

Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales

Caroline Leininger-Frézal

▶ **To cite this version:**

Caroline Leininger-Frézal. Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et stratégies territoriales. Education. Université Lumière - Lyon II, 2009. Français. NNT : . tel-00449803

HAL Id: tel-00449803
https://theses.hal.science/tel-00449803

Submitted on 22 Jan 2010

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.

UNIVERSITÉ DE LYON
Université Lumière Lyon 2

UMR 5600

LE DEVELOPPEMENT DURABLE ET SES ENJEUX EDUCATIFS

ACTEURS, SAVOIRS, STRATEGIES TERRITORIALES

Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Géographie

Caroline Leininger-Frézal

Sous la direction d'Isabelle Lefort

Présentée et soutenue publiquement le 9 décembre 2009



COMPOSITION DU JURY :

Jacques Donze, Maitre de Conférences, Université Jean Moulin Lyon 3
Isabelle Lefort, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon 2 (directrice)
Philippe Pelletier, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2
Lucie Sauvé, Professeure titulaire de la Chaire d'ERE, Université du Québec à Montréal (examinatrice)
Jean-François Thémines, Professeur des Universités, I.U.F.M* de Caen (rapporteur)
Christine Vergnolles-Mainar, Maitre de Conférence, I.U.F.M* Midi-Pyrénées (rapporteur)

A mes filles, dans l'espoir que
nous changions de chemin

REMERCIEMENTS

La thèse de doctorat est un diplôme qu'on obtient seul mais tout au long du chemin, j'ai été accompagnée, soutenue, conseillée et portée même parfois. Les mots ne sont pas assez forts pour exprimer toute ma gratitude envers mes proches, mes collègues et ma famille. Je tiens plus particulièrement à remercier :

Isabelle Lefort, ma directrice de thèse

Sylvin Babin et Serge Ferreri de la DAAC* de l'Académie de Lyon

Nicole Allieu et Jacky Fontanabona, de l'INRP

L'ensemble de l'équipe du GRAINE Rhône-Alpes et plus spécifiquement Frédéric Villaumé, Elise Ladeveze et Michel Besset

L'ensemble de l'équipe de la Chaire d'ERE de l'Université du Québec qui m'a fait avancer dans ma réflexion

Cédric Leininger, Jean-Claude, Gilberte et Béatrice Frézal, Joseph Caridi, Célia Roussin, Julien Oddoz, Caroline Constantin et Christophe Danel pour leur soutien méthodologique, technique, logistique ou moral.

Je tiens également à adresser mes sincères remerciements à l'ensemble des acteurs de l'éducation à l'environnement, éducateurs, chargés de mission dans les collectivités territoriales ou dans les institutions publiques qui ont pris le temps de me recevoir et accepté de partager leurs données.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS 5
SOMMAIRE 7
PROLOGUE 9
PREAMBULE 11
INTRODUCTION 13
A. Une recherche socioconstructiviste 13
B. Une recherche dans le champ de l'ERE 16

PARTIE IDU DEVELOPPEMENT DURABLE A L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT VERS LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN CHEMIN POLITIQUE 25

CHAPITRE 1 LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN INSTRUMENT POLITIQUE 29
A. Le développement durable : un écodéveloppement capitaliste 29
B. Le développement durable, ou la nouvelle esthétique du développement 42

CHAPITRE 2 LE GLISSEMENT D'UNE EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A UNE EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT VERS UN DEVELOPPEMENT DURABLE (EDD) 53
A. L'ERE : une éducation pour un nouveau rapport au monde 53
B. De l'ERE à l'éducation à l'environnement vers un développement durable : un choix d'en haut ? 65

CHAPITRE 3 LE ROLE CENTRAL DES DECIDEURS POLITIQUES ? 95
A. L'ERE : une compétence territoriale ? 95
B. L'ERE un milieu de partenaires 110
C. Les creux et les bosses du milieu 127
D. Deux modèles de prise en charge de l'ERE 141

PARTIE II L'ECOLE ET LE MIRAGE DE L'EDD 157

CHAPITRE 4 DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE : LE BULLDOZER DE LA CULTURE SCOLAIRE 161
A. La dénaturation de l'objet par la culture scolaire 162
B. L'investigation méthodologique 172
C. Des projets conformes à la culture scolaire ? 200
D. Enseignants, élèves et partenaires : à chacun sa place ! 211

CHAPITRE 5 LES PARTENAIRES, UNE OUVERTURE DE l'Ecole SUR LE MONDE ? 221
A. La culture associative 221
B. Un formatage scolaire ? 229

PARTIE III LE DEVELOPPEMENT DURABLE, UN DEFI SOCIETAL 243

CHAPITRE 6 LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN STATUT SCIENTIFIQUE EN QUESTION 247
A. Le développement durable, un impensé de la modernité.....247
B. Vers une révolution scientifique ?.....256
C. Les géographes dans le chemin durable ?.....262

CHAPITRE 7 LE DEVELOPPEMENT DURABLE, LES APORIES DU SYSTEME EXPERT. 273
A. Le développement durable : une nouvelle forme de démocratie ?.....274
B. Les rendez-vous manqué du développement durable face aux enjeux d'une éducation citoyenne 285

CONCLUSION 297
A. L'ERE prisonnière de l'école et du développement durable.....297
B. Libérons l'ERE !.....301

BIBLIOGRAPHIE.....305
ANNEXES.....321
TABLE DES CARTES.....519
TABLE DES FIGURES.....521
TABLE DES TABLEAUX.....525
TABLE DES ANNEXES.....527
LEXIQUE.....529
INDEX.....531
TABLE DES MATIERES 533

PROLOGUE

Commence ici mon chemin initiatique.

A l'origine je n'ai pas d'affinité particulière avec le développement durable ni même avec l'environnement. Ma posture était plutôt sceptique, influencée par des lectures pointant les lobbies qui se cachent derrière certaines revendications environnementales. Pourquoi entreprendre alors une thèse sur l'éducation à l'environnement vers le développement durable[1] ? Deux facteurs ont motivé mon investigation. Le premier est la dimension didactique et pédagogique de la question. Me destinant à l'enseignement – je suis aujourd'hui professeur d'Histoire-Géographie en collège-, j'étais particulièrement intéressée par la diffusion des savoirs en dehors de la sphère universitaire. Ma maîtrise portait d'ailleurs sur la diffusion de la chorématique dans l'enseignement secondaire[2]. Néanmoins, je ne souhaitais pas m'orienter ni vers une thèse en didactique ni vers une thèse de Sciences de l'éducation. Je souhaitais conserver mon ancrage disciplinaire et le questionnement épistémologique qui m'avaient animée jusque-là. C'est un choix que j'ai fait dès le Master. L'éducation à l'environnement vers le développement durable (EEDD) n'est pas en soi un sujet géographique mais elle en mobilise fortement des éléments. C'est le cas ici puisque cette recherche doctorale propose une approche des politiques publiques et des stratégies territoriales des acteurs de l'EEDD. D'une manière plus globale, il s'agit d'une analyse des pratiques d'acteurs, ce qui ne se limite pas à la dimension spatiale du sujet mais en inclut également d'autres, d'ordre pédagogique et didactique. C'est le caractère transversal du sujet qui m'a séduite puisqu'il me permet de questionner plusieurs champs de la connaissance et d'en interroger les horizons. L'EEDD pose aussi des questions éthiques et morales qui amènent à une réflexion sur soi.

Plus qu'une recherche doctorale, ce travail a modifié beaucoup de choses dans ma vie. Elle a d'abord changé mes représentations de l'environnement et du développement durable. Au-delà de celles-ci, qui relèvent du champ de la cognition, je suis rentrée sans en avoir conscience au départ, dans un processus de questionnement de mon propre rapport à l'environnement, à Autrui et au monde. Derrière des gestes quotidiens, pour ne pas dire automatiques, se redessine ma filiation au monde du vivant, des choses et des hommes. De l'extérieur cela se traduit par l'adoption de comportements étiquetés « durables » mais la démarche dépasse largement le simple apprentissage de gestes éco-citoyens. C'est mon identité qui a été ébranlée. Ce processus n'est pas encore achevé. Chaque étape réinterroge à nouveau mon rapport-au-monde (SAUVE L., 1997). C'est donc un chemin qui s'est ouvert, l'obtention de la thèse et le travail qu'il a été nécessaire de fournir n'en sont qu'une étape.

On touche ici sans crier gare à un des points épineux du domaine de l'éducation à l'environnement vers le développement durable. Pour amorcer un véritable changement, il n'est pas suffisant d'apprendre à agir et d'avoir conscience des problèmes environnementaux. Il est nécessaire d'entrer dans un processus de réflexion qui est en partie personnel, ce qui ne relève pas à proprement parler de l'Education à l'environnement vers le développement durable mais de l'éducation relative à l'environnement (ERE). EEDD ou ERE, les deux termes peuvent paraître proches puisqu'il qu'il s'agit d'une éducation environnementale. Pourtant ils ne sont pas équivalents. L'EEDD et l'ERE découlent de visions du monde différentes et ont des finalités divergentes. Je reviendrai longuement au

[1] E.E.D.D.

[2] Maîtrise entreprise à l'université Lyon 3 sous la direction de Jacques Donze en 2003

chapitre 3 sur les différences et les divergences entre l'EEDD et l'ERE. Soulignons simplement que cette thèse s'ancre plus largement dans le champ de l'éducation relative à l'environnement que dans celui de l'éducation à l'environnement vers le développement durable. Son titre peut donc paraître trompeur mais il traduit le choix des acteurs étudiés qui sont plus dans l'EEDD que dans l'ERE. Le titre de cette recherche permet également d'avoir une visibilité et une certaine audience dans un champ fragmenté et fragile. Nous y reviendrons.

Cette thèse de doctorat a changé ma posture de chercheur. De la posture wébérienne et positiviste de mon master (WEBER M., 1919), je suis passée à une posture sartrienne (SARTRE J.-P., 1945) et socioconstructiviste. Mon Master[1] m'avait amenée à rencontrer de nombreux éducateurs à l'environnement, dans le cadre des animations observées pour les besoins de ma recherche ou de formations du GRAINE*[2] Rhône-Alpes. Au cours de ce travail, je suis toujours restée en dehors du milieu, adoptant une posture d'observatrice non participante tel le « savant » de Max Weber (1919) neutre et imperméable au politique. Ma position est aujourd'hui tout à fait différente. Je suis une éducatrice à l'environnement. Je mène des projets avec les élèves dans ce domaine. Le collège où je travaille est même devenu un établissement en démarche de développement durable (E3D). Je suis formatrice pour le Rectorat dans le champ de l'EEDD. Enfin, je suis professeur relais au GRAINE Rhône-Alpes. Je suis mise à disposition de l'association, six heures par semaine, pour participer à ses projets et à ses missions. Je suis partie prenante de l'éducation à l'environnement. Il m'est devenu impossible de conserver une posture de recherche wéberienne parce qu'il y avait une contradiction avec mon implication dans le champ de l'EEDD de l'autre. De fait, j'étais déjà engagée au sens sartrien du terme. L'engagement sartrien est inhérent à notre condition humaine, c'est le contraire de la neutralité. « *Nous sommes condamnés à l'engagement de la même façon que nous sommes condamnés à être libres. L'engagement n'est pas l'effet d'une décision volontaire, d'un choix qui lui préexisterait : je ne décide pas d'être ou non engagé car je suis toujours déjà engagé, comme je suis jeté au monde* » (WAGNER P., 2003). Avoir côtoyé le monde l'éducation à l'environnement a fait de moi quelqu'un d'engagé, c'est-à-dire quelqu'un qui appartient à ce milieu : j'ai été rattrapée par mon terrain.

Enfin, ma thèse est à l'origine d'un dernier changement, il a modifié ma vision du métier d'enseignante. Mon implication dans l'éducation à l'environnement vers le développement durable m'a amenée à redéfinir les finalités que j'attribuais à l'enseignement. Je m'inscris aujourd'hui dans la lignée des mouvements d'éducation populaire. Je me perçois comme une médiatrice, une intermédiaire chargée de permettre à des jeunes, enfants et adolescents, de bien se développer. La dimension cognitive de l'enseignement ne m'échappe pas mais elle ne me parait pas première.

Parler de chemin initiatique pour une thèse de géographie est peut-être inhabituel mais l'expression caractérise bien ma démarche et le processus dans lequel je suis entrée.

[1] Master intitulé *La sensibilisation à l'environnement, entre culture et patrimoine*, entrepris à l'université Lumières Lyon 2 sous la direction d'Isabelle Lefort

[2] Les mots avec une étoile indiquent qu'ils sont définis dans le lexique

PREAMBULE

Les géographes sont encore peu familiers du développement durable et encore moins celui de l'éducation à l'environnement vers le développement durable. A l'exception de l'Université de Toulouse sous la houlette de C. Vergnolle (2003 ; 2004 ; 2006-2007) et de R. Sourp (2006-2007)[1], de Nicole Tutiaux Guillon (2006) à Lille et de Paul Arnoud à Lyon, peu de géographes investissent ce champ de recherche si ce n'est sous un angle didactique. D'une manière générale, la recherche dans le champ de l'EEDD est dispersée. Il y a quelques chercheurs isolés qui travaillent sur la question mais rattachés à des laboratoires qui traitent de thématiques plus larges. Même au Muséum d'Histoire Naturel de Paris qui a une certaine visibilité autour de Cécile Fortin-Debart et Yves Girault (2006), l'EEDD n'est qu'une partie des recherches entreprises. L'observatoire de EEDD n'a encore que peu de réalité. L'INRP a également trois équipes de chercheurs sur la question. Là encore, ce ne sont pas des équipes spécialisées dans le champ de l'EEDD et leurs travaux sont en cours ou récents. Enfin les formateurs I.U.F.M* contribuent aussi à la construction de la recherche dans le domaine mais de manière tout aussi isolée que les universitaires. Il n'existe pas de pôle de recherche fort, ayant un rayonnement national et international, constitué autour de la question de l'éducation à l'environnement vers le développement durable en France[2]. L'avis peut paraître tranché mais c'est un constat qui découle d'un ensemble d'entretiens réalisés auprès de chercheurs travaillant sur l'éducation à l'environnement et au développement durable[3]. Dans la Francophonie, seule l'Université de Québec à Montréal (UQAM) a une véritable équipe de recherche constituée autour de Lucie Sauvé sur la question de l'éducation relative à l'environnement (ERE). Il existe donc un véritable créneau de recherche à investir.

Apporter un regard géographique sur l'éducation relative à l'environnement peut paraître inhabituel. La géographie est néanmoins une des disciplines phares de la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement vers le développement durable dans l'enseignement secondaire conformément à la circulaire de juillet 2004 relative à la généralisation de l'EEDD. La prise en charge disciplinaire de l'éducation au développement durable[4] telle qu'elle a été promulguée par la circulaire suivante d'avril 2007, va également dans ce sens. L'épistémologie et la didactique de l'histoire-géographie ne peuvent pas faire l'impasse d'une réflexion sur les apports spécifiques de la géographie dans une démarche de développement durable.

Au-delà de l'école, la géographie a pleinement un rôle à jouer dans le champ de l'éducation à l'environnement vers le développement durable. De nombreuses collectivités locales ont développé dans le cadre de leur politique d'Agenda 21, un volet éducation à l'environnement vers le développement durable. Cela représente un investissement de 4 à 5

[1] Tous les textes des auteurs cités ne sont pas référencés. Les ouvrages ou articles cités sont ceux utilisés ultérieurement dans ce travail.

[2] J'ai évincé volontairement l'IFREE de mon inventaire (**I**nstitut de **F**ormation en **E**ducation à l'**E**nvironnement) car c'est un pôle de formation bien plus qu'un centre de recherche.

[3] Le protocole des entretiens, la liste des personnes rencontrées et les réflexions auxquelles ont abouti ces entretiens se situent dans l'épilogue.

[4] Il y a un glissement sémantique de la première à la seconde circulaire : on passe d' « éducation *à l'environnement vers le développement durable* » à l' « *éducation au développement durable* ».

millions d'euros chaque année rien que dans la région Rhône-Alpes[1]. L'implication des collectivités territoriales constitue une première porte d'entrée pour une analyse géographie. Il s'agit de faire une analyse différentielle du positionnement et des pratiques des différentes collectivités territoriales et de déterminer si ces pratiques sont convergentes et cohérentes ou divergentes et incohérentes. Les institutions publiques ne sont pas les seuls acteurs dans le champ d'éducation à l'environnement vers le développement durable. Ils ont recours à des partenariats associatifs qui interviennent en milieu scolaire. La question de la convergence des pratiques des institutions publiques ouvre sur la cohérence des pratiques associatives entre elles et avec les pratiques enseignantes. Il n'existe aujourd'hui pas de cartographie lisible dans la région Rhône Alpes de ce qui est mis en œuvre dans le domaine de l'éducation à l'environnement vers le développement durable. Cela signifie qu'il n'y a pas de vision d'ensemble sur les dynamiques territoriales actuelles en EEDD.

En tant que géographe, mon questionnement se structure autour de deux axes.

Le premier est une analyse spatiale des territoires mobilisés autour de l'éducation à l'environnement vers le développement durable. Il s'agit d'identifier ces territoires mais également de cerner qui sont les acteurs mobilisés. Ce premier travail effectué, il est nécessaire de déterminer les pratiques de ces acteurs et les réseaux dans lesquels ils s'inscrivent. Au-delà, il s'agit surtout de cerner les facteurs favorables à l'émergence d'une éducation à l'environnement vers le développement durable sur un territoire. On peut imaginer que l'action publique soit un moteur important du processus mais pas seulement. D'une part, il est alors nécessaire de déterminer qui de la politique ou de la démarche d'EEDD est le premier. D'autre part, à différents niveaux d'échelle, une même politique peut conduire à des résultats différents. C'est l'identité des territoires qui est questionnée ici. Il s'agit de cerner ce qui à travers l'histoire, les acteurs ou la culture d'un territoire favorise l'émergence d'une démarche de développement durable et d'éducation à l'environnement vers le développement durable. Pour réaliser cette analyse, nous avons choisi de limiter nos investigations à l'Académie de Lyon qui regroupe les départements de l'Ain, de la Loire et du Rhône. Nous ne nous aventurerons pas dans l'évaluation des impacts de la mise en place d'actions et de projets d'EEDD sur un territoire. C'est un sujet qui mérite une recherche à part entière. Il me semble que le manque de visibilité sur les pratiques actuelles nécessite d'abord une analyse de ces pratiques. C'est l'objet de cette thèse.

Le deuxième axe de cette recherche se structure autour d'une analyse de pratiques et des savoirs mobilisés. L'ensemble des acteurs du champ s'identifie à l'éducation à l'environnement, orientée vers le développement durable pour une partie d'entre eux. Mais la variété et la diversité des parties prenantes en jeu questionnent néanmoins l'homogénéité des pratiques et des postures. L'éducation à l'environnement vers le développement durable est un des courants de l'éducation relative à l'environnement. Peut-il réellement constituer le seul cadre des pratiques dans le domaine ? C'est l'adéquation des discours et des pratiques qui est ici questionnée. C'est aussi la cohérence des pratiques entre elles. Il y a deux niveaux d'analyse possible pour investir cette question qui seront traités successivement. Le premier se situe entre les collectivités ou services déconcentrés de l'Etat qui financent des projets d'EEDD et les associations qui mettent en œuvre ces projets. Le second réside entre ce qui est entrepris en classe par les associations et le projet dans lequel s'inscrit cette intervention, qui est le projet de l'enseignant. Les pratiques se déclinent à chacun des niveaux décrits au travers des savoirs transmis, des valeurs portées et des approches pédagogiques mobilisées. Cela conduit à interroger les savoirs géographiques en jeu sur le développement durable.

[1] Sont pris en compte dans ce calcul les subventions de la région, les départements, les services déconcentrés de l'Etat et les grandes agglomérations.

INTRODUCTION

Mon positionnement en tant que chercheur a évolué en cours de recherche. Extérieure au champ de l'ERE, j'en devenue partie prenante comme je l'ai expliqué précédemment dans le prologue. L'orientation méthodologique de mon travail en a donc été influencée. D'une recherche positiviste à l'origine, mon travail s'est ensuite construit plutôt dans la lignée du socioconstructivisme. Mais le chemin non linéaire de ce travail tend aujourd'hui à l'ancrer dans une position médiane qu'est le constructivisme structuraliste.

A. Une recherche socioconstructiviste

1. Du positivisme au socioconstructivisme

L'orientation initiale de ce travail était positiviste et empiriste dans la lignée de mon mémoire de Master qui se basait sur des entretiens et des observations non participantes. C'est dans cette perspective que se sont structurées les premières ébauches méthodologiques pensées au cours de la première année de thèse. Cette orientation est devenue incohérente quand je suis devenue partie prenante de l'EEDD. Je ne reviendrai pas plus amplement sur mon parcours déjà évoqué en prologue. Je ne pouvais pas prendre part à l'EEDD d'un côté (dans ma vie professionnelle) et me définir comme étant neutre de l'autre dans cette recherche doctorale. C'est cette contradiction qui m'a conduite à abandonner une posture wébérienne (1919) pour adopter une vision sartrienne (1954) Derrière la question de l'engagement, c'est le rapport à la réalité qui est interrogé. On ne peut pas être positiviste quand on agit consciemment et sciemment sur son objet de recherche. Inversement, on ne peut pas se dire engagé en considérant que l'engagement ne peut influer sur la réalité. Mon engagement m'a conduit vers une vision habitée du monde, c'est-à-dire à considérer la réalité non comme un donné mais comme un construit auquel je participe, d'où l'orientation socioconstructiviste de ce travail.

L'orientation socioconstructiviste découle aussi d'une réflexion de fond sur le développement durable, ses racines et ses implications. Une seconde incohérence a émergé de ma posture positiviste initiale. Le positivisme s'inscrit dans le cadre du paradigme scientifique occidental (MORIN E., 2005). Il renvoie à une science qui sépare le sujet, le chercheur, de son objet et qui érige la connaissance au statut de réalité objective. Pour cerner cette réalité, il est nécessaire de recourir à des méthodologies réductionnistes. Or la notion de développement durable ne relève pas de ce paradigme mais de la pensée complexe (MORIN E., 2005), c'est-à-dire d'une pensée qui ne soit pas linéaire mais systémique, qui ne soit plus fragmentée mais transversale et qui appelle finalement un nouveau travail scientifique. Nous reviendrons plus tard dans ce travail sur les concepts de paradigme scientifique occidental et de complexité car ce sont des piliers de ce travail. Il s'agit ici simplement de souligner le décalage entre le cadrage méthodologique et le cadre de l'objet étudié. Ce décalage était dual car, dans le champ de l'éducation, le positivisme correspond à un modèle transmissif de la connaissance. Les savoirs étant une connaissance objective du monde, ils sont transmis par ceux qui savent : c'est l'héritage du mythe de la caverne. L'éducateur ou l'enseignant est celui sait et l'apprenant, celui qui reçoit la connaissance et se l'approprie. C'est la transmission du savoir selon la logique descendante illustrée ci-dessous.

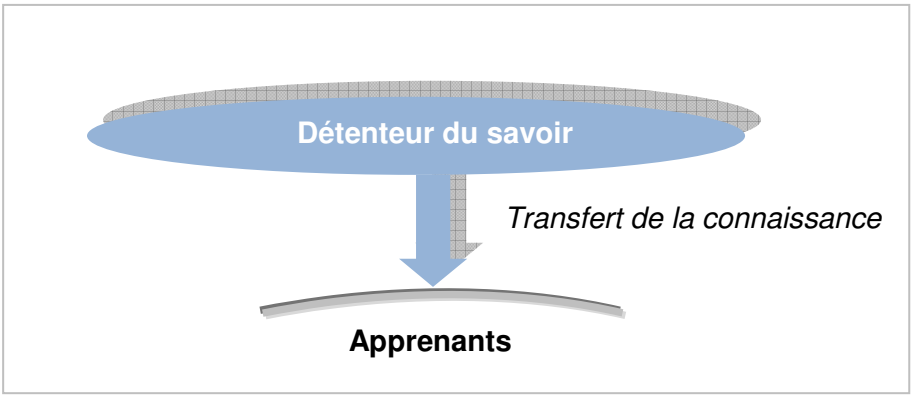


Figure 1 : Modèle transmissif de la connaissance

Or l'éducation à l'environnement vers le développement durable a émergé de l'éducation relative à l'environnement, qui s'inscrit dans la lignée des courants de psychologie de l'apprentissage (PIAGET J., 1938 ; VYGOTSKY L.S., 1978 ; BRUNER J.S., GOODNOW J.J., AUSTIN G.A, 1956) et adhère à une vision socioconstructiviste des savoirs. Les savoirs ne sont pas transmis mais construits par l'apprenant en lien avec son environnement. Le modèle transmitif n'est pas celui de l'EEDD ni même de l'ERE. Adopter une posture positiviste pour analyser le développement durable et l'éducation à l'environnement vers le développement durable c'est adopter une perspective opposée à celle du sujet étudié, c'est risquer de ne pas voir les choses pour avoir choisi les mauvaises lunettes.

J'ai donc finalement adopté une posture socioconstructiviste qui s'est substituée au positivisme initial. Cette nouvelle posture impacte la recherche à deux niveaux :

Sur le plan heuristique, il touche au statut accordé au savoir qui n'est pas défini comme une vérité, LA vérité découverte à la lecture du monde (paradigme scientifique occidental). Le savoir est une construction sociale. Le chercheur participe pleinement de ce processus mais n'en a pas l'exclusivité. D'autres acteurs peuvent contribuer à la construction des savoirs. Ce postulat est fondateur pour ce travail car une partie des actions de recherches entreprises sont collaboratives et toutes sont partenariales. Nous reviendrons sur l'implication des acteurs dans l'élaboration des savoirs ultérieurement via la théorie des parties prenantes.

Sur le plan cognitif, il concerne l'acquisition des savoirs. Cette recherche ayant une dimension didactique, adopter une posture socioconstructiviste rejaillit sur les modalités d'analyse des savoirs, c'est-à-dire sur l'analyse didactique. Le modèle de référence n'est pas le modèle transitif qui est celui traditionnellement en vigueur au sein de l'institution scolaire[1]. L'éducateur – ou l'enseignant- a pour fonction de transmettre aux élèves, le savoir qu'ils doivent acquérir. Dans une perspective socioconstructiviste, l'acquisition de savoirs découle d'un processus de construction individuelle qui s'opère en interaction avec autrui et avec son environnement. Nous ne rentrerons pas dans le détail de cette construction ni dans les débats théoriques qui l'animent (PIAGET J., 1937; VYGOTSKY L.S., 1978 ; BRUNER J.S., GOODNOW J.J., AUSTIN G.A, 1956). Ce n'est pas ici notre propos. Le socioconstructivisme constitue aussi le cadrage théorique pour la partie didactique de cette recherche.

[1] Même si le modèle transitif n'est plus le modèle officiel, il appartient encore largement à l'habitus enseignant.

Du positivisme initial, cette recherche doctorale s'est ainsi réorientée vers une posture socioconstructiviste plus cohérente avec mon engagement dans le champ de l'EEDD mais également avec l'objet même de la recherche à savoir le développement durable et l'éducation à relative l'environnement. L'ensemble des actions de recherche menées n'a pas été réalisé dans cette optique, notamment l'analyse des stratégies territoriales et politiques de l'Etat et des collectivités territoriales. Une partie de la lecture qui est faite du milieu de l'ERE a une approche plutôt structuraliste. C'est pourquoi nous avons adopté une lecture bourdieusienne du constructivisme : le « *constructivisme structuraliste* » (BOURDIEU P., 1987).

2. Le « constructivisme structuraliste »

Il permet d'allier le rôle de l'individu dans la construction des savoirs et l'influence des structures sur ces individus.

Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même, […] des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques et leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle l'habitus, et d'autre part des structures sociales, en particulier de ce que j'appelle des champs (BOURDIEU P., 1987, cité dans CORCUFF Ph., 1995, p30-31).

Pierre Bourdieu cherche à concilier l'objectif (le social) et le subjectif (l'individu) au sein du « *constructivisme structuraliste* ». Il désigne ainsi le double mouvement d'intériorisation de l'extérieur et d'extériorisation de l'intérieur. La connaissance puise son origine dans le social. Dès l'enfance, l'individu assimile ainsi des comportements, des perceptions et des références qui structurent ses *habitus* et génèrent des capitaux sociaux, économiques et culturels mobilisables. L'individu intériorise donc très tôt l'organisation sociale dans laquelle il s'inscrit, ce qui configure son organisation cognitive. Les structures objectives fondent les représentations subjectives. En retour, ces représentations modèlent le social sous certaines conditions. Pierre Bourdieu cite l'exemple des effets de théorie qui résultent des conséquences d'une théorie sur la réalité sociale comme ce fut le cas du marxisme. Le cognitif peut influer sur le social. C'est une vision systémique de l'interaction du social et du cognitif que l'on peut illustrer ainsi.

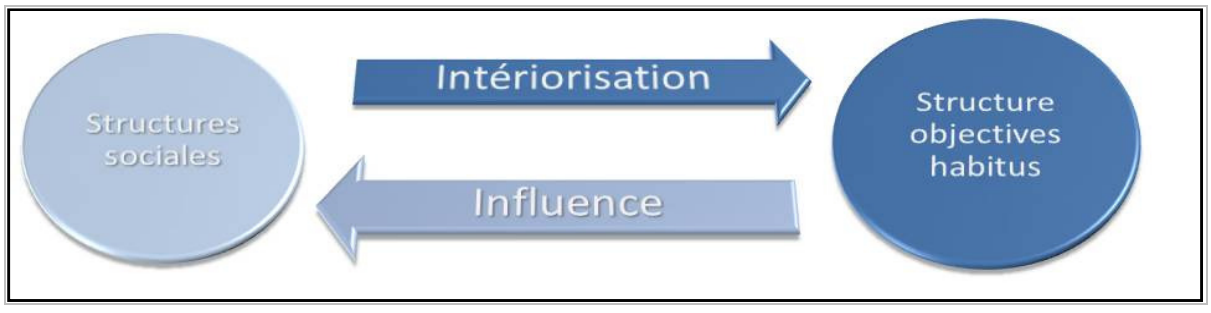


Figure 2 : Le constructivisme structuraliste

Le constructivisme structuraliste constitue un cadrage théorique pertinent pour une recherche portant sur le développement durable et l'éducation à l'environnement vers le développement durable. Il permet de rendre compte du processus qui est à l'origine de la notion de développement durable. Nous montrerons en effet au cours de ce travail que la notion a une origine technocratique - rapport Brundtland en 1987 - et qu'elle s'est ensuite largement diffusée au sein des différentes instances sociales, politiques et économiques au

point que le durable est devenu un critère de choix. Cela sous-tend que le développement durable appartient dans une certaine mesure (que nous ne jaugerons pas ici) à l'*habitus* de certains individus, de certaines classes sociales. En devenant un critère de choix en politique ou en économie (acte d'achat), le développement durable impacte en retour sur les postures des instances sociales. Les entreprises proposent de produits équitables, écologiques ou biologiques parce que c'est ce que les consommateurs recherchent. De la même manière, les politiques ont un volet durable dans leur programme parce que les électeurs sont en demande. L'éducation à l'environnement vers le développement durable est un processus qui vise l'adoption d'une démarche de développement durable par les individus et les instances sociales. Elle cherche à influer en même temps le cognitif et le social. Elle est dans une dialectique individu/société dans laquelle ni l'un ni l'autre n'ont l'ascendant.

Le constructivisme structuraliste s'inscrit aussi dans une dialectique individu/société mais il accorde la primauté au social sur le cognitif dans la lignée des courants actuels de psychologie sociale développés à Neuchâtel et à Genève (DOISE W. et MUGNY G., 1997 ; PERRET-CLERMONT A.-N., 1996). Cette primauté prise sans précaution, constitue une forme de déterminisme social. C'est la société qui façonne l'individu. Transférée dans le champ éducationnel, cela conduit vers une vision behavioriste de l'éducation. La finalité éducative n'est alors plus le développement personnel et social de l'individu mais l'adoption de comportements prédéfinis. On peut considérer qu'il s'agit d'une forme de formatage. Dans le champ de l'EEDD, cela correspond aux travaux sur la communication engageante qui s'évertuent à étudier comment faire faire aux individus ce qu'on a décidé qu'ils fassent (JOULES R.-V., 2007). Cette vision de l'éducation et de l'EEDD en particulier ne correspond pas à ma vision de mon métier d'enseignante et d'éducatrice. Je suis profondément convaincue que les enjeux de l'éducation sont bien plus nobles que de faire simplement rentrer les enfants et les adolescents dans des cases prédéfinies même si j'ai bien conscience que l'éducation est une forme de socialisation (VINCENT G., 1994). L'éducation devrait viser d'abord et avant tout le développement personnel de l'enfant et lui permettre de créer un rapport-au-monde constructif pour lui et pour la société.

Pour résumer, le constructiviste structuraliste constitue le cadrage méthodologique le plus proche de ma démarche mais il est à mobiliser avec précaution pour éviter l'écueil du déterminisme social. Cette recherche doctorale s'inscrit en effet pleinement dans les sciences de l'éducation, c'est plus précisément au champ de l'éducation relative à l'environnement qu'elle s'arrime. C'est là que nous devons donc l'inscrire maintenant.

B. Une recherche dans le champ de l'ERE

1. Finalités, hypothèses et objectifs de la recherche

Au-delà de sa perspective diplômante, cette recherche vise à participer à la structuration du champ de l'éducation relative à l'environnement. L'éducation relative à l'environnement par le courant de la durabilité a été propulsée au devant de la scène par les circulaires successives de l'Education Nationale d'une part, et par la diffusion du développement durable au sein des politiques publiques d'autre part. C'est un champ ancien mais qui a pris une ampleur nouvelle[1] ces dernières années d'où émergent de nouvelles opportunités et de nouvelles configurations. Cette recherche souhaite contribuer à ce

[1] Puisque l'un découle de l'autre, nous n'emploierons plus le terme d'éducation à l'environnement vers un développement durable (EEDD) mais celui plutôt d'éducation relative à l'environnement, plus large et plus approprié au contexte. Nous reviendrons sur les différences entre les deux plus tard dans ce travail.

processus en proposant un état des lieux du champ de l'ERE et une lecture des dynamiques et des lignes de forces qui se dessinent actuellement entre les acteurs. De là découlent trois hypothèses de recherche.

Hypothèse n°1 : La première hypothèse est que l'ancrage de l'éducation à l'environnement du côté de la durabilité constitue un processus d'uniformisation et d'homogénéisation des pratiques politiques et pédagogiques des acteurs.

L'éducation relative à l'environnement n'appartient pas à l'histoire immédiate. Cela fait déjà une cinquantaine d'années que l'environnement est perçu par certains comme ~~un~~ support éducatif ou ~~un~~ objet d'éducation. L'éducation relative à l'environnement n'a pourtant jamais connu un succès aussi grand qu'actuellement en France, en Occident mais également dans les pays du Sud. Mais c'est une éducation orientée vers le développement durable dont il s'agit. Le succès de la notion de développement durable n'est pas étranger à l'expansion spectaculaire de ces deux dernières décennies. C'est ainsi que des acteurs très différents (éducateurs, enseignants, politiques, managers…), étrangers à l'origine à l'éducation relative l'environnement se sont mobilisés. Le regroupement d'une pluralité d'acteurs, sous la bannière du développement durable devrait conduire à un enrichissement et à une ouverture des pratiques d'acteurs. L'hypothèse faite ici est l'inverse. L'éducation au développement durable semble proposer des standards pédagogiques et éducatifs qui permettent facilement leur appropriation mais qui de fait uniformisent les pratiques d'acteurs. L'implication d'une grande diversité d'acteurs semble aussi avoir troublé le fonctionnement usuel du milieu de l'éducation relative à l'environnement. C'est ce qui constitue la seconde hypothèse.

Hypothèse 2 : L'implication de nouveaux acteurs, notamment politiques, dans le champ de l'ERE, engendre un transfert de la légitimité d'action des associations, acteurs historique de l'ERE, aux pouvoirs politiques.

L'éducation relative à l'environnement a émergé du champ associatif. Ce sont principalement des associations d'éducation non formelle ou de protection de la nature et de l'environnement qui ont développé des projets en matière d'ERE depuis les trente dernières années. Ce sont elles qui ont le plus souvent, porté les projets et qui les ont mis en œuvre. Les pouvoirs publics reconnaissaient alors l'utilité de ces projets et les soutenaient notamment sur le plan financier. Avec le développement durable, de nombreuses collectivités territoriales et institutions (services déconcentrés de l'Etat) se sont approprié l'éducation à l'environnement et/ou au développement durable. Elles ont défini une politique spécifique en la matière souvent formalisée dans un Agenda 21, une charte ou un plan d'ERE. Ce processus tend à réduire la légitimité usuelle des associations et leur pouvoir d'action. L'hypothèse formulée ici repose sur l'idée que nous sommes à un moment de rupture où chaque type d'acteur de l'ERE est en train de se repositionner dans le champ. De ce fait les associations sont fragilisées et le politique se retrouve en position de force.

Hypothèse 3 : La troisième hypothèse est qu'il existe une grande inégalité d'accès à une éducation relative à l'environnement. Tous les territoires et tous les citoyens ne bénéficient pas d'actions ou de projets d'ERE.

Les territoires les plus dynamiques en matière d'ERE sont ceux dont les collectivités locales se sont mobilisées et ont mis en place une politique éducative dans le domaine. Dans cette perspective, il s'agit de démontrer le caractère structurant des politiques publiques sur les dynamiques territoriales en matière d'ERE. Elles semblent constituer le facteur dominant dans l'émergence d'une dynamique territoriale en matière d'ERE. Ces politiques étant coûteuses, de là découle l'idée que les territoires les plus dynamiques sont des territoires urbains. Les territoires ruraux sont moins ciblés quantitativement par l'éducation relative à l'environnement que les autres territoires. A une inégalité territoriale,

cette hypothèse sous-tend l'existence d'inégalités sociales. Il semble que les actions et projets d'ERE ciblent un public très restreint, les scolaires ou des enfants scolarisés, en délaissant les autres publics potentiels.

Pour explorer ces trois hypothèses, plusieurs objectifs ont été définis :

Objectif n°1 : Il s'agit tout d'abord d'identifier les pratiques pédagogiques des acteurs ~~en cours~~ en matière d'éducation relative à l'environnement dans l'Académie de Lyon. Le terme de pratique est vaste parce qu'il recouvre des réalités qui relèvent tant du politique, du juridique, de l'économique que du pédagogique. Il s'agit de cerner qui travaille avec qui et comment. Ce qu'on recherche c'est la posture, les valeurs, le positionnement, l'implication des acteurs mais aussi les approches et les courants pédagogiques d'ERE dans lesquels ils s'inscrivent.

Objectif n°2 : Il s'agit ensuite de comparer ces pratiques à différents niveaux. Cette comparaison permettra de valider les hypothèses 1 et 2.

Objectif n°3 : Cet objectif est corrélé à la troisième hypothèse. Il s'agit d'établir une cartographie des territoires les plus dynamiques en matière d'ERE.

Le nombre des acteurs et des actions impliqués en ERE dans l'Académie de Lyon nécessitait de réduire le champ d'investigation. Deux solutions étaient possibles : la première, tronquer le territoire d'investigation, la seconde, choisir une entrée thématique. J'ai choisi une entrée thématique : l'eau. C'est l'une des deux thématiques (avec celle des déchets) les plus explorées en Rhône-Alpes. Elle mobilise un grand nombre d'acteurs. Elle est ainsi révélatrice de ce qui se réalise dans le milieu dans son ensemble. Si j'avais choisi de réduire le territoire d'investigation de trois à un département, j'aurais pu avoir des analyses plus fines à l'échelle locale mais je risquais de ne pas pouvoir appréhender des phénomènes académiques ou régionaux. L'eau constitue donc une porte d'entrée pour aborder l'ERE. Ce n'est pas en soi un objet de recherche. Aucune des analyses menées ne porte intrinsèquement sur la thématique de l'eau.

Les finalités, les objectifs et les hypothèses que nous venons de poser dessinent les contours d'une recherche qui s'inscrit pleinement dans l'ERE, champ dans lequel il est nécessaire de la positionner maintenant.

2. Le statut de la recherche

Cette recherche a un double statut. C'est d'abord une recherche évaluative pour fin d'amélioration selon la typologie de J.-M. Van der Maren (1999). Elle *« repose sur la mise en œuvre d'un processus permettant de réduire l'écart entre une situation réelle jugée insatisfaisante et une situation attendue. Le praticien-chercheur prend une part active dans le changement de la situation jugée insatisfaisante. Cette forme de recherche évaluative-adaptative fait essentiellement appel à une instrumentation qualitative* (SAUVE L. et VILLEMAGNE C., 2003, M. 88)[1]*. »* Il s'agit ici d'évaluer les pratiques actuelles en éducation

[1] Les articles et ouvrages publiés à l'international sur éducation relative à l'environnement sont peu disponibles en France en bibliothèque. Même celle de l'INRP n'a que quelques années d'archives. J'ai suivi un cursus d'une année par correspondance à l'UQAM qui a une chaire d'éducation relative à l'environnement. J'ai utilisé le cours et les textes fournis dans le cadre de cette formation pour nourrir ma réflexion. A chaque fois que ces derniers sont cités, ils sont indiqués avec le nom des auteurs et l'année. Les références complètes sont citées en bibliographie. Le cours se compose de 21 modules comprenant chacun un cours, un recueil de textes et des documents d'accompagnement. Les pages

relative à l'environnement sur le territoire de l'Académie de Lyon. Il ne s'agit pas de juger ces pratiques mais de les identifier, de les analyser et d'en étudier la cohérence globale.

Cette recherche s'inspire de l'évaluation « négociée » (GUBA E. G. et LINCOLN Y., 1989) sans néanmoins l'être vraiment. « *Associée au paradigme constructiviste (tel aussi parfois critique), l'évaluation négociée peut jouer un rôle d'émancipation et d'empowerment pour les participants à la recherche. Le savoir émergeant de ce processus est une construction, signifiante et contextualisée de situations vécues par les acteurs en jeu*» (SAUVE L. et VILLEMAGNE C., 2003, M. 89). Dans l'ensemble cette recherche a été menée en partenariat avec les acteurs de terrain. Le Rectorat et le GRAINE Rhône-Alpes ont beaucoup facilité cette recherche en me permettant d'être au cœur du champ de l'ERE. Ils ont été partenaires d'une des actions de recherche, l'enquête enseignante, qui a essayé d'être collaborative. Le recueil de données et l'observation d'animations ont sollicité l'aide des acteurs de terrains. La fin de ce travail se traduira par une retranscription aux acteurs concernés des résultats obtenus. Mais ces partenariats sont plus ou moins développés. Il ne s'agit jamais de partenariat de développement mutuel (SAUVE L., 2001-2002). Le sujet de recherche n'a pas été défini de manière concertée même s'il a émergé des entretiens d'acteurs réalisés en Master. La méthodologie et le sujet de la recherche n'ont pas été définis de manière concertée et collégiale. Cela découle de ma posture initiale de recherche, à savoir le positivisme. J'ai essayé lorsque cette recherche s'est orientée vers le socioconstructivisme de tendre vers une « évaluation négociée ».

Le second statut de cette recherche est aussi d'être une recherche théorique (VAN DER MAREN J.-M., 1999)**.** Il s'agit d'analyser la notion de développement durable pour ce qu'elle est et au travers de sa mise en œuvre dans des propositions pédagogiques. C'est une posture critique qui sous-tend cette analyse.

Par son statut, ses finalités et sa méthodologie, ce travail de recherche est lié à trois courants d'éducation relative à l'environnement (SAUVE L., 1994**)**. Le premier est celui de la critique sociale. *« Essentiellement, ce courant insiste sur l'analyse des dynamiques sociales à la base des réalités et problématiques environnementales : analyse des intentions, des positions, des arguments, des valeurs explicites et implicites, des décisions et des actions, des différents protagonistes d'une situation* (SAUVE L.**,** 2003**,** M.117**)**. » On retrouve ici le volet d'analyse des pratiques et des stratégies d'acteurs.

Elle s'inscrit également dans le cadre du courant praxique. « Ce courant met l'accent sur l'apprentissage dans l'action, par l'action et pour améliorer sans cesse cette dernière. Il ne s'agit pas de développer a priori des connaissances et des habiletés en vue d'une éventuelle action, mais de se mettre d'emblée en situation d'action et d'apprendre à travers le projet, par et pour ce projet. L'apprentissage fait appel à la réflexivité sur l'action, en cours de projet » (SAUVE L.**,** 2003, M. 111) Ce courant reflète ma posture d'ensemble et renvoie à mon statut de praticienne. Une des enquêtes menées, celle réalisée auprès des enseignants, a essayé de s'inscrire dans ce courant.

Le dernier courant auquel est relié ce travail de recherche est celui de la durabilité. C'est celui qui entre dans l'éducation relative à l'environnement par le développement durable. Ce travail ne relève pas vraiment du courant de la durabilité mais la majorité des acteurs de terrain se réclament du développement durable, ce qui m'oblige à parler d'éducation au développement durable ou vers un développement durable. L'optique adoptée est plutôt critique par rapport à ce choix. Il s'agit plus de parler du courant de la durabilité que véritablement y appartenir. Ce travail s'inscrit dans la perspective plus large de l'éducation relative à l'environnement.

---

numérotées en M. sont issues du cours, celle en R. sont issues au recueil de texte et celle en D., des documents d'accompagnement.

Pour résumer et conclure, cette recherche, par son design et son statut, est pleinement une recherche d'éducation relative à l'environnement qui s'organise autour de deux axes illustrés ci-dessous.

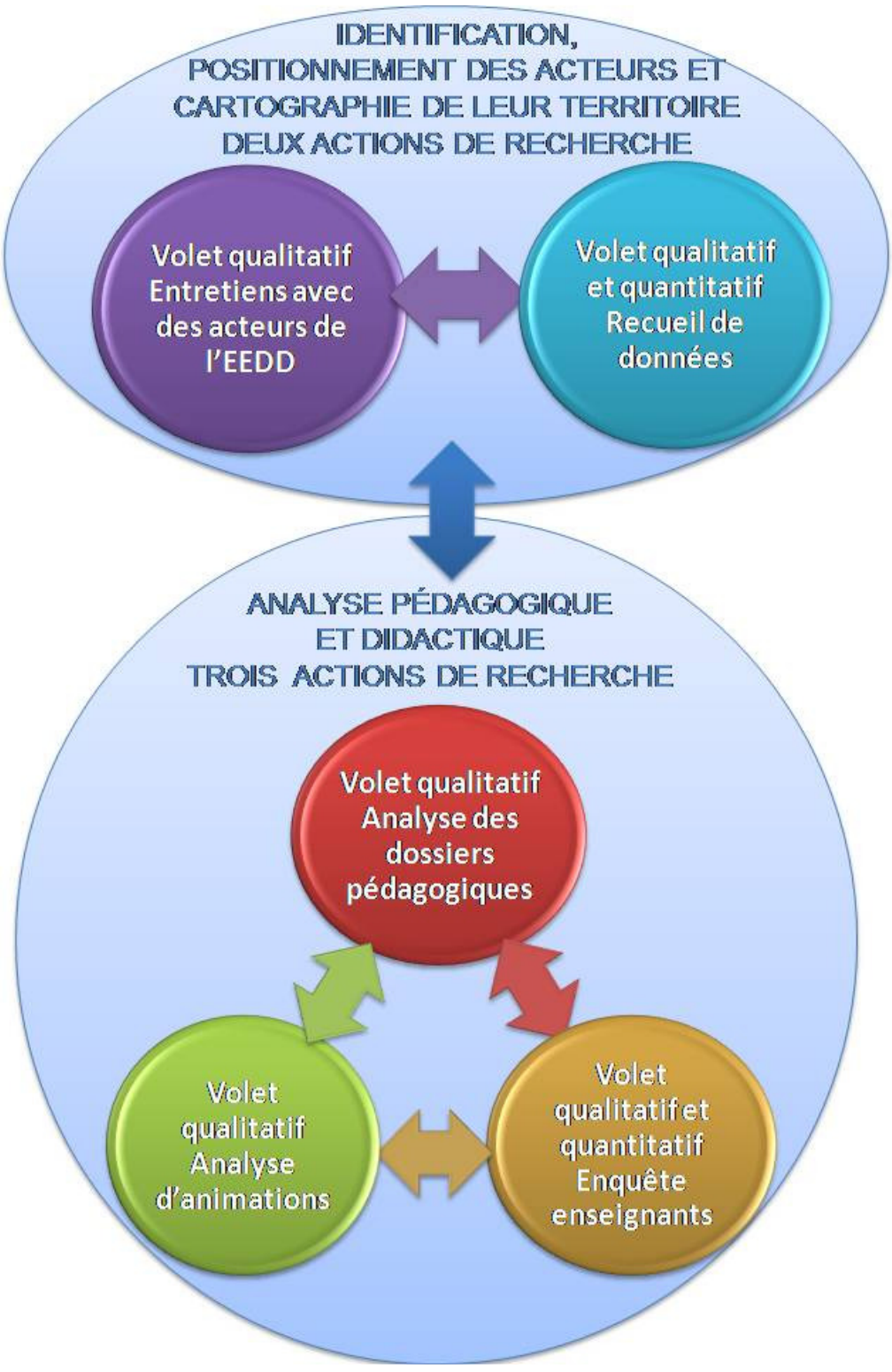


Figure 3 : Schéma méthodologique de thèse

Le premier axe porte sur l'identification des acteurs, leur positionnement, leur pratique dans le champ de l'ERE et leur implantation territoriale. Cet axe a été exploré par le biais d'entretiens semi directifs et des données quantitatives recueillies à l'issue de ces entretiens. Le second est une analyse pédagogique et méthodologique des pratiques des acteurs. Cette analyse s'appuie sur trois actions de recherche : une enquête menée auprès des enseignants de l'Académie sur leur pratique en ERE, l'analyse des dossiers pédagogiques (sur le thème de l'eau) soumis à l'Inspection Académique et enfin l'analyse d'actions d'éducations à l'environnement menées sur le thème de l'eau. La méthodologie détaillée ne sera pas présentée ici. Pour que la présentation des résultats de recherche soit la plus lisible possible, la méthodologie de chaque action de recherche est présentée dans la partie dans laquelle les résultats sont développés. Cela permet de mieux identifier l'origine et la source des arguments factuels avancés dans le discours. Il arrive néanmoins que pour renforcer les arguments présentés, et pour favoriser les liens entre les différentes actions de recherche, certains résultats soient présentés avant la méthodologie d'investigation auxquels ils se rapportent. Ce choix découle de l'organisation générale de cette recherche construite comme un système.

3. L'organisation de la recherche

Cette recherche doctorale est en effet construite comme un système.

