également des projets territoriaux sous la forme de simulation de négociations particulièrement exemplaires et mobilisatrices. Les compétences développées chez les élèves sont riches, diversifiées et font parfois l'objet de certifications (lycées éco-responsables, éco-délégués, enseignement agricole).

## 3. PRINCIPES POUR CURRICULUM POSSIBLE DE L'EDD

C'est donc bien l'élaboration d'un parcours éducatif efficient et acceptable pour les acteurs concernés qu'il s'agit d'effectuer. Le *curriculum possible* envisagé n'est donc plus orienté par des savoirs, des compétences intellectuelles à acquérir, ni par des *compétences pour vivre*, mais bien par des expériences d'actions en faveur de la durabilité vécues collectivement. Il propose un parcours comportant des moments d'actions collectives, concrètes et réelles, en construisant progressivement chez les élèves des dispositions d'engagement à agir sous condition de durabilité.

Les *actions éducatives* ainsi conçues sont des actions qui contribuent au DD (ADD). L'élève se construit progressivement une propension à l'action collective incluant la gestion d'éventuels conflits d'intérêts, la découverte des contraintes environnementales, sociales et économiques et une culture de la délibération incluant celle du compromis citoyen et le sens du bien commun. Les dispositions, ainsi incorporées, impliquent réflexions sur les valeurs et la propension à agir selon une *éthique de responsabilité*. La confrontation des élèves à des moments d'expériences collectives répétées qu'ils

---

<sup>1</sup> Cf article

pilotent, renforce la disposition. Elle prépare le futur citoyen à agir selon des modalités non stéréotypées, contrairement aux stratégies de l'éducation aux gestes. L'élève devient progressivement *auteur*. S'intéresser aux dispositions implique une relation en rupture avec la coutume de l'Ecole : elle met au cœur des apprentissages un processus inconscient dont la construction et l'orientation résultent des *situations* éducatives conçues pour le permettre.

*Premier complément : les investigations multiréférentielles d'enjeux*

Pour autant, les ADD restent incomplètes tant d'un point de vue pédagogique, car elles risquent d'être *invisibles* aux élèves, que de celui, didactique, de l'appropriation des enjeux de spatialité et de temporalité, notamment la prise en compte du futur. D'une part, elles courent le risque de n'être qu'une succession d'événements et non un parcours éducatif cohérent comme le soulignaient déjà les détracteurs de Dewey en 1938 suite à sa proposition de *learning by doing*. D'autre part, les actions menées le sont à des échelles de temps, d'espace et de complexité variées. Enfin, elles peuvent être porteuses de dérives idéologiques, le *curriculum caché* (Barthes et Alpes, 2013). Il y a alors besoin de systématiser ces approches, de permettre le recul critique nécessaire à tout acte éducatif et de planifier le parcours proposé.

L'approche de la *multiréférentialité* élaborée par Ardoino (1988) paraît être une démarche acceptable pour les acteurs scolaires (Lange, 2014). Elle se caractérise par un questionnement pluriel, pluridimensionnel et pluri-référencé, c'est-à-dire appartenant à plusieurs domaines qui conservent leur originalité et la diversité des points de vue. Ces points de vue permettent la construction d'*îlots* d'intelligibilité. Conduite selon une *démarche d'enquête* (Lange et Martinand, 2010 ; Chevallard et Ladage, 2010), *l'investigation multiréférentielle d'enjeu* prépare l'entrée dans l'action au moyen de la construction d'une *opinion raisonnée* sur la question investiguée, d'une *culture de la prospective*, et renforce les *dispositions d'engagement*. Elle admet la pluralité des rationalités (rationalités scientifiques, techniques, juridiques, éthiques, profanes ...), reconnaît les conflits éventuels entre rationalités différentes, la persistance de zones d'ignorances, d'idéologies voire des croyances. Elle permet une problématisation, voire une reproblématisation, collective des défis de DD pris en charge par l'Ecole, et une clarification des enjeux sociétaux.

Mais cette démarche risque d'aboutir chez les apprenants à des constructions indifférenciées (Martinez, 2011). Selon cette auteure, la globalisation provoque dans nos sociétés une *anomie* - une absence de règles et de limite - et une *indifférenciation* - une confusion des identités et des cultures - sources de violences symboliques conduisant à des déstabilisations identitaires et des refus de l'altérité. La référence à la complexité risque alors de participer à ce processus par une *indifférenciation des savoirs*. La question des disciplines se trouve ainsi posée.

*Deuxième complément : les contributions disciplinaires*

Pour éviter le piège de l'indifférenciation, la question des disciplines scolaire est à examiner. L'EDD invite donc non pas à moins de disciplines et matières, ou à se laisser enfermer dans celles-ci. Elle est l'occasion de mobiliser des disciplines recentrées sur leur cœur. La clarification des concepts et la formation de l'esprit qu'elles permettent, donnent alors toutes leur place aux disciplines scolaires. C'est donc en termes de *contribution* à l'étude des enjeux sociétaux que l'éducation scientifique peut être pensée. Cela implique d'accepter l'incomplétude intrinsèque de chacun des domaines, de reconnaître le danger permanent de naturalisation des questions de sociétés ou de celui du risque technocratique, et d'être attentif à la part d'idéologie que les disciplines transmettent potentiellement.

L'éducation à la durabilité qui en résulte peut être ainsi envisagée selon un principe *d'éducation forte* :

- apprendre le collectif par la pratique sociale ;
- étayer l'appartenance au monde par la mise à jour des enjeux sociétaux ;
- apprendre à anticiper et réduire nos vulnérabilités par l'élaboration collective de solutions durables ;
- développer le sentiment d'empathie pour l'humanité actuelle et future, et vis-à-vis des non humains ;
- se transformer soi-même pour transformer le monde.

Il incombe alors au didacticien et au chercheur en éducation à déterminer les *situations* éducatives efficaces, les passages obligés, les risques de dérives, dans une conception non normative d'un curriculum ouvert éclairé par autant de « balises curriculaires ».

## BIBLIOGRAPHIE

Barthes, A. et Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable à travers les analyses curriculaires, dans J-M. Lange (dir.), *Penser l'éducation, Hors Série, décembre 2013*, 485-502.

Brégeon, J. (2008). *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'Éducation au développement durable*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Jollivet, M. (dir.) (2001). *Le développement durable, de l'utopie au concept, de nouveaux chantiers pour la recherche*. Paris : Elsevier SAS.

Lange, J.-M. (dir.) (2013). Education au développement durable, appuis et obstacles à sa généralisation dans et hors l'École. *Penser l'éducation, Hors Série, décembre 2013*, p.656.

Lange, J.-M. et Martinand, J.-L. (2010). Education au développement durable et éducation scientifique : Repères pour un curriculum. In A. Hasni & J. Lebeaume (dir) « *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technique* » (pp 125-154). Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Lavelle, S. (2006). *Science, technologie et éthique : conflits de rationalité et discussion démocratique*. Paris : ellipses.

Theys, J. (2014). Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, inexploité ou dépassé ? *Revue Développement durable et territoires*, Vol 5 N° 1, fev 2014. (Accès lib)

Tutiaux-Guillon, N. & Vergnolle-Mainar, Ch. (2009). L'histoire au défi de l'éducation au développement durable. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pressions. Enjeux et impacts*, 23 et 24 novembre 2009, Lausanne (Suisse).

Vergnolle-Mainar, Ch. (2011). *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp 183.