La première partie tente de démontrer au moyen d'une analyse historique et épistémologique que la notion de développement durable est éminemment politique par son histoire. C'est en effet une notion (Rapport Brundtland, 1987) qui a été formalisée et diffusée par les instances internationales (ONU ; UNESCO). Elle s'inscrit dans la lignée des politiques de développement mises en œuvre depuis plusieurs décennies qu'elle tente de réformer. Le développement durable est une forme de développement. Par conséquent il exprime des choix sociétaux et culturels. Une société qui choisit un développement durable croit dans le progrès de l'humanité, apporté par la technique et la connaissance selon une temporalité linéaire et cumulative. Le développement durable appartient au champ du politique, tout comme son corolaire éducatif. L'éducation au développement durable a été impulsée par les instances internationales, comme la notion de développement durable.

Le développement durable et l'EDD marquent une rupture avec ce qui les précédait. En effet, l'écodéveloppement et l'ERE s'inscrivent dans la perspective d'un changement sociétal et éducatif, contrairement au développement durable et à l'EDD. L'écodéveloppement repose sur une critique de la société occidentale moderne. C'est un outil politique pour construire une autre société. Il ne propose pas de solutions prédéfinies et ouvre sur des choix éducatifs variés, regroupés dans l'éducation relative à l'environnement. L'EDD et l'ERE se construisent donc sur des choix pédagogiques différents tout comme l'écodéveloppement et le développement durable expriment des choix sociétaux différents. Le passage de l'un à l'autre se légitime par des choix politiques. Les implications du développement durable et de l'EDD sont donc aussi de nature politique, tout comme les acteurs mobilisés pour les mettre en œuvre.

Les décideurs politiques locaux et régionaux ont un rôle important dans la mise en place d'une éducation relative à l'environnement. Depuis une dizaine d'années, l'Etat les a placés, par le jeu de la décentralisation, au cœur de l'ERE. Ils sont aujourd'hui dans la situation de créer ou non, un contexte favorable à l'émergence d'actions et de projets d'ERE. Même si ils n'ont pas tous le même niveau d'engagement, d'une manière générale, on observe une prise en charge croissante de l'ERE par les décideurs politiques locaux et régionaux en ERE.

Les politiques éducatives françaises ont placé l'Ecole au centre de l'ERE en optant pour la durabilité. La seconde partie de ce travail s'emploiera à démontrer le rôle central de l'Ecole dans le champ de l'ERE et son empreinte dans les pratiques actuelles.

L'orientation de l'Ecole vers une éducation au développement durable est un choix politique. Ce choix est d'abord celui de l'Etat français qui s'est engagé dans le domaine. C'est l'engagement de l'Ecole qui s'est approprié l'objet et l'a adapté à ses propres logiques et contraintes. L'Ecole, repose sur un mode de socialisation nommé forme scolaire. Cette dernière soumet l'élève au maître selon des règles impersonnelles (VICENT G. (dir.), 1994. Les savoirs transmis s'inscrivent dans le cadre de la culture scolaire (CHERVEL A., 1998 ; AUDIGIER F., 1997 dans KNAFOU R., 1997). Or l'ERE rompt avec le système scolaire traditionnel et soutient un changement éducatif profond. Elle est en décalage par rapport à la forme et à la culture scolaire contrairement à l'éducation au développement durable. L'EDD se centre sur la transmission de savoirs ce qui lui permet de s'inscrire dans le découpage disciplinaire. C'est le résultat de la généralisation qui tend à uniformiser les pratiques enseignantes.

L'Ecole marque de son emprunte l'ERE au-delà de sa sphère scolaire. Elle mobilise des partenaires, intervenant souvent directement auprès des élèves. Ces partenaires doivent se plier à la culture scolaire. Ses interventions sont financées par des décideurs politiques locaux ou régionaux. L'institution scolaire s'inscrit au sein d'un réseau relationnel ce qui pose la question du rôle de la culture et de la forme scolaire auprès des partenaires. La culture associative est très différente de la culture scolaire. Structurées autour d'un projet, les associations s'inscrivent dans un réseau relationnel qui fonctionne par interconnaissance. Au-delà de la culture associative, chaque association en tant que structure dispose d'une culture propre. Le rapport de Ecole / association peut se penser comme une confrontation de deux cultures structurelles. En réalité, les partenariats éducatifs noués entre l'Ecole et les associations d'ERE sont de type instrumental (SAUVE L., 1994) ou utilitariste (BRUXELLE Y., 2006-2007). L'Ecole est le partenaire prédominant, ce qui implique l'adhésion des associations à la culture scolaire est une condition *nécessaire* du partenariat scolaire.

Par le prisme de l'Ecole, le développement durable est devenu un savoir à enseigner et un savoir enseigné. Dans le contexte scientifique, le statut du développement durable pose question et à plusieurs titres. Ce n'est pas un savoir puisqu'il n'est pas affilié à une seule discipline. Il a émergé des impasses des deux sciences dont l'objet est l'*Oïkos* : l'économie et l'écologie. Ces disciplines ne sont parvenues à définir un paradigme qui leur permette de penser leur objet sans se heurter l'une à l'autre. L'économie ne parvient pas à penser la richesse et son accroissement sans prendre en compte le milieu. L'écologie ne peut pas non plus faire l'économie de l'homme et de son action sur le milieu. Le développement durable a ainsi émergé de l'impensé disciplinaire. C'est un hybride qui résulte des limites de la science moderne (MORIN E., 1990 ; LATOUR B., 1991).

Le développement durable appelle ainsi à un nouveau travail scientifique qui ne morcèle plus le savoir en discipline. Il invite à penser les objets de manière transdisciplinaire dans une approche complexe. Constitue-t-il pour autant une révolution scientifique au sens kuhnien du terme (KUHN T., 1962) ? Rien n'est moins sûr. Nous verrons au travers de l'exemple de la géographie que le développement durable est récupéré par les disciplines sans parvenir à les transcender. C'est ce qui l'empêche d'accéder au statut de concept. Le développement durable a un statut scientifique incertain.

Le développement durable n'est pas qu'un objet scientifique, c'est aussi un objet politique. Il est à l'interface entre le scientifique et le politique. A cette interface, surgissent des paradoxes qui traduisent les contradictions de la notion. En proposant une nouvelle forme de travail scientifique, le développement durable contient en germe une nouvelle forme de démocratie, la démocratie participative. Cependant, seuls les experts sont

véritablement capables de comprendre les questions mises en débat et de se prononcer parce que ces questions sont techniques et non éthiques. Là où le développement durable échoue, l'éducation au développement durable se retrouve dans une impasse.

PARTIE I

DU DEVELOPPEMENT DURABLE A L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT

VERS LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN CHEMIN POLITIQUE

Le chemin qui conduit du développement durable à une éducation au développement durable n'est pas linéaire et la filiation est plus complexe que ce qu'elle paraît de premier abord. Le développement durable est une notion récente (Rapport Brundtland 1987) mais il n'est pas apparu ex-nihilo. Il émerge d'une réflexion entamée plusieurs décennies auparavant sur le développement, les pays du Sud, le rapport à l'environnement etc. Cette réflexion a été portée par le politique. Les instances politiques internationales (ONU, UNESCO, Banque mondiale) ont joué un rôle déterminant dans la formalisation et la diffusion de ces réflexions. Elles ont conduit vers le concept d'écodéveloppement formalisé par Ignacy Sachs (1980). Parallèlement à ces réflexions a émergé l'idée qu'il était nécessaire d'éduquer à l'environnement. C'est ainsi que pilotée par le haut est née l'éducation relative à l'environnement. Le développement durable et l'éducation à l'environnement pour un développement durable s'inscrivent dans la lignée de l'écodéveloppement et de l'éducation relative au développement.

Ces filiations nécessitent d'être développées, explicitées et analysées. L'écodéveloppement et le développement durable bien que successifs dans le temps, ne sont pas assimilables. Tous les deux de nature politique, ils défendent un même idéal sociétal très différent. Le premier exprime une remise en cause du capitalisme et du développement alors que le second est un aménagement de ces derniers. Ecodéveloppement et développement durable ne reposent donc ni sur les mêmes principes, ni sur les mêmes valeurs. C'est l'objet du premier chapitre de cette partie. Il s'agit bien de montrer cette rupture, d'en identifier la nature et les implications.

L'une des premières implications est de nature éducative. Quand les questions environnementales ont été prises en charge par le politique, la nécessité d'informer, de sensibiliser et d'éduquer à ces questions est devenue évidente. C'est de là qu'a émergé l'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement durable. Là encore, il n'y a pas d'adéquation entre les deux.

Alors que l'éducation relative à l'environnement propose d'éduquer autrement, l'éducation au développement durable tente au contraire de rentrer dans les canons du moule scolaire pour se diffuser. Le passage de l'une à l'autre marque un point de rupture que nous mettrons en évidence dans le second chapitre.

Une autre conséquence de la rupture entre l'écodéveloppement au développement durable est la diffusion du second à grande échelle. Le développement durable a en effet connu un grand succès. Cette notion à l'origine produite dans et par les instances politiques internationales, s'est diffusée à tous les niveaux de l'échelle politique, de l'Etat aux collectivités territoriales. L'éducation au développement durable qui lui est corrélé a suivie le même chemin, ce qui amène à s'interroger sur le rôle des décideurs politiques dans le champ de l'EDD. C'est ce questionnement que retranscrit le troisième chapitre.

CHAPITRE 1 LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN INSTRUMENT POLITIQUE

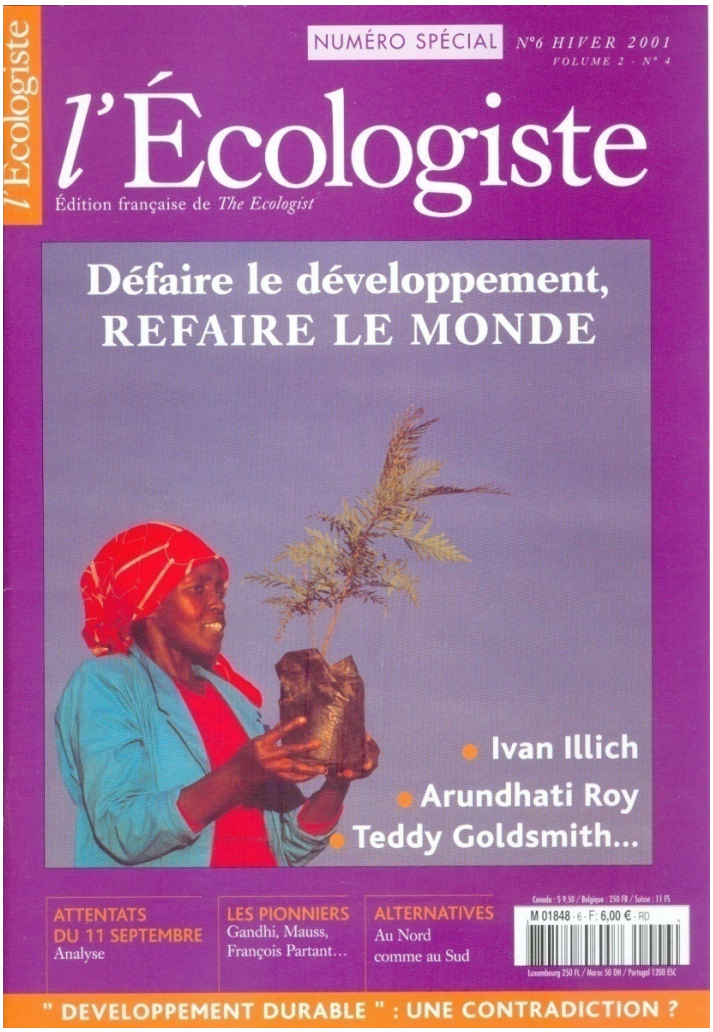
Le développement durable est fondamentalement une question politique par son origine et ses applications. C'est un outil au service de la société pour résoudre ses problèmes environnementaux qui découle d'une réflexion plus globale sur le fonctionnement ou plutôt le dysfonctionnement de la société occidentale et son devenir. C'est autour du concept d'écodéveloppement que se sont formalisées ces réflexions. Il a fondé les bases sur lesquelles s'est structurée la notion de développement durable. Mais si l'écodéveloppement invite à trouver une alternative au capitalisme et à ses abus, le développement durable postule un aménagement du système et non sa transformation en profondeur.

A. Le développement durable : un écodéveloppement capitaliste

1. L'écodéveloppement, une réponse à la crise du développement

L'idée d'un écodéveloppement apparaît pour la première fois dans le rapport Fournex, rapport préparatoire à la conférence de Stockholm (1972). Elle a été reprise dans la déclaration de Stockholm et celle de Cocoyoc. « *Rejetant les approches réductrices, représentées par l'écologisme intransigeant et l'économisme étroit, le rapport Fournex établissait une voie moyenne, à égale distance entre des propositions extrêmes des malthusiens et des chantres de l'abondance illimité de la Nature* » (cité dans SACHS I., 1993, p.15). L'écodéveloppement propose ainsi une réponse à l'émergence d'une prise de conscience des problèmes d'environnement qui met en avant les impacts négatifs de l'homme sur le milieu biophysique et l'épuisement des ressources naturelles à plus ou moins long terme. Cette conscience environnementale a émergé dans les années 1960 et s'est fortement accrue dans les 1970. La question n'est pas seulement d'étudier l'impact de l'homme sur le milieu biophysique mais de déterminer un équilibre, un modus vivendi.

Le rapport Meadows publié en 1972 par le Club de Rome, est une des voix qui s'élèvent alors. Il alerte la société civile et les politiques sur l'éminence d'une crise environnementale grave. Il démontre par une modélisation informatique, que l'accroissement de la population engendrerait dans un avenir proche, une forte augmentation de la consommation et de la pollution qui lui est liée, ce qui dégraderait l'environnement. Le rapport Meadows promeut un état équilibre avec le développement d'activités respectueuses de l'environnement, la stagnation de la population mondiale et des investissements, et une redistribution des richesses à l'échelle mondiale. La médiatisation croissante de catastrophes environnementales ou de pollutions majeures contribue également à l'émergence d'une prise de conscience du grand public.



L'intérêt croissant du grand public pour le développement durable se traduit dans les revues et journaux par une multiplication d'articles sur ces questions

Figure 4 : Revue l'Ecologiste, n°6, hiver 2001

Enfin les deux crises pétrolières mettent à mal le mythe d'une Nature généreuse aux ressources infinies. Des auteurs minoritaires certes, comme Nicholas Georgescu-Roegen (1979) prennent le relais et dénoncent la destruction rapide et à grande échelle des ressources naturelles non renouvelables. « *Chaque fois que nous produisons une voiture, nous détruisons irrévocablement une quantité de basse entropie qui, autrement pourrait être utilisée pour fabriquer une charrue ou une bêche. Autrement dit, chaque fois que nous produisons une voiture, nous le faisons au prix d'une baisse du nombre de vie humaine à venir* » (GEORGESCU-ROEGEN N., 1979, p.52).

L'écodéveloppement est aussi une réponse aux limites des théories du développement mises en œuvre depuis les années 1950. Après trois décennies de développement, non seulement les pays du sud n'ont pas rattrapé leur retard mais apparaît dans les années 1980 une crise de la dette. Le prix des matières premières ayant chuté, les pays dit non développés[1] perdent la rente sur laquelle ils vivaient et ne peuvent plus faire face aux

[1] J'emploie volontairement les expressions de pays dit non développés ou développés pour manquer la distance avec la classification issue des théories du développement. Les termes de pays moins avancé ou de pays émergeants ne sont jamais employés dans ce travail. Ce sont des litotes destinés à renouveler la classification du développement.

échéances de leurs crédits dont les taux d'intérêt ont augmenté sous l'impulsion des Etats-Unis (BRUNEL S., 2004).

L'écodéveloppement représente une autre forme de développement, plus respectueuse de l'environnement et promotrice d'égalité et d'équité sociale dans le monde. « *L'enjeu, c'est de transformer la crise actuelle en un tournant vers un autre développement* » (SACHS I., 1980 cité dans SAUVE L. et MBAIRAMADJI J., 2003, R.13). De là découle le concept d'écodéveloppement dont l'un des principaux théoriciens est Ignacy Sachs. Cette notion «*n'est pas une [nouvelle] doctrine, ni encore moins un ensemble de prescriptions rigides. Il s'agit d'un outil heuristique qui permet au planificateur et au décideur d'aborder la problématique du développement dans une perspective plus large moyennant une double ouverture sur l'écologie naturelle et l'écologie culturelle* » (op. cit., R.8). C'est un cadre dans lequel peuvent s'inscrire les nouvelles stratégies de développement.

Le développement est défini par I. Sachs comme « *un vaste jeu d'harmonisation où la poursuite des objectifs socio-économique doit se faire en respectant la prudence écologique*» (op. cit., R.9). Cette harmonisation peut se réaliser à trois niveaux qui ont été analysés dans *Initiation à l'écodéveloppement*, par Ignacy Sachs, Anne Bergeret, Michel Schivay, Silvia Sigal, Daniel Théry et Krystyna Vivaner.

- L'harmonisation entre des objectifs sociaux, économiques et environnementaux nécessite tout d'abord, de moduler la demande sociale qui ne se limite pas à la consommation mais comprend également le style de vie. Pour apprécier la demande sociale, I. Sachs propose d'analyser la répartition entre le temps de travail, le temps de l'éducation et le temps disponible. Moduler la demande sociale est un enjeu majeur pour changer nos modes de vie en vue d'une plus grande satisfaction des besoins sociaux, sans gaspillage ni dégradation environnementale.

- Le second lieu de l'harmonisation entre des objectifs sociaux, économiques et environnementaux réside dans les choix opérés par une société pour produire ce dont elle a besoin. C'est la fonction de production qui est définie comme la combinaison de l'espace et de l'énergie nécessaire pour produire.

- L'optimisation sociale, économique et écologique de la fonction de production nécessite le recours à des « techniques appropriées », qui n'ont pas été importées de manière imitative de l'extérieur. Une technique dite appropriée est adaptée aux contextes économique, social et environnemental dans lesquels elle s'inscrit, notamment par rapport aux ressources engagées. Elle n'exclut pas la possibilité d'échanges d'expériences mais vise à éviter l'importation imitative d'une technique dans un pays tiers qui ne l'a pas réellement choisie.

- La fonction de production doit également valoriser les ressources abondantes, limiter l'utilisation des ressources rares et promouvoir le recyclage. Le système de production doit être conçu sur le modèle des cycles biologiques.

- Enfin, les auteurs proposent d'instaurer des rapports de production plus conviviaux, de rechercher une organisation sociale appropriée à tous et d'aménager l'espace autrement, en évitant les fortes concentrations urbaines.

Le développement requiert enfin une véritable gestion environnementale.

L'écodéveloppement n'impose pas un mode de développement unique. « *Le mot clé dans la recherche d'écodéveloppement, c'est la pluralité des voies et des solutions, la diversité érigée au rang de valeur*» (SACHS I., BERGERET A., SCHIRAY M., SIGAL S., THERY D. et VINAKER K., 1981 in SAUVE L. et MBAIRAMADJI J., 2003, R.11).

L'écodéveloppement repose sur la capacité des sociétés à se déterminer. Les populations doivent compter sur leur self reliance, c'est-à-dire leurs propres capacités et leur force. Ce n'est pas pour autant un développement local ou un développement autarcique. C'est un développement endogène, conforme à la culture de la communauté et aux potentialités du territoire sur lequel ii s'inscrit. C'est un développement ouvert sur le monde par l'échange de biens, de services, de communication. I. Sachs accorde une place toute particulière à l'échange d'expériences même si chaque expérience de développement est particulière et propre à sa communauté. Le concept d'écodéveloppement durable porte la paternité du développement durable.

2. L'avatar de l'écodéveloppement : le développement durable

Que le développement durable découle de l'écodéveloppement est établi par l'ensemble des auteurs ayant travaillé sur le sujet. I. Sachs considère même qu'il y a adéquation entre les deux. Dans *L'écodéveloppement* (1993), il substitue les deux termes. L'écodéveloppement a été « *rebaptisé ensuite développement durable par les chercheurs anglo-saxons»* (SACHS I., 1993, p.16). Pour établir cette filiation de manière rigoureuse et en fixer les limites, il est nécessaire de pouvoir définir le développement durable, ce qui n'est pas chose facile.

a) L'impossible définition du développement durable

1) Une définition plurielle à l'origine

Il est difficile de fixer de manière consensuelle une définition du développement durable qui est originellement une notion polysémique. Le terme de *sustainable development*, duquel découle celui de développement durable, est apparu pour la première fois dans le manifeste du parti écologiste de Grande-Bretagne en 1976 (VAILLANCOURT J.-G., 1995). Jean-Guy Vaillancourt a également relevé le terme de société soutenable dans les travaux du Worldwatch Institute, dans un ouvrage de Lester Brown de 1981 intitulé *Building Society* et dans le livre de Robert Allan *How to save the world* en 1980. Ainsi, le développement durable était en germe dès le milieu des années 1970 mais il est mentionné pour la première fois dans une *Stratégie mondiale pour la conservation : la conservation des ressources vivantes au service du développement durable* (VAILLANCOURT J.-G., 1995 ; SACHS W., 2001), document publié en 1980 par Union Internationale pour la Conservation de la Nature. C'est le rapport Brundtland (1987) - du nom de la présidente du CMED qui a produit le document– qui a promu et diffusé le terme. On n'en retient souvent que la définition conventionnellement admise : « *un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs*. »

L'adjectif durable a été préféré à celui de soutenable car il donne à la France, la primauté de la notion déjà utilisée par l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature. Sur le plan sémantique, le développement durable ne coïncide pas avec le *sustainable development*. Le premier privilégie la durée alors que le second se focalise sur un espace-temps immédiat. Les termes de «développement durable » et de «développement soutenable » cohabitent dans la littérature scientifique. Pour éviter les débats sémiologiques et dans un souci de lisibilité, j'emploierai au cours de cette recherche le terme de développement durable, largement plus usité notamment dans le monde de l'éducation. Ce rapport Brundtland contient d'autres acceptions du développement durable que celle donnée plus haut. John Pessey de la Banque mondiale en recense 37 (PEZZEY J., *Economic analysis of sustainable growth and sustainable development,* World Bank, Environment Department, Working Paper n° 15, 1989 in LATOUCHE S., 2002). A la polysémie initiale de

la notion s'ajoute une polysémie usuelle qui découle de l'évolution de la notion dans le temps.

2) La multiplication des définitions

La polysémie du développement durable s'est renforcée au gré des différentes conférences internationales et des théories qui se sont développées. Claude Villeneuve (1998) analyse avec finesse l'évolution de la notion au cours des trois dernières décennies. En 1987, la notion d'équité est au cœur du développement durable. Il s'agit d'une équité territoriale et sociale. Quatre ans plus tard, dans *Sauver la planète : Stratégie pour l'avenir de la vie* publié par les mêmes partenaires que le rapport Brundtland, la notion accorde une plus grande place à l'homme et à la reconnaissance de ses compétences à l'échelle locale. Le développement durable est défini comme « *le fait d'améliorer les conditions d'existence des communautés humaines tout en restant dans la limite des capacités de charge des écosystèmes.*» (*Sauver la planète : Stratégie pour l'avenir de la vie*, 1991, p.9 cité dans VILLENEUVE C., 1998, p. 62). La Déclaration de Rio issue de la conférence de 1992 oriente le développement durable vers le droit des hommes à une vie saine et productive sans priver les générations futures de ce droit.

Ainsi les définitions du développement sont nombreuses. François Hatem parvient à en dénombrer une soixantaine dans les différentes théories (HATEM F., 1990 *Le concept de développement durable* cité dans LATOUCHE S., 2002). Cette notion n'a donc pas de limites strictes. Ce flou, François Mancebo (2006) l'attribue à la généralisation de la notion. Cette généralisation découle de la nécessité de prendre en compte l'ensemble des problèmes liés aux écosystèmes et au fonctionnement des sociétés, à la nécessité pour les états de faire bonne figure sans prendre d'engagements précis et enfin, au foisonnement des ONG*. On peut regrouper l'ensemble de ces définitions en deux tendances déjà présentes dès l'origine de la notion. Mathias Lefèvre (in AUBERTIN C. et F.-D. VIVIEN (dir.), 2006) montre en effet que la *Stratégie mondiale de la conservation de la nature* contient déjà deux conceptions du développement durable. Dans la première, « *c'est la capacité de reproduction qui détermine la production.* » Le milieu biophysique et ses limites constituent le cadre ou le principe supérieur de l'action humaine. Dans la seconde acception, c'est le développement qui doit être durable. Il ne s'agit pas d'assurer la pérennité de l'environnement mais celle du développement, c'est-à-dire de nos modes de vie.

Bien que la notion de développement durable soit difficile à définir, il est possible d'en dégager les grandes caractéristiques et de souligner ses points de convergence avec la notion d'écodéveloppement. Tout d'abord, les deux notions soutiennent une position médiane par rapport au développement.

b) Ecodéveloppement et développement durable : convergences et divergences

1) Un développement médian

Le développement durable, tout comme l'écodéveloppement, propose une position intermédiaire entre une croissance démesurée et illimitée et le retour à une Nature idéalisée et vitrifiée. *«Le concept de développement durable exclut ces deux positions extrêmes, à savoir l'idéologie de la croissance économique à outrance d'une part, et l'écologie très profonde de l'autre […]* » (VAILLANCOURT J.-G., 1995 dans SAUVE L., MADELAINE H.-G., BRUNELLE R. et BOSTYN M., 2003, R.74). D'un côté, la croissance est la perspective vers laquelle doit tendre une société. C'est sa finalité première. C'est une vision libérale de l'économie et de la société dans son ensemble, qui conduit vers la réduction ou la disparition

des normes sociales, économiques et environnementales susceptibles d'entraver la croissance économique. Dans cette perspective, la destruction de l'environnement n'est qu'une externalité négative, un dommage collatéral. A l'opposé, figurent les partisans d'un environnement sacralisé qu'il ne faut venir modifier et ne perturber sous aucun prétexte. Toutes les formes de vie ont une valeur intrinsèque et doivent être respectées pour ce qu'elles sont et non pour leur utilité. C'est la *Deep Ecology* initié par Arne Næss en 1973 dans un article intitulé « *Le mouvement écologique superficiel et le mouvement profond ». Arn Næss a initié une réflexion dans laquelle se sont ensuite rattachée de nombreux auteurs* (SERRES M., 1992 ; DELEAGE J.-P., 1991 ; etc.).

Entre ces deux extrêmes, le développement durable propose un mode de développement qui permette à une société de s'enrichir et de mieux vivre dans son ensemble, sans porter atteinte par ailleurs, à son environnement, compris ici comme le milieu biophysique. Ce développement est endogène et s'appuie sur la démocratie et la participation des citoyens à la vie de la cité. Ce n'est pas pour autant un développement local. Comme l'écodéveloppement, le développement durable est à l'articulation entre les différents niveaux d'échelle, notamment entre le local et le global. Le développement durable repose donc sur le principe de subsidiarité et se réalise au niveau le plus proche de la base, à l'intersection entre les impératifs écologiques, sociaux et environnementaux, c'est pourquoi cette notion a été modélisée sous la forme de trois sphères : celle de l'économique, du social et de l'environnemental.

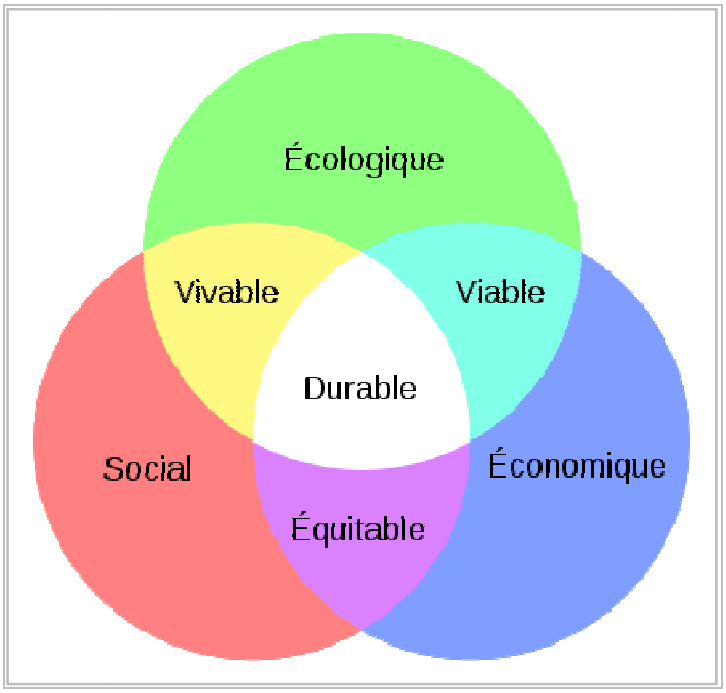


Figure 5 : Modélisation du développement durable

Source du schéma : http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9veloppement_durable le 23/07/2007

Cette modélisation est devenue le logo du développement durable. C'est cette représentation qui est connue du grand public. Ce n'est donc pas étonnant qu'on puisse la retrouver sur un outil de diffusion de masse comme wikipédia. Le développement durable apparaît dans cette représentation, comme un moyen de concilier le social, l'économique et l'écologique. Les trois sphères du développement durable renvoient aux trois lieux d'harmonisation de l'écodéveloppement d'I. Sachs (1980).

2) Ménager la chèvre et le choux

La sphère économique renvoie à la nécessité d'opérer des « *choix de production* » (SACHS I., 1980).

Il s'agit de produire en limitant l'utilisation des ressources naturelles non renouvelables et les besoins en énergie, en promouvant le recyclage et en développant des techniques moins polluantes ou économes en énergie. On retrouve ici les idées exprimées dans les aménagements économiques nécessaires à l'émergence d'un développement durable pour y parvenir l'innovation technique est un des principes clés.

La sphère sociale correspond à la nécessité de moduler la demande sociale.

La mise en place d'un développement durable requiert l'adoption de mode de vie moins consommateur en énergie, plus respectueux du milieu biophysique, qui ponctionne moins les ressources naturelles… Il ne s'agit pas seulement d'un simple changement de comportements. Il s'agit de promouvoir une équité entre les hommes. Cette équité se veut inter et intra générationnelle. Elle est aussi spatiale entre les pays pauvres du Sud et les pays riches du Nord. Le développement durable renvoie à un idéal de justice sociale.

La sphère sociale du développement durable comprend aussi un volet culturel peu pris en compte par l'écodéveloppement, qui a donc une portée plus restreinte. Le développement durable doit émerger de la culture de la communauté qui le met en place. La culture n'est pas conçue ici comme un cadre immuable, mais comme un ensemble de traditions, de références, de valeurs, de comportements ainsi que d'éléments matériels qui sont propres à une communauté, ou une société. C'est un ensemble mouvant, ouvert à des influences exogènes diverses qui la transforment en permanence. Sous l'impulsion de l'Unesco (1988), la culture est devenue une des dimensions du développement durable. « *Le renforcement de la prise en compte de la culture dans les projets de développement durable est un objectif qui a débuté dans le cadre de la Décennie mondiale pour le développement culturel (1988-1998). Depuis, des progrès ont été accomplis grâce à un cadre normatif d'ensemble et des outils de démonstration : statistiques culturelles, inventaires, cartographie nationale et régionale des ressources culturelles.* »[1] Le développement durable se situe alors à l'intersection entre l'économique, le social, l'écologique et le culturel. La culture est devenue le quatrième pilier du développement durable comme en témoigne cette note de la commission française du développement durable. « *La Commission française du développement durable insiste donc sur la nécessité de compléter l'approche du développement durable en intégrant la dimension culturelle au même titre que les dimensions économiques, sociales et environnementales*[2] .Il s'agit d'éviter l'écueil d'un mode de développement unique et identique pour tous. C'est une réponse aux dérives des premières réalisations en matière de développement durable. Bien que pédagogique, cette conception de la culture et du développement durable est problématique.

Chaque culture appartient à une société particulière dont elle est l'émanation mais aussi l'expression et le cadre. Il n'existe pas de « Culture », définie comme une entité indépendante qui existerait au-delà des différentes sociétés et communautés qui composent l'humanité. La culture est une composante de la sphère sociale et ne doit pas par conséquent en être séparée. On pourrait étendre cette remarque au sujet de la sphère économique. L'économie n'est pas indépendante de la société dans laquelle elle s'inscrit. C'est une des conclusions de Marcel Mauss (1950) dans *Sociologie et anthropologie*. Il a en effet montré comment le don et le contre don, chez certains peuples, sont des formes

[1] Extrait du site Internet de l'Unesco consulté le 15 aout 2009 : http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=35030&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

[2] Avis n°2002-07(avril 2002) de la commission française du développement durable, consultable sur http://panjuris.univ-paris1.fr/pdf/Avis7.pdf consulté le 15 août 2009.

d'échanges économiques et sociaux au même titre que nos échanges monétaires aujourd'hui. Certes, il existe une économie à l'échelle mondiale qui surplombe l'ensemble des sociétés et communautés humaines. Il est difficile d'y échapper aujourd'hui tant la mondialisation des échanges économiques, financiers et monétaires est généralisée. Les oranges, le chocolat ou le café que nous consommons sont produits à l'autre bout de la planète. Même au fin fond de l'Afrique, on boit du Coca-Cola. Séparer l'économie du social, en faire une sphère indépendante soulève les mêmes réserves que de séparer le culturel du social. De fait, l'indépendance de l'économie par rapport à la sphère sociale est acceptable et même nécessaire sur un plan scientifique. Il correspond aux exigences du paradigme de la science occidentale (MORIN E., 2005) et à la modernité (LATOUR B., 1991). Il permet de diviser un objet complexe en unité de la connaissance. De plus, cette indépendance de l'économie ancre le développement durable dans un système libéral, mondial et capitaliste. Il ne convient pas ici de débattre du caractère moderne et capitaliste du développement durable puisque nous en sommes au point de convergence entre l'écodéveloppement et le développement durable ; mais nous reviendrons sur ce point, un peu plus tard

La sphère environnementale, 3ème pilier du développement durable, est souvent réduite à son sens le plus restreint, à savoir le milieu biophysique. La sphère écologique ou environnement englobe ce qu'Ignacy Sachs a nommé la gestion environnementale, troisième lieu d'harmonisation des objectifs économiques, sociaux et écologiques. Là encore, le développement durable prend un sens plus large que celui d'écodéveloppement. Il ne s'agit pas seulement de faire de l'homme un gestionnaire éclairé de l'environnement. Il s'agit de trouver un équilibre entre l'Homme et l'environnement. Le développement durable invite à remettre en question nos représentations de l'environnement et notre rapport à l'environnement dans la perspective d'instaurer une relation et un rapport harmonieux. La notion d'équilibre est au cœur du développement durable. Cet équilibre nécessite le recours au principe de précaution et à la prévention, deux principes de la mise en œuvre du développement durable.

Ainsi l'écodéveloppement contient en germe les trois sphères économique, sociale et écologique du développement durable mais la modélisation du développement durable lui a donnée une portée plus large mais également un statut différent ;

3) Un statut différent

L'écodéveloppement est un outil heuristique en vue de mettre en place un autre développement. Le développement durable est polymorphe. C'est un instrument politique, une croyance, une notion. Nous ne nous attarderons pas ici à démontrer chacune des facettes du développement durable car c'est le fruit de la réflexion globale de ce travail. Nous démontrerons en effet par la suite que le développement durable est une croyance développementiste (RIST G., 1979) qui tente de pallier les lacunes du développement, qui s'inscrit dans la mode des « *développements à particules* » (LATOUCHE S., 2004) et en constitue un repère. C'est aussi une catégorie scientifique mal définie, une notion plus qu'un concept.

Le développement durable est dérivé de l'écodéveloppement mais il n'y a pas d'adéquation entre les deux notions. Les différences notées entre l'écodéveloppement et le développement durable révèlent une différence profonde : le passage d'un paradigme à un autre, ce qui amène à se demander comment s'est opéré le transfert.

3. De l'écodéveloppement au développement durable

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer l'évolution de l'écodéveloppement vers le développement durable.

a) A la recherche de la transition perdue

Pour Jean Maréchal dans *Le développement durable. Une perspective pour le 21ème siècle*, le concept d'écodéveloppement a été oublié après la crise des années 1970. L'inflation, les crises pétrolières et économiques ont mis en avant d'autres priorités sur la scène politique que l'environnement. L'écodéveloppement est donc passé de mode dans les années 1970 et oublié dans les années 1980. Dans cette perspective, le développement durable traduit alors la résurgence des préoccupations environnementales (MARECHAL J., 2005).

Cette vision des choses n'est pas fausse mais c'est oublier que le passage de l'écodéveloppement au développement durable ne s'est pas réalisé avec une rupture temporelle nette. Il a déjà été établi que la notion de « sustainable » existe depuis le milieu des années 1970 et la notion de développement durable depuis 1980. Il y a un continuum temporel entre l'écodéveloppement et le développement durable. Il est vrai que les crises économiques des années 1970 ont éclipsé de la scène politique les questions environnementales. Ce n'est pas parce qu'un sujet est moins visible qu'il n'existe pas.

Valérie Boisvert et Franck-Dominique Vivien (in AUBERTIN C. et VIVIEN F-D, 2006) proposent une autre explication. Selon eux, la notion d'écodéveloppement a eu une application limitée. Dans les années 1970, ce sont les aspects économiques du développement qui ont été le plus investis, notamment la lutte contre la pauvreté, la création d'emplois et l'augmentation des revenus. Il n'y a pas eu de véritables remises en cause du système libéral. Les années 1980 se caractérisent ensuite par l'éclatement disciplinaire de la recherche sur le développement, ce qui se traduit par une multiplication d'études disciplinaires sans traitement global du sujet. L'enfoncement des pays en voie de développement et de la multiplication des crises environnementales dans les années 1990 conduisent à l'émergence du développement durable comme solution aux problèmes. Finalement cette nouvelle notion apporte la vision systémique qui permet de lier l'écologie et le développement, ce que n'a pu faire l'écodéveloppement.

L'argumentation déployée par Valérie Boisvert et Franck-Dominique Vivien, est séduisante mais c'est oublier que l'écodéveloppement propose une approche interdisciplinaire du développement. Certes, l'écodéveloppement ne promeut pas une approche systémique. En revanche, il propose un autre type de recherche qui mobilise toutes les disciplines et tous les types d'acteurs et par conséquent, tous les types de recherches, même celles entreprises en dehors des champs disciplinaires et universitaires.

Le fait que l'écodéveloppement ait donné lieu à la multiplication de recherches disciplinaires n'est pas intrinsèque au concept. C'est un effet de contexte. Cela correspond aux directions de la recherche sur le développement dans les années 1970. De plus, l'approche systémique du développement durable ne garantit nullement que les recherches entreprises soient réellement pluridisciplinaires. Valérie Boisvert et Franck-Dominique Vivien (2006) le reconnaissent d'ailleurs en soulignant que les considérations économiques, institutionnelles et sociales ont été éclipsées par le discours économique dans la formulation du développement durable. Nous verrons un peu plus loin, à travers le prisme de la géographie, que les recherches entreprises actuellement en matière de développement durable, restent très souvent unidimensionnelles, elles se focalisent le plus souvent sur une

des sphères du développement durable et ne relèvent donc pas à proprement parler du développement durable. Ces recherches qui mobilisent la notion de développement durable, le font en réalité à tort. Elles n'ont du développement durable que la lettre et pas l'esprit.

Le passage de l'écodéveloppement au développement durable est à chercher ailleurs. L'écodéveloppement est resté dans le monde des idées auquel il appartient encore. Cela ne signifie pas qu'il n'y a eu aucune réalisation, projet ou expérimentation tenté ou mis en œuvre autour de l'écodéveloppement. L'écodéveloppement, comme le développement durable, ont émergé dans les instances internationales notamment l'ONU et l'Unesco. Ignacy Sachs était un conseiller spécial du secrétaire Général de l'ONU. G. H. Brundtland a produit le rapport qui porte son nom, dans le cadre de la commission mondiale sur l'environnement et le développement dépendant de l'ONU. Ce rapport est la première source citée pour définir le développement durable. Même si la paternité du développement durable n'est directement affiliée aux institutions internationales, *« l'Unesco a joué le rôle catalyseur pour préciser les grandes idées, diffuser les principes directeurs et faire partager les résultats d'expérience d'un pays à l'autre* » (PIGOTT T., dans UNESCO, 2004, p.86). Les conférences internationales et les différents documents produits sur les questions environnementales ont ponctué l'histoire du développement durable. Ils constituent pour la majorité des auteurs des points de repères (VILLENEUVE C., 1998 ; MANCEBO F., 2006 ; GAUCHON P. et TELLENNE C. (dir.), 2005 etc.).

La notion s'est ensuite diffusée selon une logique descendante dans les Etats puis à une plus grande échelle dans les régions, les communes… En France, le développement durable a été introduit dans de nombreuses politiques publiques. Le discours de Jacques Chirac, alors président de la République, au Sommet de Johannesburg en a été un des déclencheurs. Introduit par « *La maison brûle et nous regardons ailleurs.* », il a marqué la conscience collective et a abouti à la rédaction d'une Charte de l'environnement annexée à la constitution en mars 2005. L'article 6 de cette charte instaure le développement durable comme principe directeur des politiques publiques. « *Les politiques publiques doivent promouvoir un développement durable. A cet effet, elles concilient la protection et la mise en valeur de l'environnement, le développement économique et le progrès social.* » (Charte de l'environnement, art. 6). Le ministère de l'environnement est aussi devenu celui du développement durable. Les principes du développement durable ont été déclinés au sein des différentes actions étatiques. C'est devenu un critère dans les appels d'offres, dans les cahiers des charges publics ce qui a impulsé une dynamique descendante vers les acteurs ayant des relations contractuelles avec l'Etat. C'est ainsi que le développement durable s'est introduit à tous les étages du monde politique, ce que l'écodéveloppement n'est pas parvenu à faire. La diffusion du développement durable ne tient pas qu'à la seule volonté des acteurs politiques locaux, nationaux et internationaux. La notion a trouvé une résonance, une signification et une utilité auprès d'autres catégories d'acteurs, permettant à chacun de voir en lui son intérêt.

b) La diffusion du développement durable en dehors du politique

Deux catégories d'acteurs ont été des points d'ancrage fort du développement durable pour se diffuser dans l'ensemble de la société : les O.N.G* et associations d'abord et les acteurs économiques ensuite.

1) Les O.N.G, terreau du DD*

Les O.N.G* ont défendent depuis plusieurs décennies des idées proches du développement durable. « *C'est en effet au sein de ces organisations que sont les nées les*

nombreuses idées, présentes dans les différentes définitions du développement durable. C'est ensuite grâce à l'implication d'O.N.G conservationnistes, comme le WWF et l'U.I.C.N.*, que la notion a pu être codifiée pour la première fois, avant de s'imposer comme un référentiel de politiques publiques et un justificatif d'actions collectifs.*» (CHARTIER D. et OLLITRAULT S., in AUBERTIN C. et F.-D. VIVIEN, 2006, p.93). En effet l'U.I.C.N.* associe dès les années 1960, le développement et l'environnement dans ses réflexions. Les O.N.G* constituent le terreau sur lequel a émergé la notion mais il ne faut pas pour autant en surestimer le rôle. Comme nous l'avons souligné auparavant ce sont les institutions internationales, l'ONU et l'UNESCO qui ont formalisé la notion. Les O.N.G* et les associations de protection de la Nature et de l'environnement ont reconnu dans le développement durable, leurs discours, leurs pratiques et l'objet de leur action.

L'émergence du développement durable a permis à des O.N.G* préoccupées par des thématiques diverses (droits de la femme, solidarité internationale, environnement etc.) de se regrouper sous la même bannière et d'acquérir ainsi une plus grande lisibilité et un plus large auditoire. Elles ont également acquis une légitimité auprès des acteurs politiques parce qu'elles possédaient déjà une expérience et un savoir-faire sur le terrain. Les institutions internationales n'hésitent pas à recourir à leur expertise. Les O.N.G* ont par exemple activement participé à la préparation et au déroulement du Sommet de Rio et à celui de Johannesburg. « *Il est souvent admis que les O.N.G* sont les principales actrices du développement durable* » (CHARTIER D. et OLLITRAULT S., in AUBERTIN C. et F.-D. VIVIEN, 2006, p.93). Leur participation est intrinsèque au développement durable car il s'appuie d'une part sur le partenariat, et d'autre part, sur la participation de la société civile dont les O.N.G* et les associations sont des émanations.

Les O.N.G* et les politiques constituent les deux leviers grâce auxquelles le développement durable s'est diffusé et a réussi à pénétrer jusque dans les milieux économiques.

2) Une opportunité saisies par les acteurs économiques

Le développement durable a réussi à pénétrer toutes les sphères sociales. A l'époque où la commission Brundtland travaille sur le développement durable, « *la question de l'environnement devient presque subitement, pour une fraction du monde des affaires, un nouvel enjeu stratégique* » (LEFEVRE M., dans AUBERTIN C. et F.-D. VIVIEN, 2006, p. 117). La notion a aujourd'hui largement pénétré le milieu des affaires. On ne peut pas occulter les efforts des multinationales pour mettre en valeur les investissements qu'elles réalisent pour se mettre en conformité avec les exigences environnementales et sociales du développement durable. « *Les positions nouvellement défendues sont telles qu'il n'est pas une des plus importantes de ces firmes [multinationales] qui ne fasse désormais référence au développement durable ; pas une seule qui ne puisse plus tenir compte, au moins dans sa communication, de sa « responsabilité sociale et environnementale* » ; *pas une seule, de surcroît, qui ne voit dorénavant, dans la protection de l'environnement et le développement durable, des opportunités économiques et une source potentielle d'avantages concurrentiels*» (Ibidem). Leur performance en la matière est une gageure de leur valeur sur les marchés financiers. « *Chaque catastrophe écologique, chaque action de boycott ou toute mauvaise publicité constitue une atteinte potentielle à l'image de marque ou à l'image publique de la firme, élément désormais essentiel de sa compétitivité* » (op. cit.., p.117).

Les grandes branches industrielles se sont ainsi dotées d'organes représentatifs à l'échelle nationale et internationale pour investir le champ du développement durable tout en défendant leurs intérêts propres. Ce sont des O.N.G* du commerce et de l'industrie (ONGCI)

– dénomination définie par l'ONU. Une des ONGCI les plus importantes est le Business Council for Sustainable Development (BCSD) créé en 1991 à la veille de la conférence de Rio pour y représenter le monde des affaires. Les acteurs économiques, comme ceux du champ de la protection de la nature et de l'environnement, ont été présents aux rendez-vous mondiaux : Rio, Johannesburg. Ils ne défendent évidemment pas les mêmes positions. Les firmes s'opposent à l'intervention de l'Etat dans le domaine environnemental et encouragent l'autorégulation par des initiatives volontaires via un management environnemental qu'illustre l'adhésion aux normes ISO 14000[1].

La notion de développement durable abrite des perceptions très différentes des questions environnementales. La large adhésion au développement durable découle de son caractère flou. « *Cette notion est caractérisée par un très grand flou sémantique, qui n'est pas pour rien dans l'abondant usage qui en est fait*» (VIVIEN F.-D., 2003, p.1) Chacun peut le décliner à sa façon. L'écodéveloppement n'a pas reçu l'adhésion des acteurs économiques parce que c'est un outil décisionnel et de gestion, défini par des critères opératoires et ciblés, définis pour l'action. C'est ce qui explique que le concept ne se soit pas diffusé au-delà des sphères des acteurs politiques et écologiques qui l'ont créé et soutenu. Le développement durable a en revanche perfusé toutes les sphères sociales : O.N.G*, institutions internationales, états, acteurs économiques. Il s'agit maintenant de savoir quel sens a le terme pour les différentes catégories d'acteurs concernées.

4. A chacun son développement durable

Les acteurs économiques et ceux de l'environnement adhèrent ensemble au développement durable mais la notion recouvre des significations antagoniques. « *Le développement durable est une antinomie* » (LATOUCHE S., 2003, p.24). Les premiers sont partisans d'une durabilité faible alors que les seconds soutiennent une durabilité forte.

a) La durabilité faible

Le monde des affaires adhère à une vision « allégée » du développement durable. La durabilité signifie la poursuite de la croissance économique et du développement dans une acception classique et néoclassique de l'économie. « S*i la notion de « durabilité » a trouvé un écho dans le monde des affaires, c'est dans le sens d'une durabilité de la firme, de ses activités et de sa croissance* » (LEFEVRE M. in AUBERTIN C. et VIVIEN F-D. (dir), 2006, p.128). Le développement n'est possible désormais qu'en prenant en compte le milieu biophysique qui le menace. Les propos de Thierry Desmarest, PDG de Total Fina Elf illustrent ce positionnement : *« Nous avons quatorze ans de réserves pétrolières prouvés d'hydrocarbures (pétrole et gaz). Il nous faut en permanence reculer cette échéance d'extinction des réserves : la démarche de durabilité est bien au cœur de nos métiers »* (LEFEVRE M., 2006, p.128). Les problèmes environnementaux posés par une production importante, ne préoccupent les firmes que dans la mesure où ils représentent une menace pour leurs activités à moyen ou long terme. Cette menace est environnementale dans le cas des firmes pétrolières mais également politique. Les entreprises risquent de devoir se soumettre à des réglementations contraignantes. Le risque se pose aussi en termes d'image.

[1] IS0 14000 n'est pas une norme en soi. C'est une famille de normes non obligatoires relatives au management environnemental. La certification est obtenue par le biais d'un organisme de certification indépendant et a une valeur internationale. Ces normes valables pour l'ensemble des secteurs économique ne fixent pas de niveaux de performance environnementale mais définit des exigences en matière de management environnemental. Pour en savoir plus, voir ANNEXE 1

Pour parvenir à surmonter les contradictions entre le maintien d'une croissance élevée et le respect de l'environnement, les partisans de la durabilité forte misent sur les progrès techniques et scientifiques. Ils permettront dans un futur proche, d'exploiter les ressources de manière plus économique en énergie et en ressources naturelles non renouvelables. Ils rendront possible l'exploitation de ressources naturelles jusque-là inaccessibles. Enfin, la technique et la science permettront de substituer ce que la nature ne pourra plus nous offrir en termes de ressources et d'usages. C'est ce que les économistes appellent la substitution du capital naturel par du capital technique ou humain. Un coucher de soleil pourra par exemple être remplacé par une projection cinéma du phénomène. Pour que cette substitution soit possible, il est nécessaire que la société continue à s'enrichir et par conséquent que la croissance économique reste soutenue.

Cette approche n'est pas dénuée de pertinence. Il est vrai que certaines ressources jugées inaccessibles il y a encore une trentaine d'années, sont aujourd'hui exploitées comme le pétrole des fonds marins. Cet argument est néanmoins fallacieux. Une grande partie des stocks de ressources non renouvelables ont été découverts au XX^{ème} siècle grâce à des moyens d'investigations plus performants. Cependant l'époque des grandes découvertes de ressources naturelles est révolue. On découvre encore des ressources non renouvelables dans les sous-sols terrestres mais les stocks découverts sont marginaux par rapport à l'ensemble des ressources non renouvelables disponibles et à nos besoins croissants. Il reste les fonds marins, réserve riche en pétrole notamment mais difficilement sondable et exploitable. Quoiqu'il en soit ces réserves demeurent limitées. C'est la définition même des ressources non renouvelables. Même si on découvre de nouvelles ressources ou qu'on les exploite de manière plus économique, on ne pourra pas compter indéfiniment sur les progrès techniques pour pallier à l'épuisement des ressources non renouvelables. Penser qu'il est possible de substituer de nouvelles techniques à ce que l'environnement nous offre, c'est penser que le virtuel peut se substituer au réel. Il s'agit d'une illusion de la modernité.

Le milieu des affaires opte plutôt pour une durabilité faible qui correspond à un aménagement de la croissance économique en vue de mieux instrumentaliser l'environnement.

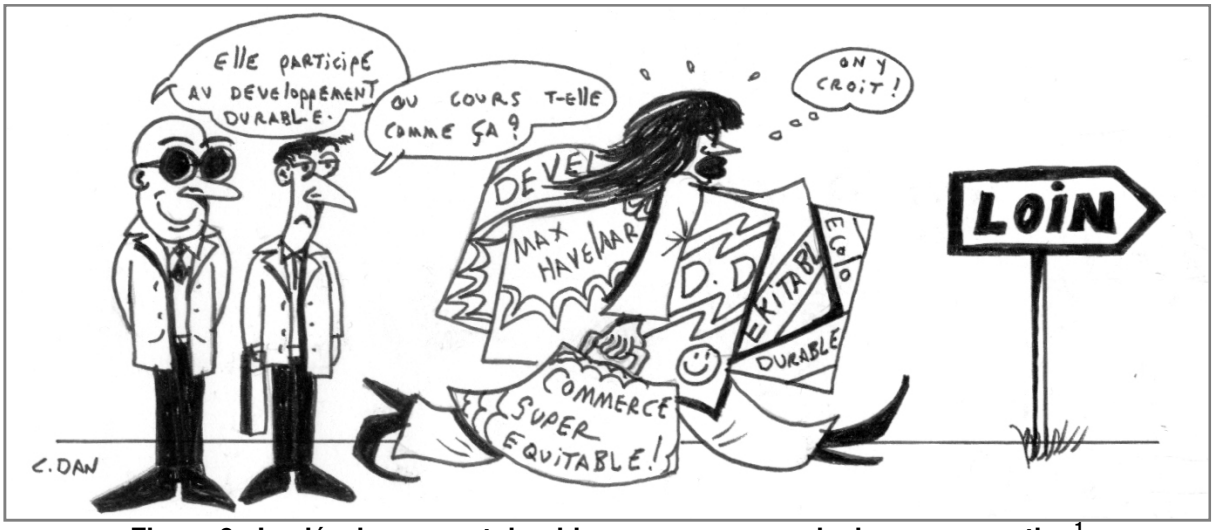


Figure 6 : Le développement durable, un nouveau mode de consommation[1]

Ce n'est évidemment pas l'optique des O.N.G* et des associations mobilisées pour la protection de l'environnement.

[1] Toutes les caricatures sont de Christophe Danel. Elles ont été réalisées à la demande de l'auteur en 2009.

b) La durabilité forte

Dans la perspective d'une durabilité forte, ce sont les écosystèmes qui doivent perdurer. Les partisans d'une durabilité forte prônent la sauvegarde du milieu biophysique en mettant en avant les limites de la technique. L'économie écologique ou bioéconomie cherche à optimiser la gestion de l'environnement sur le long terme. Pour ce faire, elle défend trois principes (VIVIEN F.-D., 2006 ; ROEGEN G., 1979) :

Tout d'abord, le taux d'exploitation des ressources naturelles doit être égal au taux de régénération de ces ressources.

Ensuite, le taux d'émission des déchets doit correspondre à la capacité de leur assimilation par les écosystèmes.

Enfin, l'exploitation des ressources naturelles doit être équivalente à leur substitution par des ressources renouvelables ou par d'autres types de capital.

C'est une vision limitative du processus cumulatif de la croissance économique. La durabilité forte veut limiter la production à ce que le milieu biophysique est capable d'assimiler. Il en résulte la mise en place de mesures légales contraignantes et coercitives pour l'ensemble des acteurs économiques.

Les partisans de la durabilité forte et de la durabilité faible ne parlent pas du même objet. Ils adhérent à une même notion qui n'a en réalité de commun que le nom. « *Le développement durable est devenu un lieu commun, le sens qu'on lui donne peut varier souvent de façon significative dans la bouche des acteurs du développement.* » (GAUCHON P. et TELENNE C., 2005, p.7). On pourrait conclure en disant qu'à chaque acteur, son développement durable. Ce serait accepter que la notion est relative, qu'elle n'a de sens que dans un contexte particulier (celui de l'énonciation) en fonction des acteurs qui s'expriment. Le développement durable aurait alors peu de profondeur historique. Or la notion semble s'apparenter au concept de développement.

B. Le développement durable, ou la nouvelle esthétique du développement

Le développement durable est une forme de «*développement « à particules* »» (LATOUCHE S., 2004). L'auteur nomme ainsi l'ensemble des déclinaisons réalisées à partir du terme de développement, que ce soit par l'adjonction d'un adjectif (développement social, développement local, développement humain etc.) ou par la juxtaposition d'un préfixe (endo-développement, ethno-développement etc.). La recherche d'un renouveau sémantique traduit la volonté de dépasser les limites et les insuffisances de la notion de développement. Quelle que soit l'optique adoptée, les « *développements à particules* » s'inscrivent dans le paradigme du développement (la croyance dans le progrès ; une conception linéaire de l'histoire (RIST G., 1979) et reposent sur les mêmes présupposés. Nous établirons dans un premier temps ce qu'est le paradigme du développement pour pouvoir ensuite juger de l'inscription du développement durable dans ce paradigme.

1. Le paradigme du développement

a) Un concept ancien

Le développement est issu de la culture occidentale. Le terme est apparu dans un discours de Truman, le 20 janvier 1949 (SACHS W., 1996). Il s'agissait de dénoncer l'état de sous-développement d'une grande partie du monde par contraste aux pays occidentaux

jugés développés. Jusque là, le développement était un processus. Les sociétés humaines étaient pensées et analysées comme des êtres vivants (MARECHAL J.P., 2005 ; VIVIEN F.D., 2003). La croissance et le développement étaient deux termes synonymes, structurés de manière analogique, sur le modèle des sciences de la nature. « *Le « développement » - et la croissance- n'ont jamais cessé d'être considérés comme « naturels » et positifs […].* » (RIST G., 1979 (2007), p.74). Ils renvoient d'abord à la croissance du vivant, régie par des étapes ordonnées et définies. Cette analogie est ancienne. Gilbert Rist (1979) a retracé les grandes étapes du concept. Les racines du développement sont antiques. Aristote, dans sa théorie de la Nature, a pensé le développement des choses comme un phénomène. Chaque chose ou être a un développement qui lui est propre. Ce développement constitue un cycle au cours duquel l'être ou la chose naît, grandit, mature et meurt. Les sociétés humaines suivent le même cheminement.

Cette idée de développement est reprise et adaptée ensuite par Saint Augustin dans une perspective chrétienne. Dieu se substitue à la Nature et l'éternel recommencement des choses laisse place à un seul et même cycle, celui de l'humanité. Ce changement marque selon Gilbert Rist (1979), un point d'inflexion dans l'histoire des idées. Le temps est devenu linéaire et continu. *« On pourrait représenter graphiquement la différence en disant que la succession historique des cycles chez Aristote est remplacé chez Saint Augustin par une histoire construite comme un cycle unique. Or cette « adaptation » n'était pas sans importance dans la mesure où elle ouvrait la voie à une interprétation linéaire de l'histoire* » (RIST G., 1979 (2007), p.69). L'éternel recommencement des cycles d'Aristote rendait tout travail historique inutile puisque l'histoire ne peut pas être une source d'apprentissage. Avec St Augustin, l'histoire devient une nécessité car elle permet à l'humanité d'accomplir son destin.

Le débat qui émerge au milieu du XVII^{ème} siècle sur les possibilités du progrès de la connaissance apporte une nouvelle pierre à l'édifice du développement. Fontenelle dans sa *Digression sur les poètes modernes et anciens*, a démontré l'effet cumulatif de la connaissance. Les hommes d'aujourd'hui sont plus instruits que ceux d'hier et moins que ceux de demain. Le progrès devient possible. « *Au fondement de l'idée maîtresse de développement, il y a le grand paradigme occidentale du progrès. Le développement doit assurer le progrès, lequel doit assurer le développement*. » (MORIN E. et KERN B., 1993, p.89). Auguste Comte, deux siècles plus tard, a théorisé cette conception de l'histoire dans sa loi des trois états, décrite dans son *Cours de philosophie positive*. L'état positif, qui succède à l'état métaphysique et à l'état théologique, marque le triomphe de la rationalité scientifique, de la démocratie et de la technoscience. C'est l'âge d'Or du progrès. L'évolutionnisme parachève la constitution de la croissance en tant que concept. L'évolutionnisme social qui s'inspire des théories de Darwin, permet d'expliquer que toutes les sociétés n'en sont pas au même point : elles évoluent à des rythmes différents. La croissance repose sur une vision évolutionniste des sociétés, transférée des sciences du vivant.

W. N. Rostow (1963, *Les étapes de la croissance*, Paris, Le Seuil, 255p cité dans MORIN E. et KERN B., 1993) l'a modélisé plus tard en cinq phases

- La société traditionnelle où la productivité est faible et les techniques traditionnelles.
- Les conditions préalables au démarrage où le progrès économique permet d'atteindre d'autres objectifs qualitatifs.
- Le démarrage, c'est la phase de croissance économique à proprement parler.
- Les progrès vers la maturité se caractérisent par des changements sociétaux et culturels
- Et enfin, l'ère de la consommation de masse où les travailleurs touchent les bénéfices des gains de productivité.

Ainsi l'augmentation des richesses s'accompagne d'une amélioration du confort de vie.

C'est dans l'histoire longue de l'Occident que le développement puise ses caractéristiques. Le développement a émergé dans un contexte social et culturel singulier. Ce n'est donc pas un concept universel. «*Théoriquement reproductible, le développement n'est pas universalisable* » (LATOUCHE S., 2004, p.15). Derrière le développement, c'est un idéal sociétal qui émerge.

b) Quel développement pour quelle société ?

Par ces présupposés, le développement s'ancre dans le paradigme socioculturel industriel selon la typologie élaborée par Yves Bertrand et Paul Valois dans *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*.

Un paradigme socioculturel se définit comme un ensemble de généralisations symboliques, de conceptions, de croyances, de valeurs et de techniques conçues comme exemplaires. Cet ensemble se traduit par une conception des relations entre la personne, le société et la nature, des valeurs et des intérêts, une façon de faire et une signification globale qui, d'une part, définissent et délimitent, pour un groupe donné, son champ d'action possible ainsi que sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même de sa cohérence et sa relative unanimité. Il existe plusieurs paradigmes socioculturels. Le développement s'inscrit dans le cadre du paradigme industriel. C'est le paradigme des sociétés industrielles et capitalistes. La finalité de ces sociétés est l'accumulation de capital et la croissance économique. Ce paradigme *« est caractérisé par l'application de la rationalité scientifique aux activités humaines et par la croyance dans le progrès matériel à travers la mondialisation de l'économie. Il s'agit du paradigme dominant actuel, qui favorise l'individualisme »* (SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, M.39). Les valeurs des sociétés industrielles sont celles de l'efficacité, du rendement, de la performance, de l'accumulation, de la compétitivité, du progrès, de l'utilité et du technocentriste.

Si le développement durable appartient au paradigme du développement, si c'est une forme de « *développement à particules* » alors il défend un idéal de société industriel et capitaliste. Il s'est constitué comme une réponse à la crise du développement.

c) La crise du développement

A la suite du discours de Truman, le développement s'est institutionnalisé avec la création du Programme élargi d'assistance technique destiné à envoyer des experts dans les pays dits sous-développés auquel s'est ajouté un Fond spécial créé par l'Assemblée Générale des Nations Unies en 1958. De l'union de ces deux instances est né en 1965 le Programme des Nations Unis pour le développement (PNUD).

Après plusieurs décennies d'aide aux pays dit sous-développés, il apparaît clairement dans les années 1970, que les politiques d'aide au développement et les fondements théoriques sur lesquelles elles reposent, ont atteint leurs limites. De nombreux pays dit sous-développé restent très pauvres malgré l'aide apportée. Les inégalités se sont même accentuées à l'échelle internationale et à l'échelle nationale. Au sein d'un même pays, les écarts entre les plus riches et les plus pauvres ont augmenté. De plus, les théories d'économie classique ne parviennent pas à expliquer le sous-développement notamment en Amérique Latine.

Pire, la politique des Nations Unis en matière de développement est vivement critiquée par ceux là même qu'elles sont censées aider. En effet, émerge à cette époque, un pôle d'opposants venant de divers horizons que Gilbert Rist nomme « *l'école de la dépendance* ».

Ils démontrent que le transfert de capital, les exportations de matières premières et le libre jeu du marché sont favorables au pays dit développés et non aux pays dit sous-développés. Le sous-développement puise ses racines dans les inégalités notamment dans les échanges internationaux. Par conséquent, le développement implique une dissociation des structures d'exploitation. Cette école promeut une industrialisation des pays dit sous-développés, un regroupement régional qui favoriserait l'autonomie collective et l'affirmation du rôle de l'Etat dans la lutte contre les inégalités, ce qui passe notamment par une réforme agraire.

L'argumentaire de *« l'école de la dépendance »* ne se construit pas sur une analyse naturaliste du développement mais sur une vision historique des transformations de la périphérie en fonction de son intégration au sein du système monde (RIST G., 1979). Il remet en cause le système en place et les politiques développementistes de l'époque sans critiquer la notion de développement. *« L'école de la dépendance »* défend un développement à son profit.

Ce mouvement ouvre une brèche dans les théories du développement. Son impact est limité car *« l'école de la dépendance »* ne survit pas, d'après Gilbert Rist, à la crise capitaliste.

Le coup fatal porté à l'encontre du développement vient de la conjoncture économique et politique qui a ôté au concept de développement son intérêt stratégique. C'est la thèse que défend Sylvie Brunel (2004). Elle montre que le développement et les théories qui l'accompagnent ont été discrédités dans les années 1980. Ce discrédit découle d'un double retournement de conjoncture. Le premier est un retournement de la conjoncture économique. En effet, les années 1980 marquent la fin de la rente des matières premières dans les pays dit sous-développés avec la chute de leur cours. Cette chute s'est accompagnée d'une augmentation des taux d'intérêts aux Etats-Unis, provoquant un alourdissement des échéances à rembourser pour les pays dit sous-développés. Ces pays ne sont plus parvenus à rembourser leur dette : c'est la crise de la dette.

Le second retournement de la conjoncture est politique. Les années 1980 marquent la fin de la guerre froide. La décadence et la chute de l'Union soviétique rendent inutile la politique d'endiguement du communisme mise en place par le plan Marshall en 1949 et les aides au développement qui allaient avec. Ainsi le concept de développement perd l'intérêt géostratégique qu'il jouait dans l'approvisionnement des pays riches en matières premières et dans la lutte contre le communisme. *« Le développement se trouve discrédité comme un concept néocolonial et impérialiste, comme une véritable « religion occidentale », au moment où le développement durable réapparaît sur la scène internationale »* (BRUNEL S., 2004, p.35)

Les différentes formes de « *développements à particules* » sont des tentatives de réponses à cette crise du développement. Le premier d'entre eux est l'écodéveloppement.

2. L'écodéveloppement, un concept en rupture

L'écodéveloppement est au service d'un autre développement qui est respectueux de l'environnement, endogène, qualitatif plus que quantitatif. Il s'inscrit dans la perspective d'un changement sociétal. Il s'ancre dans la théorie critique. « *La théorie critique s'intéresse au pourquoi des choses, aux valeurs et aux intérêts sous-jacents, de façon à transformer les réalités qui entravent le développement et la qualité de vie des personnes et des groupes sociaux.* » (SAUVE L., 1997, dans SAUVE L., 2003, R. 56). L'écodéveloppement requiert l'exercice d'une pensée critique. « *La pensée critique […] peut être définie comme un processus mental d'interprétation, d'analyse ou d'évaluation d'informations, d'arguments ou*

d'expériences à l'aide d'un ensemble d'attitudes, d'habiletés et de compétences réflexives guidant notre pensée, nos croyances et nos actions. » (D. Walsh et R. W. Paul, 1989, *In* Jacques Piette, 1996, p. 94-95, traduction libre dans SAUVE L. et VILLEMAGNE C., 2003, M. 21). Il s'agit de porter un regard critique sur notre environnement – compris ici au sens large du terme, ce qui inclut la culture, la société… – pour en cerner le fonctionnement et identifier les éventuels problèmes ou améliorations possibles pour ensuite être force de proposition dans la perspective de changement. L'écodéveloppement conduit à une vision critique du libéralisme économique et d'une manière plus générale au mal développement.

I. Sachs a identifié dans les *Stratégies de l'écodéveloppement* (1997), quatre crises conséquentes à un « *mal développement* ». Il y a tout d'abord la crise du chômage, celle des services sociaux, celle de l'éducation et enfin la crise de l'environnement. Pour résoudre ces crises, l'écodéveloppement propose d'optimiser la fonction de production par : une limitation de la consommation, une redéfinition du style de vie occidental, une nouvelle répartition entre le temps dévoué au travail, à l'éducation et celui disponible et une révision des modes et des techniques de production qui doivent être propres à chaque société. C'est l'accumulation capitaliste qui est ici remise en cause. L'écodéveloppement appartient au paradigme socioculturel de la dialectique sociale. Ce dernier recherche des changements sociétaux importants. Il se fonde sur la remise en cause de la société industrielle, qui est rationnelle, capitaliste et positiviste. Cette remise en cause est une critique profonde des fondements sociaux et sociétaux.

On retrouve dans l'écodéveloppement, des idées du mouvement de la décroissance. Lancée par Nicholas Georgescu-Roegen dans un ouvrage intitulé *La décroissance : entropie- écologie-économie* (1979), ce mouvement regroupe un ensemble hétérogène d'auteurs (des écologistes, des citoyens engagés, des économistes…) qui ont pour point commun de s'inscrire dans une perspective critique par rapport au développement et à la croissance économique. Ce n'est pas une nouvelle doctrine, un nouvel universel qui se substituerait aux théories du développement. La décroissance vise à rompre avec la société de consommation, à limiter la demande de biens et de services, à changer le mode de vie occidentale, à préserver l'environnement et à rétablir une justice sociale. La convivialité se substitue ainsi à l'acte de consommation. C'est une remise en cause du capitalisme et par ricochet, du paradigme socioculturel industriel.

La décroissance n'implique pas une croissance zéro. Nicholas Georgescu-Roegen a montré qu'une croissance nulle n'est pas possible. Quand le processus économique consomme des ressources naturelles non renouvelables, il rejette de l'énergie dans l'atmosphère. De ce fait, le recyclage n'est pas possible à 100% puisqu'il y a une perte d'énergie. Une croissance économique ne peut rester nulle à long terme car il y a d'un côté une diminution du capital de ressources naturelles non renouvelables qui est limité, et de l'autre, une perte d'énergie et de matière. *« L'erreur cruciale consiste à ne pas voir que non seulement la croissance, mais même un état de croissance zéro […] ne saurait durer éternellement dans un environnement fini »* (GEORGESCU-ROEGEN N., 1979 (2006), p.88) La décroissance n'est pas non plus une croissance négative (LATOUCHE S., 2004) qui engendrait une augmentation du chômage et une diminution des subventions destinées à la sphère sociale et culturelle. La décroissance est un changement de valeurs et de société. Pour y parvenir, Nicholas Georgescu Roegen (1979) propose un programme bioéconomique minimal qui décline huit propositions:

- l'interdiction de la guerre et de la vente d'armes (1)
- l'aide aux nations dites sous-développées (2)
- la diminution de la population mondiale jusqu'au niveau où l'agriculture organique peut l'alimenter (3)
- la limitation de la consommation de l'énergie (4)
- la fin des gadgets extravagants (5)
- la fin de la mode (6)

- la création de marchandises durables (7)
- la nécessité de prendre le temps de vivre et d'avoir des loisirs. (8)

Ce programme est très proche des propositions de l'écodéveloppement. Les points 5 et 6 relèvent de la modulation de la demande sociale promue par Ignacy Sachs (1981). Les points 1, 4 et 7 visent à redéfinir les choix sociaux réalisés dans le domaine de la production, autre proposition de l'écodéveloppement. Rappelons enfin que l'écodéveloppement comme la décroissance promeuvent la convivialité.

Les deux théories appartiennent aux théories de « *l'Après développement* », qui vise l'instauration de nouvelles relations économiques en dehors du sillon du développement. Paradoxalement, l'écodéveloppement reste dans le sillon développementiste, c'est ce qui conduit Serge Latouche à le classer parmi les «*développements à particules*». L'écodéveloppement appartient au champ lexical du développement. C'est une forme de développement au moins sur le plan sémantique. Les liens avec le développement sont plus profonds. L'écodéveloppement est pensé par I. Sachs comme un outil au service d'un nouvel examen de la problématique du développement. Il vise un développement qui concilie de manière optimale les objectifs sociaux, économiques et environnementaux – l'idée de performance propre au paradigme industriel n'est pas loin -. L'inscription de l'écodéveloppement au sein des théories du développement est explicite. Rappelons ces propos d'I. Sachs précédemment cité : « *Il s'agit d'un outil heuristique qui permet au planificateur et au décideur d'aborder la problématique du développement dans une perspective plus large moyennant une double ouverture sur l'écologie naturelle et l'écologie culturelle* » (SACHS I., 1980 cité dans SAUVE L. et MBAIRAMADJI J., *2003*, R.13).

L'écodéveloppement est un concept hybride qui se situe entre « l'Après développement » dont il en contient déjà les racines et les « *développements à particules* » dont il a été l'initiateur. Le passage de l'écodéveloppement au développement durable témoigne du glissement d'un paradigme à l'autre. Il constitue une véritable rupture. La principale cause de cette rupture est la recherche d'un concept auquel adhère l'ensemble des acteurs sociaux et qui se diffuse en dehors des sphères technoscientifiques.

3. Le développement durable, une notion développementiste

Le développement durable ne vise que des aménagements de la société industrielle et capitaliste. Les théories durabilité faible en sont l'expression théorique et les usages dans la sphère économique _ largement décrits précédemment_ en sont l'application pratique. Le développement durable reste solidement ancré dans le paradigme socioculturel industriel. Ceux qui prétendent le contraire se fourvoient sur la nature du développement qu'ils défendent. Ainsi Valérie Boisvert et Franck-Dominique Vivien (2006) écrivent qu' « *en dépit de ce que pourraient suggérer les termes, l'expression de développement durable ne s'apparente, que de façon assez lointaine au développement tel qu'il est envisagé et théorisé par les pays du Tiers-Monde depuis la fin des années 1940* » (Boisvert V. et Vivien F.-D., 2006, dans AUBERTIN C. et F.-D. VIVIEN (dir.), 2006, p.44).

Cet argument repose sur la conception mythique originelle du concept de développement dont la version durable n'est qu'une adaptation environnementale. Edgar Morin (1993) ou Serge Latouche (2004) identifient deux représentations du développement. Pour la première, le développement permet aux individus d'accroître leur bien-être en réduisant les inégalités sociales et en maximisant le bonheur individuel. *« Le développement a pour but d'assurer non seulement le bien-être mental, physique et social de l'individu mais aussi la liberté des cultures, des valeurs, des institutions et des religions non oppressives.* »

(SHANKER R., 1996 dans SAUVE L., MADELAINE H.-G., BRUNELLE R. et BOSTYN M., 2003, M.24) Le développement comprend ici la croissance économique à laquelle il ne se limite pas. Il «*se distingue d'une simple croissance quantitative en ce que, loin d'être un phénomène unidimensionnel, il met également en cause la qualité de la relation avec le système de valeurs socioculturelles et avec le milieu naturel.»*(PASSET R., 1992 dans SAUVE L., MADELAINE H.-G., BRUNELLE R. et BOSTYN M., 2003, M.24)

La seconde représentation du développement est de nature économique. Il résulte de la croissance économique qui est le moteur de l'accroissement du progrès, du bien-être de chacun… Ce raisonnement repose sur l'idée, qu'au-delà d'un certain niveau de croissance, les bienfaits profitent à l'ensemble de la population, même la plus pauvre qui, par conséquent, vit mieux. C'est ce que Serge Latouche appelle le *trickle down effect* – l'effet de retombées. C'est dans cette seconde acception du terme que Gilbert Rist (1979) définit le développement comme « *un ensemble de pratiques parfois contradictoires en apparence qui, pour assurer la reproduction sociale, obligent à transformer et à détruire de façon généralisée, le milieu naturel et les rapports sociaux en vue d'une production croissante de marchandises (biens et services) destinées, à travers l'échange, à la demande solvable* » (RIST G., 1979 (2007), pp.42-43)

Ainsi le développement est un terme polysémique : il y a le développement idéal, mythique, celui des Hommes et le « développement réellement existant », celui de l'économie. De la même manière, il y a deux représentations du développement durable : celle de la durabilité forte, qui correspond au développement idéal et celle de la durabilité faible qui est le « développement durable réellement existant ». Aujourd'hui dans nos sociétés occidentales, c'est bien sous la forme faible que le développement durable est mis en œuvre par des taxes, des normes, des améliorations techniques. Jamais notre modèle sociétal n'est remis en cause. Ancrer le développement durable dans le paradigme socioculturel de la dialectique sociale, c'est confondre le mythe ou l'idée avec la réalité. Le développement durable appartient au paradigme du développement et s'inscrit dans la lignée des théories du développement déjà existantes. Ainsi Gilbert Rist conclut-il à l'examen du rapport Brundtland: « *Assurément plein de bonnes intentions mais si vague dans la proposition qu'il s'efforce d'affirmer _ en dépit d'une indéniable précision dans les statistiques sur lesquelles il s'appuie _ qu'il ne propose guère de renouvellement de la problématique [du développement]* » (RIST G., 1979, p.320). Le développement durable s'enracine dans les théories du développement qu'il prolonge sous une nouvelle esthétique. Il *« est coulé dans le même moule [que le développement] : puisque le développement est le principal responsable des atteintes à l'environnement et qu'il menace la « durabilité » de l'écosystème que chacun souhaite, on fait comme s'il suffisait de dissimuler le « développement » sous la qualité essentielle que l'on attend de l'environnement pour justifier la poursuite de la croissance*. » (RIST G., 1979, p.340)

Par conséquent, le développement durable est *« un développement à particules* ». En appartenant au paradigme du développement, il en épouse les postulats et les implications. Comme le développement, le développement durable n'est pas universel. Il est ancré au cœur de la culture occidentale de laquelle il a émergé dans les années 1980. Il participe du même processus : l'occidentalisation du monde.

4. Le développement durable au cœur de l'occidentalisation du monde

Le développement a constitué une des clés de lecture les plus importantes du monde dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Le discours sur le développement a constitué le fil directeur des relations entre les pays du nord dits développés et ceux du sud dit sous-

développés ou en voie de développement. Le passage du développement au développement durable ouvre la voie à une nouvelle lecture du monde.

a) Une nouvelle lecture du monde

Le développement divisait le monde en deux. D'un côté, il y avait les pays développés, ceux qui avaient atteint le dernier stade de l'évolution, de l'autre, les pays encore à l'état primitif, entre les deux, les pays en voie de développement. Avec le développement durable, la frontière ne se situe plus entre les pays dits développés et les pays dit non développés mais entre les hommes et le milieu biophysique. Le développement durable s'inscrit dans la lignée du développement. Il se structure sur une temporalité linéaire, cumulative et irréversible. C'est une autre forme d'évolutionnisme social. Il y a les pays entrés dans le capitalisme et potentiellement capables d'en gérer les excès (les pays du nord) ; ceux qui n'ont pas encore une économie pleinement capitaliste mais qui subissent déjà de fortes dégradations environnementales (les pays du sud) ; entre les deux, il y a toujours le stade médian qui se caractérise par un développement économique moyen et une gestion environnementale existante mais ponctuelle (pays en voie de développement). Le développement durable propose une nouvelle classification qui se structure sur l'ancienne. Cette classification n'est pas formalisée (peut être pas encore) comme elle l'a été pour le développement. Mais il existe de manière explicite des pays plus avancés que d'autres en matière de développement durable. C'est au nom de cet avancement que s'opère une nouvelle forme de colonisation d'ordre écologique.

b) La colonisation écologique

Le développement durable, comme le développement avant lui, est instrumentalisé par les pays occidentaux pour servir leurs intérêts et imposer leur point de vue. Sylvie Brunel (2004) montre bien que le développement durable permet aux pays dits développés d'imposer aux autres, leur vision du monde et d'interférer en toute légalité et légitimité chez leurs voisins. Ils apportent aux pays dits en voie de développement, des solutions économiques, environnementales et sociales à leurs problèmes. Il leur permet également d'imposer sur le marché, des normes sanitaires et environnementales que les pays dits sous-développés ne peuvent pas respecter, ce qui limite leurs exportations et améliore la compétitivité et la performance des pays occidentaux sur le marché mondial. Le développement durable au-delà de ces apparences écologiques est une notion éminemment géopolitique. Comme le développement « *est l'occidentalisation du monde* » (LATOUCHE S., 2004, p.87), le développement durable participe à ce processus, qui est une forme de domination de l'Occident sur le reste du monde. C'est une autre forme de la colonisation destinée encore une fois, à apporter la culture scientifique et technique à des peuples censés être encore à un stade antérieur de développement. Cette culture est orientée vers l'environnement. Il s'agit de « colonisation écologique » _ « au nom de l'écologie » devrais-je plutôt dire.

L'article de Nicholas D. Kristof publié dans *The New York Times* le 19 septembre 2006 sur la réserve de Dzanga Sangha en Centrafique illustre ce processus de colonisation. C'est un parc national géré par le WWF et financé par la Banque Mondiale sous l'égide du ministère des Eaux et Forêts. Il a la particularité de permettre d'approcher de près des gorilles et des éléphants ce qui a engendré le développement d'une activité écotouristique notamment dans la petite ville de Bayanga. Pour le journaliste, ce projet marque un tournant dans la gestion que les pays dits sous-développés ont de leur environnement. Ils se préoccupent enfin de la sauvegarde de leur environnement. Ce changement doit être accompagné par les pays occidentaux. « *Cette initiative s'inscrit dans le cadre d'une tendance qui mérite le soutien de l'Occident : les pays pauvres s'efforcent désormais de se créer des perspectives économiques en protégeant la nature plutôt qu'en la pillant.* »

Nicholas D. Kristof fait référence ici à l'exploitation par les populations locales de la forêt de la réserve. Il admet que les populations locales sont sceptiques quant au développement de l'activité touristique mais « *c'est un atout économique plus durable que la déforestation.* »

Le point de vue développé par le journaliste illustre parfaitement le type d'ingérence que doivent subir les pays dit sous-développés au nom du développement durable. Les populations de la réserve de Dzanga, essentiellement des Pygmées, avaient avant la création du parc, une certaine pratique de la forêt. Cette pratique jugée non compatible avec le développement durable a été restreinte par un cadre réglementaire et institutionnel contraignant imposé par une O.N.G* et une institution internationale (avec l'aide du pouvoir central centrafricain). Les propos de l'auteur montrent bien qu'il s'agit ici de remettre la population autochtone dans le droit chemin du développement durable. On lui impose un cadre juridique et un développement exogène. La question n'est pas de savoir si l'écotourisme est plus écologiquement acceptable que l'exploitation forestière antérieure.
Il s'agit de constater qu'au nom du développement durable, on modifie de manière exogène le rapport qu'un peuple entretient avec son environnement, sans se préoccuper des rétroactions négatives possibles. Cette situation est contraire au principe participatif du développement durable.

Intervenir dans les pays du sud au nom du développement durable est contraire au développement durable en soi, mais la contradiction n'empêche pas que l'on continue de le faire. Est-ce parce que le développement durable s'appuie sur un registre d'ordre religieux ce qui autorise les contradictions ?

c) L'évangélisation écologique

1) La croyance en un développement durable

Le développement durable, comme le développement, relève de la croyance. Gilbert Rist (1979) soutient en effet « l'hypothèse que la période qui s'est étendue de la fin de la seconde guerre mondiale à la fin de l'Empire soviétique a été parcourue par deux formes de « développement » : la première s'inscrit dans le prolongement de cette croyance ordinaire qui a inspiré l'extension coloniale, tandis que la seconde s'est manifestée à la manière des messianismes religieux, soucieux d'instaurer dans l'histoire, sans attendre et de manière volontariste, l'idéal d'une société juste et opulente » (RIST G., 1979 (2007, p. 340). La première forme de développement correspond au «développement réellement existant» et la seconde au développement idéal et mythique. Cette croyance affirme que «la bonne vie» de tous peut être assurée par les progrès de la technologie et une croissance illimitée de la production de biens et de services, dont chacun finira par profiter (par le biais du Trickle down Effect). Ce « développement » constitue la promesse d'une abondance généralisée et, à l'image de ce qui se passe dans l'ordre biologique, il est considéré comme « naturel », positif, nécessaire et indiscutable. » (RIST G., 1979 (2007, p.375). Cette croyance est contraire aux réalités historiques constatées : les pays dits sous-développés n'ont pas atteint le niveau de développement des pays dits développés. Elle n'est pas soumise aux doutes car « la croyance est ainsi faite pour qu'elle tolère aisément les contradictions » (RIST G., 1979 (2007, p.52).

Cette hypothèse est pertinente pour trois raisons.

Tout d'abord, le développement correspond à la définition du terme de croyance : *«fait de croire à la vérité ou à l'existence de quelque chose » ((Petit Larousse*, 2003*)*. Le fait même de parler de pays développés et de pays sous-développés traduit l'existence du développement comme un fait avéré. Les pays dits sous-développés ne sont que la traduction négative du développement, généré par son absence. Sur le plan sémantique, le développement est une croyance.

Parler de croyance en référence au développement souligne la dimension prophétique du concept. En effet le développement correspond au stade ultime de toutes sociétés. Il constitue donc l'avenir certain des pays dits sous-développés qui n'ont pas atteint ce stade.

Enfin, penser le développement comme une croyance traduit un phénomène religieux contemporain : la sécularisation du religieux. Le fait religieux est sorti au cours du XXème siècle des institutions ecclésiastiques. Il n'est plus le monopole de quelques églises. Il se retrouve sous des formes plus anciennes dans de nombreuses pratiques quotidiennes somme l'astrologie, la voyance, le yoga … Placer le développement sur le plan de la croyance ne renvoie pas à la mise en place d'un nouveau dogme religieux mais simplement à ce phénomène de sécularisation du religieux.

Comme le développement, le développement durable est un mythe moderne. Il ne postule pas seulement l'avènement d'un bonheur rendu possible pour l'ensemble des peuples grâce à une abondance de biens et de services. Il rajoute la venue d'un bonheur qui repose sur une harmonie entre l'Homme et la Nature. Le terme de Nature est ici plus approprié que celui de milieu biophysique car il renvoie à un ensemble de représentations que contient la durabilité forte. La Nature, c'est le mythe d'un milieu biophysique exempt de la présence humaine, création divine encore vierge, que l'intrusion humaine ne peut qu'abîmer. Cette dimension mythique de la notion a une valeur prophétique.

2) La prophétie du développement durable

Le développement durable désigne à la fois l'harmonie entre l'Homme et la Nature et le chemin pour y parvenir. C'est un état et un processus. Cet état de développement durable se situe dans un avenir plus au moins lointain. Contrairement au développement, le développement durable se situe dans un avenir qui n'est pas certain mais hypothétique et probable. Pour y parvenir, il faut faire des efforts. L'incertitude participe pleinement au développement durable. C'est l'incertitude des risques que fait peser le milieu biophysique sur l'humanité avec le réchauffement climatique, le trou dans la couche d'ozone, la fonte des glaciers… Ces risques sont naturels mais aussi technologiques ou sanitaires. C'est aussi l'incertitude des choix opérés par l'Homme. C'est pour mieux gérer l'incertain que les partisans d'une durabilité forte soutiennent le principe de précaution. En l'absence de connaissances certaines sur l'impact d'un produit ou d'un phénomène sur le milieu biophysique, mieux vaut s'abstenir.

Cette rhétorique s'appuie sur un argumentaire catastrophiste. Si vous n'entrez pas dans un processus de développement durable, l'humanité sera frappée, non pas de la colère des dieux comme dans le cas d'une croyance ecclésiale, mais de la colère de la Nature. Dit de manière plus rationnelle, sans développement durable, l'impact de l'homme sur le milieu biophysique engendra des catastrophes naturelles (inondations, réchauffement climatique, fonte des glaciers…), des catastrophes technologiques (explosions de centrale nucléaire…) et sanitaires (de type de la grippe aviaire transmise à l'homme) qui mettent en danger la survie de l'humanité. Les risques encourus et leurs causes étant de dimension planétaire, tout le monde doit se convertir au développement durable. C'est une obligation morale et éthique envers nos congénères mais également envers les générations futures.

L'intérêt d'une croyance est qu'elle contraint à agir. « *L'action déterminée par la croyance est obligatoire et ne repose sur aucun choix* » (RIST G., 1979 (2007, p.50). Le développement durable est une nécessité sans laquelle nous courons à notre perte. Elle s'impose d'elle-même, notamment aux instances internationales qui l'imposent à leur tour, de manière exogène sur les pays dits sous-développés. C'est ainsi que toutes les aides aujourd'hui apportées dans ces pays sont conditionnées par une clause de développement durable. Ils doivent montrer leur engagement au service du développement durable. Ce

constat est aussi vrai à d'autres niveaux d'échelle. Pour obtenir des subventions publiques (étatiques ou non) dans les pays dits développés, les projets présentés actuellement doivent avoir un affichage développement durable. En dehors du développement durable, point de salut.

En conditionnant l'aide et les subventions publiques à la prise en compte du développement durable, les pays dits développés imposent aux autres leurs croyances. C'est une forme d'évangélisation écologique. L'adhésion à ces croyances n'est pas requise mais il faut faire comme si. Chaque nouvelle catastrophe, parfois seulement un nouveau changement, apparaît comme un signe de la nécessaire conversion au développement durable, ce qui conforte les pays dits développés dans leur position. La rhétorique de la durabilité est très puissante. Elle a réussi à s'introduire dans les milieux qui semblaient être les plus hostiles : les grandes firmes internationales. Pourtant, sa perfusion au sein des pays dits sous-développés reste superficielle. Le développement durable reste un élément hétérogène à la culture de ces pays qui recherchent d'abord à atteindre un niveau de vie correct quel qu'en soit le prix.

L'émergence d'un développement durable repose sur un processus de conversion qui mobilise les mêmes ressorts que le développement. C'est une croyance qui sert de levier d'action pour imposer aux pays non occidentaux un standard culturel, économique et social. Le développement durable renouvelle ainsi le paradigme du développement sans pour autant en ébranler les fondements. De la même manière, le développement durable propose un aménagement du capitalisme en le maquillant de vert. Il constitue quoiqu'il en soit une forme de capitalisme. C'est là que réside toute la force du développement durable. Il dépoussière les anciens cadres de la pensée politique, les transforme, les customise sans les réformer en profondeur.

Le développement durable en devient paradoxal. Il parvient à exprimer tout et son contraire. Il rassemble ainsi sous la même bannière, des partisans de la sauvegarde du milieu biophysique (durabilité forte) et des partisans d'une croissance durable (durabilité faible), les pays sous-développés et les pays développés, les politiques et les scientifiques etc. Fondamentalement, le développement durable est un instrument politique destiné à maintenir l'ordre des choses. Non pas que rien ne change, mais que ce qui change ne bouleverse pas le Tout. Pour garantir la stabilité politique, il est nécessaire de plier l'éducation aux exigences du développement durable. C'est ainsi que d'une éducation relative à l'environnement inscrite dans la lignée de l'écodéveloppement et à la recherche d'un changement sociétal, a glissé doucement mais sûrement vers une éducation au développement durable, garante d'une absence de changement.

CHAPITRE 2 LE GLISSEMENT D'UNE EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A UNE EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT VERS UN DEVELOPPEMENT DURABLE (EDD)

On retrouve dans le champ éducatif les mêmes évolutions et les mêmes dynamiques observées précédemment au sujet du développement durable. L'éducation relative à l'environnement dans la lignée de l'écodéveloppement, postule pour un changement éducatif profond qui participerait à l'émergence d'une nouvelle relation de l'homme avec son environnement. C'est ce que nous aborderons dans le premier de ce chapitre pour voir ensuite comment, sous l'impulsion des instances internationales, l'éducation relative à l'environnement a débouché sur une éducation au développement durable dont les finalités et les caractéristiques sont différentes. Ce n'est plus une éducation destinée à changer le monde mais à l'aménager. Cette nouvelle orientation est un choix politique qui n'est pas partagé par tous.

A. L'ERE : une éducation pour un nouveau rapport au monde

Pour pouvoir comprendre en quoi l'ERE travaille à créer un nouveau rapport au monde, il est tout d'abord nécessaire de définir ce qu'est l'ERE pour ensuite établir comment ce type d'éducation constitue une rupture avec le modèle éducatif et sociétal dominant.

1. Qu'est ce que l'ERE ?

L'ERE recouvre un ensemble de manifestations très différentes.

a) Une éducation aux formes multiples

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est un processus continu et global par lequel une personne s'inscrit dans un rapport au monde respectueux d'autrui, de son milieu de vie et du milieu biophysique. Ce processus permet d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent de développer un savoir-agir et un vouloir-agir propice à l'instauration d'un rapport homme/société/environnement favorable. Ce processus vise au développement personnel de l'individu mais aussi un changement social profond. L'éducation relative à l'environnement est donc aussi le résultat de ce processus. Cette définition personnelle met en valeur les caractéristiques de l'ERE.

Tout d'abord, l'éducation relative à l'environnement n'est circonscrite ni à l'enfance ni au milieu scolaire. Elle est continue : elle concerne l'individu à différentes étapes de sa vie. L'ERE s'adresse autant aux adultes qu'aux enfants. L'éducation relative à l'environnement

prend des formes multiples. Elle peut avoir lieu dans le cadre d'une animation, c'est-à-dire au cours d'un temps d'activités ludiques réalisées en groupe à but récréatif. Elle peut s'inscrire dans le cadre d'un enseignement ; c'est-à-dire dans un cadre scolaire, ou bien en formation. Enseignement et formation sont deux termes proches mais ne se confondent pas. La formation délivre un ensemble de connaissances et de compétences dans le cadre professionnel, en vue d'exercer un métier. Elle s'adresse à un adulte ou un jeune adulte. L'enseignement destiné à un public plus jeune d'enfants et d'adolescents transmet des savoirs et des savoir-faire définis par un curriculum. L'ERE peut avoir lieu lors d'une information ou d'une sensibilisation à un sujet. L'animation, l'enseignement, la sensibilisation, l'information ou la formation, sont des pratiques qui se combinent, se juxtaposent et se succèdent pour constituer l'ERE. La diversité de ces formes traduit la pluralité des lieux où se met en place l'ERE et des acteurs en jeu. L'école n'est pas le seul lieu d'une éducation relative à l'environnement. La vie publique, la télévision, la presse, les manifestations grand public, les conférences… peuvent toutes constituer des espaces d'ERE et des acteurs du champ. Louis Goffin illustre parfaitement ce propos en prenant l'exemple du cyclone Mitch qui a détruit l'Amérique centrale en 1998.

> *L'information, diffusée par les médias situe les lieux, l'ampleur, les dégâts, recense le nombre de morts et de disparus, etc. Elle devient aussi sensibilisation par le choc des images et la gravité du commentateur de TV. Aux endroits les plus concernés par ce type de cataclysme, la prise de conscience d'une nécessaire prévention peut être renforcée. Grâce à un enseignement de climatologie et de météorologie, il serait possible de mieux comprendre le phénomène physique ; grâce à la géographie, de mieux en localiser les effets spatiaux.*
> *Une formation spécifique préalable serait nécessaire pour les secouristes et les personnels de santé, appelés sur les lieux, pour les ouvriers chargés du déblaiement, pour les architectes engagés dans la construction.*
> *Alors, où se situent l'Education, et plus particulièrement l'ERE ?*
> *Faire l'effort de s'informer, de manière critique et comparative : chercher à comprendre les mécanismes du phénomène ; se rendre capable d'analyser les causes et les responsabilités, notamment le pourquoi de la vulnérabilité plus grande des pays pauvres aux catastrophes naturelles ; rechercher, à son niveau, les possibilités d'aides concrètes, en conformité avec un réel esprit de solidarité ; faire partager cette attitude ; mais encore et surtout entreprendre effectivement une action d'ordre humanitaire […]*
> *Voilà bien toute une série de comportements qui relèvent à notre estime d'« une bonne éducation à l'environnement. (GOFFIN L., 2001 in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, R.50)*

On voit bien ici que le cyclone Mitch peut constituer un temps d'ERE. Les espaces et les acteurs mobilisés dans cet exemple sont les médias (TV), l'enseignement (école ou université) et la formation. Ils œuvrent conjointement au sein d'un processus individuel.

L'éducation relative à l'environnement est d'abord et avant tout un cheminement individuel. Cela ne signifie pas que le groupe ne puisse pas être un lieu pertinent d'ERE bien au contraire. Nous montrerons plus tard que le groupe est une stratégie pertinente dans le domaine. Il s'agit de la nature du processus éducatif mis en œuvre et de son échelle. L'éducation relative à l'environnement conduit chacun à s'interroger sur son rapport à son milieu de vie. Elle se joue dans la troisième sphère d'interaction à la base du développement personnel et social identifiée et modélisée par Lucie Sauvé (SAUVE L., 1997, in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, R.6).

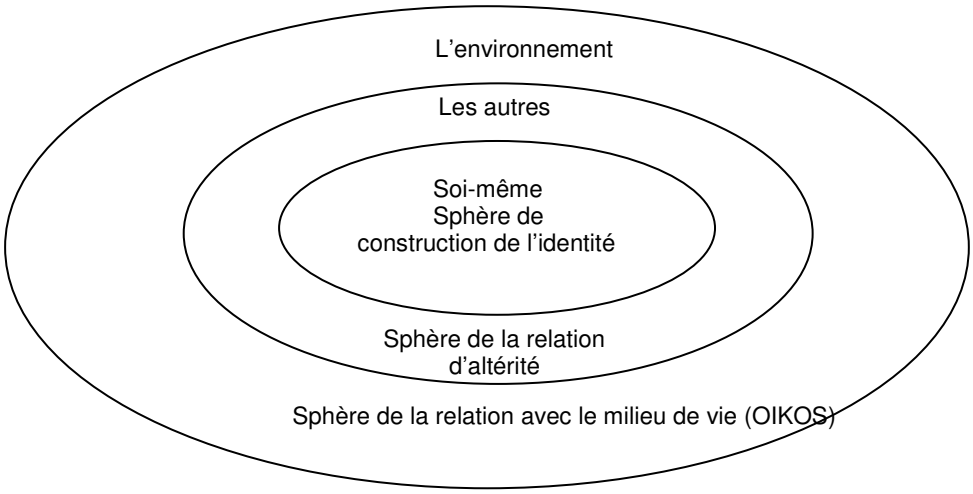


Figure 7 : Sphères d'interaction du développement personnel et social. (SAUVE L., 1997, in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, R.6)

La première sphère est celle de construction identitaire où l'on détermine qui on est et ce qu'on veut devenir. « C'est là où l'on apprend à apprendre, à se définir, à entrer en relation ; c'est là où se développent l'estime de soi, l'autonomie, l'authenticité, l'intégrité, la réflexivité, de même que la responsabilité envers soi-même » (SAUVE L., 1997, in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, R.6). La seconde est celle où se construit la relation à l'autre et où on explore la vie en communauté. « C'est dans cette sphère qu'on expérimente à la fois les difficultés et les avantages de vivre avec l'autre, qu'on développe un sentiment d'appartenance au groupe, la conscience de sa culture de référence (op. cit., R.7) » La troisième sphère correspond à l'inscription d'un individu dans son environnement, terme pris au sens large qui ne peut se restreindre au milieu biophysique. « Ici, c'est une autre forme d'altérité qui est en cause, au-delà de l'altérité humaine. Il y est question de développer un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants et le sens de la responsabilité s'élargit écocentriste» (Ibidem). L'éducation relative à l'environnement est un processus conscient et volontaire. On peut contraindre quelqu'un à adopter un comportement : trier, économiser l'eau ou l'énergie… On ne peut pas modifier de manière exogène le rapport d'un individu à son environnement, sauf à avoir recours à de la manipulation mentale, ce qui ne relève pas de l'éducation. L'éducation relative à l'environnement touche à l'intimité d'un individu. En questionnant le lien d'un individu à son environnement, c'est son rapport aux autres et son identité qui sont interrogés car ils interviennent dans les relations qu'un individu entretient avec son environnement. Quelqu'un qui a peu conscience de l'incidence de ses actes sur autrui, ne sera par exemple, pas embarrassé de laisser un lieu public plus sale après son passage et de jeter des déchets par terre. L'éducation relative à l'environnement est un processus global qui touche toutes les dimensions de l'être. Il nous met devant nos responsabilités. Il participe d'un processus de responsabilisation. « L'éducation à l'environnement s'appuie sur l'étude du milieu, mais elle le dépasse, en mettant l'accent sur la nécessaire prise de conscience par les jeunes de leur responsabilité individuelle et collective en tant que futures « citoyens de la Biosphère » (GIOLITTO P. et CLARY M., 1994, pp.79-80).

On retrouve dans la définition donnée précédemment de l'ERE et dans les caractéristiques qui s'en dégagent, les quatre critères identifiés par Louis Goffin (2001) pour parler d'éducation :

_ « la durée ou la permanence : elle se réalise du début à la fin de la vie et n'est jamais achevée et progressive.

_ la globalisation : elle concerne l'être et l'agir sous toutes ses dimensions : intellectuelle, affective, esthétique, physique et motrice, psychologique, sociale…

_ La généralisation : elle intègre de nombreuses modalités de lieu, d'action et de temps, par exemple la famille, l'école, l'entreprise, la vie locale, le spectacle de la rue, les émissions de TV, les rencontres interpersonnelles, les voyages et bien d'autres ;

_ la responsabilisation : bien que, selon des circonstances, le processus éducatif puisse être accompagné, conduit, voire imposé de l'extérieur par des « éducateurs », l'agent principal de l'éducation demeure le sujet lui-même, premier responsable du mode d'adhésion à l'art de vivre proposé ainsi que de sa pratique quotidienne » (GOFFIN L., 2001 dans SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, R.50). Il reste encore un point à éclaircir : l'objet de l'ERE.

b) L'objet de l'ERE

L'éducation relative à l'environnement ne se limite pas au milieu biophysique. Je préfère ici le terme de milieu biophysique (emprunté à Lucie Sauvé) à celui de Nature qui est au centre de controverses depuis une vingtaine d'année (CADORET A, 1985 ; DELEAGE J.-P., 1991 ; SERRES M., 1992 ; VIARD J., 1990). C'est le statut de l'objet mais aussi les représentations sociales affilées, l'implicite, associée qui sont débattu. En effet, la Nature renvoie à une réalité exempte de la présence de l'homme, à un Tiers espace (VIARD J., 1990) originel non souillé de la main humaine. Cette nature est personnifiée à travers l'image de la mère et de ses caractéristiques : la fécondité et la générosité. « *La nature est vue comme mère de l'humanité, ce qui, au sens génétique, est incontestable. […] Cette nature-mère est présente dans de nombreux textes et dans maintes idéologies ou religions. Elle est universelle.* » (BRUNET R., FERRAS R. et THERY H., 1993, p.345). La représentation féminine de la Nature cristallise une forme de déification de l'objet. La Nature désigne alors les forces supra-humaines qui régissent le monde et qui ont une logique propre. C'est un « *vouloir mystérieux qui fait l'ordre du monde. […] Dans ces cas, la Nature a souvent droit à une majuscule, elle est femme et épousée (Dame Nature, jamais demoiselle), confirmant son statut de mère. Ce qu'elle fait est censé avoir un sens et ne peut-être que bien fait puisque «Le Naturant par ses hautes Idées/ Rendit de soy la Nature admirable » (M. Scève, Délié »* (op. cit., p. 346) Le concept de Nature est donc un construit. *« Qu'est ce en effet, que la Nature ? Ce n'est pas une mère féconde qui nous a enfantée, mais bien une création de notre cerveau. »* **(**WILDE O., 1977, *Le déclin du monde*, des œuvres, Paris, pp 307-308, cité dans ROGER A., 1997, p.14).

Ce construit remonte à la Renaissance (VIARD J., 1990) à l'époque où la rupture de l'unité chrétienne a engendré un éclatement spatial. L'Eglise a placé l'Homme en dehors de la Nature, celle-ci appartenant à Dieu et l'Homme n'étant que son administrateur. L'Homme se trouve alors en face à face avec la Nature, position qu'il doit aussi à l'urbanisation qui rend possible une prise de distance par rapport au milieu biophysique. Jusque-là cette distanciation n'était pas possible, l'Homme était trop dépendant du milieu biophysique. La mise à distance de le Nature s'est traduite dans la peinture avec l'émergence d'un nouveau genre, le paysage qui est *une représentation synthétique ou réaliste, en perspective, d'un certain espace de nature sauvage ou cultivée, où l'anecdote humaine, si elle existe, joue un rôle absolument secondaire »* (VIARD J., 1990, p.43). La naissance du paysage en tant que genre (artistique ou littéraire) est contemporaine de l'apparition des premiers jardins et de la découverte d'espaces vierges. Il n'est pas étonnant que la Renaissance apparaisse comme un moment charnière. D'une part, le Moyen-âge est une période de forte urbanisation. D'autre part, c'est une époque de relecture des auteurs antiques porteurs d'une réflexion sur le milieu biophysique (Aristote, Pline, Théosphaste).

La Nature est porteuse d'une mythologie et d'une imagerie qui peut être exploitée en ERE mais qui constitue un présupposé trop restrictif, implicite et ambigü. C'est pourquoi nous parlons de milieu biophysique. L'ERE porte sur le milieu biophysique mais pas seulement. Il est nécessaire de ne pas assimiler ERE à une éducation au milieu biophysique. Elle y contribue mais ne s'y restreint pas. Son objet se construit sur l'environnement.

Là aussi le concept est polysémique. Etymologiquement, environnement signifie « *ce qui est autour de soi, comme l'Umwelt allemand*» (BRUNET R., FERRAS R., THERY H., 1993, p.188). Cette définition très large permet deux acceptions du terme. *« Son ambiguïté résulte […] de la variabilité des usages du terme, qui oscillent entre une représentation hypostasiée faisant de l'environnement une réalité extérieure à l'homme, et un sens relationnel qui le représente plus justement comme environnement perçu, respiré, ingéré, représenté ou imaginé »* (LEVY J. et LUSSAULT M. (dir.), 2003, p.318). L'environnement a un sens étroit du terme et un sens large. Dans sa première acception, il désigne « *l'environnement naturel : eaux, air, végétation, sols, relief* » (Ibidem). Il est alors synonyme de milieu biophysique. Dans sa seconde acception, *« non seulement il comporte des éléments naturels et des éléments matériels, mais des personnes, leurs activités, leurs relations, leurs cultures, leurs institutions ; c'est tout ce qui nous entoure et agit sur nous* » (Ibidem). L'environnement comprend alors le milieu biophysique mais ne s'y limite pas. Selon Marie-Claire Robic (1992), cette définition de l'environnement est très récente. Elle est peu employée dans la géographie classique française mais correspond à celle aujourd'hui en usage dans la géographie humaine.

L'éducation relative à l'environnement défend une acception large du terme d'environnement. C'est dans ce sens que les institutions nationales et internationales ont défini l'environnement dans les années 1970. La circulaire de l'Education Nationale *n° 77-300 du 29 août 1977* définit l'environnement comme *« l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines. »* De la même manière, l'UNESCO déclare en 1978 qu'*« il est aujourd'hui admis qu'il faut entendre par « environnement » non seulement l'environnement physique mais aussi l'environnement social et culturel»* (UNESCO, 1978, dans SAUVE L., PANNETON F. et WOJCIECHOWSKA M., 2003, M. 71) *et* l'Union européenne définit l'environnement comme « *l'ensemble des éléments qui forment dans la complexité de leurs relations, les cadres, les milieux et les conditions de vie de l'homme et de la société, tels qu'ils sont ou tels qu'ils sont ressentis* » (COMMUNAUTE EUROPEENNE, 1972 dans SAUVE L., PANNETON F. et WOJCIECHOWSKA M., 2003, M. 71)

Lucie Sauvé insiste sur la prise en compte de l'homme dans l'appréhension de l'environnement. *« Dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement, l'environnement correspond à l'ensemble des éléments biophysiques du milieu de vie qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu. Cet environnement concerne toutefois particulièrement l'être humain parce que celui-ci est à l'origine de la plupart des problèmes environnementaux actuels et que ces derniers lui portent ou lui porteront atteinte de façon dramatique»* (SAUVE L., 1997 dans SAUVE L., PANNETON F. et WOJCIECHOWSKA M., 2003, M. 74). En définissant ainsi l'environnement, l'éducation relative à l'environnement n'est pas qu'une éducation au milieu biophysique. Elle comprend des dimensions sociales, sociétales, culturelles et économiques.

L'emploi du terme environnement même, défini dans son acception large est problématique pour deux raisons. Tout d'abord, la définition du terme est tellement vaste que l'environnement définit des réalités très différentes voir contradictoires. On est alors obligé de qualifier l'environnement pour préciser de quel environnement il s'agit. On parle alors d'environnement naturel, d'environnement rural, d'environnement urbain, d'environnement

scolaire… Dans la multiplicité des environnements spécifiques, le terme devient un mot valise, vide de sens.

Le second problème inhérent à l'emploi du terme environnement est la prégnance du sens restreint du terme. Quand on parle d'environnement, la représentation première est celle du milieu biophysique ce qui engendre dans la sphère éducative, une confusion encore présente entre l'éducation au milieu biophysique et l'éducation relative à l'environnement. *« Dans certains systèmes éducatifs, l'éducation à l'environnement conserve toujours son étiquette traditionnel de « conservation de la nature »* (CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, 1995, p. 13). Le terme de développement durable s'est imposé pour éviter ces écueils. La représentation graphique du développement durable en trois sphères ne traduit pas autre chose que ce que le terme d'environnement signifie au sens large.

L'éducation relative à l'environnement porte sur un objet très vaste mais également très riche qui en fait une forme de méta-éducation.

c) Une méta-éducation

Le fait que l'environnement ait une signification très large peut être un handicap mais aussi une richesse. L'ERE s'inscrit dans un ensemble vaste et varié d'« éducation à » que l'on peut appeler des éducations à particules[1] : éducation aux risques, à la démocratie, à la paix… Comme le montre la figure ci-après.

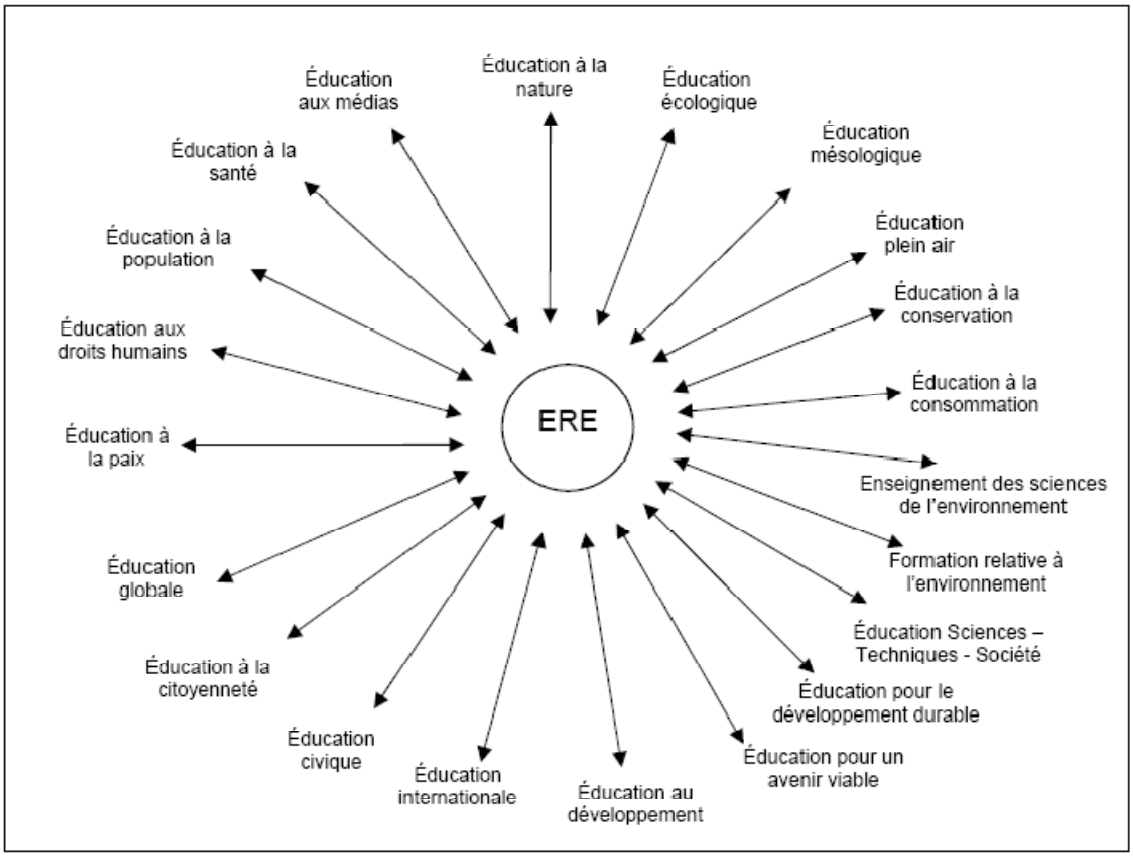


Figure 8 : ERE et éducation à particules (SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, M. 106)

[1] Pour reprendre ici le phrasé de Serges Latouche sur le développement.

L'éducation relative à l'environnement représente potentiellement une colonne vertébrale sur laquelle pourraient s'articuler les différentes éducations à particules. Mon propos n'est pas ici d'ériger l'éducation relative à l'environnement au rang d'une éducation totalisante nécessairement imposée à tous et partout. Il s'agit de mettre en valeur la richesse de ce champ éducationnel souvent surajouté sans cohérence aux différentes éducations à particules. *« Bien que l'éducation figure dans les lignes directrices des programmes, elle est souvent rangée parmi les autres sujets non structurés, comme les études sur le rôle des femmes, les populations indigènes ou l'homme dans la société »* (OCDE, 1995, p.13). Ce constat est valable dans l'Education Nationale française où les enseignants doivent faire[1] : de l'éducation à la mixité (*BO n°10 du 2 novembre 2000* en ANNEXE 2) ; de l'éducation à la sexualité (*BO n°9 du 27 février 2003* en ANNEXE 3) ; de l'éducation à la culture et à l'art (*BO n°5 du 3 février 2005* en ANNEXE 4.) *; d*e l'éducation à la défense (*BO hors série n°8 du 6 août 1998* en ANNEXE 5) *; d*e l'éducation à la citoyenneté ; de l'éducation aux risques majeurs *(Circulaire n°90-269 du 9 octobre 1990* en ANNEXE 6*)* ; de l'éducation au développement durable (*BO n°14 du 5 avril 2007* en ANNEXE 7) ; de l'éducation à la sécurité routière (*BO n°40 du 31-10-2002* en ANNEXE 8) ; de l'éducation à la sécurité domestiques *(Circulaire n°83-550 du 15 novembre 1983* en ANNEXE 9*)…*

La liste présentée ici n'est pas exhaustive mais elle montre bien le foisonnement des éducations à particules qui se juxtaposent en strates au fil des politiques éducatives successives, ce qui contribue à obscurcir les missions éducatives dévolues aux enseignants. L'éducation à l'environnement devenue éducation au développement durable, est une éducation à particules parmi d'autres. Dans l'institution scolaire, les textes de référence en éducation à l'environnement (circulaire *n° 77-300 du 29 août 1977* ANNEXE 10; *BO n° 28 du 15 juillet 2004* ANNEXE 11) ne créent pas de lien avec d'autres types d'éducations déjà mises en place, à l'exception de sa référence à une éducation au choix. L'éducation au développement durable est pensée pour soi en et en soi. Certes, sur le site *Eduscol*[2], elle participe de l'éducation à la citoyenneté dont elle constitue un des items, mais là encore, les coutures et les liens avec les autres items ou éducations à particules ne sont pas explicites. L'ERE est une proposition pédagogique dont la richesse est encore peu exploitée.

Pour conclure, l'éducation relative à l'environnement est un processus individuel global, aux expressions multiples et variées qui porte sur l'environnement pris dans une acception large et qui interroge l'inscription de chacun dans son milieu de vie, sur ses rapports avec les autres. Elle participe ainsi au processus de construction individuelle de chacun. Mais l'éducation relative à l'environnement désigne aussi par extension l'ensemble des actions menées pour susciter ce processus individuel : les animations, les actions de formations, les cours… De là, l'éducation relative à l'environnement est un résultat désignant l'ensemble de ces actions. La question est maintenant de savoir comment et pourquoi s'est constitué ce champ éducationnel.

2. Un changement éducatif profond

La question des finalités de l'éducation relative à l'environnement est intimement liée à celle de ses origines. Je n'ai pas la prétention d'écrire ici l'histoire de l'éducation relative à l'environnement en France. Ce n'est pas le sujet de cette thèse et les éléments recueillis ne me permettent pas d'aller au-delà de l'ébauche d'hypothèses. Ces hypothèses ne seront pas

[1] Les références ici sont sommaires : nous n'avons pas la place de développer l'ensemble des circulaires de références sur la question.
[2] Site pédagogique de l'Education Nationale : http://eduscol.education.fr/

validées. Elles sont ouvertes au débat et nécessitent un traitement scientifique rigoureux que nous n'avons pas les moyens de mettre en œuvre ici.

L'éducation relative à l'environnement a deux grandes finalités.

La première est environnementale (SAUVE L., 1997 in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003). L'éducation relative à l'environnement est alors perçue et pensée comme un moyen de lutter contre ces dégradations environnementales. Elle vise à transformer le comportement et l'attitude des individus pour qu'ils deviennent plus respectueux du milieu biophysique et de leur milieu de vie. Elle répond à une demande sociale et s'inscrit dans le cadre d'une éducation citoyenne (MERIEU Ph., 2001 in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003*).* Dans cette perspective, il s'agit d'éducation pour l'environnement : l'éducation est un outil de gestion environnementale.

La seconde finalité de l'ERE est éducative (SAUVE L., 1997 in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003*).* Elle propose une prise en compte globale de l'individu en tant que personne. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des savoirs sur le milieu biophysique ou sur son milieu de vie (éducation au sujet de l'environnement). *« Dans la perspective éducative, l'éducation relative à l'environnement devient une dimension intégrante, voire fondamentale, d'un projet éducatif global »* (Ibidem, R.6). Elle se réalise dans l'interaction entre les trois sphères du développement personnel et social. L'ERE vise alors à *« favoriser le développement optimal des personnes et des groupes sociaux en ce qui concerne leur relation à l'environnement »* (Ibidem, R.9). L'éducation relative à l'environnement s'appuie alors sur de nouvelles démarches pédagogiques qui permettent d'aborder l'environnement comme un Tout (démarche holistique) ou comme une système (démarche systémique) dans la perspective de pouvoir penser la complexité et de rompre à l'émiettement scientifique de la connaissance qui contribue à éloigner l'individu de son environnement. Cette éducation se réalise dans et par le milieu biophysique ou le milieu de vie. L'environnement devient un outil éducatif. En milieu scolaire, l'ERE permet de rompre avec le système d'enseignement traditionnel divisé en discipline et avec l'émiettement cognitif qu'il génère. Elle propose aux élèves un travail en mode projet, ce qui constitue une démarche active, ouverte sur le monde notamment par le recours au partenariat. Elle valorise les élèves en limitant leur évaluation à l'acquisition de savoirs formels.

L'éducation relative à l'environnement sous-tend un changement éducatif profond. D'une part, elle ne vise pas la reproduction du modèle social mais son changement. C'est la finalité environnement. D'autre part, elle bouleverse l'éducation et l'enseignement classique (finalité éducative). On peut émettre plusieurs hypothèses sur les origines de l'éducation relatives à l'environnement.

L'hypothèse principale est que l'éducation relative à l'environnement a deux origines distinctes qui s'organisent autour des deux finalités que nous venons d'identifier. Cette hypothèse étant en deux parties, nous traiterons successivement chacune des deux finalités de l'ERE.

a) L'origine de l'ERE dans une perspective environnementale

Dans la perspective environnementale, l'éducation relative à l'environnement semble prendre racine dans les mouvements d'exaltation, de protection et de conservation du milieu biophysique.

Cette hypothèse a déjà été explorée par Tom Berryman d'une part, Isabel Orellana et Stéphane Fauteux de l'autre (BERRYMAN T., 1997; ORELLANA I. et FAUTEUX S., 2000, dans SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003*,* R.69-89). *«Les origines les plus évidentes de l'éducation relative à l'environnement se trouvent chez les passionnés de*

l'étude des sciences naturelles, chez les porte-parole des premiers mouvements de conservation, chez les réformistes sociaux ainsi que chez les romantiques. Ces mouvements se manifestent avec force à partir de 1850 durant de la révolution industrielle et son urbanisation» (BERRYMAN T., 1997, dans op. cit., R. 69). Les auteurs précédemment cités font du XIX^{ème} siècle le point d'ancrage des premières sensibilités environnementales. Ces mouvements sont antérieurs à 1850 en Europe (les auteurs précédemment cités sont canadiens).

L'exaltation de la Nature[1] émerge dès la Renaissance. C'est aussi à la Renaissance que les explorations ouvrent de nouvelles perspectives à la connaissance du milieu biophysique avec la mise en place d'herbiers plus complets (DELEAGE J.-P., 1991). Linné met en place un code de classification des vivants dés le XVIII^{ème} siècle. Le milieu biophysique se constitue en tant qu'objet de science dés cette époque. Le XVIII^{ème} siècle correspond à la naissance des sciences naturelles (Ibidem). Il est vrai que les mouvements de conservation et de protection du milieu biophysique et les premiers parcs naturels (Yellowstone dans les années 1880) apparaissent au XIX^{ème} siècle. Ils ont accéléré la structuration d'une éducation relative à l'environnement. J.-P. Deléage (1991) identifie trois facteurs expliquant le rôle charnière du XIX^{ème} siècle dans la prise en compte de l'environnement : la maîtrise de l'espace (c'est la fin de l'exploration du monde, le monde est fini), la révolution de la conception du temps (création de la machine à vapeur, 1ère révolution industrielle) et la réorganisation des rapports entre les sciences physiques et celles du vivant. Ces facteurs ont constitué les conditions d'émergence de l'écologie et d'une conscience environnementale. Dans la lignée du XIX ^{ème} siècle, les mouvements de protection de l'environnement s'organisent et s'institutionnalisent dans la seconde moitié du XX ^{ème} siècle, galvanisés par les mouvements de contestations sociales des années 1960 et par l'émergence d'une prise de conscience environnementale.

L'ONU et l'UNESCO ont été les portes paroles de ce phénomène. Isabel Orellana et Stéphane Fauteux (2000) ont mis en évidence le rôle prégnant de ces deux institutions internationales dans la structuration de l'éducation relative à l'environnement en tant que champ éducationnel. Dès la conférence de Stockholm, *« la déclaration de l'ONU, dans sa recommandation 96, reconnaît le rôle de l'éducation relative à l'environnement comme un outil indispensable de lutte à la dégradation du milieu de vie et lance un appel pour qu'elle soit promue dans tous les pays »* (ORELLANA I. et FAUTEUX S., 2000, in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003 ., R. 76). A la suite de cela, s'est tenu le colloque international de l'ERE à Belgrade en 1975 qui a débouché sur le Programme International de l'Education en matière d'Environnement (P.I.E.E*) et la conférence intergouvernementale sur l'ERE à Tbilissi en 1977. L'UNESCO a aussi été partenaire de la Stratégie mondiale de la conservation en 1980.

Dans toutes ces conférences, l'éducation relative à l'environnement est mise en avant comme un outil au service du changement des comportements dans une perspective civique et citoyenne. Dans la Charte de Belgrade (UNESCO, 1975), *« l'éducation est vue comme un outil de transformation favorisant la création de nouveaux rapports entre l'être humain et son milieu »* (op. cit., R. 77). De la même manière, *« l'éducation environnementale et la participation du public [sont définis] comme [des] outils de soutien indispensables à l'avènement de changements dans le comportement des individus et des sociétés au regard de la biosphère »* (Ibidem, R.78) dans la *Stratégie mondiale de la conservation*. L'UNESCO a ainsi impulsé une dynamique internationale forte qui a contribué à la structuration du champ. Dès 1977, l'UNESCO pousse à l'institutionnalisation de l'ERE à différents niveaux d'échelle perçue comme nécessaire à la mise en place d'une stratégie planifiée d'ERE.

[1] Le terme est ici utilisé car il renvoie à toutes les représentations que nous avons identifiées précédemment : la mère Nature, Dame Nature, force mystique.

L'ERE semble découler de manière assez directe des préoccupations environnementales qui ont marqué la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Cette filiation inscrit l'ERE dans l'histoire contemporaine récente. Lorsqu'on analyse l'ERE au travers ses finalités éducatives, l'histoire lui accorde plus de profondeur temporelle et ancre ses racines dans le siècle des Lumières.

b) L'origine de l'ERE dans une perspective éducative et pédagogique

1) Eduquer à l'environnement, une idée ancienne

L'environnement devient au XVIII^{ème} siècle un objet mais également un support de l'éducation. Rousseau a développé cette idée dans son *Emile* où le protagoniste éponyme est éduqué dans et par le milieu biophysique. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre au sujet du milieu mais par le milieu biophysique. C'est dans ce contexte qu'Emile grandit. Il acquiert son autonomie dans la confrontation de ses acquis avec la société humaine et les contradictions qui en émergent. L'*Emile* est un ouvrage profondément humaniste. Il défend l'idée que l'Homme est bon naturellement. C'est la société qui le pervertit par ses vices. Rousseau oppose ainsi l'état de nature à l'état social. Il est nécessaire d'éduquer dans la Nature pour que l'enfant conserve le plus possible ses qualités originelles, une fois plongé dans la société. Au-delà d'une éducation au milieu biophysique, l'Emile s'inscrit dans le cadre plus large d'une éducation relative à l'environnement. C'est dans la confrontation entre le milieu biophysique d'une part et le milieu social d'autre part que l'enfant se construit. On retrouve ses thèses chez Pestalozzi dans *Comment Gertrude instruit ses enfants ?* L'auteur voit en effet dans l'éducation, le temps nécessaire de la rencontre entre le désir naturel et le donné social.

L'idée d'éduquer par et dans l'environnement semble donc ancienne mais sa mise en œuvre est plus récente. Il faut attendre le XIX^{ème} siècle pour que se développe à grande échelle une éducation tournée vers le milieu biophysique.

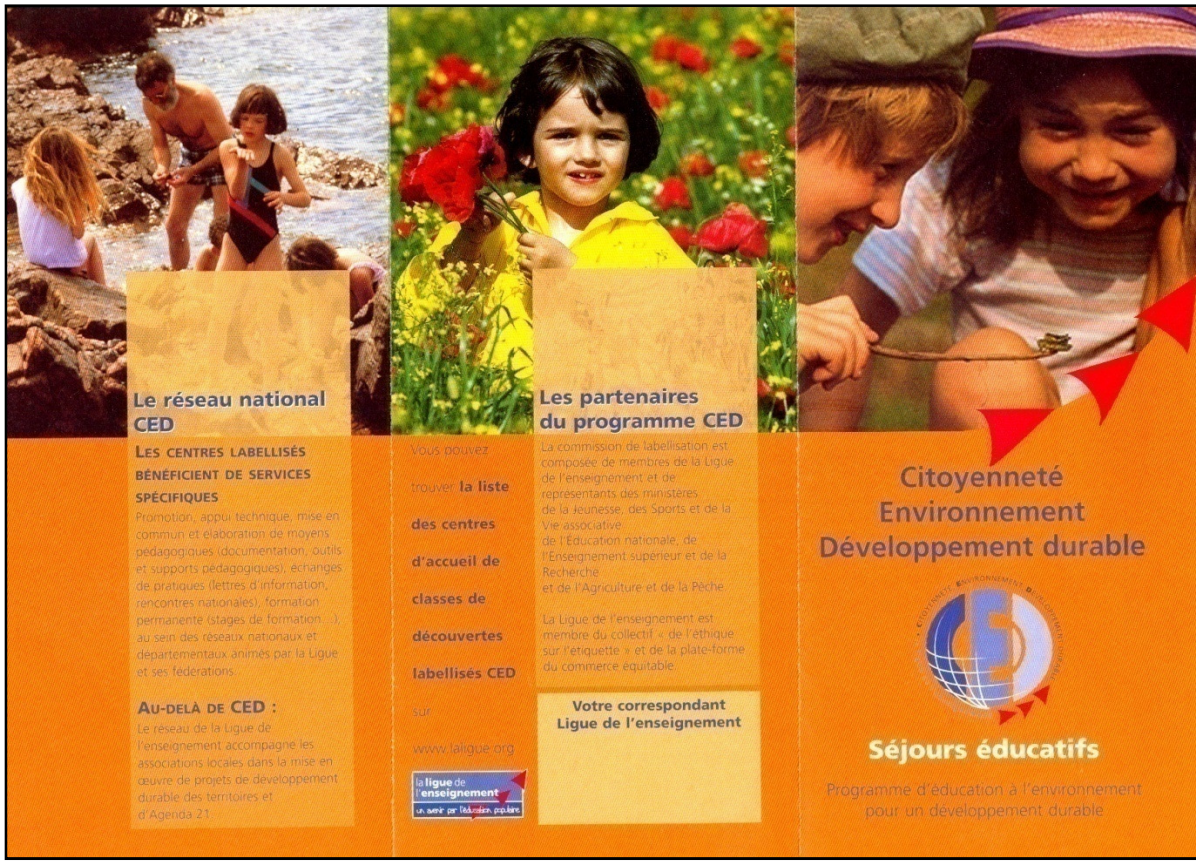
2) Les précurseurs

L'hypothèse émise ici est que les mouvements d'éducation non formelle ont constitué le ciment sur lequel s'est structuré le champ de l'ERE en Europe.

Le scoutisme reprend à son compte l'idée que l'éducation émerge de la confrontation avec le milieu biophysique. « C'est le cas de la démarche de Baden Powell dans le scoutisme, qui voulait former des cadres dirigeants de la société dans un affrontement fondateur avec des éléments naturels… » (BACHELART D., 2006, p. 8). Dans la lignée du scoutisme, les mouvements d'éducation populaire et d'éducation nouvelle dans les années 1960 ont utilisé l'environnement comme un outil au service de l'éducation globale de la personne et non comme un outil de protection du milieu biophysique. «L'homme est au centre de notre démarche, ce qui revient à prendre clairement position sur la nécessité de maîtriser les éléments naturels à son profit (une maîtrise qui contient et dépasse à la fois la seule notion de respect de la nature). Il faut réaffirmer, comme l'éducation nouvelle s'y attache, la nécessaire prise en compte des potentialités des individus, de leur capacité et de leur volonté d'évoluer » (MINE F. et CHAVAROCHE V., juin 2002, p.9). Il s'agit d'apprendre dans le milieu et du milieu dans un cadre ludique et agréable. « Depuis l'origine des centres de vacances et de loisirs, les notions du milieu, de découverte du milieu, de respect de

l'environnement ont eu une place prépondérante. Une véritable sensibilisation, une éducation à la Nature ont ainsi été souvent développés dans les séjours » (CEMEA*, 1996). Les mouvements d'éducation nouvelle et populaire ont ainsi développé des approches pédagogiques en lien avec le milieu comme la pédagogie de projet. Un véritable travail historique serait nécessaire pour identifier comment l'ERE a été un élément structurant de ces courants éducatifs.

Il serait également intéressant de questionner le statut de cette éducation parce que les mouvements d'éducation non formelle ne se reconnaissent que de manière récente dans l'éducation relative à l'environnement. Plusieurs d'entre eux désignent le début des années 1990 comme le début de leur engagement dans ce champ éducationnel. FOEVEN*, fédération des AROEVEN*, déclare avoir pris en compte l'environnement et le développement durable dans les projets éducatifs à partir de 1991[1], la Ligue de l'enseignement en 1992 avec le programme *« Citoyenneté – Environnement-Développement durable »*, et les CEMEA* en 1993.



Le programme Citoyenneté Environnement et développement durable encadre la démarche d'écoresponsabilité des centres d'accueil de la ligue de l'enseignement. En plus de projet d'ERE, les CED ont une réflexion sur leur fonctionnement au quotidien.

Figure 9 : Présentation des séjours éducatifs de la Ligue de l'Enseignement

La conférence de Rio est avancée par ces trois mouvements comme un élément déclencheur. En réalité, l'ERE est un de leur principe structurant sans que les acteurs ne l'aient identifié comme tel. C'est ce qui nous amène à notre seconde hypothèse.

Les mouvements d'éducation non formelle ne sont que les précurseurs de l'ERE mais l'éducation relative à l'environnement représente pour eux un principe d'éducation plus qu'un

[1] Les dates citées ici sont issues des sites Internet des structures.

champ éducationnel à part entière. C'est donc par la médiation d'autres acteurs que le champ s'est organisé et structuré.

3) Les passeurs

La seconde hypothèse postule que l'autonomisation et la structuration de l'ERE en tant que champ éducationnel à part entière a nécessité l'émergence de nouveaux acteurs pour lesquels l'ERE est un objet en soi.

Les réseaux et les organisations qui structurent et donnent de la lisibilité à l'ERE aujourd'hui, sont apparus dans les années 1980 (GRAINE Rhône-Alpes, CIRASTI*, Ecole et Nature). L'enseignement agricole semble avoir joué un rôle important. Dans un de ses fascicules, le ministère de l'agriculture et de la pêche (MINISTERE DE L'AGRICULTURE ET DE LA PECHE, 1998) met en avant le rôle du CENPAMA*, du CEP* de Florac, du lycée agricole de Neuvic et de Centre d'Enseignement zootechnique (CEZ) de Rambouillet dans l'émergence de l'éducation relative à l'environnement. Le CENPAMA* organise dès 1973 des stages de découverte du milieu à destination des enseignants en vue de développer une pédagogie appliquée à l'étude du milieu. De la même manière, le CEP* de Florac ouvert dans les années 1970 vise à sensibiliser les élèves, les enseignants et les formateurs à l'étude du milieu, en leur proposant une approche globale de la pédagogie et en utilisant une méthodologie spécifique. Il s'agit d'aborder le milieu de manière différente de celle proposée traditionnellement par l'école, qui subit le découpage disciplinaire. Ces deux premières expériences ont débouché ensuite sur :

La création d'un diplôme spécifique sanctionnant des compétences en ERE : c'est le BTSA* Protection de la Nature[1],

La refonte des programmes de l'enseignement agricole dans les années 1980 avec la mise en place d'un module d' « initiative locale et d'adaptation régionale » propice à des projets d'ERE, et l'inscription de l'établissement dans son milieu,

La création du Centre d'Enseignement Zoologique (CEZ)

Ces initiatives sont restées de l'aveu même du ministère de l'agriculture à la marge de l'enseignement agricole. L'enseignement agricole semble néanmoins avoir participé à la reconnaissance de l'ERE en tant que champ éducationnel propre en identifiant des compétences spécifiques, reconnues par une formation et un diplôme à part entière. Elle a ainsi initié un mouvement qui conduit ensuite à l'émergence d'autres formations comme le BEATEP*, diplôme de Jeunesse et Sport, mis en place par les mouvements d'éducation populaire, créé en mars 1986. Pour aller plus loin, il serait nécessaire d'identifier les fondements pédagogiques développés par l'enseignement agricole et d'examiner dans quelle mesure ils sont présents aujourd'hui dans les pratiques portées par les réseaux d'ERE. Il serait également intéressant d'analyser le parcours professionnel des praticiens formés au sein de la filière agricole.

L'apparition de professionnels de l'ERE (les éducateurs à l'environnement) a permis à des structures (associations de protection de l'environnement, associations de développement rural…) d'investir le champ, d'afficher un savoir-faire et de développer des actions. De fil en aiguille, on en arrive à des structures d'ERE[2] organisées en réseaux. Le réseau Ecole et Nature en est un exemple. Il « *est né en 1983, lorsque des enseignants et des animateurs sensibles aux atteintes portées à la nature ont eu envie de mettre en*

[1] Devenu BTSA* Gestion et Protection de la Nature (GPN)

[2] Le terme de «structures d'ERE » est une expression générique pour désigner des structures qui font de l'ERE mais dont ce n'est pas forcément le cœur de métier.

commun leurs réflexions, leurs pratiques et leurs projets d'éducation à l'environnement. Rapidement il s'est élargi à tous les acteurs de l'éducation à l'environnement. Il réunit aujourd'hui des individus, des structures et des réseaux régionaux et départementaux. [1]». La structuration en réseau est un outil au service des structures : elle participe de la professionnalisation et de la lisibilité du champ. Ecole et Nature est le plus important réseau d'ERE en France. Il en existe d'autres comme le Collectif Français pour l'Education à l'Environnement vers un Développement Durable (CFEEDD) créé en 1997 qui *« a pour vocation de regrouper les organisations de niveau national […] pour être la plate-forme représentative et reconnue des acteurs de la société civile œuvrant en faveur du développement de l'éducation à l'environnement en France*[2] ».

Les acteurs qui ont contribué à diffuser les principes de l'ERE, semblent donc être ceux de l'enseignement agricole ainsi que les structures qui ont ensuite pris en charge des actions d'ERE. Ils constituent, pour moi, des « passeurs », car ils sont parvenus à porter ces idées au-delà de l'entre-soi.

Dans l'ensemble les grandes étapes de l'histoire de l'ERE dessinées ici, ne sont qu'une ébauche qui appelle un vrai travail d'investigation historique. Que ce soit dans une perspective environnementale ou dans une perspective éducative et pédagogique, l'éducation relative à l'environnement s'inscrit en rupture avec le modèle éducatif traditionnel et avec le cadre sociétal de lequel il s'inscrit. L'ERE est une éducation au changement qui a été encouragée et soutenue par les instances internationales (ONU ; UNESCO). Aujourd'hui ces mêmes institutions opèrent un glissement vers une éducation au développement durable en inscrivant le second dans le sillage du premier. Ce glissement est essentiellement politique.

B. De l'ERE à l'éducation à l'environnement vers un développement durable : un choix d'en haut ?

Le développement durable est une notion diffusée du haut vers le bas selon une logique descendante impulsée par les instances internationales. Son introduction dans le champ éducatif participe de la même logique et de la même dynamique.

1. Le développement durable : un choix politique

a) Le rôle prédominant des Nations Unies

Contrairement à l'ERE dont les origines sont multiples, l'éducation à l'environnement vers un développement durable puis l'éducation au développement durable a été essentiellement impulsée par le politique à l'échelle internationale. Isabel Orellana et Stéphane Fauteux (ORELLANA I. et FAUTEUX S., 2000, dans SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, R 73-89) ont mis en évidence le rôle de l'UNESCO et plus spécifiquement du PNUE* et de son PIEE* dans l'orientation des politiques d'éducation relative à l'environnement vers le développement durable.

1) A la recherche de nouveaux mots…

A la suite du rapport Brundtland, la conférence de Moscou (1987) inscrit l'ERE dans la perspective du développement durable. « Le document confirme, « qu'il incombe à

[1] Extrait du site d'Ecole et Nature : http://www.ecole-et-nature.org/papyrus.php?menu=10 consulté le 13 aout 2009
[2] Extrait du site du CFEEDD : http://cfeedd.org/papyrus.php consulté le 13 aout 2009

l'éducation et à la formation, moyens fondamentaux d'intégration et de changement social et culturel, d'envisager des objectifs dans une perspective d'un développement durable pour tous les peuples[1]. » » Le plan Action 21 défini en 1992, a ensuite développé la stratégie à mettre en œuvre pour y parvenir. Le chapitre 36 vise en effet à « réorienter l'éducation vers le développement durable ». Il est réaffirmé au principe d'action 36.3 que *« l'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir le développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement. »* Même si le terme de développement durable est peu présent, l'orientation prise est claire. Les termes d'environnement et de développement sont associés de manière systématique tout au long du document. Le plan Action 21 prévoit ainsi la déclinaison de l'enseignement de l'environnement et du développement dans les programmes nationaux à tous les niveaux. Il programme également la sensibilisation des publics et la mise en place de formations sur le même thème.

L'introduction du développement durable au sein du champ de l'éducation relative à l'environnement a nécessité la création de nouveaux termes lexicaux. Pendant presque dix ans, cela s'est traduit par l'association du terme de développement à celui d'éducation. Aux Nations Unies se met en place une commission pour l'environnement et le développement. Au Conseil de la Terre (Rio, 1992), le forum alternatif du sommet de Rio évoque « *une éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale* ». Le congrès qui se déroule à Toronto la même année s'intitule *« Congrès mondial sur l'éducation et la communication en environnement et développement ».* Enfin, le titre du chapitre 11 du programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement est *« Population, développement et éducation. Education et information en matière d'environnement et de population pour le développement humain. »*

C'est lors de la préparation à la conférence de Thessalonique que la recherche sémantique semble se fixer autour de l'éducation pour le développement durable.

2) Pour désigner de nouvelles choses.

L'émergence du développement durable au sein du champ éducationnel est présentée comme la continuité naturelle de l'ERE et de ses fondements tels qu'ils ont été définis dans les décennies précédentes. Il n'apparaît pas comme une rupture. Le développement durable est une évolution et non une révolution. *« L'ERE est envisagée comme un outil indispensable du développement durable, où les savoirs environnementaux sont mis en lien avec ceux qui concernent le domaine de la science, de la technologie, de la gestion et des lois* » (ORELLANA I. et FAUTEUX S., 2000, op. cit. R. 80). Isabelle Orellana et Stéphane Fauteux montrent en revanche qu'il s'agit d'une instrumentalisation de l'ERE au service du développement durable. « *Les énoncés de cette rencontre reprennent les termes d'ECO-ED et présentent l'ERE au service du développement durable dans une perspective de viabilité, de manière à optimiser le capital humain et à mieux gérer le capital naturel en atténuant les impacts de l'activité humaine sur l'environnement »* (op. cit., R. 83).

Dans leur analyse du projet de déclaration de Thessalonique, ils vont plus loin en écrivant que *« le développement durable est présenté comme l'objectif auquel l'éducation doit se consacrer en tant qu'instrument privilégié. Celle-ci est vue comme un processus permanent permettant de s'adapter aux mutations rapides du monde, mais en premier lieu, comme un processus de transmission de connaissances et d'informations pour faire comprendre les problèmes au public et susciter la prise de conscience. Une éducation et une sensibilisation appropriées au public sont indispensables, dit le document, afin d'atteindre les objectifs de viabilité et d'équité […] »* (op. cit., R. 85). Pour les auteurs, la rupture entre l'ERE

[1] Article 9 de la Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990, in op. cit, R 80

et l'éducation au développement durable est alors consommée. *« Le projet de déclaration de Thessalonique ne fait pas allusion à l'ERE autrement que sous l'angle d'une éducation à l'environnement et à la viabilité (articles 11 et 15). L'ERE est considéré comme une discipline dans laquelle s'enracine solidement l'éducation pour le développement durable. En faisant le bilan de son histoire, les auteurs du document semblent restreindre l'ERE au domaine des sciences naturelles, avant de conclure avec ce qui apparaît comme une rapide évacuation de l'ERE, laquelle est remplacé par la notion plus vaste d'éducation pour le développement durable* » (Ibidem).

Ils reprennent ici un constat déjà établi par Lucie Sauvé (SAUVE L., 1998) à savoir que l'ERE a été accusée de ne pas avoir rempli la mission qui lui était assignée. L'auteur reconnaît que les actions d'ERE ont peu souvent été réalisées dans une perspective critique et réflexive et se sont souvent limitées à une éducation au milieu biophysique.

> *Par ailleurs, de façon générale, et en absence de moyens et de conditions adéquates, l'ERE jusqu'ici n'a pas été actualisée de façon satisfaisante, ni quantitativement ni qualitativement, il faut reconnaître qu'elle a souvent été réduite à une seule éducation au milieu naturel, ou encore elle a été limitée à l'exploitation du thème de la gestion des déchets dans une perspective d'éco-civisme. Associée souvent à l'acquisition de connaissances au sujet de l'environnement, elle a peu intégré le développement de compétences éthiques et critiques. Enfin, si l'objectif de l'action environnementale est de plus en plus valorisée par les enseignants et les animateurs, on note que l'action entreprise est rarement associée à une démarche réflexive et reste instrumentale*. (SAUVE L., 1998, p. 15-16).

L'éducation au développement durable est présentée comme le moyen de pallier les manques de l'éducation relative à l'environnement à qui l'on reproche d'être trop centrée sur le milieu, pas assez critique etc. La continuité entre l'ERE et l'EDD semble évidente. Pourtant, l'ancrage de l'éducation à l'environnement dans la perspective d'un développement durable est un changement majeur.

b) Le développement durable : un changement de perspective

Entre l'ERE et l'EDD, la différence n'est pas seulement d'ordre lexical. Derrière les mots se joue un changement de perspective. L'ERE et l'éducation pour/au développement durable ne portent pas sur le même objet et n'ont pas les mêmes finalités.

1) ERE, EDD : des finalités différentes

Reprenons la définition de l'ERE donné en début de chapitre.

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est un processus continu et global par lequel une personne s'inscrit dans un rapport au monde respectueux d'autrui, de son milieu de vie et du milieu biophysique. Ce processus permet d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent de développer un savoir-agir et un vouloir-agir propices à l'instauration d'un rapport homme/société/environnement favorable. Ce processus vise au développement personnel de l'individu mais aussi à un changement social profond. L'éducation relative à l'environnement est donc aussi le résultat de ce processus. Cette définition personnelle met en valeur les caractéristiques de l'ERE.

Sans détailler de nouveau cette définition, soulignons simplement que l'éducation relative à l'environnement est un processus centré sur le développement de la personne et

se jouant dans les interactions entre la sphère de l'identité, la sphère de l'altérité et la sphère de la relation au milieu de vie (Cf. la figure 4). C'est un processus personnel qui s'inscrit de manière plus large dans une perspective de changement sociétal. L'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être ne constitue pas la finalité première de l'ERE. C'est un moyen nécessaire au processus. L'éducation n'est pas un instrument au service de la protection ou d'une meilleure gestion de l'environnement. C'est la finalité première. *« Ce n'est pas de « gestion de l'environnement » dont il est question ici, mais plutôt de la « gestion » de nos propres rapports individuels et collectifs à l'environnement » (*op. cit., p.15).

L'éducation au/pour un développement durable s'inscrit dans une perspective différente. La finalité première n'est plus éducative.

> *L'éducation n'est plus vue comme un objectif en lui-même mais doit être un moyen pour :*
> *S'assurer qu'une population informée et favorable soit préparée à supporter les changements provoqués par la soutenabilité de différents secteurs ;*
> *Disséminer le savoir, les savoir-faire, et les compétences qui sont nécessaires pour amener aux schémas de production et de consommation durables et pour améliorer la gestion des ressources naturelles, de l'agriculture, de l'énergie et de la production industrielle ;*
> *Travailler à propos des changements de valeurs, comportements et styles de vie qui sont nécessaires pour mettre en œuvre le développement durable et conséquemment la démocratie, la sécurité humaine et la paix. (HOPKINS C., DAMLAMIAN J., GUSTAVO LOPEZ O., 1996 in* SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, *R. 167)*.

L'éducation au / pour un développement durable vise à accompagner et favoriser la mise en œuvre d'un développement durable, dans l'acception faible du terme (durabilité faible). Cette vision de l'éducation est problématique, voir dangereuse, à plusieurs égards.

2) Eduquer pour soumettre

Eduquer pour instaurer un développement durable, c'est instrumentaliser l'éducation. On n'éduque plus dans une perspective émancipatrice dans la lignée des Lumières ou de l'école de Jules Ferry. Il ne s'agit plus de libérer la personne de son ignorance et des différentes aliénations qui en découlent, notamment religieuses. On n'éduque pas non plus pour favoriser l'inscription de la personne dans son milieu biophysique et social comme l'ERE. On éduque les citoyens pour qu'ils adhèrent à un discours préétabli, à adopter un comportement, une attitude, des valeurs définies comme favorables à l'instauration d'un développement durable. Charles Hopkins, Jeanne Damlamian et Gustavo Lopez Ospina (1996) expriment parfaitement cette finalité dans l'extrait précédemment cité. Il s'agit de préparer la population à des changements décidés dans d'autres lieux. *« Cependant, une large part de la rhétorique contemporaine repose maintenant sur l'hypothèse que l'éducation est un instrument pour transmettre notre « message » à de jeunes esprits impressionnables en vue d'y implanter un programme particulier »* (JICKLING B., 2000, *L'éducation pour le développement durable : une idée séduisante, mais cela suffit-il pour mes petits enfants ?* in SAUVE L., MADELAINE H.-G., BRUNELLE R. et BOSTYN M., 2003**,** R. 181). Dans cette perspective, la finalité de l'éducation au/ pour un développement durable l'adhésion et l'adoption du développement durable. *« Il faut, pour franchir [les obstacles] avec efficacité, une adhésion de l'ensemble de la société au développement durable »* (UNESCO, 1997 in

op.cit., R. 175). L'éducation au/pour un développement durable est alors proche de l'endoctrinement. *« La durabilité et le développement durable sont des termes normatifs. En faire des résultats souhaités de l'éducation ressemble davantage à de l'endoctrinement »* (op. cit. p.182).

Certes les textes internationaux inscrivent l'éducation pour/ au développement durable dans la perspective d'une pensée critique, transdisciplinaire et systémique qui vise à prendre en compte la complexité. Le rapport de l'Unesco à la suite de la conférence de Thessalonique (UNESCO, 1997) précise ainsi qu'*« on se situe dans une perspective d'interdépendance holistique pour apprendre à connaître les interactions des processus écologiques dans leur combinaison avec les forces du marché, les valeurs culturelles, la prise de décisions équitables, l'action des pouvoirs publics et l'impact des activités humaines […] »* et que *« les élèves ont besoin d'apprendre à appliquer une réflexion critique à leur place dans le monde et à discerner ce que la notion de viabilité signifie pour eux et pour leur communauté »* (UNESCO, 1997 in op. cit., R. 176). Le texte reconnaît ensuite la filiation de l'éducation pour/ au développement durable à l'ERE dans l'objectif *« d'amener les individus à saisir la complexité de l'environnement, tant naturel que créé par l'homme […] »* (UNESCO, 1997 in op. cit., R. 178).

Il y a néanmoins une forte contradiction entre les principes théoriquement énoncés et les stratégies définies pour mettre en œuvre une éducation pour ou au développement durable. L'axe stratégique principal repose sur l'acquisition de savoirs en lien avec l'environnement et le développement. Le programme d'Action 21 s'appuie sur l'information du public, le développement de la formation et surtout le développement de l'enseignement sur l'environnement et le développement qui constitue l'action principale. « *L'éducation de base constitue le fondement de toute éducation en matière d'environnement et de développement, mais cette dernière doit être incorporée en tant qu'élément essentiel de l'instruction* » (COMMISSION DES NATIONS UNIES POUR L'ENVIRONNEMENT ET LE DEVELOPPEMENT, 1992 in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, D. 61). L'objectif visé est donc de « *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 […]* » (., D.62). Il s'agit donc de distiller au sein des différents programmes disciplinaires, des différents pays, des savoirs en matière d'environnement et de développement, savoirs inspirés des différents enjeux soulignés dans l'Agenda 21. La logique dominante est transmissive et positiviste. Il s'agit de transmettre un savoir qui existe en soi, qui est préétabli sans le questionner et le remettre. La mise en œuvre d'une approche critique semble donc difficile.

L'absence d'une approche critique est d'autant plus problématique que le développement durable est une notion idéologiquement marquée. C'est le troisième point problématique de l'éducation au/pour un développement durable. En effet, le développement durable ancré du côté du paradigme du développement et de l'économie libérale de marché[1]. Il propose une vision colonialiste et développementiste du monde où les pays du nord indiquent une fois encore le chemin à suivre aux pays dits en développement. Cette vision accorde à l'économie une autonomie propre. La modélisation graphique du développement durable en trois sphères en est une illustration. « *Le schème conceptuel du développement durable […] situe la sphère de l'économie en dehors de la société, et non pas comme une composante intégrante des choix sociaux : il s'agit d'une supra entité qui préside à la relation société-environnement et c'est dans cette sphère de l'économie qu'on situe le développement* » (SAUVE L., 2000, p. 67).

[1] C'est un point déjà développé aux chapitres 1 et 2 de cette partie.

L'EDD se situe donc dans une perspective différente de celle de l'ERE. Elle poursuit des finalités différentes qu'elle tente de remplir avec des stratégies et des approches différentes. Elle mise essentiellement sur la transmission de savoirs, ce qui est problématique au regard de l'absence de regard critique porté sur ces savoirs. Cette stratégie repose sur l'idée d'une toute puissance des savoirs. Le savoir déterminerait l'action.

3) L'illusion de la toute puissance du savoir

Or, savoir n'implique pas de manière directe et systématique l'action. Depuis les travaux de Léon Festiger (1957), la psychologie sociale a montré que la modification des attitudes et des comportements d'une personne implique la mobilisation d'un mécanisme complexe. Nos attitudes et nos comportements résultent de l'ensemble de nos cognitions, c'est-à-dire de nos perceptions, attitudes propositionnelles, émotions… Ces cognitions s'organisent selon un principe de cohérence. Chaque personne tente d'éliminer les éléments cognitifs qui ne sont pas cohérents avec les autres afin de s'affranchir de cette situation de dissonance cognitive. L'acquisition de nouveaux savoirs portant sur le développement durable est insuffisante en soi, pour qu'une personne change son attitude ou son comportement. D'une part, la communication a été identifiée par Léon Fustiger, comme une situation pouvant créer une dissonance cognitive mais de moindre proportion que l'expérience. D'autre part, devant une situation de dissonance cognitive, un individu a deux possibilités :

Adopter une stratégie de rationalisation en ajoutant des éléments consonants (cohérents avec sa cognition originale) pour réduire la dissonance.

Modifier un des éléments dissonants.

Dans le premier cas, l'individu ne change pas son attitude ou son comportement qui se trouvent confortés. C'est le cas de ceux qui, conscients des problèmes d'environnement, continuent à adopter un comportement non éco-responsables en considérant que les problèmes les dépassent et qu'un petit geste ne change pas le fond du problème.

L'adéquation savoir = changement et envie d'agir est une illusion cognitive fondée sur la croyance de la toute puissance du savoir. C'est malheureusement un des fondements de l'éducation au/ pour un développement durable.

L'éducation au/ pour un développement durable est fondamentalement très différente de l'éducation relative à l'environnement, même si les deux sont initialement affiliées. La seconde est une éducation en vue du développement de la personne. La première instrumentalise l'éducation au service de la cause supérieure du développement durable, en mobilisant des stratégies qui avoisinent par certains côtés l'endoctrinement, et un corpus idéologique. Entre ERE et EDD, la rupture est réelle. ERE et EDD ne défendent pas les mêmes choix de société.

4) Des choix d'éducation différents

Nous avons déjà montré que l'écodéveloppement et le développement durable soutenaient des choix de société différents. L'écodéveloppement est une critique des sociétés industrielles et capitalistes alors que le développement durable en est un aménagement. L'écodéveloppement s'inscrit ainsi dans le paradigme sociétal de la dialectique sociale (BERTRAND Y. et VALOIS P., 1999) en postulant qu'une autre société est possible et le développement durable relève du paradigme socioculturel industriel (Cf. Chapitre 1). Derrière ces choix de société différents émergent des choix d'éducation différents. ERE et EDD sont l'expression de ces choix : ils n'appartiennent pas aux mêmes paradigmes éducationnels.

Yves Bertrand et Paul Valois (1999) font en effet correspondre un paradigme éducationnel à chaque paradigme socioculturel. « Un paradigme éducationnel est bidirectionnel : d'une part, il assure le passage des demandes de la société à l'organisation éducative et d'autre part, il traduit les résultats de la réflexion et de la pratique pédagogique que l'organisation éducative veut transmettre à la société » (BERTRAND Y. et VALOIS P., 1999 in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, M.38). Le tableau ci-dessous identifie le paradigme éducationnel correspondant aux différents paradigmes socioculturels.

Paradigme socioculturel (Bertrand et Valois, 1992, 1999)	**Paradigme éducationnel** (Bertrand et Valois, 1999, p. 58-59)	**Valeurs privilégiées**
Le paradigme industriel est caractérisé par l'application de la rationalité scientifique aux activités humaines et par la croyance dans le progrès matériel à travers la mondialisation de l'économie. Il s'agit du paradigme dominant actuel, qui favorise l'individualisme.	**Le paradigme rationnel** est centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes. **Le paradigme technosystémique** est centré sur l'efficacité de la communication éducative et sur l'utilisation de la technologie éducationnelle.	- Efficacité - Rendement - Performance - Accumulation - Compétitivité - Progrès - Utilité - Technocentrisme
Le **paradigme existentiel** favorise le développement de toutes les potentialités de la personne. Il reconnaît la subjectivité, l'affectivité, la vie intérieure, l'expérience personnelle.	**Le paradigme humaniste** vise le développement de la personne comme finalité de la vie. La personne joue un rôle déterminant dans son propre projet d'apprentis-sage.	- Liberté - Autonomie - Créativité - Amour - Projet personnel - Anthropocentrisme
Le paradigme de la dialectique sociale propose des changements sociaux. Il vise une critique et une transformation profonde de la société industrielle. Il questionne les relations de pouvoir, les aliénations et les situations d'exploitation.	**Le paradigme socio-interactionnel** est préoccupé essentiellement par l'analyse des situations sociales et la dénonciation des forces d'aliénation. Il vise l'autogestion pédagogique et politique. Il valorise le savoir social.	- Démocratie - Solidarité - Participation - Responsabilité - Égalité sociale - Sociocentrisme
Le paradigme symbiosynergique est centré sur l'union fondamentale de la personne, de la société (des communautés) et de la nature (le milieu biophysique) qui constitue un Tout dont les principales dimensions sont interpénétrées et entretiennent des rapports interactionnels et dialectiques.	**Le paradigme inventif** est centré sur la création de communautés d'apprentissage dans les lieux de vie quotidiens pour le développement de projets signifiants. Il valorise le contexte et la culture pour la reconstruction du rapport au monde.	- Intégration (vision systémique) - Globalité (holisme) - Coopération - Dialogue - Recherche de sens global - Transformation profonde - Écocentrisme

Figure 10 : Les paradigmes socioculturels et éducationnels (Extrait de SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, M.39)

L'ERE et l'EDD peuvent correspondre chacun à plusieurs paradigmes éducationnels mais ce ne sont pas les mêmes. Ce qui n'est pas étonnant dans la mesure où ils ne poursuivent pas les mêmes finalités. L'ERE vise le développement personnel, il s'inscrit dans le paradigme humaniste. L'ERE peut aussi relever du paradigme socio-interactionnel dans sa perspective critique et du paradigme inventif dans une acception communautaire. L'affiliation de l'ERE à plusieurs paradigmes éducationnels n'est pas incohérente. Elle découle de la pluralité des pratiques pédagogiques mobilisées que Lucie Sauvé a modélisées sous la forme des courants pédagogiques. L'EDD renvoie à deux autres paradigmes éducationnels, le paradigme rationnel et le paradigme techno-systémique. Ces paradigmes éducationnels sont affiliés au paradigme socioculturel industriel dans lequel s'ancre le développement durable. ERE et EDD sont deux types d'éducations distinctes. Même s'il y a une continuité temporelle entre les deux, il y a une rupture entre les deux. Elles ne partagent ni les mêmes finalités, ni les mêmes ressorts pédagogiques. Les instances internationales (Nations Unies, ONU et l'UNESCO) à l'initiative de cette rupture, ne sont pas les seuls acteurs du champ. Il s'agit de savoir maintenant qui sont les autres acteurs en jeu et comment ils se positionnent.

2. Les acteurs en jeu

Au début de ce travail, je ne faisais pas partie du milieu de l'ERE. Il m'a fallu d'abord identifier les acteurs et cerner leur rôle, leur fonction et leur place respective dans le champ de l'ERE. Pour réaliser ce recensement, cette recherche a débuté par l'identification des acteurs de l'ERE intervenant dans les départements de la Loire, du Rhône et de l'Ain (Académie de Lyon) et l'analyse de leurs pratiques. Ce recensement s'est d'abord appuyé sur l'annuaire des acteurs de l'EEDD publié par le GRAINE Rhône-Alpes en 2003. J'ai cherché à identifier l'ensemble des acteurs qu'ils soient publics (collectivités locales, agences publiques ou services déconcentrés de l'Etat), associatifs ou privés (entreprises). J'ai réalisé ensuite une série d'entretiens.

a) La méthodologie d'entretiens

C'est dans le cadre de cette première investigation que j'ai identifié et rencontré les structures intervenant de manière directe ou non en ERE. Parmi ces acteurs figurent des collectivités territoriales pour lesquelles, cette investigation s'est limitée aux plus importantes. A l'échelle communale, cela n'inclut que les grandes villes et agglomérations du territoire, à savoir Lyon, le Grand Lyon, Saint Etienne, Saint Etienne Métropole, Bourg en Bresse et l'Agglo. Les collectivités locales d'échelle supérieure ont également été prises en compte : les départements et la région Rhône-Alpes, ainsi que l'intégralité des collectivités portant un contrat de rivière. J'ai rencontré 25 collectivités territoriales au total (ANNEXE 13).

Cette investigation a également ciblé les associations ou structures intervenant directement auprès des différents publics (scolaires, extrascolaires, grand public ou professionnelles) en ERE ainsi que les structures qui financent l'ERE sans être une collectivité locale ni intervenir en face à face avec le public tels que le Grand Moulin de l'Yzeron (69), la Maison Rhodanienne de l'Environnement (MRE), l'agence de l'eau Rhône Méditerranée Corse ou la DIREN*.

Enfin, j'ai rencontré des chercheurs au CEMAGREF* et à l'INRP. Les acteurs privés ne sont pas pris en compte dans cette méthodologie. C'est une des limites de cette recherche. J'ai essayé de les rencontrer à plusieurs reprises mais ai renoncé devant l'absence de réponses à mes nombreuses sollicitations.

Au total, 112 organisations ont été recensées parmi lesquels 63 ont été retenues. La liste des structures identifiées et retenues se situe en ANNEXE 13, celle des structures non retenues en ANNEXE 12. Cette sélection s'est opérée sur trois critères :

1) La structure doit investir de manière visible, consciente et entière le champ de l'ERE. Nous avons évincé les structures pour lesquels l'ERE constituait une activité marginale : des associations à visées scientifiques, ludiques ou de vulgarisation scientifique.

2) Nous avons également éliminé les structures d'ERE n'ayant pas investi la thématique de l'eau ou seulement de manière marginale. Les associations ayant une autre thématique et abordant l'eau dans le cadre de cette thématique n'ont pas été prises en compte. C'est par exemple le cas des Robins des villes qui travaillent sur la ville ou d'Oïkos orienté sur l'habitat.

3) La structure doit être localisée dans l'Académie.

L'objectif de ces entretiens est multiple. Il s'agit :

- De mieux cerner les acteurs de l'éducation relative à l'environnement,
- De prendre connaissance des pratiques sur le terrain,
- D'identifier les choix pédagogiques et la posture qu'ils sous-tendent
- De nouer une relation de confiance interpersonnelle et avec la structure permettant ensuite d'avoir accès à ses données et de pouvoir observer des animations ou des projets d'ERE sur le thème de l'eau.

Dans chaque structure, j'ai rencontré la ou les personnes identifiées comme responsables de l'Education à l'environnement. Dans les collectivités territoriales, j'ai privilégié les chargés de mission aux élus. D'une part, les élus sont souvent en charge de l'environnement et sont en difficulté pour décrire avec précisions ce qui se fait dans le domaine de l'ERE. D'autre part, ils ne détiennent pas la mémoire de ce qui se faisait en ERE avant leur élection. Il est vrai que les chargés de mission dans les collectivités portant les contrats de rivières, connaissent aussi une forte rotation. Enfin, j'ai cherché à déterminer les pratiques des structures et non leur positionnement politique. La rencontre des élus n'est donc pas nécessaire.

Les entretiens se sont déroulés en face à face ou par téléphone[1] sur trois années scolaires 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007. Ce sont des entretiens à questions ouvertes selon la typologie de Gérald Boutin (BOUTIN G., 1997 cité dans SAUVE L. et coll, 2003, *Boîte à outils,* B.81). Ce type d'entretien est centré sur le sujet de l'enquête, ici l'éducation relative à l'environnement, et sur les positionnements des interviewés dans ce champ tant par rapport à l'objet que par rapport aux autres acteurs du champ. L'entretien n'est pas circonscrit à un questionnaire strict. Nous avons choisi de le mener à l'aide d'un guide semi directif présenté ci-dessous.

Guide d'entretien

I) Le factuel

L'organisation de la structure

- Le statut de la structure
- Les financements accordés à l'EEDD
- La place de l'EEDD dans la politique générale
- Ses compétences

[1] Les entretiens qui se sont déroulés par téléphone correspondent à une période où je ne pouvais me déplacer pour raison médicale. Ce n'est pas le choix méthodologique initial.

- Son organisation (nb employés, division en service…)

L'éducation relative à l'environnement
- Les grandes réalisations en matière EEDD
- Création ou financement d'outils publiés ? De journaux ? De fascicules ?
- Les documents qui définissent l'action en matière d'éducation à l'environnement (charte, plan de communication…)
- Les objectifs
- Les publics visés (destinataires)
- Les partenaires : associations mobilisées, les autres collectivités partenaires …
- Les coûts de l'investissement
- Les relations avec l'Education Nationale
- Projets futurs

II) Positionnement
L'environnement
- La philosophie de l'EEDD : les grands principes et approches qui encadrent l'action
- Orientation vers le développement durable ?
- Définition de l'environnement : perspective environnementaliste, naturaliste…
- Militantisme
- Participation à des réseaux d'acteurs : GRAINE RHÔNE-ALPES, CFEE, FRAPNA* …

III) La signalétique
Métier
- Fonction occupée
- Depuis quand ?
- Parcours professionnel
- Formations antérieures

Ce guide se structure autour de quatre axes. Les deux premiers relèvent du factuel et renvoient au premier objectif de l'enquête : la connaissance du terrain. Le troisième doit permettre de mieux cerner la posture et le positionnement de la structure dans le champ. Enfin, les derniers points abordés visent à mieux connaître l'interlocuteur. Ces axes ont été abordés sans ordre précis, en fonction de l'interviewé. L'intérêt d'un guide d'entretien semi directif est de permettre à l'interlocuteur de s'exprimer librement tout en s'assurant qu'à la fin de l'interview l'ensemble des points nécessaires à la recherche a été abordé. La personne rencontrée est celle identifiée par la structure comme compétente pour s'exprimer. Il s'agit du fonctionnaire en charge de l'ERE dans les collectivités locales, services décentrés de l'Etat et dans les agences publiques. Dans les associations, ce sont, soit des éducateurs à l'environnement, soit le directeur de la structure. Nous leur avons demandé de s'exprimer au nom de la structure (d'où ma position constructiviste structuraliste). Quand la structure n'avait pas de position claire, nous leur avons demandé de s'exprimer en fonction de ce qui était réalisé aujourd'hui dans la structure. Ce sont alors des pratiques individuelles qui ont été recueillies. Nous avons fait attention de bien identifier ce qui relevait de la structure et ce qui relevait de la posture personnelle de l'interviewé.

Nous avons profité de ces entretiens pour recueillir les documents produits par la structure qui éclairent sa posture et son positionnement : charte associative, agenda 21, charte pour l'environnement… ainsi que ses plaquettes d'animations et autres documents pédagogiques sur l'eau. Ces documents sont variés comme l'illustre les extraits ci-dessous.



Les documents récoltés sont souvent nombreux et variés. Ce sont le plus souvent des programmes d'animation mais également des affiches comme celle de la CNR sur les risques d'inondation ou des textes définissant les politiques d'une structure en matière d'ERE ou d'environnement.

Figure 11 : Exemples de documents récoltés

La difficulté réside dans la faible formalisation de la posture et du positionnement des structures dans le champ de l'ERE. On peut même dire que peu de structures explicitent leur posture. L'analyse des entretiens tient compte de ces difficultés.

Les entretiens ont permis de nouer un partenariat (non formalisé) avec les structures rencontrées. Elles donnaient l'autorisation d'assister à des animations d'éducation relative à l'environnement sur le thème de l'eau et acceptaient de communiquer les données statistiques nécessaires à cette recherche. En retour, je me suis engagée à leur communiquer par une présentation orale et par écrit sous la forme d'un rapport succinct les principaux résultats de recherche. Les entretiens réalisés s'inspirent donc de la méthodologie de l'entretien compréhensif (KAUFMANN J.-C., 1996). En tant qu'enquêtrice, je ne me suis pas positionnée comme neutre et extérieure à l'éducation relative à l'environnement. Au contraire, je me suis présentée comme faisant partie du réseau des acteurs de l'éducation relative à l'environnement. J'ai pris part à différentes rencontres organisées par le GRAINE RHÔNE-ALPES où j'ai rencontré des personnes que j'avais ou que je devais interviewer. Les entretiens se sont déroulés sur le mode de la confiance, de l'écoute et de l'empathie et de l'engagement. On ne peut néanmoins pas dire que ces entretiens soient de type compréhensif car ils ne portent pas sur les conceptions ou les représentations individuelles des acteurs mais plus sur le positionnement et la posture de la structure à laquelle ils appartiennent ainsi que sur les pratiques éducatives portées par la structure.

Quoi qu'il en soit, les entretiens ont permis des partenariats. La notion de partenariat renvoie à un ensemble de réalités floues et vastes. Il *« apparaît comme un « mot éponge », qui ramasse beaucoup d'éléments de signification connexes et qui fait souvent l'objet d'une inflation sémantique »* (SAUVE L., 2001-2002, p.25). Pour clarifier ce qui est sous-tendu par le terme de partenariat, Lucie Sauvé propose un gradient de partenariat sur lequel nous allons positionner cette recherche.

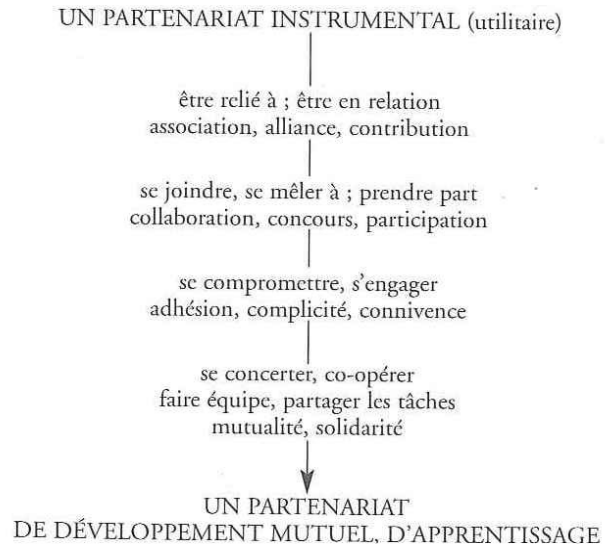


Figure 12 : Un « gradient » de partenariat (SAUVE L., 2001-2002, p.25).

Le partenariat dont il s'agit ici se situe au second niveau de ce gradient. Les structures rencontrées ont participé activement au recueil de données qui constitue une seconde action de recherche. Pour certaines structures, cela a généré un travail important. Elles se sont également impliquées pour que je puisse observer des animations, en recensant les animations sur l'eau, en sollicitant l'autorisation des enseignants des classes concernées et en me transportant parfois sur le lieu de l'animation. Les structures n'ont pas été impliquées dans la mise en place de la démarche, ni associées à l'analyse. On ne peut donc pas parler d'engagement ni de co-construction. La mise en place de ces partenariats a conditionné la suite de la recherche.

La série d'entretiens réalisés permet de dessiner la structuration des acteurs de l'ERE.

b) La diversité des acteurs de l'ERE

Le premier constat qui découle de ces entretiens est la diversité et le nombre important des acteurs intervenant dans l'Académie de Lyon sur le thème de l'eau :

- L'Etat et ses services décentrés en région comme la DIREN*, le Rectorat ou les Inspections Académiques
- La Région Rhône-Alpes
- Des départements
- Des agglomérations
- Des communautés de communes
- Des villes
- Des syndicats intercommunaux
- Des établissements mixtes
- Des associations

La diversité des acteurs peut varier d'un département à l'autre. J'ai pu néanmoins observer une typologie semblable sur d'autres territoires : Académies ou région… Le rôle, la fonction et la place dans le champ de l'ERE, de chacun de ces acteurs, ne sont pas déterminés par leur statut juridique. Deux associations peuvent avoir par exemple des fonctions différentes, l'une intervenant directement face aux publics, l'autre étant un réseau, l'une étant petite et à l'influence limité et l'autre influente auprès des financeurs. L'articulation des différents acteurs de l'ERE ne peut donc se résumer à une simple classification d'ordre juridique. Elle se structure autour de quatre types d'acteurs, ce qui est illustré par la figure

suivante. Chacun de ces acteurs se définit par le pouvoir qu'il détient, son niveau d'engagement, sa légitimité, les ressources dont il dispose et son rôle.

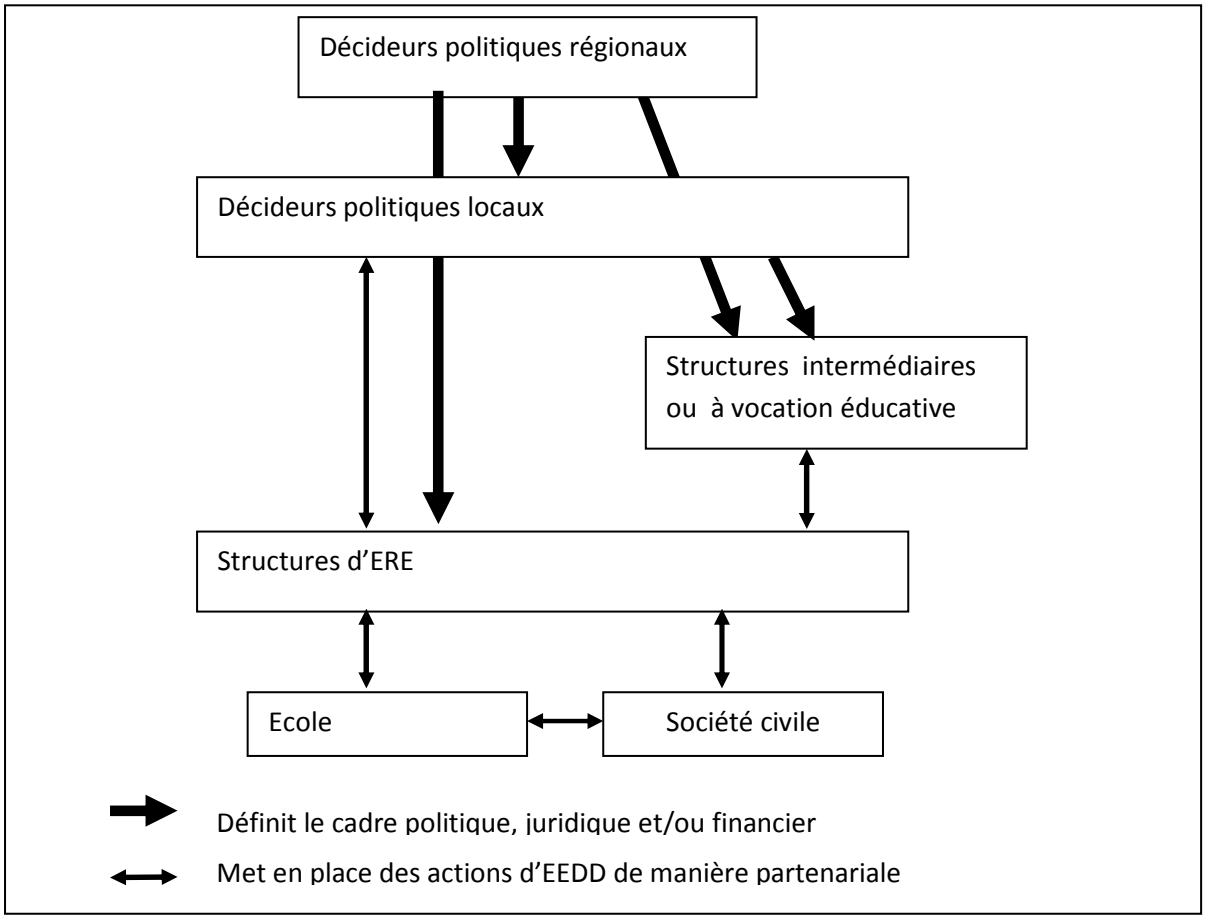


Figure 13 : Les interrelations des acteurs de l'ERE

Les décideurs politiques régionaux sont les acteurs qui détiennent le pouvoir au sein du champ de l'ERE. Il s'agit la DIREN*, de la région, de l'Agence de l'eau principalement _ l'ADEME en fait partie mais pas dans le cadre de la thématique de l'eau. Leur niveau d'engagement est constant mais de faible intensité au regard des moyens dont ils disposent et du grand nombre des missions qu'ils ont en charge. En revanche, ils détiennent une légitimité institutionnelle et des ressources importantes. Ils n'interviennent pas directement en ERE (pas en face à face pédagogique) mais peuvent mettre en place un cadre favorable notamment par la mobilisation de moyens financiers. Ce n'est pas leur seul mode d'intervention. Ces acteurs peuvent soutenir la formation, la mise en place de réseau d'acteurs…

Les décideurs politiques locaux ont un pouvoir plus restreint, circonscrit à un territoire et à des compétences ciblées. Ce sont des collectivités territoriales locales : départements, grandes villes, agglomérations, communautés de communes, syndicats intercommunaux. Elles peuvent mener une politique d'ERE plus ou moins engagée. Leur légitimité est institutionnelle comme les décideurs politiques d'échelle supérieure. A une exception près, le mode d'intervention de ces acteurs est identique à celui précédemment décrit. Les entreprises privées qui interviennent dans le champ de l'ERE se situeraient dans ce groupe d'acteurs.

Les structures intermédiaires peuvent être des associations (GRAINE RHÔNE-ALPES, Maison Rhodanienne de l'environnement, Grand Moulin de l'Yzeron), des sociétés d'économie mixte ou des syndicats intercommunaux (SMIRIL, Syndicat des Mont d'Or). Elles

ont un rayonnement et une influence variable. Elles détiennent un pouvoir moindre que celui des décideurs politiques (locaux ou régionaux) dont elles tirent une partie de leurs ressources et une partie de leur légitimité. Leur engagement est constant et souvent de forte intensité. L'ERE constitue une de leur principale mission mais peut ne pas être la seule. Ces structures interviennent peu ou pas en face à face pédagogique. Elles soutiennent les structures d'ERE dans leur mission et participent à la structuration du champ de l'ERE.

Ces structures sont essentiellement des associations de protection de l'environnement et/ ou d'éducation à l'environnement. Cette catégorie peut englober d'autres types d'acteurs comme des sociétés d'économie mixte (SEGAPAL), des collectivités territoriales (syndicat intercommunal qui porte le contrat de rivière...) ou des associations dont l'objet n'est pas en soi l'environnement mais le comprend (La Maison du Fleuve Rhône, La Péniche du Val de Rhône, associations d'éducation nouvelle ou populaire, CEMEA*, OCCE…). Ces structures interviennent directement dans des actions d'information, de sensibilisation et d'éducation relative à l'environnement même si ce n'est souvent pas leur cœur de métier. Leur pouvoir dans le domaine de l'ERE est limité car les structures d'ERE dépendent des décideurs politiques sur le plan financier et de l'institution scolaire pour avoir à intervenir auprès du public scolaire. Nous ne traitons ici que du champ de l'ERE. Il est évident que les interactions entre les structures d'ERE et les décideurs politiques qu'ils soient locaux ou régionaux, sont plus complexes. Une partie des les structures d'ERE étant des associations de protection de la nature, elles peuvent avoir un rayonnement et une influence politique importante sur la thématique de l'environnement mais c'est en dehors du champ étudié.

Le dernier acteur appartenant au champ de l'ERE est l'Ecole. Il s'agit ici de l'institution scolaire dans son ensemble. Nous avons un chapitre réservé à la prise en charge de l'ERE par l'Ecole. La place de l'Ecole est importante car le public scolaire est la cible principale des actions d'ERE. Sa légitimité est institutionnelle mais son pouvoir est restreint par ses ressources financières limitées.

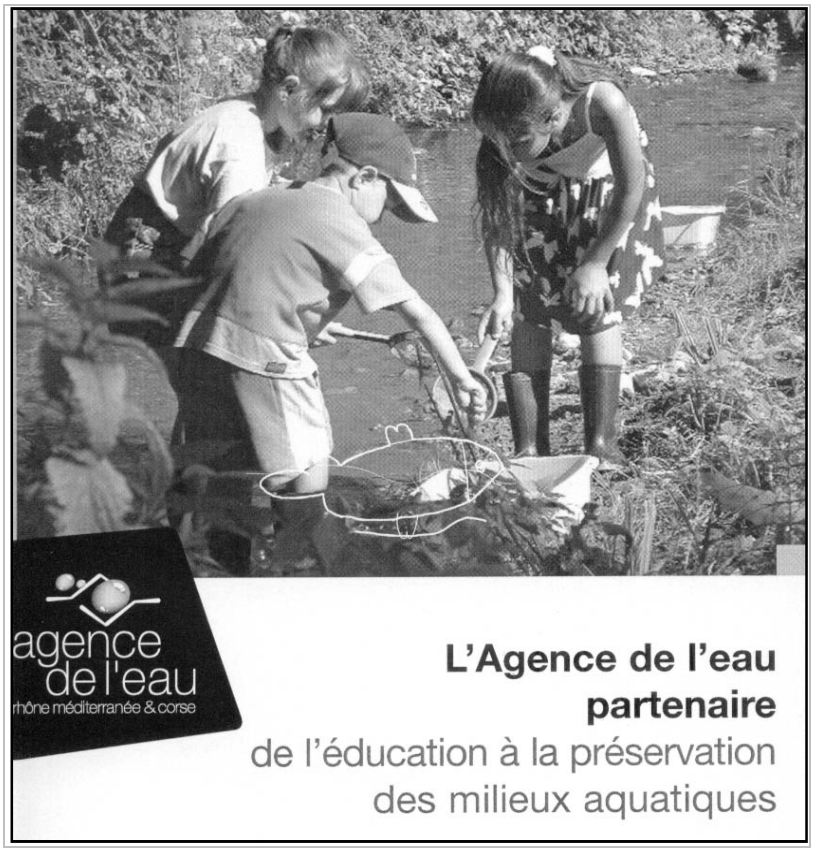
Cette représentation schématique des acteurs de l'ERE ne comprend pas de case spécifique pour l'Etat qui appartient pleinement au champ. Trois facteurs motivent ce choix. Tout d'abord l'Etat n'est pas absent du schéma, la DIREN* ou l'Ecole étant des services étatiques. De plus, l'Etat constitue le cadre financier, juridique et politique dans lequel évoluent les acteurs de l'ERE. Il constitue l'environnement du champ de l'ERE. Enfin, c'est un acteur qui paradoxalement se désengage du champ malgré un affichage politique fort, au profit des décideurs politiques locaux ou régionaux qui ont accru leur engagement en ERE au cours de deux dernières décennies.

3. Un choix partagé ?

Tout d'abord, il est important de noter que l'expression « *d'éducation relative à l'environnement* » a été peu utilisé en France quel que soit les acteurs ou les institutions dont on parle. Avant l'introduction dans le champ éducationnel de la notion de développement durable, les discussions portaient en France autour d'une éducation « pour », « par » ou « au sujet de » l'environnement. La première, centrée sur l'environnement, est destinée à sa protection. La seconde est centrée sur le sujet et vise à apprendre à partir de son environnement. La troisième qui s'organise autour des apprentissages, vise l'acquisition de connaissances et de savoir-faire sur l'environnement défini en tant qu'objet d'étude. D'une manière générale, c'est en termes d'éducation à l'environnement que le sujet était traité, expression censée englober l'ensemble des trois approches « par », « pour » et « au sujet de » l'environnement.

L'orientation vers un développement durable a complexifié le tableau. Cela a introduit un nouveau vocable renvoyant à un autre corpus théorique sans que vraiment les acteurs

aient perçu la différence de posture sous jacente au courant de la durabilité. Une des phrases récurrentes en entretien est « *Du développement durable, on en fait depuis longtemps sans le dire* ». Sous prétexte de rassembler les acteurs de l'ERE, le développement durable a plutôt contribué à une multiplication des termes employés et des postures pédagogiques sous-jacentes. C'est ainsi que l'Ecole parle d'éducation au développement durable, les structures d'ERE parlent plutôt d'éducation à l'environnement ou d'éducation à l'environnement vers un développement durable tout comme la DIREN*. En revanche l'agence de l'eau parle d'éducation à la sauvegarde des milieux aquatiques etc.



L'Agence de l'eau n'intervient que sur la thématique de l'eau d'où l'appellation « éducation à la préservation des milieux aquatiques ».

Figure 14 : Plaquette de l'agence de l'eau sur l'éducation à la préservation des milieux aquatiques

Une des hypothèses de cette recherche est l'homogénéité des pratiques et politiques en matière d'ERE. Nous ne validerons pas cette hypothèse ici mais il est intéressant de noter que les acteurs de l'ERE n'ont pas un vocable commun. Le développement durable ne fait pas l'unanimité ni entre les structures ni même parfois au sein d'une même structure. L'Ecole en est un exemple flagrant.

a) L'Ecole derrière les pas de l'UNESCO

La posture, le vocable et les choix opérés dans le champ de l'ERE par l'Ecole en France sont calqués sur ceux édictés par l'UNESCO. Dans un premier temps, c'est en termes d'éducation à l'environnement que la question est abordée. Puis sous l'impulsion de l'UNESCO, l'institution scolaire s'est orientée vers le développement durable.

1) Un engagement balbutiant pour une éducation à l'environnement

L'engagement officiel et explicite de l'Ecole pour une éducation en lien avec l'environnement date de 1977 (circulaire n°77-300 du 29 août 1977 ANNEXE 10), deux ans après la conférence de Tbilissi qui pose les cadres de référence et les lignes directrices pour développement l'ERE aux échelles nationale et régionale. Il ne s'agit évidemment pas d'une coïncidence. La France affiche ainsi la mise en place d'un politique en matière d'ERE. *« Ainsi est-il apparu indispensable que l'école apporte aux élèves dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité, une formation qui leur permette de saisir les problèmes de l'environnement de façon intelligente et constructive*[1]*. »* En réalité, les engagements affichés sont modestes : *« chaque élève, au cours de sa scolarité obligatoire, devra avoir bénéficié une fois au moins de l'une de ces formations transversales spécifiques ».* La circulaire de 1977 ne définit pas un plan d'action destiné à développer l'ERE. On peut donc penser qu'elle constitue plus une déclaration d'intention qu'un réel engagement, une reconnaissance de l'existant plus qu'une projection dans l'avenir.

L'engagement de l'école au côté de l'UNESCO, pour une éducation relative à l'environnement est dans un premier temps modeste. D'ailleurs le vocable employé pour désigner ces actions éducatives n'est pas celui de l'UNESCO. L'Ecole ne parle pas d'ERE. Il est question « *d'éducation en matière d'environnement* » qui permette « *de développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement* » et de le mettre *« en relation directe avec les différents milieux de vie* ». C'est une éducation, « pour », « au sujet de » et « par » l'environnement qui est successivement ciblée sans que les termes ne soient employés. La circulaire de 1977 ne mentionne ni l'expression « d'éducation à l'environnement », ni celle « d'éducation relative à l'environnement ». Il est nécessaire d'attendre le protocole du 14 janvier 1993[2] entre le ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture et le ministère de l'Environnement, pour que l'expression « éducation à l'environnement » soit employée officiellement.

L'engagement de l'Ecole en matière d'ERE est allé croissant au fil des décennies. Lorsque l'UNESCO s'oriente vers une éducation au développement durable, la France lui emboîte le pas.

2) Une réorientation franche vers un développement durable

La France a engagé son Ecole en 2004 sur la voie d'une éducation tournée vers le développement durable. L'Education Nationale publie ainsi une circulaire (n°2004-110 du 8 juillet 2004 en ANNEXE 11) intitulée « généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable » (EEDD). Contrairement à la circulaire précédente, la volonté affichée est claire. Il s'agit d'une part d'orienter l'éducation à l'environnement vers le développement durable et d'autre part, de généraliser cette éducation. Pour ce faire, un plan d'action est étayé avec la mise en place de formations et de ressources et l'introduction de la notion dans les différents programmes d'enseignement disciplinaire, au fur et à mesure de leur révision. 2004 n'est que la première étape de la généralisation de l'EEDD. Une seconde circulaire (N°2007-077 du 29 mars 2007 en ANNEXE 7) parachève la généralisation. *« Aujourd'hui, il s'agit d'aller plus loin en lançant la deuxième phase de généralisation. Le nouveau plan triennal en faveur de l'éducation au développement durable (EDD) couvrira la*

[1] *BO* n°31 du 8 septembre 1977
[2] *BO* n°3 du 21 janvier 1993

période 2007-2010. » Cette nouvelle circulaire entérine l'orientation de l'Ecole vers la durabilité. Une étape est même franchie car le terme d'environnement a disparu des prescriptions officielles. Il ne s'agit en effet plus d'éducation à l'environnement pour le développement durable mais d'une éducation au développement durable (EDD). L'Institution scolaire française s'inscrit là encore dans la lignée de celle de l'UNESCO à laquelle il est d'ailleurs fait référence en introduction de la circulaire. *« Cette deuxième phase se développe dans un double contexte :*

- un cadre institutionnel, avec la Charte de l'environnement qui inscrit les questions environnementales dans les grands principes de la République française depuis mars 2005 ;
- un nouveau cadre mondial voulu par l'Organisation des Nations unies : "la Décennie pour l'éducation au développement durable" déclinée au niveau européen par la stratégie de Vilnius.»

L'institution scolaire a suivi le chemin de l'UNESCO qui l'a conduit d'une « éducation relative à l'environnement » à une « éducation au développement durable ». Le passage de l'une à l'autre constitue une rupture déjà soulignée précédemment. Entre les deux, les enseignants ont des difficultés à se conformer aux directives nationales.

3) Des enseignants perdus entre l'environnement et le développement durable

Pour développer ici une analyse sur la posture et le positionnement des enseignants en matière d'éducation à l'environnement, nous anticiperons sur des résultats partiels de deux actions de recherche dont la méthodologie est présentée dans la seconde partie de ce travail (Partie 2, chapitre 6). Nous avons déjà explicité ce choix dans l'introduction. Ces deux actions de recherche sont :

Une enquête faite au printemps 2006, dans l'Académie de Lyon, auprès des enseignants du primaire et ceux du secondaire en sciences et vie de la terre (SVT), sciences économiques et sociales (SES), histoire-géographie et physique-chimie. Les résultats de cette enquête ont ensuite été présentés et mis en débat par une assemblée composée d'enseignants, de membres de l'institution scolaire en charge de l'EEDD, de chargés de mission EEDD au sein de collectivités territoriales et d'éducateurs à l'environnement issus du monde associatif. Les échanges de ces débats seront également en partie, exploités ici.

Une analyse des dossiers pédagogiques déposés par les enseignants de primaire et de collège auprès du Rectorat pour l'année scolaire 2007-2008, sur le thème de l'eau, pour obtenir des financements.

Ces deux actions de recherche aboutissent à un constat commun. La posture et le positionnement univoque de l'institution scolaire en faveur d'une éducation tournée vers le développement durable, se traduit sur le terrain par une pluralité de postures et de positionnements des enseignants. Dans l'ensemble, les enseignants s'inscrivent plus dans le cadre d'une éducation à l'environnement qu'une éducation au développement durable.

(a) Un affichage environnemental

Au cours de l'enquête académique, il a été demandé aux enseignants s'ils avaient mené au cours de l'année scolaire précédente, un projet ou une action pédagogique sur l'environnement, le développement durable, l'environnement et le développement durable ou aucun des trois. Le tableau ci-dessous synthétise la distribution des réponses à cette question.

Avez-vous conduit au cours de l'année scolaire 2005-2006 un projet sur … ?	Nombre de citations
L'environnement	24
Le développement durable	10
Les deux	31
Aucun des deux	56
Total des citations	121

Tableau 1 : Résultats de la question 28 de l'enquête académique (sources : Enquête Internet 2007, C. Leininger-Frézal, 2009)

Le premier constat qui s'impose est la dispersion des enseignants entre les différentes réponses proposées. Un tiers des enseignants ayant monté un projet en éducation à l'environnement se positionne en dehors du champ du développement durable. Moins d'un enseignant sur cinq s'identifie pleinement dans le champ du développement durable. La position des enseignants se positionnant à la fois dans le champ de l'environnement et dans celui du développement durable est plus ambiguë car cette enquête ne permet pas d'approfondir cette réponse. Il est tout à fait possible que ces enseignants aient associé l'environnement au développement durable plus parce qu'il s'agit d'une demande institutionnelle, que parce qu'il s'agit d'un choix pédagogique réfléchi.

Les dossiers pédagogiques permettent d'aller plus loin dans l'analyse. Ils ont été classés en trois catégories : ceux se plaçant uniquement sur le champ environnemental, ceux se positionnant uniquement sur le champ du développement durable et dans une position intermédiaire se positionnant sur les deux champs. Cette répartition des dossiers a été faite en fonction de la formulation du dossier, notamment au travers du champ lexical mobilisé.

Les dossiers mobilisant le terme de développement durable, que ce soit dans les objectifs pédagogiques ou dans le descriptif de l'action, ont été automatiquement positionnés dans la 2ème ou la 3ème catégorie ; ceux ne mobilisant pas le terme dans la première, ces derniers utilisant alors souvent un vocabulaire naturaliste. Enfin, les dossiers de la 3ème catégorie se caractérisent pas un champ lexical mixte : le terme de développement durable est mobilisé mais il est accompagné de termes naturalistes, d'une perspective écologique …

Positionnement des projets pédagogiques analysés	Nombre de dossiers concernés
L'environnement	37
Le développement durable	4
Les deux	11
Total des citations	52

Tableau 2 : Positionnement des projets pédagogiques par rapport au développement durable. (Sources : Analyse de projets enseignants 2006/2007, C. Leininger-Frézal, 2009)

Dans le cadre de cette analyse, plus de la moitié des dossiers (37/52) ont une approche strictement environnementale. Le décalage avec l'enquête académique vient de la nature des données analysées. L'enquête repose sur du déclaratif, sur ce que les enseignants pensent faire, alors que les dossiers pédagogiques conduisent à des observations directes[1] analysées selon des critères exogènes. Il pourrait également venir d'un décalage dans le temps : l'enquête porte sur des projets de 2005-2006 et les dossiers pédagogiques sur des projets réalisés au cours de l'année 2007-2008. Cette hypothèse ne

[1] Il ne s'agit pas d'observations d'enseignants en situation mais de l'observation directe de la manière dont les enseignants ont pensé et formulé leur projet.

peut être validée statistiquement parce que le nombre de données est trop restreint. De plus, elle est peu probable d'une part parce que l'institution scolaire pousse dans le sens de projet s'inscrivant dans la perspective du développement durable, d'autre part elle est contraire aux observations faites sur le terrain.

Pour revenir aux résultats, la grande majorité des dossiers (37/52) ne formule pas leur projet et leur problématique en termes de développement durable mais d'environnement. Les enseignants ont donc peu investi la notion de développement durable dans leur pratique pédagogique. Ce constat s'inscrit dans la lignée des conclusions d'une enquête menée par l'INRP (BOYER R. et POMMIER M., 2005) en 2004-2005, qui soulignait la faible appropriation de la notion par les enseignants. Quand il est demandé aux enseignants de définir le développement durable, « *d'emblée, les enseignants, comme pris au dépourvu, avouent pour une bonne moitié une incapacité à donner une définition de la notion de développement durable. Les premières réactions témoignent d'un faible degré de connaissances et du flou de leurs représentations. […] Les commentaires des enseignants les plus informés désignent la notion comme abstraite, complexe, multidimensionnelle, pas clairement définie ou contradictoire dans les termes (un développement qui dure, qui ne se développe pas ?). C'est aussi une notion récupérée, un terme à la mode qui suscite la réserve, la méfiance* » (BOYER R. et POMMIER M., 2005, p.8). Certes cette enquête est ancienne au regard du contexte qui a changé depuis avec la nouvelle circulaire de 2007. Il est intéressant de noter que les pratiques semblent voisines.

La réaction d'une des participantes au débat mené sur les résultats de l'enquête académique abonde également dans ce sens. C'est une technicienne de l'e,nvironnement. Elle réagit à la question « *qu'est ce que le développement durable ?* » : « *Je dis que c'est une très bonne question puisqu'en Isère chez nous, il est bien ressorti qu'il manquait de précision le terme de développement durable. […] C'est une enquête menée auprès des établissements scolaires de la CAPI [une Communauté d'Agglomération aux Portes de l'Isère] sur les 20 communes en février mars 2008.* » (Citation atelier 1, p. 3)

Pour résumer, les enseignants n'inscrivent pas spontanément leurs projets pédagogiques dans la perspective d'un développement durable. En revanche, quand ils le font, ils entrent dans les directives données par l'institution scolaire.

(b) Le développement durable, un savoir à enseigner et un cadre de référence

Les enseignants mobilisent le développement durable de deux manières. C'est tout d'abord une notion à acquérir, présente dans les objectifs du projet. Il s'agit d'*« ancrer l'environnement proche des élèves, le développement durable et la biodiversité » projet n°37, de « sensibiliser à la notion d'environnement et de développement durable » projet n°31 ou de «construire la notion de développement durable » projet n°33*

Le statut du développement durable dans les dossiers pédagogiques, est celui d'un savoir présent dans les contenus disciplinaires au programme. *« Le thème du développement durable occupe une place importante dans cette rénovation de l'enseignement des sciences. » projet n°42.* Cette notion est alors souvent juxtaposée à celle d'environnement.

Le terme de développement durable est aussi employé comme cadre de référence au projet. *« Nous espérons […] leur (aux élèves) faire prendre conscience de la nécessité de tenir compte des caractéristiques environnementales pour s'assurer un développement durable. »* projet n°30. De la manière le projet n°32 vise à *« développer des gestes écocitoyens dans le cadre du développement durable »* et le n°49 *« mettre en œuvre des*

actions concrètes en faveur de la protection de l'environnement pour un développement durable. »

Pour conclure, l'engagement des enseignants dans une éducation à l'environnement tournée vers le développement durable est encore limité. L'affichage fort de l'institution scolaire en faveur du développement durable n'a pas engendré une adhésion forte du côté des enseignants. Il ne s'agit peut-être que d'une question de temps dans la mesure où la notion de développement durable est introduite dans les nouveaux programmes. Néanmoins, les partenaires financiers des enseignants, les collectivités locales et les agences publiques, ont des postures tout aussi variées que celles des enseignants. Dans la mesure où ce sont les premiers soutiens des projets d'éducation à l'environnement, il est possible que les enseignants ne se sentent pas contraints d'orienter leur projet vers le développement durable si les décideurs politiques qui les soutiennent et les financent ne l'exigent pas.

b) Les décideurs politiques locaux et régionaux

Comme pour les enseignants, ce que nous présentons ici s'appuie sur des résultats partiels d'un ensemble d'entretiens menés auprès des collectivités locales et des agences publiques ou parapubliques dans l'Académie de Lyon et sur les documents que ces structures ont publié en matière d'éducation à l'environnement. La méthodologie et les autres résultats seront développés dans le prochain chapitre. Les collectivités territoriales prises en compte sont les départements de la Loire, de l'Ain et du Rhône, la région Rhône-Alpes, les grandes villes et agglomérations, communautés d'agglomération ou communautés urbaines du territoire, à savoir : Roanne et le Grand Roanne, Lyon et le Grand Lyon, Bourg-en-Bresse et l'Agglo, Saint-Etienne et Saint-Etienne Métropole. A ces collectivités locales s'ajoutent l'Agence de l'eau Rhône Méditerranée Corse, structure parapublique en charge de la gestion de l'eau et la DIREN*.

L'ensemble de ces structures se situe sur un même territoire, l'Académie de Lyon, avec laquelle ils collaborent pour apporter leur soutien à des projets pédagogiques en milieu scolaire. Pourtant, en analysant le vocable mobilisé en matière d'éducation à l'environnement et les approches pédagogiques mises en avant, on constate rapidement que les décideurs politiques locaux n'ont pas un positionnement unique et convergent. Le tableau ci-dessous synthétise leurs positionnements.

Décideur politique local	Positionnement par rapport à l'environnement et au développement durable	Vocable et positionnement par rapport à l'éducation à l'environnement	Documents formalisant la politique et les pratiques en œuvre en éducation à l'environnement	Approches et démarches pédagogiques soutenues[1] (SAUVE L., 1997)
Région Rhône-Alpes	Intégration du développement durable dans les politiques publiques menées	**Education à l'environnement vers le développement durable** _ Positionnement sur le développement durable à destination d'un public adulte (étudiants, élus locaux, formation professionnelle) _ Positionnement sur « *l'éducation à l'environnement vers une écoresponsabilité* » et « *éducation à l'environnement vers un développement durable* »	Rapport n°05.07.069 *Démarche de développement durable du conseil régional Rhône-Alpes et engagement d'une première série d'actions en 2005* Appel à projet « Demain en main » « Objectif terre » à destination des lycées	• Approche béhavioriste (comportementaliste) • Approche coopérative • Approche sensorielle • Approche expérientielle • Volonté de sortir d'une approche strictement cognitive et disciplinaire
Département du Rhône	**Pas d'inscription systématique des politiques publiques vers un développement durable** Mise en place d'une politique environnementale dans le domaine des espaces naturels sensibles, des déchets, des énergies, de l'air et l'agriculture (etc.) Orientation vers le développement durable en matière d'énergie	**Education à l'environnement**	Rapport au conseil général n° 193.301 *Rapport d'orientation pour un programme opérationnel de gestion et de mise en valeur du patrimoine naturel : charte et inventaire des espaces naturels sensibles du Rhône* *Inventaire des espaces naturels sensibles dans le Rhône*	• Approche naturaliste

[1] La typologie des approches et démarches pédagogiques est explicitée dans le chapitre 1 de la 2ème partie.

Décideur politique local	Positionnement par rapport à l'environnement et au développement durable	Vocable et positionnement par rapport à l'éducation à l'environnement	Documents formalisant la politique et les pratiques en œuvre en éducation à l'environnement	Approches et démarches pédagogiques soutenues (SAUVE L., 1997)
Département de la Loire	Affichage d'une politique de développement durable mais mise en œuvre dans les politiques sectorielles : environnementale [1], économique[2] et sociale Mise en place d'une politique environnementale dans le domaine des espaces naturels sensibles, des déchets, des énergies, l'agriculture et dans le domaine paysager.	Education à l'environnement mais est présenté comme une stratégie pour mettre en place le développement durable	Charte pour l'environnement	• Approche critique • Diversité pédagogique • Approche cognitive • Approche participative • Pédagogie de projet • Approche sensorielle • Approche scientifique • Approche systémique • Approche holiste (ou globale) • Approche praxique • Approche artistique
Département de l'Ain	Décideur politique local	Positionnement par rapport à l'environnement et au développement durable	Vocable et positionnement par rapport à l'éducation à l'environnement	Documents formalisant la politique et les pratiques en œuvre en éducation à l'environnement

[1] « Le Conseil général a engagé des actions environnementales. Celles-ci ont permis de se lancer dans une démarche de développement durable. Au delà de ses axes principaux d'actions, il existe une volonté forte d'intégrer le " réflexe environnement " à l'ensemble des politiques du Département, dans un souci de développement durable. Il s'agit d'utiliser judicieusement des ressources limitées (espaces, énergies, finances, paysages, écosystèmes...) sans compromettre le développement et le bien-être des générations futures. » Extrait du site Internet du conseil général de la Loire : http://www.loire.fr/display.jsp?id=ci_528734 consulté le 21/10/2008

[2] Dans le schéma départemental de développement

Décideur politique local	Positionnement par rapport à l'environnement et au développement durable	Vocable et positionnement par rapport à l'éducation à l'environnement	Documents formalisant la politique et les pratiques en œuvre en éducation à l'environnement	Approches et démarches pédagogiques soutenues (SAUVE L., 1997)
Agence de l'eau[1]	**Affichage d'une politique de développement durable** dans le cadre d'une stricte politique environnementale [2]	**Education à la préservation des milieux aquatiques (EPMA)** Affichage de l'inscription de l'EPMA dans la perspective du développement durable	*_ 2003-2006 8ème programme de l'Agence de l'eau Rhône-Méditerranée et Corse Pour une gestion durable des milieux aquatiques, notre bien commun* *_ 9ème programme d'intervention Rhône-Méditerranée et Corse (2007-2012)*	Approche cognitive
DIREN	**Affichage d'une politique de développement durable** dans le cadre d'une stricte politique environnementale	**Orientation vers le développement durable**	Pas de document régional S'inscrit dans le cadre du schéma national du développement durable Appel à projet « *1000 défis pour ma planète* » mais cette opération n'existe plus depuis 2007.	Approche praxique Approche behavioriste

[1] Les contrats de rivière rencontrés s'inscrivent dans la lignée de l'agence de l'eau qui les finance.
[2] « *Le 9ème programme porte sur les deux bassins, Rhône-Méditerranée et Corse, pour les 6 années à venir (2007 à 2012 incluse). Il est construit dans un souci de développement durable.* » Extrait du *9ème programme d'intervention Rhône-Méditerranée et Corse (2007-2012)*

Décideur politique local	Positionnement par rapport à l'environnement et au développement durable	Vocable et positionnement par rapport à l'éducation à l'environnement	Documents formalisant la politique et les pratiques en œuvre en éducation à l'environnement	Approches et démarches pédagogiques soutenues (SAUVE L., 1997)
Grand Lyon	**Engagement fort dans le développement durable** Réorganisation de l'ensemble des politiques vers le développement durable dans le cadre d'un Agenda 21	**Education au développement durable**	*Charte d'écologie urbaine* *Plan d'éducation au développement durable*	• Approche coopérative • Approche de la critique sociale • Approche sensible • Approche cognitive • Approche praxique
Saint-Etienne métropole	**Engagement politique en matière de développement durable** Adoption d'un Agenda 21	**Orientation vers le développement durable** **« Education à l'environnement et au développement durable »** **« Education à l'écocitoyenneté et au développement durable »**	*Agenda 21 Saint-Etienne Métropole* *Agenda 21 métropolitain Plan d'action 2007-2009* Préparation d'un plan d'éducation à l'environnement vers un développement durable	Pas de directive clairement identifiable dans les documents et dans l'entretien
L'Agglo (nom de l'agglomération de Bourg-en-Bresse)	**Politique environnementale** dans les domaines des déchets, de l'air, de l'énergie et de l'eau. (etc.)	Pas de dénomination identifiable	Néant	Néant

Décideur politique local	Positionnement par rapport à l'environnement et au développement durable	Vocable et positionnement par rapport à l'éducation à l'environnement	Documents formalisant la politique et les pratiques en œuvre en éducation à l'environnement	Approches et démarches pédagogiques soutenues (SAUVE L., 1997)
Ville de Lyon	**Politique environnementale** dans les domaines des déchets, de l'air, des transports, du bruit et de l'eau (etc.)	« **Education à la citoyenneté et à l'environnement** »	Plan éducatif local 2001-2006 Plan éducatif local 2006-2008 (document non disponible)	• Approche praxique • Centrée sur le développement de l'enfant en tant que citoyen • Approche praxique • Approche cognitive
Ville de Saint-Etienne	**Politique environnementale** dans les domaines des déchets, de l'air, des transports, de l'eau du tourisme…	**Optique environnementale** plus que développement durable	Pas de formalisation en dehors du volet C du contrat de rivière porté par la ville	Pas de directive clairement identifiable dans les documents et dans l'entretien
Ville de Bourg-en-Bresse	**Politique environnementale** dans les domaines de l'eau, de l'énergie, des déchets, etc.	Pas ou peu d'actions mises en œuvre dans le domaine.	Pas de formalisation	Néant

Tableau 3 : Politiques menées par les collectivités territoriales en matière d'environnement et d'ERE

Les décideurs politiques locaux n'ont pas tous défini une politique cohérente et formalisée en matière d'éducation à l'environnement. Il n'a pas toujours été facile d'identifier les approches et les démarches pédagogiques encouragées. En l'absence de cadre formel, nous nous sommes appuyés sur les informations recueillies au cours des entretiens, ce qui pose la question du statut de ces informations. Quand un chargé de mission éducation à l'environnement d'une collectivité territoriale dit favoriser telle ou telle approche pédagogique, on peut se demander si ce choix relève d'une réflexion personnelle ou s'il représente l'expression de la voix des élus. Sans document formel validé par une assemblée élue, il est difficile de trancher la question. Il est donc possible que les approches identifiées soient incomplètes ou qu'elles reflètent une pratique dépendante d'une personne, ou d'un positionnement de la structure.

On peut néanmoins distinguer plusieurs positionnements des décideurs politiques locaux par rapport :

- A la politique qu'ils mettent en place dans le champ environnemental : est-ce une politique environnementale sectorielle ? Existe-t-il une affiche développement durable ? Est-ce une politique de développement durable ?

- A celle mise en œuvre dans le champ de l'éducation relative à l'environnement : les actions éducatives sont-elles menées dans une perspective environnementale ou dans une perspective durable ?

Finalement on peut positionner chacune des structures identifiées sur un graphique bidimensionnel avec un axe « *Politique environnementale* » et un autre « *Politique éducative en matière d'environnement* ». C'est ce qu'exprime la figure 15 ci-dessous.

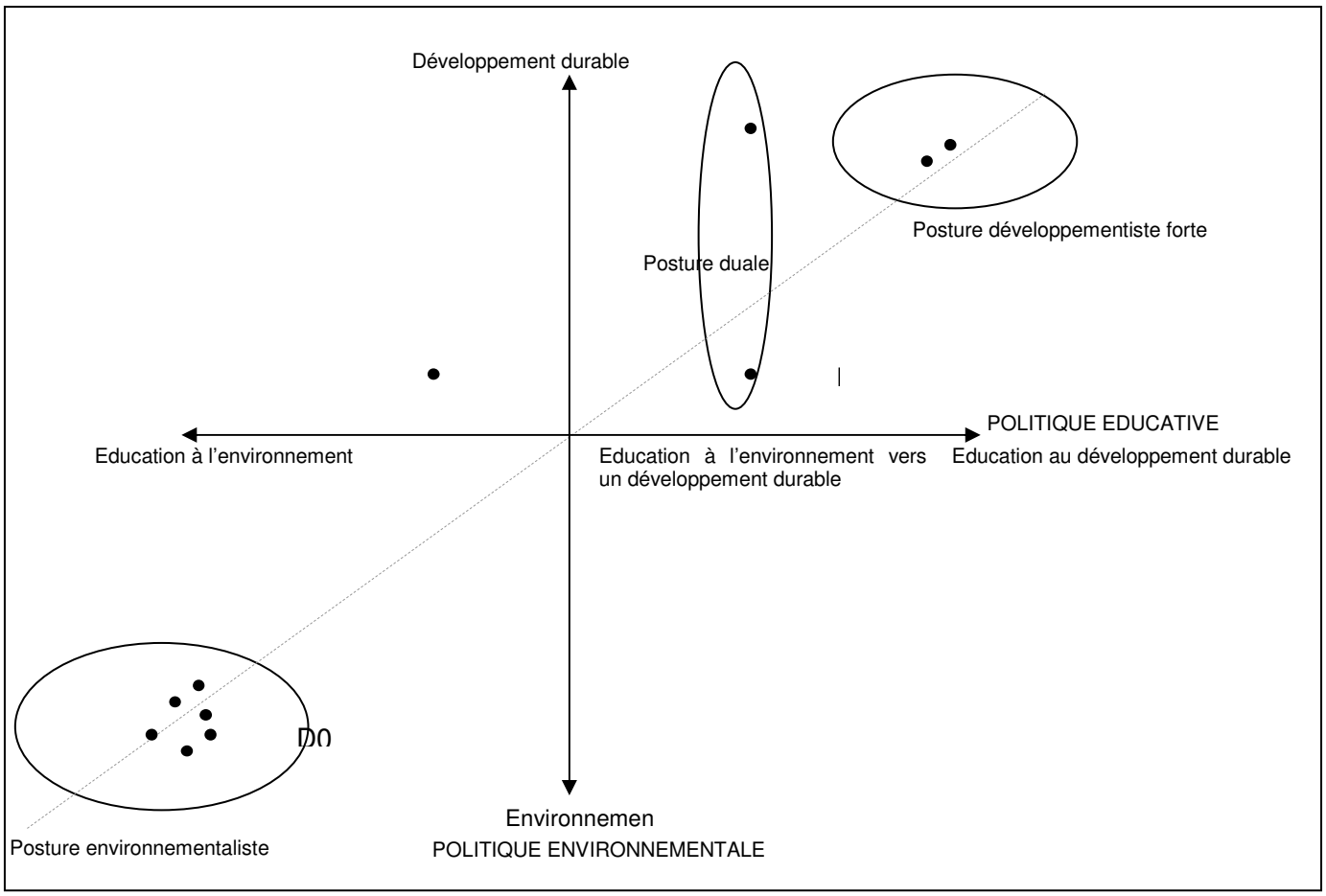


Figure 15 : Positionnement des décideurs politiques locaux par rapport à l'environnement et l'éducation à l'environnement[1]

Ce graphique ne prend pas en compte le degré d'engagement des différentes collectivités ou services parapublics par rapport à l'environnement ou au développement durable, ni par rapport aux politiques éducatives menées dans le domaine de l'environnement ou du développement durable. Il exprime le positionnement par rapport à ces objets.

De là, trois postures se dégagent des données recueillies :

• **La posture environnementaliste** : s'applique à des structures qui mènent une politique environnementaliste sectorielle classique. Elles prennent en charge les différentes dimensions de l'environnement, sans s'engager de manière formelle dans le domaine du

[1] Pour des raisons de lisibilité, ce sont les initiales des décideurs politiques locaux qui sont indiquées sur la figure : L, ville de Lyon ; SE, Saint-Etienne ; GL, Grand Lyon ; SEM, Saint-Etienne métropole ; A, Agglo ; D69, département du Rhône ; D42, département de la Loire ; D01, département de l'Ain ; RRA, région Rhône-Alpes ; AE, agence de l'eau.

développement durable. Les sites Internet de ces structures ont souvent une rubrique développement durable mais aucune ne s'est dotée d'un Agenda 21 ou d'un document directeur en matière de développement durable. Ces décideurs politiques locaux s'engagent dans le domaine d'éducation à l'environnement sans s'inscrire dans la perspective de la durabilité.

• **La posture développementiste** traduit un engagement fort et formel de structures dans le champ du développement durable et la mise en place d'une éducation à l'environnement tournée vers le développement durable voie d'une éducation au développement durable.

• **La posture duale** regroupe deux collectivités qui ont un positionnement dual. D'un côté, la région s'est engagée dans une politique de développement durable tout en appuyant des actions d'éducations à l'environnement dans le champ éducationnel. De l'autre, la DIREN* mène plutôt une politique environnementaliste (même si elle a un affichage développement durable) mais s'est engagée pour une éducation à l'environnement orientée vers le développement durable. La posture mixte traduit finalement une ambivalence dans le positionnement d'une structure. Cette ambivalence peut être perçue comme une richesse, elle ouvre la voie à une pluralité de pratiques. Il est possible que les postures mixtes correspondent à une étape dans le cheminement vers une posture développementiste. Pour valider cette hypothèse, il serait nécessaire d'examiner à nouveau leur positionnement dans plusieurs années.

Le cas du département de la Loire est un peu particulier. Il a donné une orientation durable à sa politique environnementale sans formaliser cet engagement ni réorganiser ses services ou ses différentes actions. De la même manière, les documents qui formalisent sa posture dans le champ éducatif parlent d'éducation à l'environnement mais cette dernière est présentée comme une stratégie pour instaurer un développement durable. On pourrait assimiler ce cas à une posture duale.

Les décideurs politiques locaux et régionaux ne se sont pas engagés unanimement dans une politique éducative tournée vers le développement durable. Il y a donc un décalage évident entre la position étatique de la France qui s'est engagée dans la voie d'une éducation au développement durable et ce qui est mis en œuvre par la sphère politique à l'échelle locale et régionale. On observe un décalage plus important encore quand on analyse le positionnement et la posture des structures d'ERE.

c) Les structures d'ERE

Les structures d'ERE ont un positionnement qui n'est pas toujours très clair vis-à-vis du développement durable et de son utilisation dans le champ éducatif. Peu de structures ont formalisé ce positionnement. Les seuls documents disponibles sont ceux écrits par les têtes de réseaux en ERE. L'Union Nationale des Centres Permanents d'Initiation à la Nature[1] (UNCPIE*) a publié *Le développement durable : éthique et identités des CPIE**[2], Ecole et Nature[3] un texte intitulé *L'EEDD au cœur du paradoxe 21*[4] et le Collectif Français d'Education à l'Environnement vers un Développement Durable[5] (CFEEDD) un autre dont le

[1] Les CPIE sont des associations qui participent au développement des territoires dans lesquels elles s'inscrivent. Elles entreprennent dans cette perspective des actions d'ERE.
[2] Texte disponible à http://www.cpie.fr/images/EthiqueetidentitedesCPIE.pdf, consulté le 29/10/2008
[3] Créé en 1983, Ecole et Nature est un réseau des acteurs de l'ERE quel qu'ils soient : enseignants, individuels, associations, réseaux.
[4] Texte disponible sur http://educ-envir.org/papyrus.php?site=1&menu=21&action=8&id_fiche=565 consulté le 29/10/2008
[5] Le CFEEDD rassemble depuis 1997 en ensemble de structures engagées en ERE.

titre est *Eduquer à l'Environnement vers un Développement Durable*[1]. Le GRAINE Rhône-Alpes[2] a pour sa part pris position dans sa charte[3]. Parmi ces réseaux, on observe deux postures différentes. Pour la première, le développement durable constitue le cadre, la perspective dans laquelle s'inscrit l'éducation à l'environnement.

1) Le développement durable, un cadre et une perspective

C'est la posture de l'UNCPIE* et du GRAINE Rhône-Alpes. « *[L'éducation à l'environnement] est étroitement liée à l'éducation à la citoyenneté et s'inscrit pleinement dans le développement des territoires dans la perspective de développement durable. […] L'actualité environnementale, la demande sociale, et l'engagement pour un développement durable désignent l'éducation à l'environnement, comme à la fois un objectif et un moyen qui accompagnent l'établissement des politiques et consacrent la reconnaissance de son utilité sociale…* » (Charte du GRAINE Rhône-Alpes). Dans le même registre, « *les CPIE* affirment vouloir participer au développement durable des territoires sur lesquels ils sont implantés. […] [Ils] affichent clairement leur mission d'utilité sociale en contribuant au développement durable des territoires à travers la sensibilisation, l'éducation et la formation, l'étude, l'expérimentation et la participation à des projets de développement local* » (UNCPIE*). L'éducation à l'environnement est un moyen d'instaurer un développement durable. Le vocabulaire de ces deux textes est univoque. Il s'agit d'abord d'éducation à l'environnement. D'autres structures ont une posture plus critique vis-à-vis de la notion.

2) Une posture critique

La posture du CFEEDD et d'Ecole et Nature est critique envers la notion de développement durable. Le premier rappel que l'éducation à l'environnement « *n'agit pas au bénéfice d'une idéologie. Elle questionne, en outre, le mot « développement » qui porte en lui le germe de la non-durabilité quand il se résume à sa dimension économique. L'éducation vers le développement durable est une école qui forge l'esprit critique* » (CFEEDD). Dans la même lignée, Ecole et Nature dénonce « *l'incohérence de certaines politiques face aux discours affichés, porteurs d'exigence de DD, politiques définies lors du sommet de Rio et déclinées en partie dans la SNDD [qui] nous interroge plus que jamais et nous amène à nous demander si l'Education pour le Développement Durable (EDD) qui se construit aujourd'hui est bien une Education à l'Environnement.* » Si la posture critique est claire, les termes mobilisés dans ces documents sont ambivalents. La notion d'éducation à l'environnement est juxtaposée et enchevêtrée à celles « d'EEDD », « d'éducation à l'environnement vers un développement durable » (Ecole et Nature), « d'éducation vers le développement durable » ou « d'éducation à l'environnement dans la perspective du développement durable » (UNCPIE*). La multiplicité des termes rend parfois le positionnement de ces réseaux difficiles à cerner.

Cette ambivalence est révélatrice du positionnement des structures d'ERE rencontrées au cours de cette recherche. On est face à un double paradoxe. D'un côté, les structures qui prennent part à l'ERE, se reconnaissent dans le développement durable (acception forte)

[1] Texte rédigé à Rambouillet le 19 mai 2002 par le Collectif International Planet'ERE disponible sur http://cfeedd.org/papyrus.php?site=1&menu=20, consulté le 29/10/2008

[2] Ce n'est certainement pas le seul GRAINE ayant entrepris cette démarche mais le Graine Rhône-Alpes est celui présent sur le territoire qui nous intéresse : l'Académie de Lyon.

[3] Texte disponible sur http://www.graine-rhone-alpes.org/IMG/pdf/Charte_du_GRAINE_Rhone-Alpes-2.pdf, consulté le 29/10/2008

mais expriment des réserves quant à son utilisation actuelle (1ier paradoxe) tout en utilisant le terme pour être financé (2ème paradoxe).

Peu d'entre elles ont formalisé leur posture et leur positionnement en matière d'éducation relative à l'environnement. Les entretiens menés au début de cette recherche ont permis d'en clarifier les fondements. Ces structures expriment de manière unanime leur réserve vis-à-vis de la notion de développement durable. C'est l'utilisation qui est faite par les acteurs économiques et parfois politiques qui leur pose problème. Ces derniers misent sur une durabilité faible au contraire des structures intermédiaires et à vocation éducatrice qui s'identifie à une durabilité forte, où prime la sauvegarde de l'environnement. Ce qui est cohérent car ces structures sont souvent engagées dans la protection de l'environnement. Le développement durable apparaît comme une notion corrompue qui sous-tend une vision développementiste du monde et défend aujourd'hui plus les intérêts des acteurs économiques que ceux de l'environnement. C'est ainsi qu'en cours d'entretien, en posant la question de l'adoption du développement durable dans leurs actions pédagogiques, il m'a été demandé à plusieurs reprises de quel développement durable je parlais. On retrouve ici les réserves exprimées par Ecole et Nature et par le CFEEDD. Une fois traitées les tensions relatives au contenu de la notion, la posture commune des personnes interviewées est de reconnaître le développement durable dans leurs actions pédagogiques mais dans l'acception forte du terme, à savoir la sauvegarde de l'environnement. Comme un slogan, j'ai entendu de manière récurrente: *« Du développement durable, on en fait sans le savoir depuis longtemps* ».

Malgré la réticence de ces structures a utiliser la notion de développement durable, elles se sentent contraintes à adopter le terme (EEDD) dans les projets qu'elles soumettent aux décideurs politiques locaux et régionaux. L'emploi du terme apparaît comme un facteur conditionnant l'obtention de subventions publiques ou parapubliques.

Pour résumer, le chemin de la durabilité est loin de faire l'unanimité tant parmi les enseignants que parmi les décideurs politiques locaux et régionaux ou les structures d'ERE. Les politiques éducationnelles mises en place à l'échelle internationale ont impulsé un glissement sémantique et pédagogique d'une éducation relative à l'environnement à une éducation à l'environnement vers le développement durable. Ce glissement introduit dans le champ de l'éducation une notion flou, chargée d'un héritage développementiste et proposant une vision économiste du monde. L'absence d'unanimité autour de la notion conforte le choix d'employer dans ce travail de recherche le terme d'éducation relative à l'environnement plutôt que celui d'éducation à l'environnement vers un développement durable ou d'éducation au développement durable qui ne retranscrivent le positionnement que d'une partie des acteurs en jeu[1].

Impulsé par les instances internationales selon une logique de bottom down, il y a un écart entre la posture définie à petite échelle (à l'international) et ce qui est mis en œuvre à grande échelle (au niveau régional). Le tableau des acteurs de l'ERE place les décideurs politiques locaux et régionaux en position de décision. Ils semblent constituer par leurs capacités de financement, des acteurs décisionnels forts. On peut se demander si ce ne sont pas eux les acteurs clés du champ.

[1] Cette remarque n'est pas valable quand les acteurs se sont positionnés clairement pour une éducation à l'environnement orienté vers le développement durable ou une éducation au développement durable.

CHAPITRE 3 LE ROLE CENTRAL DES DECIDEURS POLITIQUES ?

Placer les décideurs politiques locaux et régionaux au cœur de l'ERE interroge sur leur légitimité à intervenir. Qu'est ce qui permet aux décideurs politiques d'agir dans le champ de l'ERE ? Quels sont les moyens dont ils disposent pour le faire ? La question des moyens interroge leurs capacités à intervenir et les compétences dont ils disposent pour le faire. Enfin et surtout, faire des décideurs politiques des acteurs centraux du champ de l'ERE nécessite d'examiner ce qu'ils entreprennent dans le domaine. Ce questionnement cible essentiellement les collectivités territoriales. En effet, les services déconcentrés de l'Etat ou les institutions publiques et parapubliques sont missionnés par l'Etat pour intervenir en ERE et disposent des moyens qui leur sont alloués pour le faire. Ainsi nous centrerons notre analyse sur les collectivités territoriales. Nous examinerons donc dans un premier temps si l'ERE est une compétence des collectivités territoriales.

A. L'ERE : une compétence territoriale ?

En France, le premier acteur institutionnel de l'éducation est l'Etat. L'intervention des collectivités territoriales dans le champ de l'ERE a été rendue possible par un contexte politique particulier qui est celui de la décentralisation, c'est-à-dire du transfert du pouvoir politique central vers les instances politiques régionales et locales.

1. L'engagement de l'Etat en faveur de l'ERE

a) Un engagement ancien

L'engagement étatique en faveur de l'éducation à l'environnement semble ancien et lié à la politique en matière d'environnement mise en place à la fin des années 1960. Florian Charvolin (1996-1997) en identifie l'origine dans la création par Jacques Chaban-Delmas, premier ministre, d'une équipe de travail en 1969, chargée de définir la notion d'environnement et de mettre en place un programme d'action : le programme des 100 mesures. La mise en place du ministère de la Protection de la Nature et de l'environnement a suivi en 1971 et a engendré une kyrielle d'instances politiques diverses et variées, comme le conseil de l'environnement en 1989, le conseil national du développement en 1989, le Comité interministériel pour le développement durable en 2002, le Conseil nationale du Développement durable en 2003, ou la mise en place d'un secrétariat d'Etat au développement durable. La liste établie ici est non exhaustive. La dernière instance en date est bien sur le ministère de l'Ecologie, du développement et de l'aménagement durable en mai 2007. Il ne s'agit pas ici de détailler la mise en place de la politique publique en matière d'environnement. Il est intéressant de noter que dès l'origine de cette politique, la question de l'éducation lui est associé. Ainsi Florian Charpolin cite t-il la lettre du 24 octobre 1969 qui définit le cadre officiel de la première mission environnement et qui mentionne la possibilité d'inclure dans le programme d'actions « des actions d'enseignement ». La première

circulaire de l'Education Nationale sur l'éducation à l'environnement s'inscrit en 1977 dans la continuité de la politique impulsée à la fin des années 1960.

Cette volonté d'éduquer à l'environnement est réaffirmée dans les années 1990 avec la signature d'un protocole du 14 janvier 1993 signé entre le ministère de l'Education nationale et de la Culture et le ministère de l'Environnement[1], qui postule que « l'*éducation est un facteur essentiel de protection de l'environnement. […]* L'engagement étatique en faveur de l'éducation à l'environnement est ensuite régulièrement réaffirmé dans les années 2000 tout en s'orientant vers le développement durable. La *Charte de l'environnement* votée le 24 avril 2004 par l'Assemblée nationale et adjointe à la constitution française institue le droit à l'information et rappelle le rôle de l'éducation à l'environnement dans la protection de l'environnement (article 7 et 8).

> ***« Article 7***
> *Toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques ayant une incidence sur l'environnement.*
> ***Article 8***
> *L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte ». (CHARTE DE L'ENVIRONNEMENT, 2004)*

Dans la lignée de la Charte de l'environnement, la Stratégie Nationale du Développement durable (SNDD), affirme que *« les citoyens de demain, ce sont les écoliers et les lycéens d'aujourd'hui [et] ils doivent bénéficier d'une éducation à l'environnement pour un développement durable dès maintenant »* (COMITE INTERMINISTERIEL POUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE, juin 2003, p.2). Il fait de l'EEDD son premier chantier. *« 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 du développement durable »* (Ibidem, p.20). C'est l'éducation et la sensibilisation à l'environnement et/ou au développement durable.

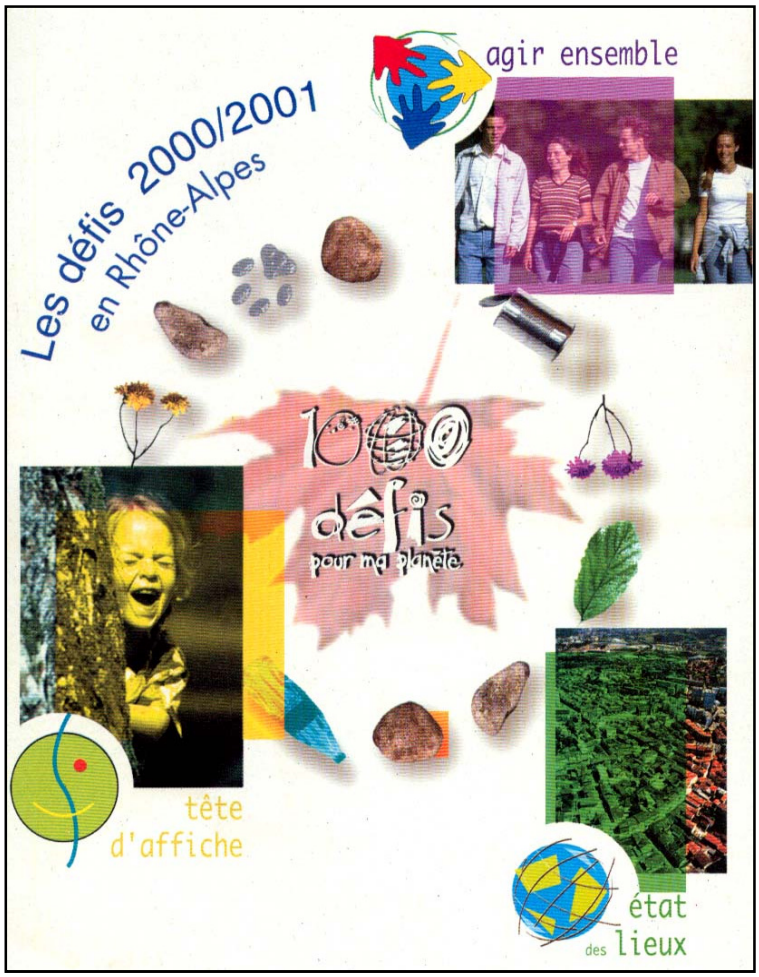
b) Une action centrée sur les scolaires

La politique mise en place en France en matière d'ERE cible principalement un public scolaire. L'Ecole en est le pilier principal. Les sept axes du protocole du 14 janvier 1993 signé entre le ministère de l'Education nationale et de la Culture et le ministère de l'Environnement sont centrés sur l'Ecole. Il s'agit de :

- Développer la formation à l'environnement au sein de l'Ecole
- Refondre des programmes dans la perspective d'y intégrer une vision de l'environnement capable de prendre en compte la complexité des phénomènes étudiés.
- Développer une réflexion sur les métiers de l'environnement
- Améliorer et créer des ressources éducatives sur l'environnement
- Favoriser la recherche en matière d'éducation à l'environnement
- Développer le partenariat
- Créer une commission chargée de suivre la question.

[1] Paru au *BO* n°3 du 21 janvier 1993

Ce protocole s'est matérialisé dans l'opération *« Mille défis pour ma planète »* lancée trois ans plus tard par les ministères chargés de l'éducation nationale, de l'environnement, de l'agriculture et de la jeunesse et des sports. Cette opération dépassait le cadre strictement scolaire. D'une part, il s'agissait alors d'associer des jeunes de moins de 25 ans réunis dans un cadre scolaire ou non. D'autre part, le projet devait se réaliser avec un partenaire technique en vue de mettre en place un projet qui participe à la protection ou la gestion de l'environnement et qui a une dimension pédagogique. *« Un défi doit reposer sur une démarche pédagogique structurée : connaissances des réalités, recherche de solutions, négociations avec des partenaires, actions, évaluation »* (*1000 défis pour ma planète, le journal*, septembre 2002, n° 13, Paris, *Ministère de l'écologie et du développement durable,* p.1). Dans les faits, l'opération Mille défis a majoritairement bénéficié aux scolaires.



Le projet Mille Défis était porté par la DIREN mais se réalisait en Rhône-Alpes de manière partenariale.

Figure 16 : Affiche pour la campagne « 1000 défis pour ma planète »

Dans les années 2000, l'Ecole est devenue l'unique pilier de la politique nationale en matière d'ERE. « Le système éducatif a un rôle déterminant à jouer envers les plus jeunes générations, il y est prêt. Enfin, les acteurs ne seront motivés et prêts à agir que s'ils sont également écoutés et entendus sur les choix collectifs que les pouvoirs publics ont à faire : c'est tout l'enjeu d'une participation renforcée aux décisions d'intérêt général » (COMITE INTERMINISTERIEL POUR LE DEVELOPPEMENT DURABLE, juin 2003, p.20). Les expérimentations menées dans le cadre du SNDD au cours de l'année scolaire 2003-2004,

ne se sont réalisées que dans le cadre scolaire. Elles ont débouché sur les circulaires de 2004 et 2007 ;

L'engagement étatique en matière d'éducation à l'environnement puis d'éducation à l'environnement pour un développement durable a été réel. La politique définie par le SNDD et mise en œuvre par l'opération *« Mille défis pour ma planète »* a touché un public très large d'enfants essentiellement dans en milieu scolaire. Cette opération n'existe plus aujourd'hui. L'Etat ne semble pourtant pas constant dans son engagement. Il semble aujourd'hui se positionner dans une phase de retrait par rapport à l'EEDD.

c) Un retrait récent

L'absence des questions éducatives au Grenelle de l'Environnement questionne l'engagement étatique actuel et à l'avenir. On peut se demander s'il constitue un tournant dans la politique menée jusque-là. Bettina Laville, conseillère d'Etat chargée de rendre un rapport sur la transparence des consultations régionales du Grenelle a ainsi reconnu que « *les participants au débat ont regretté que certains thèmes ne soient pas plus présents dans les rapports des groupes nationaux.[...] L'éducation à l'environnement a été considérée également […] comme une exigence majeure, traitée de manière beaucoup trop lapidaire dans les travaux nationaux du Grenelle, [...]* » (LAVILLE B., Octobre 2007, p. 46). De la même manière, André Giordan, professeur à l'université de Genève et président de la Commission internationale de Biologie et Education regrette que « *les discussions sur ce thème n'ont pas été possibles lors de la préparation du Grenelle : ni les acteurs de terrain, ni les spécialistes du domaine n'ont d'ailleurs été invités. Leurs écrits spontanés n'ont même pas été débattus !*[1] *»* La question de l'éducation est d'ailleurs absente du discours de clôture prononcé par le président de la République, Nicolas Sarkozy. Seul le « *droit de savoir* » et « *de connaître la vérité sur les menaces d'aujourd'hui »* est évoqué.

Certes le GRENELLE DE L'ENVIRONNEMENT à l'Ecole ou « l'Ecole agit ! » a été mis en place en décembre 2007 pour répondre aux lacunes du premier GRENELLE DE L'ENVIRONNEMENT. Mais c'est une opération de communication consistant simplement à faire un état des lieux des projets existants au sein de l'Education Nationale, et à les mettre en ligne. Seuls 119 projets ont été déposés, le seul enjeu étant une distinction honorifique des projets. Aucune aide financière, partenariale, technique ou pédagogique n'était apportée aux projets primés.

[1] GIORDAN A., 24 octobre 2007, « L'EDD oubliée du Grenelle de l'Environnement », *L'Expresso*, revue électronique journalière disponible sur http://www.grainecentre.org/actugrenelle1.htm



Le site Internet de « l'Ecole Agit ! » est un point stratégique de l'opération qui est avant tout destinée à valoriser ce qui se fait.

Figure 17 : Page du site Internet http://www.lecoleagit.fr avec l'exemple d'un projet sur l'eau retenu entre 2008 et 2009

Le Grenelle de l'Environnement à l'Ecole illustre le resserrement du champ de l'ERE autour de l'Ecole. Seule l'Education Nationale a été concernée. Les autres acteurs de l'ERE notamment associatifs mais également politiques, sportifs n'ont pas été pris en compte. Ce Grenelle n'a pas de dimension partenariale. Même le comité national ne comprend pas de représentants du monde associatif à l'exception de Sébastien Genest, président de France Nature Environnement. Les présidents du CFEEDD (Collectif Français d'EEDD) et d'Ecole et Nature par exemple n'en font pas partie. Il se compose principalement d'universitaires et de hauts fonctionnaires de l'Education Nationale. On est tout à fait dans la lignée de la circulaire 2007 de l'Education Nationale où le terrain d'expérimentation privilégié des élèves doit être l'école elle-même. Le Grenelle de l'Environnement est une des manifestations visibles du retrait étatique en ERE. Ce n'est pas la seule. La fin de l'opération « *Mille défis pour ma planète* » abandonnée en 2005 en est un autre indice. Aucun autre appel à projets n'a été mis en place pour le remplacer. Le budget alloué aux DIREN* en matière d'ERE ont été en baisse pendant plusieurs années successives. Celui de la DIREN* Rhône-Alpes est par exemple passé de 45000€ au temps de l'opération Mille défis à 25000€ en 2006, puis 10000€ en 2007. Il semble que son budget soit à nouveau à la hausse en 2009 (30000€).

Le retrait étatique ne constitue pas un désengagement politique dans l'ensemble du champ de l'ERE. Il participe au mouvement général de décentralisation qui a débuté dans les années 1980. Ce sont aujourd'hui les décideurs politiques régionaux et locaux qui prennent en charge l'ERE.

2. L'engagement croissant des collectivités territoriales

a) Les compétences des collectivités territoriales en ERE

Il n'y a pas eu de décentralisation relative à l'ERE car il n'existe pas à proprement parler de compétence juridique intitulée « Education à l'environnement » ou « Education à l'environnement vers le développement durable ». En droit, il est question de sensibilisation, d'information, de formation et de communication sur l'environnement. Ces compétences sont étroitement liées aux compétences environnementales dont les collectivités territoriales ont hérité au moment de la décentralisation. Les entretiens réalisés ont montré que ce sont ces compétences dont les collectivités territoriales se sont saisies, pour mettre en place une politique d'ERE. La figure ci-dessous propose une vision synthétique des compétences en question.

Compétences	EPCI	Département	Région
Environnement et patrimoine	_ Espaces naturels _ Réalisation d'inventaires locaux du patrimoine naturel _ Institution de zones de protection architecturale et urbaine (ZPPAU)	_Réalisation d'inventaires locaux du patrimoine naturel (Espace Naturel Sensible) _ Plan départemental des itinéraires de promenades et de randonnées, plan départemental des itinéraires de randonnées motorisées	_ Association à la conduite des inventaires du patrimoine naturel et réalisation d'inventaires locaux _ Parcs naturels régionaux _ Institution de zones de protection du patrimoine architectural et urbain (ZPPAU) pour avis
Déchets	_ Collecte et traitement des ordures ménagères _ Elimination des déchets ménagers et autres déchets assurés par la commune	_ Plans départementaux ou interdépartementaux d'élimination des déchets ménagers et autres déchets	_ Plans régionaux d'élimination des déchets industriels
Eau et assainissement	_ Distribution publique de l'eau _ Etude, exécution et exploitation de tous travaux, ouvrages ou installations présentant un caractère d'intérêt général ou d'urgence dans le cadre du schéma d'aménagement et de gestion des eaux _ Aménagement, entretien et exploitation des cours d'eau, canaux, lacs et plans d'eau domaniaux transférés aux communes. Participation à la commission locale de l'eau. _ Assainissement : prise en charge des dépenses (système collectif)	_ Répartition des aides versées aux communes par le Fond national pour le développement des adductions d'eau (FNDAE)° financé par l'Etat _ Participation au schéma directeur d'aménagement et de gestion des eaux (SDAGE) _ Aménagement, entretien et exploitation des cours d'eau, canaux, lacs et plans d'eau domaniaux transférés aux départements	_ Création des canaux et ports pluviaux sur les voies navigables transférés à la région _ Participation au schéma directeur d'aménagement et de gestion des eaux.
Energie	_ Autorités concédantes des distributions d'énergie et de gaz. _ Gestion directe du service le cas échéant.		

Compétences	EPCI	Département	Région
Transports et voirie	_ Financement, organisation et fonctionnement des transports scolaires à l'intérieur des périmètres de transports urbains. _ Organisations des transports urbains de personnes _ Elaboration du plan de déplacements urbains (PDU) _ Voies communales _ Chemins ruraux	_ Financement, organisation et fonctionnement des transports scolaires hors des périmètres de transports urbains. _ Organisation des transports routiers non urbains de personnes _ Elaboration du plan départemental (services réguliers et services à la demande) _ Voirie départementale _ Plan départemental des itinéraires de promenades et des randonnées pédestres et motorisées.	_ Organisation des transports ferroviaires régionaux (lignes inscrites au plan régional : convention avec la SNCF) _ Organisation des transports routiers non urbains de personnes d'intérêt régional. _ Elaboration du plan régional (services réguliers non urbains d'intérêt régional).
Enseignement	_ Construction et fonctionnement des écoles _ Consultation sur l'implantation d'établissement d'enseignement supérieur	_ Construction et fonctionnement des collèges _ Consultation sur l'implantation d'établissement d'enseignement supérieur	_ Construction et fonctionnement des lycées, des établissements d'éducation spéciale, des écoles de formation maritime et aquacole ainsi que des établissements d'enseignement agricole _ Maîtrise d'ouvrage déléguée des bâtiments universitaires _ Etablissement du schéma prévisionnel des formations Etablissement du programme prévisionnel des investissements pour les lycées et autres établissements précités. _ Consultation sur les aspects régionaux de la carte des formations supérieures et de la recherche

Tableau 4 : Compétences environnementales portées par les collectivités territoriales

Source : Extrait de « *La répartition des compétences locales* » publié dans le cadre des assises des libertés locales et disponible sur : http://www.interieur.gouv.fr/sections/a_l_interieur/les_collectivites_locales/decentralisation/en-savoir-plus/repartition-competence/downloadFile/attachedFile/Libertes10-19.pdf?nocache=1143554905.46 (consulté le 17 août 2008)

Toutes les collectivités territoriales, quel que soit leur niveau d'échelle, disposent donc de compétences leur permettant de prendre en charge l'ERE. Sur le territoire étudié (l'Académie de Lyon), l'engagement des collectivités territoriales est relativement récent.

b) Un engagement récent

L'engagement des collectivités territoriales date d'une quinzaine d'années mais un nombre croissant de collectivités a investi l'ERE au cours des deux dernières décennies comme le montre la figure ci-dessous[1].

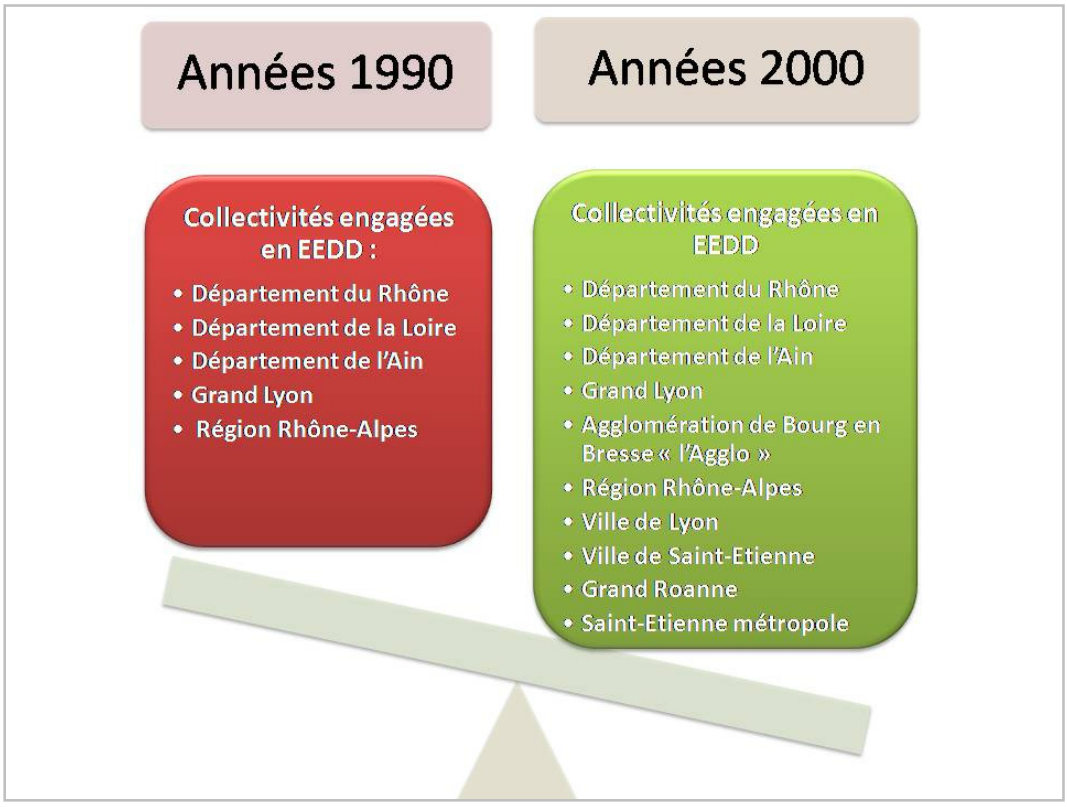


Figure 18 : Engagement des collectivités territoriales de l'Académie de Lyon en matière d'ERE

Toutes les collectivités territoriales ne se sont pas engagées en même temps. Leur engagement s'échelonne dans l'Académie de Lyon sur deux périodes : la première au début des années 1990 et la seconde au début des années 2000[2]. Ces deux vagues successives semblent avoir pour origine la décentralisation. Il semble en effet avoir une corrélation entre les lois qui ont attribué aux collectivités territoriales des compétences environnementales et éducatives et la mise en place de politique d'ERE au niveau régional ou local. Quand on analyse la chronologie de la prise en charge de l'ERE par les collectivités, on constate une proximité temporelle entre ces deux facteurs.

[1] Toutes les thématiques de l'ERE sont ici prises en compte. Il ne s'agit ici pas seulement de l'engagement des collectivités territoriales sur la thématique de l'eau.
[2] Les dates données pour les différentes collectivités sont issues des entretiens donc de la mémoire des personnes interviewées. La formalisation de leur engagement intervient souvent dans un second temps.

Le cas des politiques départementales est un exemple. Les départements ont acquis avec la première décentralisation des compétences relatives à la gestion et au fonctionnement des collèges. Ils ont également acquis un rôle de coordination dans l'élimination des déchets et dans la gestion de l'eau. Enfin, ils ont pris en charge les espaces naturels sensibles (E.N.S) créés antérieurement par un décret de 1959 (loi du 18 juillet 1985). Ce sont des outils de protection des espaces naturels, mis en place à la même époque que les parcs naturels nationaux. Les départements du Rhône, de la Loire et de l'Ain à la suite de ces différentes lois, ont commencé à investir l'éducation à l'environnement dans la première moitié des années 1990, respectivement en 1993, 1996 et 1995. Ils ne semblent pas avoir tous choisi la même entrée juridique pour y parvenir.

Le département du Rhône a mis en place une Charte des espaces naturels sensibles qui prévoit *« l'accueil du public et la sensibilisation à la nature*[1] » avec la mise en place d'équipements d'informations et la publication de documents d'information à destination des scolaires et du grand public.

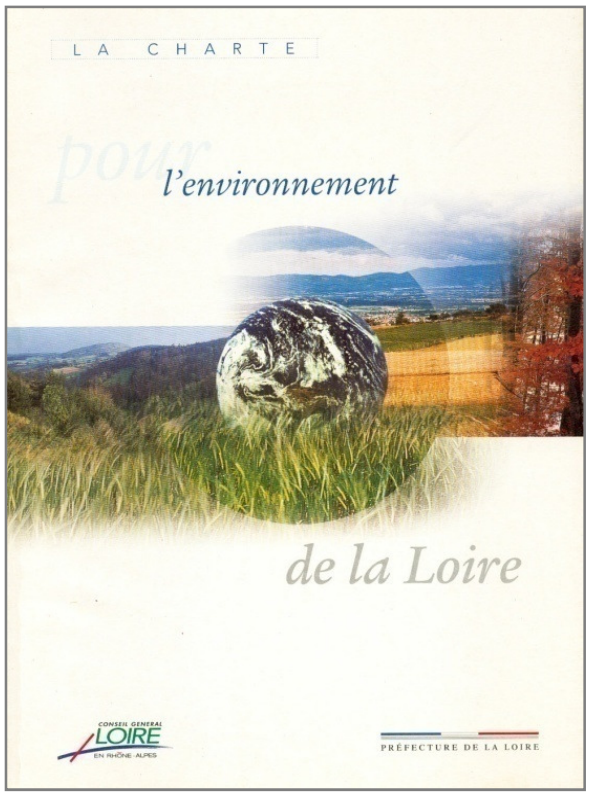


Les espaces naturelles sensibles sont souvent propices à la mise en place d'action d'ERE. Le document ici présenté est destiné à accueillir des groupes de scolaires.

Figure 19 : Cahier pédagogique mis en place par le Conseil Général du Rhône sur les Espaces Naturels Sensibles

La collectivité a développé dans un second temps des programmes d'animations en partenariat avec des associations à destination des collèges sur le thème de l'eau et des déchets. Le département de l'Ain et de la Loire ont directement développé des programmes d'animations à destination des classes de 6ème et de 5ème. L'Ain a également mis en place un programme de mise en valeur du patrimoine local qui comprend des actions d'ERE. La Loire s'appuie sur une Charte pour l'environnement en 1998 dont l'objectif 5 *« développer l'écocitoyenneté »* prend en charge l'éducation à l'environnement.

[1] DEPARTEMENT DU RHONE, 1992, *L'inventaire des espaces naturels sensibles du Rhône*, Lyon, département du Rhône, p. 20



Le Conseil Général de la Loire n'a pas d'Agenda 21 mais il a formalisé ses politiques en matière d'environnement et d'ERE au sein d'une charte.

Figure 20 : Charte pour l'environnement du département de la Loire

Pour résumé, les départements enquêtés ont développé à peu près à la même période une politique d'ERE mais à partir d'entrées juridiques différentes. Les établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) enquêtés se sont engagés, comme les départements, soit au début des années 1990 (Grand Lyon 1992), soit aux débuts des années 2000 (Saint-Étienne Métropole 1999, Agglo (agglomération de Bourg en Bresse), Grand Roanne 2004). La décentralisation ne peut constituer dans leur cas, le seul facteur explicatif intervenant dans la prise en charge de l'ERE. En effet leur engagement en matière d'ERE dépend de leur date de création et des compétences qui leur ont été attribuées par les communes regroupées. On peut penser que la montée en puissance des préoccupations environnementales au sein de la société civile et les grandes conférences mondiales (Rio en 1992 et Johannesburg en 2002) qui ont marqué ces deux dernières décennies, peuvent avoir contribué à la prise en charge de l'ERE par les EPCI. Les recherches menées atteignent ici leurs limites. Seule une investigation sociologique et de sciences politiques pourrait permettre de valider ces hypothèses.

Les investigations menées à l'échelle académique montrent une implication croissante des collectivités territoriales en ERE mais ces investigations ne sont établies que pour le territoire étudié. Peut-on étendre ce constat aux autres régions ? L'adoption d'un nombre croissant d'Agenda 21 même si elle reste encore modeste et la multiplication de colloques à destination des collectivités en matière d'ERE comme celui d'Albi en juin 2008 vont dans ce sens. La région Rhône-Alpes est néanmoins un territoire particulièrement dynamique en matière d'ERE. Ce n'est pas la seule région dans ce cas mais elle ne constitue pas un territoire représentatif de l'ensemble des autres régions françaises. Une investigation géographique à l'échelle nationale serait nécessaire pour étendre ou non, ce constat à l'ensemble de la France. L'engagement d'un nombre croissant de collectivités territoriales en ERE n'implique pas que leur niveau d'engagement soit homogène.

c) Les 4 niveaux de l'engagement des collectivités territoriales

Les entretiens réalisés permettent de dégager plusieurs niveaux d'engagement. Ces différents niveaux ont émergé du constat que toutes les collectivités ne s'impliquaient pas avec la même intensité dans des politiques d'ERE et qu'il y avait des effets de seuils entre elles. L'effet de seuil renvoie à un traitement statistique des données recueillies, ce qui n'est pas le cas ici mais le terme illustre parfaitement ce que je souhaite exprimer. Si on devait positionner les collectivités territoriales le long d'une lignée graduée pour évaluer l'intensité de leur engagement, on se rendrait compter que la distribution des collectivités n'est pas continue. C'est ainsi que j'ai pu distinguer quatre niveaux d'engagement qui se définissent autour de trois séries de critères :

1) La place et l'importance accordées à l'ERE au sein de la collectivité

La mission d'ERE est-elle clairement identifiée, portée et assumée comme telle au sein de la collectivité ? Ou l'ERE est-elle une mission dévolue au service communication ?
L'engagement de la collectivité a-t-il été formalisé (Plan d'ERE, Charte de l'environnement….) ?
L'ERE est-elle définie comme une mission transversale de la collectivité ?
Quels sont les moyens humains mobilisés ? (Emploi)
Est-ce que des actions de formation à l'environnement et au développement durable ont été mises en place à l'interne ?

2) L'ampleur de la politique menée

La diversité des publics ciblés
La diversité des thématiques prises en charge
La diversité des actions menées
La récurrence des actions
Les moyens financiers engagés (par rapport au budget de la structure)

3) La place dans le champ des acteurs de l'ERE

Le pouvoir et l'influence dont peut jouer un décideur politique sur les autres acteurs du champ

Ces critères ont abouti à l'échelle d'évaluation d'engagement en ERE (E3RE[1]) se structure en quatre niveaux.

Niveau d'échelle	**Importance de l'ERE dans la collectivité**	**L'ampleur de la politique menée**	**Positionnement dans le champ des acteurs**
Niveau 3 **Engagement global**	**Une ou plusieurs personnes** sont en charge de l'ERE à plein temps ou à temps partiel. Réorganisation de la politique en matière d'environnement et de développement durable en prenant	**Formalisation** de l'engagement en matière d'ERE Politique structurée Engagement de moyens financiers importants	Forte influence

[1] E3RE : Dans l'acronyme, le 3 renvoie également au niveau d'engagement en matière d'ERE, le niveau 0 étant un niveau de non engagement.

	en compte l'ERE		
Niveau 2 **Engagement politique structuré**	**Une ou plusieurs personnes** sont en charge de l'ERE à plein temps ou à temps partiel.	**Formalisation** de l'engagement en matière d'ERE Politique structurée Engagement de moyens financiers plus ou moins importants	Acteur identifié et ayant une influence et une importance proportionnelles aux moyens engagés.
Niveau 1 **Engagement sectoriel limité**	Attribution de l'ERE à **une personne identifiable** mais dont ce n'est **qu'une mission parmi de nombreuses autres** (technicien, chargé de mission environnement, chargé de mission communication ou chargé de mission « éducation »)	**Pas de formalisation** de l'engagement de la collectivité Politique peu structurée Moyens financiers engagés faibles[1] Les publics ou les thèmes peuvent être très ciblés.	Acteur identifié mais à l'influence limitée.
Niveau 0 **Pas d'engagement**	Pas de personne en charge d'ERE ERE n'est pas une mission identifiée de la collectivité	Actions ponctuelles et marginales voir inexistantes	Absence totale

Tableau 5 : L'échelle E3RE

Pour élaborer cette échelle, A partir de cette échelle, on peut positionner les différentes collectivités rencontrées. C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous.

[1] Les moyens financiers engagés sont évalués en fonction des ressources de la collectivité et du volume d'activités réalisés en ERE.

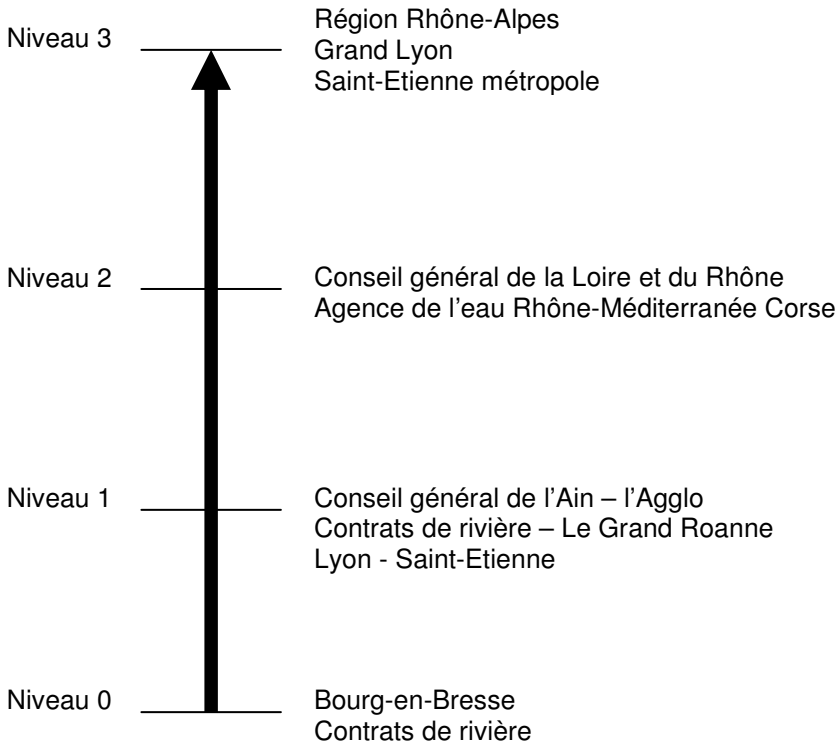
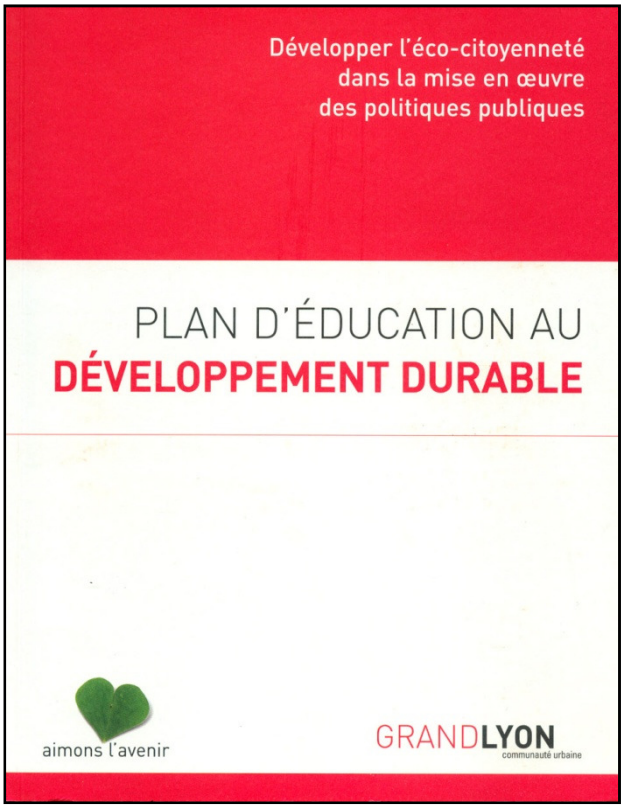


Figure 21 : Positionnement en 2005 des collectivités territoriales rencontrées dans l'échelle E3RE[1]

Le positionnement des collectivités territoriales sur cette échelle ne constitue en rien un jugement mais un indicateur pour estimer leur niveau d'engagement. Il est intéressant de croiser ce niveau d'engagement avec la période à laquelle se sont engagées les collectivités et leur positionnement en ERE. Les collectivités qui se sont engagées récemment se situent plutôt au niveau 1 de l'échelle mais celles engagées il y a déjà plus de 20 ans ne se situent pas forcément au niveau 3. Ce constat laisse supposer que le cheminement qui conduit une collectivité à s'engager n'est pas linéaire. Ce n'est pas parce qu'une collectivité mène une politique depuis longtemps dans le champ de l'ERE, que son niveau d'engagement est important.

On peut également constater que les collectivités qui se situent au niveau 3 sont celles qui sont entrées dans une démarche de développement durable en se dotant d'Agenda 21 ou d'un document formalisant leur engagement.

[1] Ce positionnement a été réalisé a une année donnée. Depuis 2005, certaines collectivités ont évolué dans leur démarche. Par exemple, la ville de Bourg en Bresse est entrée dans une démarche d'Agenda 21.



Le Grand Lyon est la collectivité territoriale qui le plus formalisé sa politique en matière d'EDD. Elle a mis en place en 2005 un plan d'éducation au développement durable.

Figure 22 : Plan d'éducation au développement durable du Grand Lyon

Au travers de cette démarche, elles ont formalisé leur démarche et ont souvent ainsi redéfini la place de l'EEDD ou EDD dans leur politique globale. Cette dernière étant alors utilisée comme un moyen de parvenir à un développement durable. Il me semble que la notion de développement durable est moins la cause de cet engagement que la démarche que nécessite la mise en place d'un document tel qu'un Agenda 21 qui conduit à questionner les méthodes, les processus et les politiques de la collectivité. Il impulse une réflexion dont les collectivités semblent souvent se dispenser.

Les collectivités territoriales prennent en charge de manière évidente la question de l'éducation relative à l'environnement. Elles sont présentes et engagées dans ce champ même si toutes ne sont pas engagées à la même période ni avec la même intensité. Les collectivités territoriales et les décideurs politiques d'une manière générale, sont des acteurs essentiels à la mise en œuvre d'une éducation relative à l'environnement. Faut-il pour autant les placer au centre du champ de l'ERE ? Aucun des éléments avancés jusqu'ici ne permet réellement de l'affirmer. Ce serait même surprenant car le champ de l'ERE mobilise une pluralité d'acteurs illustrée dans la typologie des acteurs exposée dans la partie précédente. Nous allons montrer que leurs interrelations se structurent de manière plus complexe que celle qui consisterait à faire des décideurs politiques des donneurs d'ordre et des autres acteurs des exécutants.

B. L'ERE un milieu de partenaires

L'ERE est un milieu impliquant un grand nombre d'acteurs. Pour cerner leurs liens et les relations qu'ils entretiennent, notre analyse s'appuie sur la théorie des parties prenantes qui « [*permet] de penser la médiation d'intérêts individuels et collectifs, pris en étau entre les intérêts privés de l'entreprise, les missions des pouvoirs publics et l'affirmation de droits individuels représentés bien souvent par des associations.* » (BONNAFOUS-BOUCHER M. et PESQUEUX Y., 2006, p. 240). Pour ce faire, il est nécessaire de cerner les origines et les limites de cette théorie.

1. La théorie des parties prenantes

a) Qu'est ce que la théorie des parties prenantes ?

1) L'origine de la théorie

La théorie des parties prenantes (Stakeholder theory ou SHT) est une théorie qui n'a encore pas été mobilisée dans le cadre d'une analyse géographique. Le terme est exempt des principaux dictionnaires de géographie actuels (BRUNET R. (dir..), 1992 ; LEVY J. et LUSSAULT M. (dir..), 2003 ; LACOSTE Y., 2003 (dir..)). Je n'ai pas trouvé d'articles de géographie faisant référence en la matière. Les principaux auteurs français ou anglo-saxons ayant investi cette théorie appartiennent aux sciences de gestion, au management et à l'économie. *« La SHT est devenue une des références théoriques dominantes dans l'abondante littérature portant sur l'éthique organisationnelle et la responsabilité sociale de l'entreprise. Elle est également mobilisée, de façon croissante en gestion des ressources humaines, notamment pour appréhender sa contribution à la performance organisationnelle. »* (MERCIER S. et GOND J.P., mai 2005, p.2)

Les racines de la théorie des parties prenantes sont anciennes. Jean-Pascal Gond et Samuel Mercier (2005) en identifient les origines un ouvrage de A. A. Berle et G. Means en 1932, *The Modern Corporation and the Private Property*. L'idée initiale est que l'entreprise doit prendre en compte les intérêts des autres acteurs concernés par son activité. C'est au cours des années 1960 que le terme de stakeholder émerge. « *Selon Freeman (1984, p.31), il apparaît pour la première fois en 1963 lors d'une réflexion en stratégie menée au sein du* Stanford Research Institute *(SRI) par Ansorff et Steward.* » (MERCIER S. et GOND J.P., 2005, p.3).

L'émergence de la SHT à cette époque semble répondre à plusieurs interpellations lancées aux grandes entreprises, par différents groupes d'acteurs, citoyens ou consommateurs à l'image de l'intervention de consommateurs à l'assemblée générale de General Motors pour dénoncer le manque de sécurité des voitures commercialisées (PESQUEUX Y et Damak-Ayadi[1] S.; LEPINEUX F., 2003). C'est véritablement R. Edward Freeman qui a diffusé la notion dans les années 1980. D'une manière générale, la théorie des Stakeholders s'inscrit dans la lignée des réflexions menées depuis une dizaine d'années sur la responsabilité sociale des entreprises et le développement durable.

Ce qui singularise cette théorie est de penser l'entreprise non plus seulement comme une organisation en lien avec le marché, mais s'inscrivant dans un réseau d'acteurs qui sont concernés de près ou de loin, par son activité. Ce sont ces acteurs qui constituent les parties prenantes. Ils sont d'origines diverses et ne partagent pas les mêmes intérêts. Ils se caractérisent par leur légitimité à intervenir et leur pouvoir d'action. *« L'existence d'une « théorie » des parties prenantes implique une justification théorique de l'existence de SH*

[1] DAMAK-AYADI et PESQUEUX Y., « La théorie des parties prenantes en perspective », disponible à http://www.unice.fr/edmo/ethiquepesqueux.pdf consulté le 06/02/2009

(stakeholder). Les arguments s'organisent au sein de deux grandes catégories : légitimité et pouvoir constituent les deux justifications principales de la pertinence de la SHT (Andriof et Waddock, 2002, p.30-33). » (GOND J.P., MERCIER S., 2005, p.3)

Est légitime ce qui est reconnu comme tel par un groupe d'acteurs. Cette légitimité peut être d'origine institutionnelle ou juridique. Elle peut également être d'usage, comme celle des syndicats, ou déléguée, comme celle des parties politiques. Le pouvoir, c'est *« la capacité, la possibilité de faire quelque chose, d'accomplir une action, de produire un effet*» (*Petit Larousse*, 2003). Le pouvoir peut être de nature juridique, commerciale, financière etc. Il découle de la possession de savoirs ou de moyens et peut être d'intensité variable. De là, les parties prenantes peuvent être des individus, des groupes sociaux, des profils d'individus se caractérisant par une attitude, un comportement ou une opinion, des clans ou encore des organisations.

A. L. Friedman et S. Miles (2002) distinguent quatre groupes de parties prenantes en fonction de leurs relations avec l'organisation. Ces relations sont internes, donc nécessaires, ou externes, donc contingentes. Elles peuvent également être compatibles avec les intérêts de l'organisation ou non. De là, les auteurs différencient :

- Ceux dont les relations à l'organisation sont nécessaires et compatibles : les actionnaires, la direction et les partenaires
- Ceux dont les relations sont nécessaires et non compatibles : les syndicats, les salariés, les clients, les fournisseurs, les prêteurs et d'autres organisations.
- Ceux dont les relations sont contingentes et compatibles : le public, d'autres organisations interconnectées.
- Ceux dont les relations sont contingentes et non compatibles : des associations, des ONG, des groupements de consommateurs.

M. B. Clarkson [1] émet une autre distinction entre les parties prenantes volontaires, qu'il qualifie de primaires et celles involontaires dites secondaires. Au final, il existe aujourd'hui une multitude de définitions de ce qu'est ou non une partie prenante.

2) Une théorie aux nombreuses définitions

Jean-Pascal Gond et Samuel Mercier (2005) ont recensé ces définitions. C'est ce représente que la figure ci-dessous.

Auteurs	Définition proposée
Stanford Research Institute (1963)	« les groupes sans le support desquels l'organisation cesserait d'exister » (cité par Freeman, 1984, p. 31)
Rhenman et Stymne (1965)	« groupe qui dépend de l'entreprise pour réaliser ses buts propres et dont cette dernière dépend pour assurer son existence » (cité par Carroll et Näsi, 1997, p. 50)
Sturdivant (1979, p. 54)	1 - « individus qui sont affectés par les politiques et pratiques de l'entreprise et qui considèrent avoir un intérêt dans son activité » 2 – « tout groupe dont le comportement collectif peut affecter directement l'avenir de l'organisation, mais qui n'est pas sous le

[1] Cité dans GOND J.P., MERCIER S., 2005, p.7

	contrôle direct de celle-ci »
Mitroff (1983, p. 4)	« groupes d'intérêt, parties, acteurs, prétendants et institutions (tant internes qu'externes) qui exercent une influence sur l'entreprise. Parties qui affectent ou sont affectés par les actions, comportements et politiques de l'entreprise »
Freeman et Reed (1983)	- « groupes qui ont un intérêt dans les actions de l'entreprise » (p. 89) - sens restreint (voir SRI) : « groupe ou individu dont l'entreprise dépend pour assurer sa survie » (p. 91) -sens large (p. 91) : voir Freeman, 1984, p. 46
Freeman (1984, p. 46)	**« individu ou groupe d'individus qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels »**
Savage *et al.* (1991, p. 61)	« ont un intérêt dans les actions de l'organisation et… ont la capacité de les influencer »
Hill et Jones (1992, p. 133)	« les participants possédant un droit légitime sur l'entreprise »
Evan et Freeman (1993, p. 392)	« groupes qui ont un intérêt ou un droit sur l'entreprise »
Clarkson (1994)	« encourent un risque en ayant investi une forme de capital, humain ou financier dans une firme » (cité par Mitchell *et al.*, 1997, p. 856)
Clarkson (1995, p. 106)	« personnes ou groupes qui ont, ou revendiquent, une part de propriété, des droits ou des intérêts dans l'entreprise et dans ses activités »
Mitchell, Agle et Wood (1997)	« possèdent au moins un de ces trois attributs : le pouvoir, la légitimité et l'urgence »
Charreaux et Desbrières (1998, p. 58)	« agents dont l'utilité est affectée par les décisions de la firme »
Kochan et Rubinstein (2000, p. 373)	« apportent des ressources critiques, placent quelque chose de valeur en jeu et ont suffisamment de pouvoir pour affecter la performance de l'entreprise »
Post, Preston et Sachs (2002, p. 8)	« individus et éléments constitutifs qui contribuent de façon volontaire ou non à la capacité de la firme à créer de la valeur et à ses activités et qui en sont les principaux bénéficiaires et/ou en supportent les risques »

Figure 23 : Définitions des Stakeholders (GOND J.P., MERCIER S., 2005)

La difficulté réside dans les dissensions théoriques qui émergent de ces définitions. La théorie des parties prenantes semblent s'inscrire dans trois perspectives différentes (GOND J.P., MERCIER S., 2005 ; DAMAK-AYADI et PESQUEUX Y., op. cit.; DAMAK-AYADI S., 2002 ; DONALDSON T. et PRESTON L. E, 1995).

La première approche est descriptive. « *L'entreprise est vue comme le centre d'un réseau d'intérêts et de participants interdépendants (Post et al., 2002, p.8*). » (GOND J.P., MERCIER S., 2005, p. 8) Elle réalise ses objectifs en prenant en compte les parties prenantes.

La seconde est instrumentale. Dans cette perspective, prendre en compte les parties prenantes permet à une organisation d'être plus productive, plus efficace…

Enfin, la troisième approche est éthique. Il s'agit de dégager les principes éthiques selon lesquels une organisation fonctionne.

Selon la perspective d'une recherche, les postulats fondamentaux diffèrent. Sans s'étendre sur ces divergences, il est important de noter que le corpus des parties prenantes est encore mal défini et fait l'objet de controverses scientifiques. « *L'engouement contemporain pour la notion de SH (Stakeholder) a pour contrepartie une certaine confusion conceptuelle, liée à la multiplicité des niveaux d'analyse et aux différents sens qui lui sont accordés. La SHT (Stakeholder theory) fait, en effet, l'objet d'interprétations concurrentes […]. On peut constater aujourd'hui que si le concept s'est complètement intégré dans le*

vocabulaire académique, ses fondements théoriques sont restés à un stade de développement « embryonnaire ». » (GOND J.P., MERCIER S., 2005, p. 2)

La notion de stakeholder est donc floue et s'inscrit dans un contexte disciplinaire loin des champs investis par ce travail de recherche. Pourtant il arrive que le terme soit employé dans le contexte de l'ERE par des acteurs ou dans des articles sans que celui-ci soit défini ni rattaché à un corpus théorique. De la même manière, il est mobilisé dans le cadre d'analyse politique (BONNAFOUS-BOUCHER M. et PESQUEUX Y., 2006). Là encore, le corpus théorique semble mince ce qui nécessite de l'employer avec précaution. Cette théorie se décline différemment s'il s'agisse d'une entreprise privée ou d'une politique publique ou d'une association. Elle apporte néanmoins un éclairage intéressant sur la question.

b) Les apports théoriques de la SHT

La théorie des parties prenantes est intéressante dans le cadre de cette recherche car elle permet de penser la double ascendance du politique sur l'économique et de l'économique sur le politique. *« [Elle] est une théorie constructive de la porosité entre économie et politique, sphère publique et sphère privée [BERNS E., 2006 ; BONNAFOUS-BOUCHER M., 2006] ».* Or le développement durable d'une manière générale et l'éducation relative à l'environnement, mobilisent justement des acteurs d'origine diverse. Ce sont des acteurs économiques mais également issus de la sphère politique. Dans cette perspective, la théorie des parties prenantes permet de réaliser une analyse de milieu, c'est-à-dire d'identifier les acteurs en jeu, leurs projets, leurs relations, leurs ressources, leurs intérêts, leurs stratégies, les actions qu'ils ont engagés et le sens de leurs actions. Le milieu se définit comme *« un ensemble localisé d'acteurs qui par la fréquentation socio-économique et par le fait de vivre ensemble sur un même territoire développent ensemble et de façon interdépendante des modes d'organisation et des règles professionnelles spécifiques*[1]*.* »

L'analyse de milieu est au cœur de la problématique de notre recherche. Elle permet de penser les interactions entre les différentes parties prenantes et de prendre en compte pleinement ceux issus de la société civile, essentiellement des associations. *« La théorie des parties prenantes démontre que les parties prenantes subissant ou influençant l'activité de l'organisation sont issues en majorité de la société civile.*» (BONNAFOUS-BOUCHER M. et PESQUEUX Y., 2006, p. 240) Elle donne à la société civile un statut à part entière ce que la théorie de la société civile (Hegel) ne permet pas (BONNAFOUS-BOUCHER M. et PESQUEUX Y., 2006). Dans la théorie des parties prenantes, ce Tiers régulateur, l'Etat, n'existe pas. La régulation se réalise entre les parties prenantes concernées. Cette situation correspond tout à fait à celle décrite précédemment au sein du champ de l'éducation relative à l'environnement. D'une part, l'Etat est en retrait et ce sont les acteurs locaux (associations, collectivités territoriales, etc.) qui s'engagent. D'autre part, les législations en matière d'environnement et d'éducation relative à l'environnement sont souvent incitatives. Les lois issues du Grenelle de l'Environnement en sont un exemple.

La théorie des parties prenantes constitue un outil pour notre analyse plus qu'un corpus théorique abouti. Il permet de penser à priori chaque acteur identifié sans cadre hiérarchique préétabli. Il est néanmoins nécessaire de donner au terme de parties prenantes une définition permettant son transfert et son utilisation dans notre champ disciplinaire, à savoir la géographie. Ici, les parties prenantes ne se structurent pas autour d'une organisation ou d'une entreprise, ce qui donnerait d'office la place centrale aux décideurs politiques mais autour d'un objet focal, l'éducation relative à l'environnement. Le terme

[1] FREZAL J.-C. et CRESPIN F., 2007, *L'approche des parties prenantes, outil pour l'économique, le sociétal et l'éthique, partie 2, Les mécanismes à l'intérieur d'un enjeu. L'exemple du marché*, Lyon, Université de Lyon - INSA

désigne donc l'ensemble des acteurs qui prennent part de manière directe ou non à l'éducation relative à l'environnement. Les règles appliquées aux parties prenantes dans le cadre des sciences de gestion ne sont plus tout à fait les mêmes en dehors de celui-ci. On ne peut par exemple pas appréhender les associations comme des entreprises puisqu'elles ne poursuivent pas la recherche de profits financiers mais qu'elles sont au service d'un projet collectif qui les rend légitime. Il est donc nécessaire d'appréhender les relations entre les parties prenantes de l'ERE sous angle plus large que celui de l'économie. Cela nécessite de savoir comment les appréhender et les positionner.

2. L'ERE dans la théorie des parties prenantes

a) L'approche méthodologique

L'étude du milieu s'appuie sur un double corpus de données. Le premier est qualitatif. Il s'agit des entretiens réalisés auprès des différents acteurs de l'ERE intervenant sur le thème de l'eau (et dont la méthodologie a été exposée antérieurement). Le second corpus est quantitatif. Il s'agit d'un recueil de données effectué auprès des acteurs rencontrés. Ce parti-pris méthodologique peut surprendre dans la mesure où il s'inscrit dans le cadre d'une recherche socioconstructiviste. Les entretiens ne permettaient pas de réaliser une analyse spatiale précise des territoires dynamiques en matière d'ERE. Les entretiens peuvent permettre de dégager les territoires qui sont perçus comme actifs par les acteurs. Ce n'est pas ce que nous souhaitions faire. La spatialisation de l'ERE implique nécessairement un recueil de données quantitatives. Cette action de recherche est complémentaire des entretiens et absolument pas contradictoire. Elle apporte également un autre éclairage sur les relations établies entre les différentes parties prenantes du milieu.

1) Le recueil des données

Nous avons demandé à chacune des structures rencontrées de nous communiquer l'ensemble des actions d'éducation relative à l'environnement réalisées sur le thème de l'eau au cours de l'année scolaire 2005-2006 (de septembre à juin), ce qui comprend des animations mais également l'organisation de conférences, de formations ou la participation à des évènements grand public du type de la fête de la science. Tous les types d'actions étaient concernés, quel que soit le public ciblé, scolaire, extrascolaire, grand public ou des publics plus spécifiques comme des élus, des professionnels etc. Le choix d'une année scolaire comme année de référence s'est imposé lorsque nous avons cherché à recueillir un autre type de données : celles au Rectorat (dont la méthodologie est exposée au chapitre suivant). Les projets déposés le sont pour une année scolaire. Il n'était pas possible de les indexer à une année civile. 2005-2006 correspond à la première année de ce travail de recherche. Les données recueillies sont les suivantes :

- La liste des actions ou projets réalisés sur l'eau (leur nom)
- Le type de public : scolaire, extrascolaire, grand public
- Leur nombre
- Le lieu du projet : la commune
- L'origine du public : la commune et le nom de l'école en cas de public scolaire
- La classe des enfants ou leur âge si le public est scolaire ou extrascolaire
- Les partenaires financiers
- La durée

Le recueil de ces données vise un traitement statistique des données quantitatives récoltées. Dans le cadre de l'analyse du milieu, il permet d'appréhender les relations entre

les différentes parties prenantes à partir des actions mises en œuvre ou financées en matière d'ERE sur le thème de l'eau. Il permet d'aboutir à une modélisation graphique de ces relations. Ce recueil de données est également destiné à une analyse sémantique sur l'intitulé des actions identifiées et une analyse cartographique de l'ERE dans l'Académie de Lyon. Plusieurs séries de cartes ont été dressées comprenant :

- Des cartes de localisation des actions pour identifier à plusieurs niveaux d'échelle les territoires les plus ciblés
- Des cartes d'intensité qui pondèrent l'intensité des actions (exprimée en fonction de la durée ou de l'investissement) par la population
- Des cartes qui déclinent les différents critères relevés pour déterminer des variations démographiques en fonction du territoire.

Ce recueil de données a donc une portée plus large que la stricte analyse du milieu de l'ERE et sera exploité ultérieurement dans cette recherche.

Le recueil de données quantitatives requiert des précautions méthodologiques car leur caractère numérique masque parfois des biais méthodologiques qui faussent l'analyse.

2) A la recherche d'une fiabilité de l'information

J'ai pris l'information auprès de deux sources différentes : auprès des structures qui font de l'ERE (associations, petites collectivités locales, structures publiques) et auprès de leurs partenaires financiers (entreprises, collectivités locales, agences publiques). La liste des structures prises en compte dans chacun de ces fichiers est en ANNEXE 13.

J'ai garanti que ces données ne seraient pas divulguées de manière nominative et que toutes exploitations qui en seraient faites garantiraient leur confidentialité. Cinq lettres de confidentialité ont été signées avec des structures qui le souhaitaient. Une structure n'a pas pu fournir les données demandées. Une seconde structure a refusé. Une troisième n'a pu fournir que des données partielles. A ces trois exceptions près, toutes les autres se sont prêtées à l'exercice.

Deux fichiers ressources ont ainsi été constitués. Le premier est celui des actions des structures qui font de l'ERE en face à face et le second regroupe les actions financées par leurs partenaires financiers. Ces deux fichiers sont asymétriques. D'une part, nous n'avons pas pris toutes les associations qui interviennent en ERE sur le thème de l'eau : nous avons éliminé celles pour lesquelles la thématique est marginale. D'autre part, nous n'avons pas pris tous les financeurs en compte. Nous n'avons conservé que les plus importants, ceux rencontrés dans le cadre des entretiens. La figure suivante illustre cette dissymétrie.

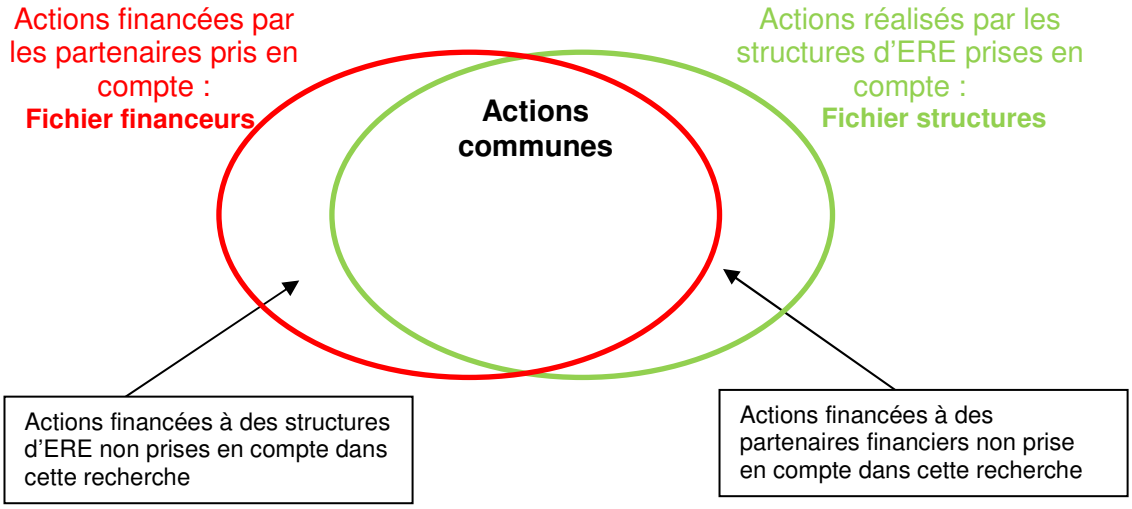


Figure 24 : Composition des fichiers sources

Nous avons recoupé les données pour accroître leur fiabilité et leur exhaustivité. Ceci fut d'autant plus nécessaire que leur gestion au sein des structures est parfois artisanale, surtout dans les petites structures où il n'y a qu'un ou deux animateurs. L'activité n'est alors pas gérée de manière informatisée. Les actions d'ERE sont notées sur le planning et les bilans demandés par les partenaires financiers sont élaborés à partir de ces plannings. Nous avons travaillé à partir de ces bilans quand cela était possible. Dans un souci de rigueur, nous avons comparé systématiquement les statistiques extraites de chacune de ces bases de données ce qui explique la dualité des tableaux présentés sur le même sujet, chaque tableau contenant les résultats d'une base de données. La source des données (financeurs ou structures d'ERE) est systématiquement indiquée.

3) Des informations incomplètes

Les données recueillies sont parfois incomplètes. Lorsque le manque d'informations gênait le traitement statistique ou cartographique des données, nous avons essayé de pallier ce manque. A l'information manquante, nous avons substitué :

- Au nombre de personne concernées, le nombre moyen de personnes par événement calculé sur l'ensemble du fichier
- A la durée, la durée moyenne des évènements calculée sur l'ensemble du fichier.

Quand il s'agissait d'autres données qualitatives, nous ne les avons pas prises en compte. Nous avons recensé en tout environ 1500 actions dans chacun des deux fichiers sources. On peut estimer que le niveau de fiabilité est satisfaisant grâce au recoupage des deux fichiers mais il n'est pas infaillible.

Ce recueil de données ne couvre pas de manière homogène tous les types d'actions d'ERE. La méthodologie présente des zones d'ombres. Elle est parfaitement adaptée :

- Aux structures bénéficiant de financements spécifiques en matière d'ERE, qui tiennent une comptabilité des actions ou projets réalisés dans le domaine.
- Aux actions dont il est possible d'évaluer la durée et le nombre de personnes concernées comme une conférence, une formation professionnelle ou une animation.

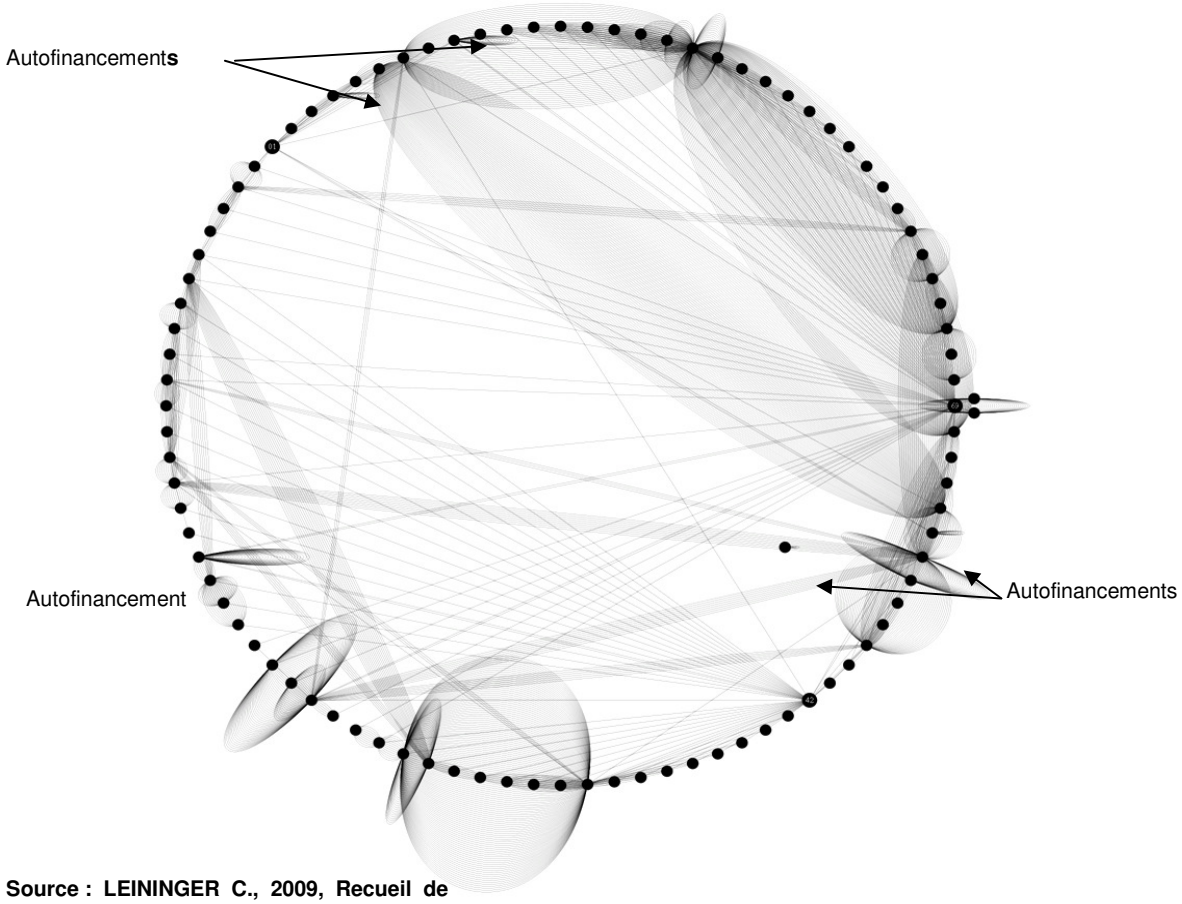
A l'inverse, les données recueillies en dehors de ce cadre sont moins complètes et moins fiables. Sont tout d'abord concernées les associations d'éducation active ou populaire. Ces associations ne sont souvent pas financées spécifiquement pour leurs actions menées en ERE. L'éducation relative à l'environnement participe pleinement des projets éducatifs menés. C'est une composante parmi d'autres. De fait, ces actions sont difficilement comptabilisables et donc peu comptabilisées. La base de données constituée est donc moins représentative dans le champ de l'éducation active et populaire.

Pour d'autres raisons, les évènements de sensibilisation et d'information de type festif (fête de la rivière, fête de la science, salon de l'environnement etc.) qui concernent un large public sont également moins bien appréhendés. Ce type de données a été demandé aux structures. Il est difficile d'évaluer le nombre de personnes passées sur un stand au cours d'un événement de ce type ainsi que la durée de passage. La difficulté d'appréhender ce type de données diminue la prévalence du grand public dans les actions recensées sans néanmoins l'annihiler.

L'analyse des entretiens et des données recueillies permet d'établir que les différents acteurs de l'ERE sont en interrelation. C'est une condition indispensable pour parler de milieu en ERE.

b) ERE un milieu de parties prenantes

L'existence de relations et même de liens entre les différents acteurs de l'ERE est un des premiers constats tirés des entretiens réalisés. Que ce soient des décideurs politiques, des associations, des structures intermédiaires…, ils se connaissent et travaillent ensemble. Ils constituent un milieu tel que nous l'avons défini précédemment, c'est-à-dire un ensemble d'acteurs interdépendants et interconnectés. C'est ce qui légitime le recours à la théorie des parties prenantes. Cette interdépendance entre les parties prenantes est évidente à l'examen des échanges financiers entre les acteurs. C'est ce qu'illustre la figure suivante.



Source : LEININGER C., 2009, Recueil de données auprès de structure d'ERE

Chaque point noir correspond à un acteur de l'ERE interviewé sans distinction de statut, de taille, ni de lieu. Ce sont donc des collectivités locales, des associations et des services déconcentrés de l'Etat. Les lignes et cercles représentent les actions partenariales menées en ERE sur le thème de l'eau. Elles relient deux acteurs qui travaillent ensemble.Ces actions sont financées le plus souvent, par des décideurs politiques et réalisées par des structures d'ERE. Les boucles d'un acteur sur lui-même désignent des autofinancements. Ces échanges ont été quantifiés à partir de données recueillies auprès des structures d'ERE.

Figure 25 : Volume d'actions conjointes entre les décideurs politiques locaux et les structures à vocation éducative

Les actions conjointes entre les différentes parties prenantes de l'ERE sont nombreuses et relativement denses ce qui tend à confirmer d'une part leur mobilisation en faveur de l'ERE (sur le thème de l'eau) et d'autre part leur interdépendance et interconnexion. Peu d'acteurs sont isolés, en dehors de tout tissu relationnel. Le recours à

l'autofinancement illustré sur le schéma par une boucle rétroactive d'un acteur sur lui-même, est exceptionnel. On en dénombre 5. Cerner ces liens sous l'angle économique est réducteur. Les échanges entre les parties prenantes ne sont pas uniquement d'ordre économique et financier. Une grande partie de ces échanges échappe à une logique purement économique. Ce sont des échanges interpersonnels par exemple. Néanmoins, la représentation des liens financiers permet d'illustrer et de mettre en évidence l'importance du partenariat dans le milieu de l'ERE.

1) Le partenariat, un principe directeur

Les entretiens ont mis en évidence la prédominance du partenariat chez la quasi-totalité des décideurs politiques ou des structures intermédiaires interviewés[1]. Ces derniers n'interviennent que rarement en face à face pédagogique à l'exception des formations en internes comme celles d'élus ou de techniciens en charge de l'environnement. Seuls cinq d'entre elles (Contrats de rivière de la Cance, de la Veyle, de la Coise et de Reyssouze ; Grand parc de Miribel Jonage) interviennent directement auprès de différents publics. Les autres ont choisi un mode partenarial et travaillent avec des partenaires extérieurs qui sont presque exclusivement des associations. Elles travaillent en lien avec l'environnement et l'éducation n'est souvent qu'une partie de leur activité. Ce sont des associations de protection de la nature et de l'environnement, des fédérations de chasseurs, de pêcheurs, des associations en lien avec le milieu agricole (ferme pédagogique, association de défense du milieu rural…) etc.

Les opérateurs privés sont absents du paysage. De même que les associations d'éducation active ou populaire (CEMEA*, OCCE, Ligue de l'enseignement…) sont peu présentes. Cela ne signifie pas que ces associations ne soient pas actives en matière d'éducation relative à l'environnement mais elles ont un fonctionnement sensiblement différent des autres associations. Elles ne sont pas subventionnées uniquement pour leur intervention dans le domaine de l'environnement et pas non plus par les mêmes voies. Elles sont donc moins visibles dans nos investigations. A l'exception de la région stéphanoise (la ville de Saint Etienne et de l'OCCE Loire), les associations d'éducation active ou populaire n'ont pas été mentionnées dans les entretiens avec les décideurs politiques locaux et régionaux.

2) Les associations, des partenaires privilégiés

L'omniprésence des associations dans le champ de l'ERE a une origine historique. Les associations jouent un rôle moteur dans la prise en charge de l'ERE par les collectivités territoriales. Elles sont en effet depuis les années 1980, pour les plus anciennes, force de proposition auprès des pouvoirs publics dans le domaine. Les entretiens mettent en effet en évidence la démarche proactive des associations qui soumettent régulièrement aux collectivités territoriales, leurs projets. Des relations de longue haleine, souvent interpersonnelles, se sont ainsi tissées entre les associations et les collectivités locales. On retrouve ainsi au sein des rencontres du GRAINE Rhône-Alpes, des fonctionnaires territoriaux et des éducateurs à l'environnement (employés par des associations). Les associations se sont donc positionnées bien plus tôt que les opérateurs privés dans le champ de l'ERE. Le statut associatif semble également un atout pour ces dernières.

[1] Les modalités d'interventions des collectivités territoriales décrites ici dépassent la stricte thématique de l'eau. Elles sont valables pour les autres thématiques prises en charge par les collectivités en ERE. Ces thématiques ont été abordées en entretien même si les questions n'ont pas été aussi approfondies que pour l'eau.

Tout d'abord, il garantit la poursuite d'un but autre que faire des profits. La finalité associative est définie dans les statuts de ces structures. Le projet de ces associations contribue à leur légitimité comme expression de la société civile. Certaines de ces structures bénéficient d'ailleurs d'une reconnaissance officielle de leur utilité sociale : associations reconnues d'utilité publique ou agrément de l'éducation nationale[1]. De plus, les associations interviennent pour des prix moindres que des opérateurs privés qui cherchent à tirer des bénéfices. Enfin, une grande partie des associations partenaires des collectivités locales sont membres du GRAINE Rhône-Alpes, ce qui signifie qu'elles sont signataires d'une charte de qualité. Certains réseaux ont même leur propre charte comme les associations travaillant avec le conseil général de l'Ain ou les CPIE*.

D'une manière générale, les associations qui interviennent en ERE se sont professionnalisées au cours des 10 dernières années grâce notamment au dispositif Nouveaux Services Emplois Jeunes (1997) qui a contribué à développer l'emploi salarié dans ces structures. Les interventions pédagogiques sont ainsi passées des mains de bénévoles à celui de salariés formés, souvent titulaires d'un BTSA GPN* ou d'un BEATEP* environnement. La qualité des interventions semble s'être améliorée, comme en témoigne notamment Sylvie Babin, chargée de mission EDD au sein de la DAAC* au Rectorat de Lyon ou Frédéric Villaumé, directeur du GRAINE Rhône-Alpes. Ce constat ne signifie pas que les associations ne puissent pas encore améliorer leurs pratiques mais il y a eu une amélioration qualitative constatée des interventions des associations en ERE. Les associations se sont organisées en interne ou en réseau pour continuer à faire évoluer et à améliorer leurs pratiques en assurant la formation continue de leurs salariés. Le GRAINE Rhône-Alpes ,a par exemple, mis en place un Dispositif Régional d'Accompagnement à la Professionnalisation (DRAP) destiné à identifier les besoins de formation, à s'assurer qu'il existe une offre répondant à ces besoins et à assurer la diffusion de l'information concernant les formations existantes. Le GRAINE Rhône-Alpes n'a pas pour mission d'assurer des formations[2] mais il tente de mettre en cohérence l'offre et la demande de formation. Ce dispositif encore jeune, existe depuis deux ans, il a le mérite d'essayer d'accompagner les éducateurs à l'environnement dans leur formation continue. Par ailleurs cette association organise depuis l'origine des rencontres qui favorisent la co-formation et le partage d'expériences. La FRAPNA*, une association de protection de l'environnement, dispose également d'un réseau interne, le RENE (réseau des éducateurs Nature et Environnement), qui a pour objectif la formation continue (notamment par l'échange de pratiques) des éducateurs de la structure. Ce ne sont pas les seules initiatives existantes.

Dans l'ensemble, les associations disposent d'atouts pour travailler avec les décideurs politiques locaux et les structures intermédiaires. Elles sont reconnues comme des partenaires par ces dernières sur le territoire étudié ici, à savoir l'Académie de Lyon. On distingue ainsi sur la figure 26, une quinzaine de couples relationnels décideur politique/association. La figure 27 permet d'aller plus loin dans l'analyse de ces couples et de leur dynamique relationnelle. Il permet d'identifier la nature des acteurs et de qualifier le volume des flux qui les unissent. Les décideurs politiques ou les structures intermédiaires travaillent généralement avec un nombre limité de structures à vocation d'ERE avec lesquels

[1] La non obtention d'un de ces titres ne signifie pas non plus que l'association en question ne porte pas un projet et des actions d'intérêt général. D'ailleurs la question de l'agrément de l'Education nationale est complexe puisque son obtention dépend de la politique académique menée. L'agrément national, délivré par le ministère n'est accordé qu'à des associations dont l'action est de portée nationale.

[2] Ses statuts précisent que les activités du GRAINE ne peuvent concurrencer ceux de ses adhérents. Or de nombreuses formations sont assurées par les adhérents du GRAINE Rhône-Alpes. Le GRAINE organise en revanche des journées thématiques centrées sur l'échange de pratiques et la co-formation.

ils entretiennent souvent des liens pérennes depuis plusieurs années[1]. On peut même observer qu'un certain nombre de décideurs politiques (11 cas) n'ont qu'un seul partenaire éducatif.

3) Les associations, acteurs polarisant du milieu

Les structures d'ERE, ici principalement des associations, sont dans une configuration différente de celles des décideurs politiques. Elles ont un rôle polarisateur auprès des décideurs politiques. Les structures d'ERE organisent et polarisent le milieu de l'ERE (sur le thème de l'eau). C'est ce que mettent en évidence chacun des schémas suivants.

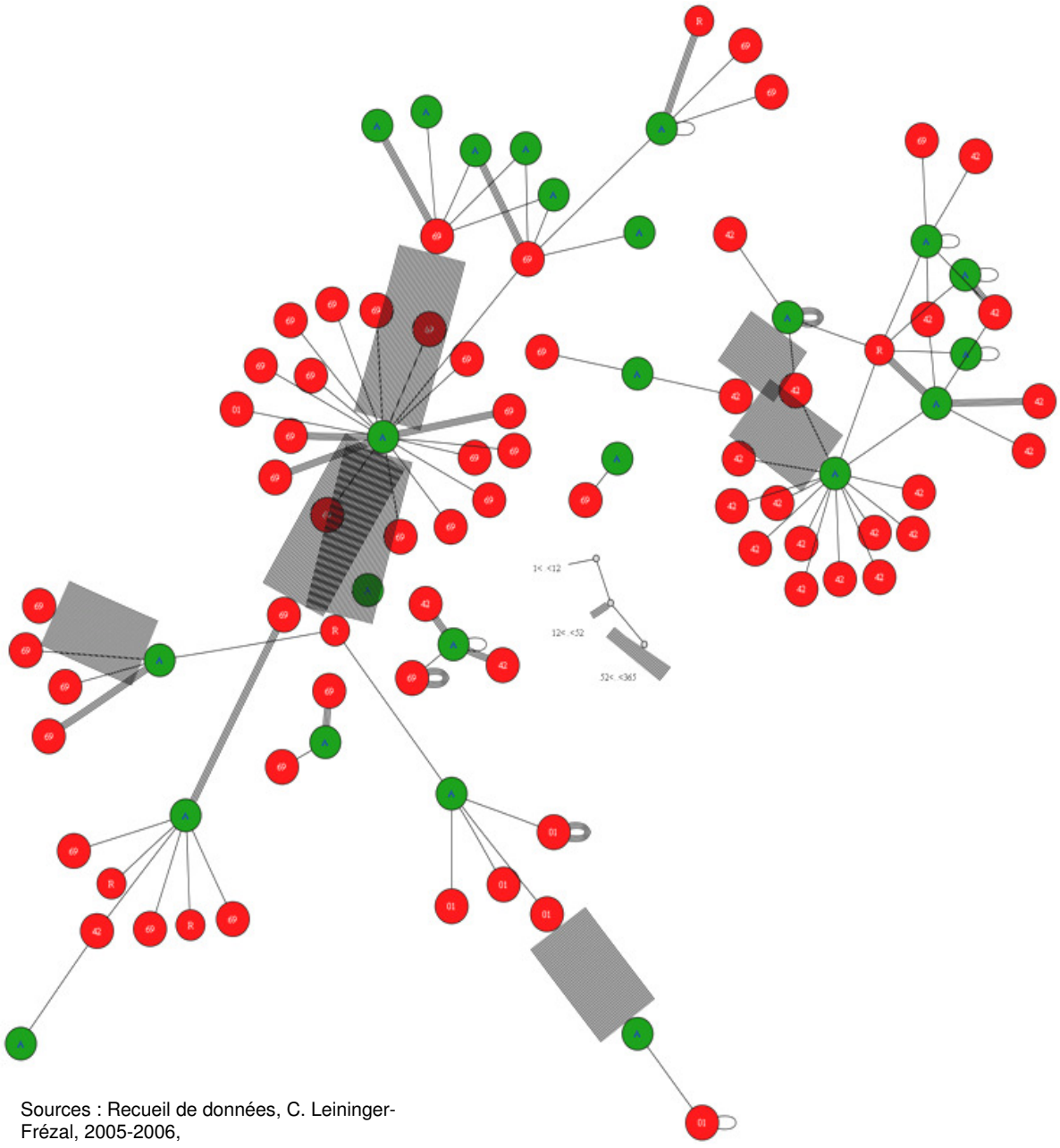
La figure 26 illustre les liens existants entre les structures d'ERE et les décideurs politiques locaux. Cette figure a été réalisée à partir du recueil de données fait auprès des structures d'ERE. Les établissements scolaires ne sont donc pas pris en compte. Les parties prenantes représentées par des cercles, sont différenciés par la couleur des cercles qui indique si ce sont des structures d'ERE ou des décideurs politiques et par le numéro indiqué au centre du cercle renvoie au département d'appartenance. Les traits qui relient les parties prenantes entre elles, représentent des actions menées (pour les structures d'ERE) ou financées (pour les décideurs politiques) en ERE sur le thème de l'eau. Plus le trait est épais, plus le volume d'actions est élevé.

La majorité d'entre des structures d'ERE ont partenaires de plusieurs décideurs politiques, parfois en très grand nombre. Elles ont entre 2 et 19 partenaires financiers même si elles ont un partenaire financier privilégié. On peut supposer qu'elles tentent ainsi de diversifier leurs partenaires politiques pour limiter leur dépendance financière même si elle reste importante. Cette stratégie a été explicitement exprimée dans plusieurs entretiens. Il est probable qu'elle soit générale. Le milieu de l'ERE s'organise autour des structures d'ERE. C'est en effet autour de ces structures que s'agrègent les décideurs politiques et non l'inverse. Deux structures dans la Loire et dans le Rhône apparaissent même comme de véritables pôles.

Cette polarisation du pôle par les structures d'ERE est encore plus flagrante dans la figure suivante. La taille des cercles est cette fois, proportionnelle sur ce schéma au volume d'actions entreprises ou financées en ERE sur le thème de l'eau. Plus une structure d'ERE entreprends d'actions d'ERE (sur le thème de l'eau), plus son pouvoir d'attraction et de polarisation est fort. On retrouve sur cette figure les deux pôles constatés précédemment dans la Loire et dans le Rhône.

Nous ne sommes donc pas dans une configuration où les décideurs politiques sont des donneurs d'ordre et les structures d'ERE des exécutants. Les relations entre les parties prenantes étant fondées sur le partenariat, elles sont réciproques et de fait interactives. Les entretiens éclairent la nature de ces relations et les conflits de pouvoir qui en découlent, ce que n'apporte pas l'approche quantitative d'analyse des flux financiers. Le partenariat ressort comme un des principes directeurs du milieu de l'ERE.

[1] Même si le recours de plus en plus courant aux appels d'offre fragilise ses liens.



Sources : Recueil de données, C. Leininger-Frézal, 2005-2006,

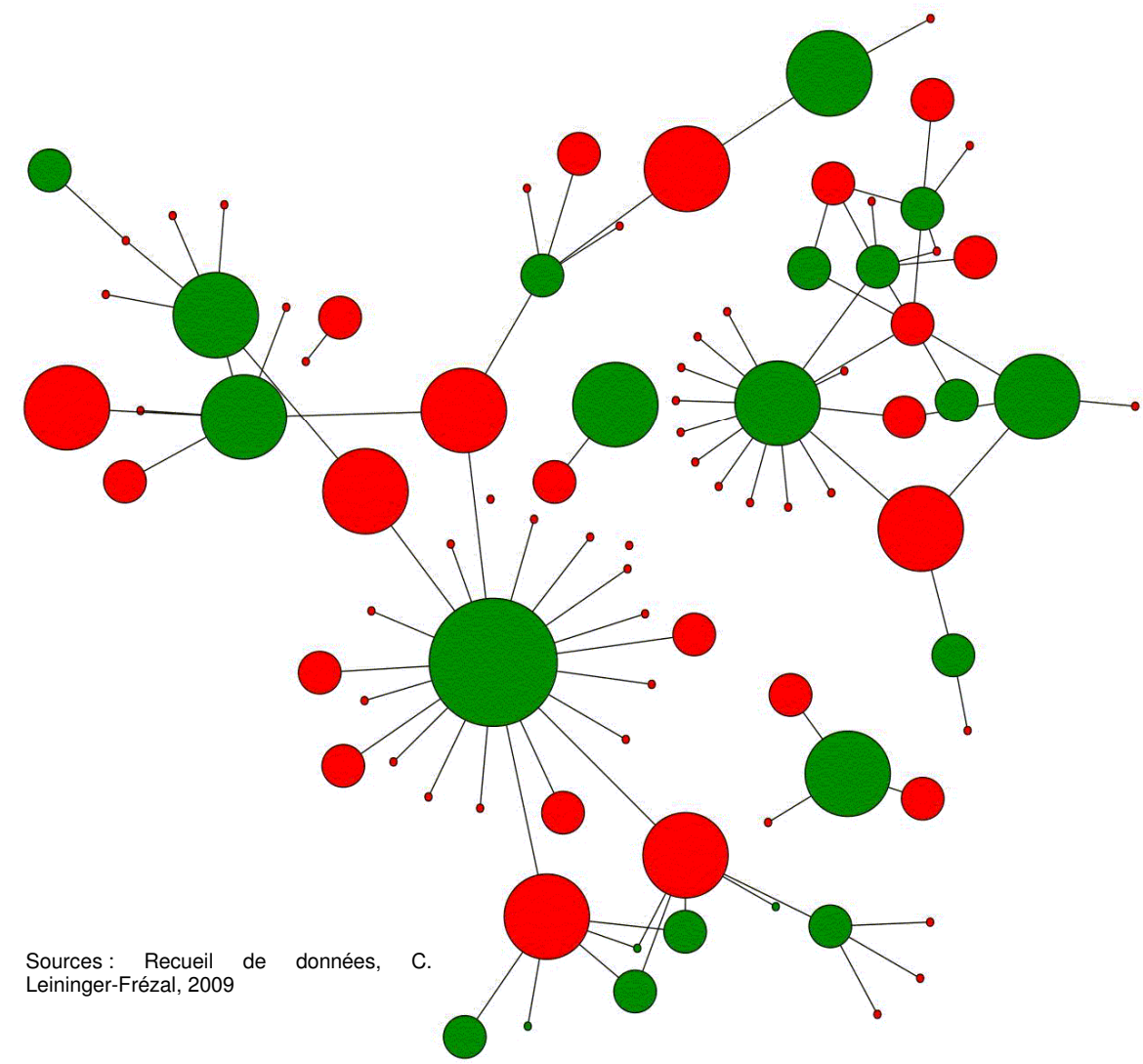
Structure d'ERE

Décideur politique local ou régional

Les parties prenantes sont identifiées par leur couleur qui indique si ce sont des structures d'ERE ou des décideurs politiques. Le numéro indiqué au centre de chaque cercle fait référence au département d'appartenance. Les traits qui relient les parties prenantes entre elles, représentent des actions menées (pour les structures d'ERE) ou financées (pour les décideurs politiques) en ERE sur le thème de l'eau. Plus le trait est épais, plus le volume d'actions est élevé.

Figure 26 : Importance des liens entre les parties prenantes de l'ERE dans l'Académie de Lyon (thématique de l'eau)[1]

[1] Les départements ne sont pas positionnés selon une logique géographique mais en fonction des règles de sémiologie graphique qui encadre et facilite la lecture d'un schéma.



Les parties prenantes sont identifiées par leur couleur qui indique si ce sont des structures d'ERE ou des décideurs politiques. La taille des cercles correspond aux volumes des actions menées (pour les structures d'ERE) ou financées (pour les décideurs politiques) en ERE sur le thème de l'eau. Plus une partie prenante est active, plus le cercle correspondant est volumineux.

Figure 27 : Importance respective des parties prenantes de l'ERE, Dans l'Académie de Lyon (thématique de l'eau)[1]

[1] Les départements ne sont pas positionnés selon une logique géographique mais en fonction des règles de sémiologie graphique qui encadre et facilite la lecture d'un schéma.

4) Le fonctionnement partenarial actuel

Le partenariat décideur politique / structure éducative est d'abord un partenariat financier. Réaliser l'analyse du milieu par le biais des flux financiers est donc significatif. Ce partenariat financier peut se traduire par l'attribution de subventions à l'association dont le projet est reconnu d'intérêt général.

> *« Il y a subvention lorsqu'il s'agit pour une collectivité d'apporter un concours financier aux activités d'une association qui a bâti un projet spécifique. On ne trouve alors pas dans le cadre d'une relation de marché public. En effet, chaque fois qu'une collectivité décide de participer financièrement, dans une proportion qui peut fortement varier d'un cas à l'autre, à un projet élaboré par une association, et qui répond aux besoins de cette dernière, on se trouve alors dans le domaine de la subvention qui n'appelle pas de mise en concurrence préalable. Cela reste vrai même si le projet associatif se trouve être un projet d'intérêt général dans un domaine où l'administration pourrait aussi intervenir. De même, l'octroi d'une subvention peut s'accompagner d'un contrat afin que la personne publique convienne avec l'association des objectifs qui justifient une participation financière, prévoie des moyens de contrôle et des échéanciers de versement, sans pour autant donner au contrat passé à cet effet le caractère de marché public ou d'une délégation de service public. »*
> (Instruction du 28 août 2001, JO du 8 septembre[1])

La subvention est généralement attribuée par le biais d'une convention annuelle ou pluriannuelle signée entre le décideur politique et la structure d'ERE. Ces conventions garantissent, pour une période donnée, l'attribution de subventions de fonctionnement, ou de subventions accordées pour la mise en place d'un projet spécifique (un outil par exemple) ou d'interventions en face à face pédagogique (animation, conférence etc.). Les subventions de fonctionnement sont aujourd'hui marginales et de plus en rares. La grande majorité des subventions accordées, le sont pour un projet spécifique ou des interventions pédagogiques. De nombreux décideurs politiques par exemple subventionnent des associations pour intervenir à hauteur d'un nombre d'animations définies préalablement, sur des thématiques et auprès de publics également définis d'avance. *« C'est ainsi que depuis plusieurs années le Grand Lyon participe, à travers des conventions, à des projets associatifs d'éducation, sous différentes formes : animations outils pédagogiques pour les enseignants, expositions, conférences-débats, évènements festifs ou culturels en lien avec le développement durable. En 2006, près de 600.000€ ont été investis auprès d'une vingtaine d'associations, hors financement de la MRE* [Maison Rhodanienne de l'Environnement*].* » (Grand Lyon, 2006, Plan d'éducation au développement durable, Lyon, Grand Lyon, p.18).

Dans le cadre de subventions publiques, le porteur de projet est et reste la structure d'ERE qui en a l'initiative. C'est elle qui démarche le décideur politique pour solliciter son soutien, d'où son rôle de moteur qui émerge de l'analyse de milieu. Le terme de partenariat, dont le caractère flou a déjà été souligné par ailleurs, recouvre ici à nouveau une multiplicité de relations. Dans le cadre de relation entre une association et un décideur politique (ayant juridiquement le statut d'une personne publique), le partenariat implique *« **un but commun** : la notion partagée d'intérêt général est le socle du partenariat, elle n'est pas la propriété de l'un ou de l'autre, mais des deux ; **une règle du jeu** : formalisée par un contrat qui régit les*

[1] Cité dans CLAVAGNIER B., « Les relations Collectivités publiques/ Associations. Lecture juridique des relations contractuelles et des formes partenariales. » dans GRAINE Rhône-Alpes, 2008, *Les relations entre les associations et les collectivités territoriales… Le partenariat en question*, Lyon, Le Graine, p.10

règles de la subvention : la convention de partenariat ou d'objectifs ; une définition juridique : s'il existe un code des marchés publics, il n'existe pas de code du partenariat. Comment peut-on le définir juridiquement. »

De fait, le partenariat décideur politique - association dépasse le cadre d'un simple partenariat financier. Olivier Martel, chargé de mission EDD au Grand Lyon, a insisté à plusieurs reprises lors de notre entretien sur ce point. La relation décideur politique / structure éducative, n'est pas selon lui, qu'un rapport de débiteur à créancier. Il s'agirait d'une véritable relation de partenaire à partenaire, soulignant ainsi l'échange et l'implication de la collectivité dans le projet soutenu.

Le projet peut être partiellement ou entièrement co-construit. Le dispositif pédagogique mis en place par le conseil général de la Loire sur le thème de l'eau en est un exemple. Le conseil général et des associations présentes sur le territoire ont construit ensemble des animations proposées aux classes de 6ème et 5ème sur l'eau. Ces animations, financées par la collectivité, sont sensiblement les mêmes quelques soit l'association par laquelle elle est réalisée.

A l'autre extrême, il arrive que la collectivité n'intervienne pas du tout dans le contenu des interventions financées. Plusieurs syndicats intercommunaux portant un contrat de rivières, se sont positionnés ainsi lors de notre entretien, le chargé de mission s'occupant de l'ERE se considérant parfois non compétent pour juger de la pertinence des contenus pédagogiques. Cette position n'est pas dominante (3 cas) mais elle existe.

On retrouve donc au sein des relations décideur politique collectivité - association tous les gradients du partenariat tels qu'ils ont été modélisés par Lucie Sauvé (2001-2002) (figure 6), du partenariat instrumental au partenariat de développement mutuel. Les entretiens réalisés ne me permettent pas de positionner sur le gradient de partenariat, toutes les relations partenariales identifiées au cours de cette recherche. Elles sont trop nombreuses et les investigations menées ne sont pas suffisamment approfondies sur ce point. Il est néanmoins possible de constater que peu de collectivités s'engagent jusqu'à un partenariat de « développement mutuel » (Cf. le gradient de partenariat figure 6). La région Rhône-Alpes et les autres acteurs régionaux engagés[1] dans la construction d'un espace régional de concertation (ERC) favorisant la coordination entre les différents acteurs régionaux de l'ERE sont dans cette perspective. La grande majorité des partenariats collectivités territoriales/associations semble se situer dans les 3 premiers niveaux du gradient, proche d'un partenariat instrumental (gradient 1). Les relations décideurs politiques/ associations tendent aujourd'hui à se redéfinir.

5) De nouvelles règles du jeu ?

Les relations décideurs politiques - associations « *changent énormément depuis 3 à 5 ans dans tous les territoires et pour toutes les activités associatives. A tel point qu'on peut parler de séisme. L'éducation à l'environnement, très concernée, est peu épargnée sur certains aspects […] Globalement on observe un accroissement net de la commande publique dans le secteur de l'Environnement et de l'éducation à l'environnement.* » (DUQUENOIS O., in GRAINE RHONE-ALPES, 2008, p.2). L'attribution de subventions et la mise en place de conventions collectivité/ association sont en perte de vitesse. « *Au motif qu'elle n'en veut pas s'engager sans garantie ou sécurité juridique, ni sans savoir pour quoi elle est engagée, la collectivité publique a de plus en plus souvent recours à la commande publique dont les cadres semblent plus sécurisés juridiquement (code des marchés publics)* » (op. cit., p.4). Un marché public est « *un contrat à titre onéreux passé entre une personne publique et un opérateur économique en vue de répondre à un besoin individualisé*

[1] La DIREN Rhône-Alpes, la préfecture, l'Agence de l'eau Rhône Méditerranée Corse, les Rectorats de Lyon et de Grenoble, l'Ademe, le Graine Rhône-Alpes

de la collectivité publique, avec obligation de publicité et de mise en concurrence » (CLAVAGNIER B. in op. cit., p.12).

Le passage d'une logique de subvention à une logique de marché public redéfinit le rôle réciproque de la collectivité et de l'association. Le recours au marché public donne à la collectivité l'initiative du projet. Elle identifie un besoin qu'elle souhaite combler. Pour se faire, elle fait un appel d'offres afin de trouver le prestataire qui répondra au mieux à ce besoin. Dans cette perspective, l'association n'est plus le porteur de projet. Elle ne représente plus l'intérêt général. C'est un agent économique, prestataire d'une personne publique, s'inscrivant ainsi dans une logique de sous-traitance. Derrière ce changement juridique, c'est la logique partenariale qui est remise en cause. Il ne s'agit plus de construire ensemble un projet. La collectivité est le donneur d'ordre et l'association son exécutant. Un des participants à la conférence débat a pointé cette évolution.

> On le voit nous, dans notre position de réseau régional, se généraliser, enfin, au moins se diffuser, de plus en plus souvent, une logique de collectivités qui achètent des prestations. Et cette logique là, si elle apparaît très clairement aujourd'hui, avec des règles comme les marchés publics, la crainte que les collectivités (…) la gestion (…) que ce soit transparent. Y'a quelques années, il y avait pas forcément cette crainte, et on était quand même dans un flou dans les conventions entre les associations et les collectivités, un flou qui à la fois reconnaissait un petit peu la capacité d'initiatives des associations à proposer des projets éducatifs sur le territoire, et en même temps, qui intégrait aussi beaucoup, les besoins, les attentes des collectivités par rapport aux projets que l'association portait. Donc voilà, c'est souvent assez difficile de savoir où est la prise d'initiatives. Dans le cadre d'une subvention, c'est la collectivité qui reconnaît le projet d'association et l'intérêt général, apporte les moyens pour que l'association réalise ce qu'elle a monté. Et bien sûr, au moment de cette négociation là, la collectivité, si l'association n'a pas tenu compte de la politique globale de la collectivité, (…) elle a adhéré à fond à sa politique. Mais à partir du moment où de plus en plus de collectivités dans le schéma, enfin, dans le contexte global de prise en compte de l'environnement et du DD, s'approprient et il semble qu'elles ont la volonté d'être maître d'ouvrage, qu'il y a une volonté d'être propriétaire un petit peu des choses... de la communication, de la politique, etc. Là, ils sont beaucoup plus perdants dans ce chapitre. Donc, vous allez faire ce que je vous dis que vous fassiez, parce que c'est mes besoins, et moi, ma politique au Conseil Général (…) et je n'ai que des besoins et l'argent que j'ai ne doit être mis que sur l'animation qui y correspond. Et tout le reste ne m'intéresse pas, ce n'est pas ma compétence. Ce n'est pas la peine, je n'y connais rien. (…) Donc, j'ai besoin de vos compétences, mais je n'ai pas forcément besoin de tout ce que l'association met derrière : le travail scientifique, le lien social, … c'est quand même très remis en question actuellement. **Conférence débat – atelier 1 – intervention n° 115**

C'est la répartition du pouvoir entre les parties prenantes qui est en jeu mais également la question de leur engagement et de leur légitimité. En effet, les associations tirent leur légitimité de leur projet comme nous le montrerons au chapitre 5. Sans projet, l'association perd son identité mais aussi sa raison d'être et donc sa légitimité à agir.

Dans le cadre d'une délégation de service public, le rapport collectivité - association diffère peu de celui de l'appel d'offres. L'association est le délégataire de la collectivité et agit sous son contrôle. Au-delà de la redéfinition des rapports collectivité/ association, le recours à des marchés publics perturbe le fonctionnement associatif. Il porte atteinte à l'indépendance des associations qui doivent se conformer aux projets politiques des collectivités locales pour subsister, ce qui de fait, vide le projet associatif de son sens et de son contenu. Il menace par ricochet le rôle militant des associations de protection de l'environnement. Les marchés publics mettent en danger à terme la légitimité des structures associatives et peut-être même leur existence juridique. Le passage d'une logique de convention à celle des marchés publics est donc lourd de conséquences.

Le recours de plus en plus fréquent aux appels d'offres en matière d'ERE traduit les difficultés des collectivités territoriales à se repérer dans le nouveau code des marchés publics, mais également les craintes des élus à accorder des subventions dans la mesure où c'est leur responsabilité pénale qui est engagée en cas litige.

> *«Il n'y a pas d'obligation de mise en concurrence lorsque :*
> *_ L'association a pris l'initiative du projet, exerce l'activité sous sa responsabilité sans que la collectivité publique en détermine le contenu. Nous ne sommes pas dans le domaine de la mise en concurrence, ni de la commande publique, cela relève de la convention de subventions.*
> *_ L'association est à l'initiative d'un projet dont l'importance aux yeux de la collectivité en raison de l'intérêt général, l'amène non seulement à le soutenir fortement y compris financièrement mais aussi à exercer un droit de regard sur son organisation.*
> *_ L'association ne peut pas être regardée comme un opérateur intervenant sur un marché concurrentiel compte tenu de la nature de l'activité et des conditions dans lesquelles elle l'exerce. Les critères du marché public impliquent que l'activité soit exercée par un opérateur économique intervenant sur un marché concurrentiel.*
> *_ Lorsque des personnes publiques créent, pour gérer un service un organisme dont l'objet statutaire exclusif est de gérer ce service et sur lequel elles exercent un pouvoir de contrôle comparable à celui qu'elles exercent sur leurs propres services[1]» (B. Clavagnier, 2008, p.14).*

Le passage à une logique de marché public semble aussi traduire une préoccupation croissante des collectivités pour l'éducation à l'environnement vers le développement durable, une volonté d'investir ce champ, d'être identifié comme un acteur et donc de porter un projet politique dans le domaine. D'où la formalisation croissante des politiques publiques en ERE. Le marché public donne aux collectivités territoriales la maîtrise d'ouvrage. Les relations entre associations et décideurs politiques tendent donc d'une manière générale à se diversifier et à se complexifier, ce qui amène certaines associations ou réseaux comme le GRAINE Rhône-Alpes à se prononcer contre les appels d'offres qui nuisent, voire annihilent, le partenariat association/collectivité.

Le tableau dressé précédemment où les structures d'ERE, qui sont principalement des associations, polarisent le milieu, est une image instantanée. Or le milieu connaît actuellement les fortes évolutions que nous venons de mettre en avant. On peut imaginer que si le recours à l'appel d'offres se diffuse et se généralise, la configuration du milieu présentée ici tendra à se modifier, pour faire des décideurs politiques les centres de l'action. Ce qu'on a montré pour le développement durable, à savoir que c'est un instrument politique, sera vrai pour l'éducation relative à l'environnement. Il semble s'opérer une appropriation du champ par les décideurs politiques locaux et régionaux qui fixent de nouvelles règles du jeu défavorables aux autres acteurs, notamment les associations mais pas seulement. On verra que l'école ne voit pas d'un bon œil l'émergence d'un leadership porté par les collectivités locales (Chapitre 4).

L'éducation relative à l'environnement est aujourd'hui un milieu en tension, pris entre des jeux de pouvoirs qui la dépassent mais qui contribuent à la définir. Dans cette partie d'échecs, toutes les parties prenantes n'ont pas le même poids ni le même pouvoir d'attraction. Le milieu est, de fait, non homogène, anisotrope. Deux facteurs sont

[1] L'auteur précise en aparté que la 4ème situation est juridiquement risquée car elle est proche de celle d'une association transparente, c'est-à-dire contrôlée par la collectivité, ce qui est illégal.

particulièrement discriminants : le premier est le territoire, le second est le type de public ciblé. Le milieu ne se décline pas de manière identique sur tous les territoires. On peut constater sur la figure 20 que la densité relationnelle est beaucoup plus marquée dans la Loire et le Rhône. Cela signifie que les parties en présence sont moins nombreuses dans l'Ain et souvent de taille plus modeste que dans les deux autres départements. L'analyse du milieu appelle donc à s'interroger sur les territoires de l'ERE.

C. Les creux et les bosses du milieu

Identifier, cartographier les territoires mobilisés autour de l'ERE a été un des enjeux et une des difficultés de ce travail de recherche. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les informations concernant les actions d'ERE menées dans l'Académie ne sont ni centralisées, ni archivées. Il existe bien depuis 2 ans un projet de la part du GRAINE Rhône-Alpes d'établir un tableau de bord chaque année mais ce projet n'a pas encore abouti à la spatialisation des informations recueillies. Nous avons donc mobilisé les deux corpus de données récoltées.

- Le premier est recueilli auprès des structures à vocation éducative, intermédiaire et des décideurs politiques locaux. La méthodologie de recueil de ces données a déjà été explicitée dans la partie précédente (chap. 4 B. 2.a)).

- Le second corpus a été recueilli directement auprès de l'Education Nationale. Nous avons recueilli auprès du Rectorat l'ensemble des dossiers d'éducation relative à l'environnement[1] déposés par les enseignants du primaire et du secondaire[2] (collège uniquement – les lycées n'ont pas accès à ce dispositif) des années scolaires 2004-2005 à 2007-2008, ce qui représente 620 dossiers. Ces projets sont présentés à un jury pédagogique[3] et sont ensuite destinés à être financés par les décideurs politiques locaux et régionaux de l'Académie de Lyon. Tous les projets ne sont pas validés pédagogiquement (5 à 10% selon les années sont refusés), ce qui implique qu'ils n'obtiennent pas de financement dans le cadre de ce dispositif. Nous avons néanmoins tenu compte de ces projets qui peuvent se réaliser avec l'apport de financements venant de décideurs politiques locaux ne prenant pas part à ce dispositif.

Nous ne mobiliserons dans cette partie que l'exploitation cartographique et statistique qui a été faite de ces données. La méthodologie d'analyse et de constitution de ce corpus sera détaillée dans le chapitre suivant.

Ces deux corpus de données inscrites, permettent d'appréhender les territoires de l'éducation relative à l'environnement dans l'Académie de Lyon et de décrire autrement le milieu de l'ERE, ses mécanismes, ses enjeux et ses acteurs. Un premier constat s'impose : l'ERE cible des territoires et des publics restreints.

1. Les territoires de l'ERE

L'ensemble du territoire de l'Académie de Lyon n'a pas accès de manière égale à l'éducation relative à l'environnement. Ce sont d'abord les acteurs de l'ERE qui se répartissent inégalement sur le territoire.

---

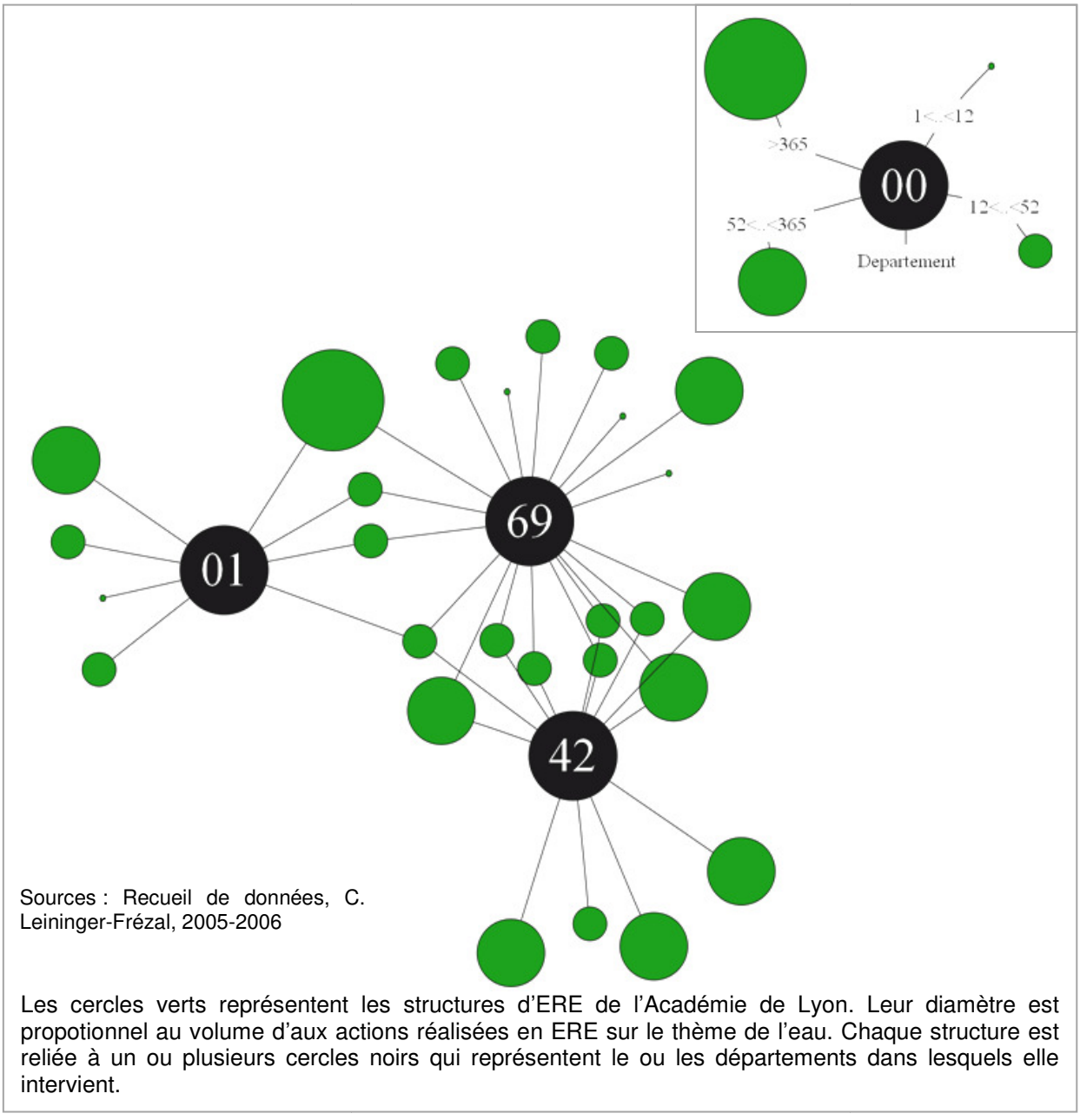
[1] Les dossiers sont Intitulés dossier pédagogique d'éducation à l'environnement puis d'éducation à l'environnement vers un développement durable et enfin d'éducation au développement durable. La dénomination a évolué au fil des circulaires ministérielles.

[2] Ces dossiers passent par la voie hiérarchique. Ils sont donc transmis par les enseignants à leur inspecteur pédagogique (IEN) puis à l'inspection d'académie et enfin au Rectorat. Depuis 2007, l'examen des dossiers ne se réalise plus de manière académique au Rectorat mais au sein des différentes inspections académiques (départementales).

[3] Jusqu'en 2006, ce dispositif se réalisait dans le cadre de l'opération « Mille défis pour ma planète » porté par la DIREN.

a) Des acteurs inégalement répartis

Les deux figures suivantes représentent respectivement la répartition des décideurs politiques locaux (cercles rouges, figure 29) et des structures d'ERE par départements (cercles verts, figure 28)[1]. Sur chacun des schémas, les cercles sont proportionnels au volume des actions d'ERE financées sur le thème de l'eau (pour les décideurs politiques - figure 33) ou réalisées sur ce même thème (pour les structures d'ERE (animations) – figure 32). Les liens noirs qui relient un cercle à un département ancrent les acteurs sur un territoire.



Sources : Recueil de données, C. Leininger-Frézal, 2005-2006

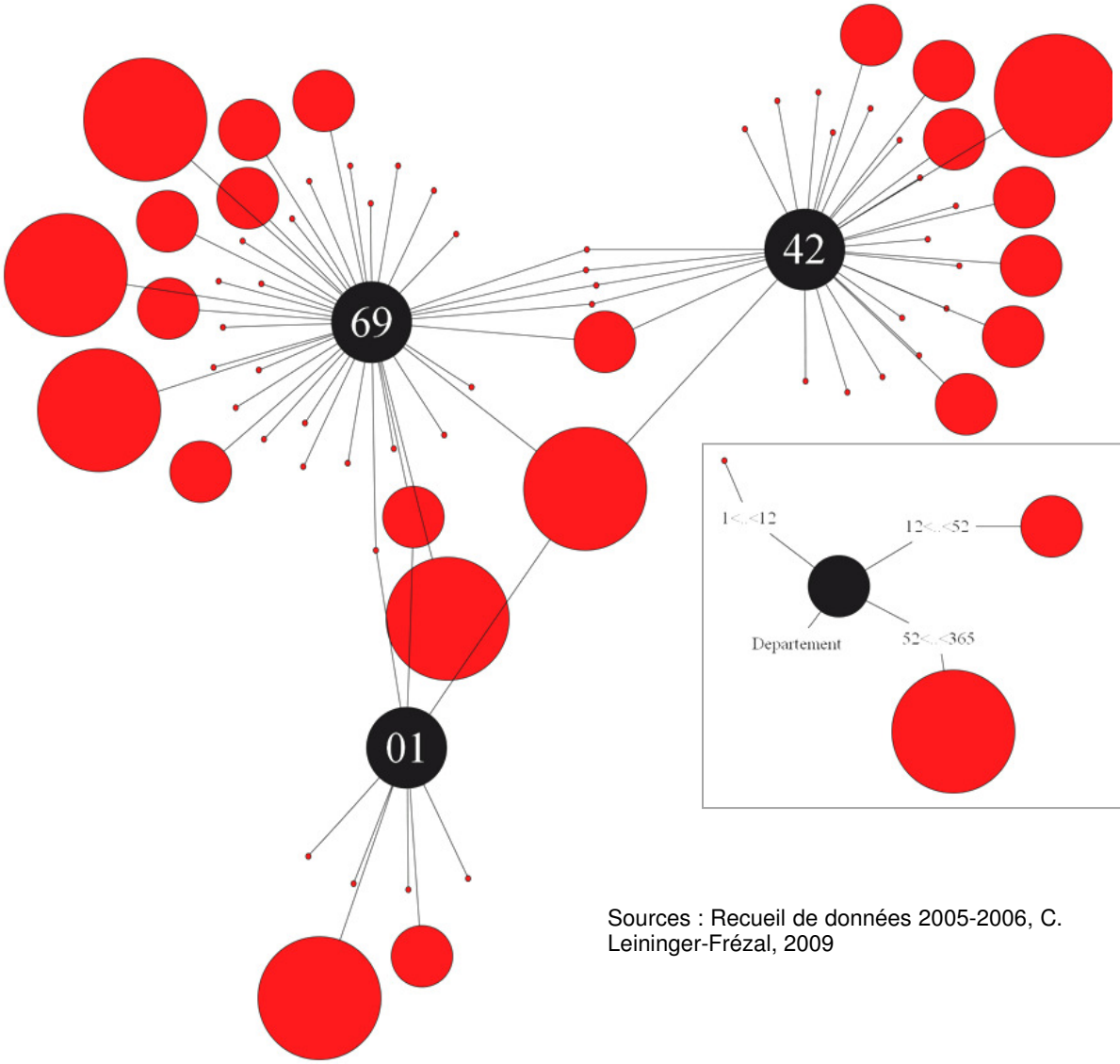
Les cercles verts représentent les structures d'ERE de l'Académie de Lyon. Leur diamètre est propotionnel au volume d'aux actions réalisées en ERE sur le thème de l'eau. Chaque structure est reliée à un ou plusieurs cercles noirs qui représentent le ou les départements dans lesquels elle intervient.

Figure 28 : Répartition départementale des structures d'ERE[2]

[1] S'agissant d'un schéma, la localisation géographique des départements n'est pas respectée. La localisation des cercles noirs répond aux règles de la sémiologie graphique : elle vise à faciliter la lecture graphique.

[2] Les départements ne sont pas positionnés selon une logique géographique mais en fonction des règles de sémiologie graphique qui encadre et facilite la lecture d'un schéma.

Les parties prenantes de l'ERE, tant financières que pédagogiques se répartissent très inégalement sur le territoire. Les départements du Rhône et de la Loire bénéficient d'un réseau de structures d'ERE beaucoup plus dense que le département de l'Ain. Les structures de l'Ain réalisent par ailleurs un volume d'actions plus faibles que dans les deux autres départements. Les plus gros volumes d'actions se situent plutôt dans le Rhône. Cette répartition des structures d'ERE est cohérente avec la répartition des décideurs politiques locaux.



Sources : Recueil de données 2005-2006, C. Leininger-Frézal, 2009

Les cercles rouges représentent les décideurs politiques de l'Académie de Lyon, impliqués dans l'ERE sur le thème de l'eau. Leur diamètre est propotionnel au volume d'actions réalisées. Chaque décideur politique est reliée à un ou plusieurs cercles noirs qui représentent le ou les départements dans lesquels il finance des actions.

Figure 29 : Répartition départementale des décideurs politiques locaux

Les décideurs politiques locaux se répartissent de manière équivalente aux structures d'ERE. Ils sont nombreux dans le Rhône et la Loire, au détriment de l'Ain dont le volume des actions financées est moindre. De ces deux schémas, l'inégale répartition des actions d'ERE sur le territoire de l'Académie de Lyon ressort de manière flagrante. A une échelle plus fine, il est possible de montrer que les actions se concentrent dans les villes.

b) Une éducation centrée sur les territoires urbains

Les projets d'ERE réalisés en milieu scolaire se concentrent dans les pôles urbains de l'Académie. C'est ce que montrent les deux cartes ci-dessous. La première localise les enseignants qui ont déposé un projet pédagogique d'EEDD auprès Rectorat de Lyon entre 2004 et 2008. Elle met en évidence des actions menées à destination des scolaires quel que soit la thématique concernée. La seconde carte situe l'ensemble des actions d'ERE menées sur le thème de l'eau quel que soit le public ciblé.

Ces deux cartes délivrent donc des informations de nature différente. Pourtant elles aboutissent à la même conclusion. Quelle que soit la thématique mobilisée ou le public ciblé, l'éducation relative à l'environnement est l'apanage des territoires urbains. Les pôles urbains concentrent les actions d'ERE. Dans la Loire, c'est autour des bassins roannais et stéphanois que s'organise l'éducation relative à l'environnement. Dans le Rhône, Lyon et sa grande couronne a un rôle structurant fort. Dans l'Ain, les actions d'ERE se répartissent de manière très dispersée sur le territoire. De ces trois départements se dégagent trois organisations spatiales différentes.

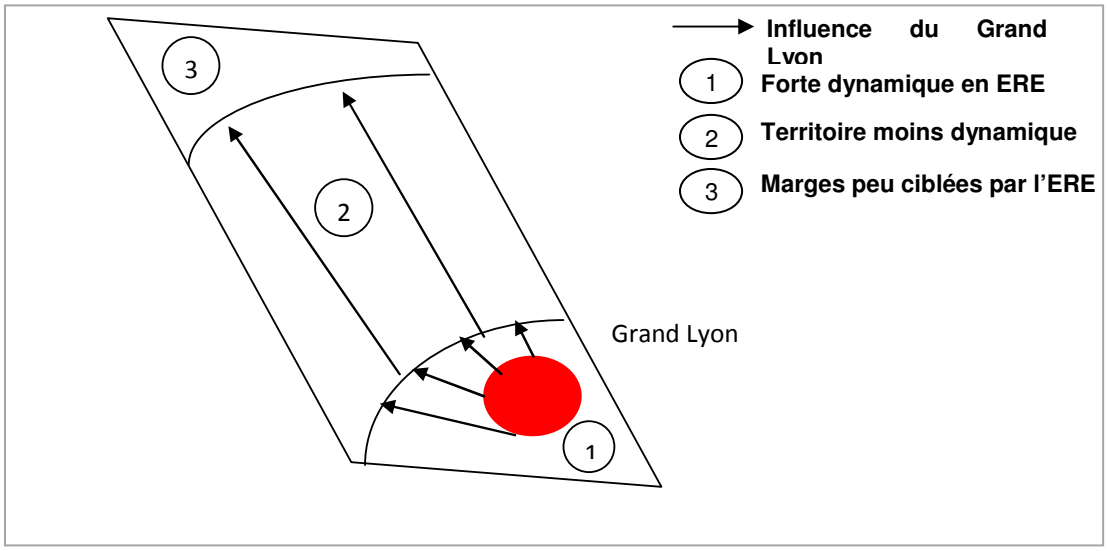


Figure 30 : Organisation concentrique de l'ERE dans le Rhône

Dans le Rhône, le Grand Lyon et sa politique offensive en matière d'EDD (terme employé par la collectivité) génèrent un fort volume d'actions d'ERE sur son territoire. Cela permet à un nombre important de structures d'ERE de se développer et de mener à bien leurs projets. Ces structures d'ERE rayonnent ensuite sur l'ensemble du département parce qu'elles sont dans la nécessité d'élargir leurs activités au-delà du Grand Lyon où les concurrents sont nombreux et le potentiel d'expansion limité. On observe ainsi une organisation concentrique de l'ERE en Rhône Alpes. Plus on s'éloigne du Grand Lyon, moins les territoires bénéficient d'actions. C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous.

L'éducation relative à l'environnement s'organise différemment dans la Loire. Elle se structure autour de deux pôles urbains moteurs : Roanne et St Etienne. Ce n'est plus une organisation spatiale concentrique mais une organisation bipolaire. Roanne et St Etienne sont des territoires dynamiques en ERE parce que leurs collectivisé locales ont mis en place une politique dans le domaine. Certes les niveaux de financement engagé ne sont pas comparables à celui du Grand Lyon qui investit plus de 600000€ chaque année mais la

population ciblée est par ailleurs plus restreinte. La figure ci-dessous illustre l'organisation bipolaire de l'ERE dans la Loire.

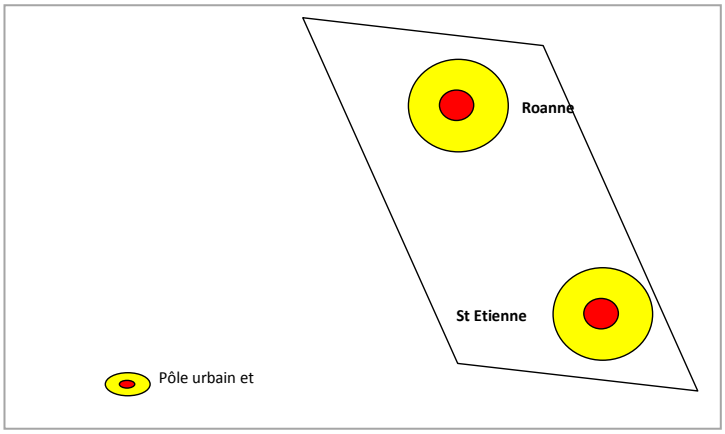


Figure 31 : Les pôles de l'ERE dans la Loire

Dans l'Ain, l'éducation relative à l'environnement n'est pas enracinée autour d'un pôle en particulier. Le territoire est constellé d'actions d'ERE qui telles des étoiles sont furtives et éphémères. C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous.

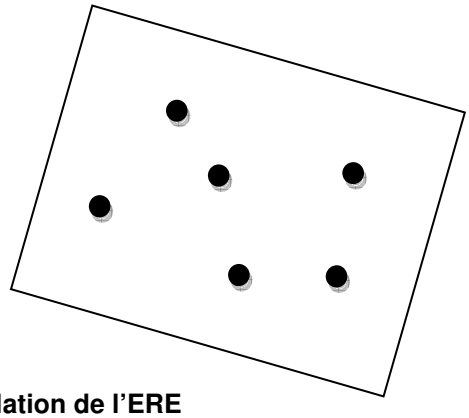
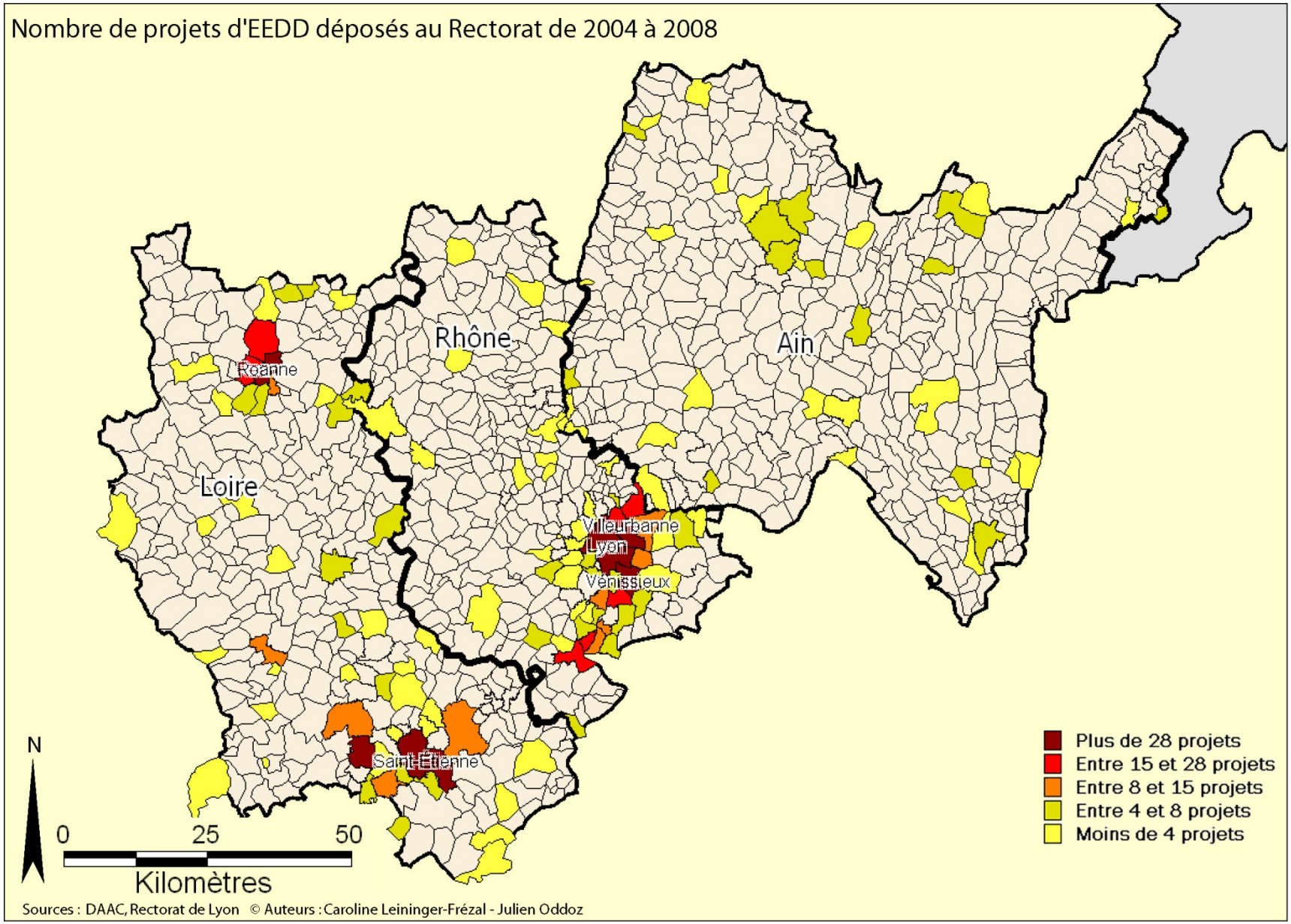
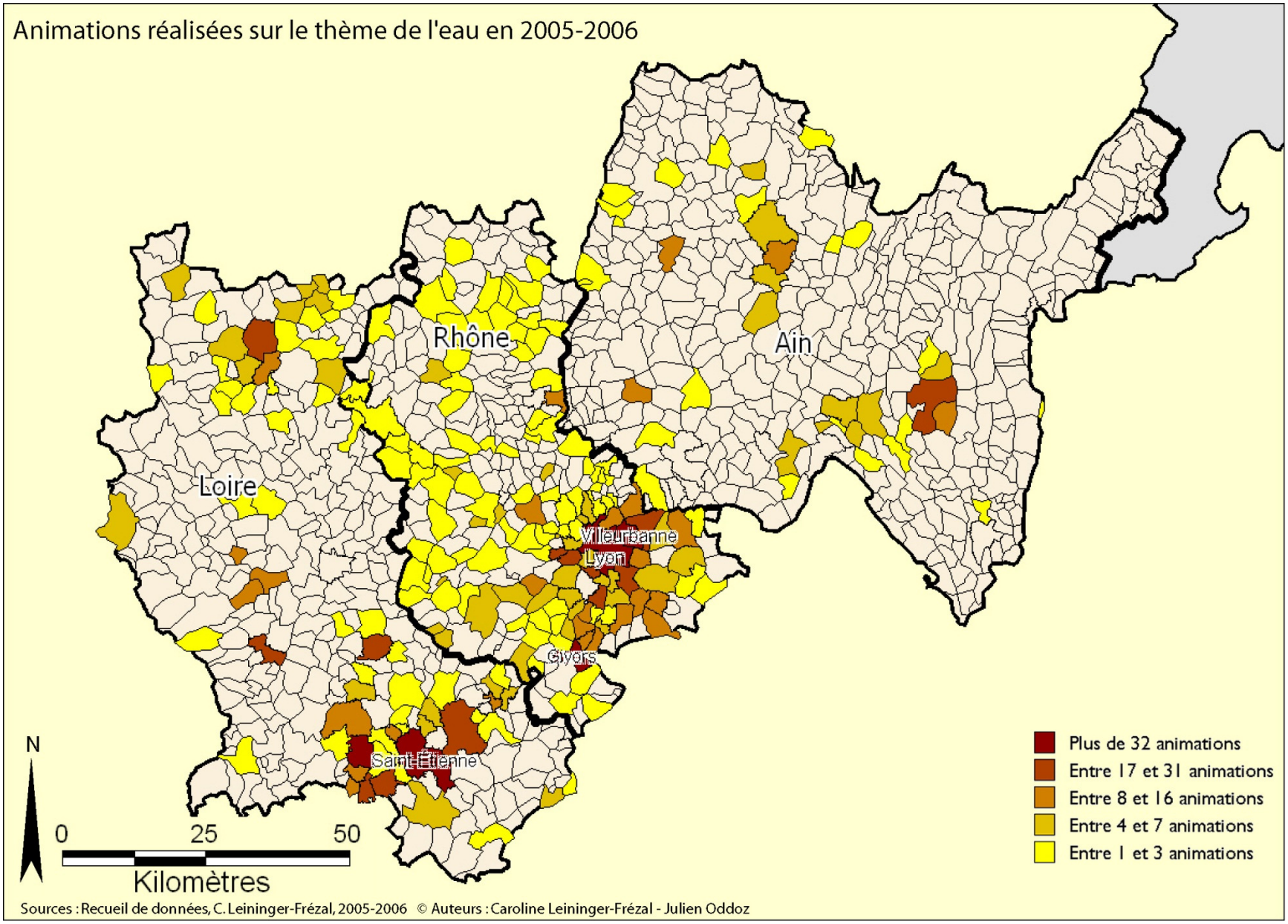


Figure 32 : L'Ain, la constellation de l'ERE

CARTE 1


Nombre de projets d'EEDD déposés au Rectorat de 2004 à 2008
Rhône
Ain
Loire
Roanne
Villeurbanne
Lyon
Vénissieux
Saint-Etienne
N
0
25
50
Kilomètres
Plus de 28 projets
Entre 15 et 28 projets
Entre 8 et 15 projets
Entre 4 et 8 projets
Moins de 4 projets
Sources : DAAC, Rectorat de Lyon © Auteurs : Caroline Leininger-Frézal - Julien Oddoz

CARTE 2


Animations réalisées sur le thème de l'eau en 2005-2006
Rhône
Ain
Loire
Villeurbanne
Lyon
Givors
Saint-Étienne
N
0
25
50
Kilomètres
Plus de 32 animations
Entre 17 et 31 animations
Entre 8 et 16 animations
Entre 4 et 7 animations
Entre 1 et 3 animations
Sources : Recueil de données, C. Leininger-Frézal, 2005-2006 © Auteurs : Caroline Leininger-Frézal - Julien Oddoz

Les projets et les actions menées en ERE s'inscrivent principalement dans les pôles urbains du territoire. Deux facteurs d'explication sont possibles.

On peut émettre l'hypothèse que les territoires urbains ont plus largement investis l'ERE parce que leurs habitants sont en demande, en raison de leur éloignement de l'environnement biophysique ou car ils sont soumis quotidiennement à des problèmes environnementaux. Plusieurs chargés de mission de contrat de rivière (en milieu rural) ont avancé au cours des entretiens qu'ils n'avaient pas besoin de sensibiliser la population à l'environnement, cette dernière étant proche du milieu par son mode de vie rural et agricole. Je n'explorerai pas cette dernière hypothèse parce que je ne dispose pas des éléments nécessaires.

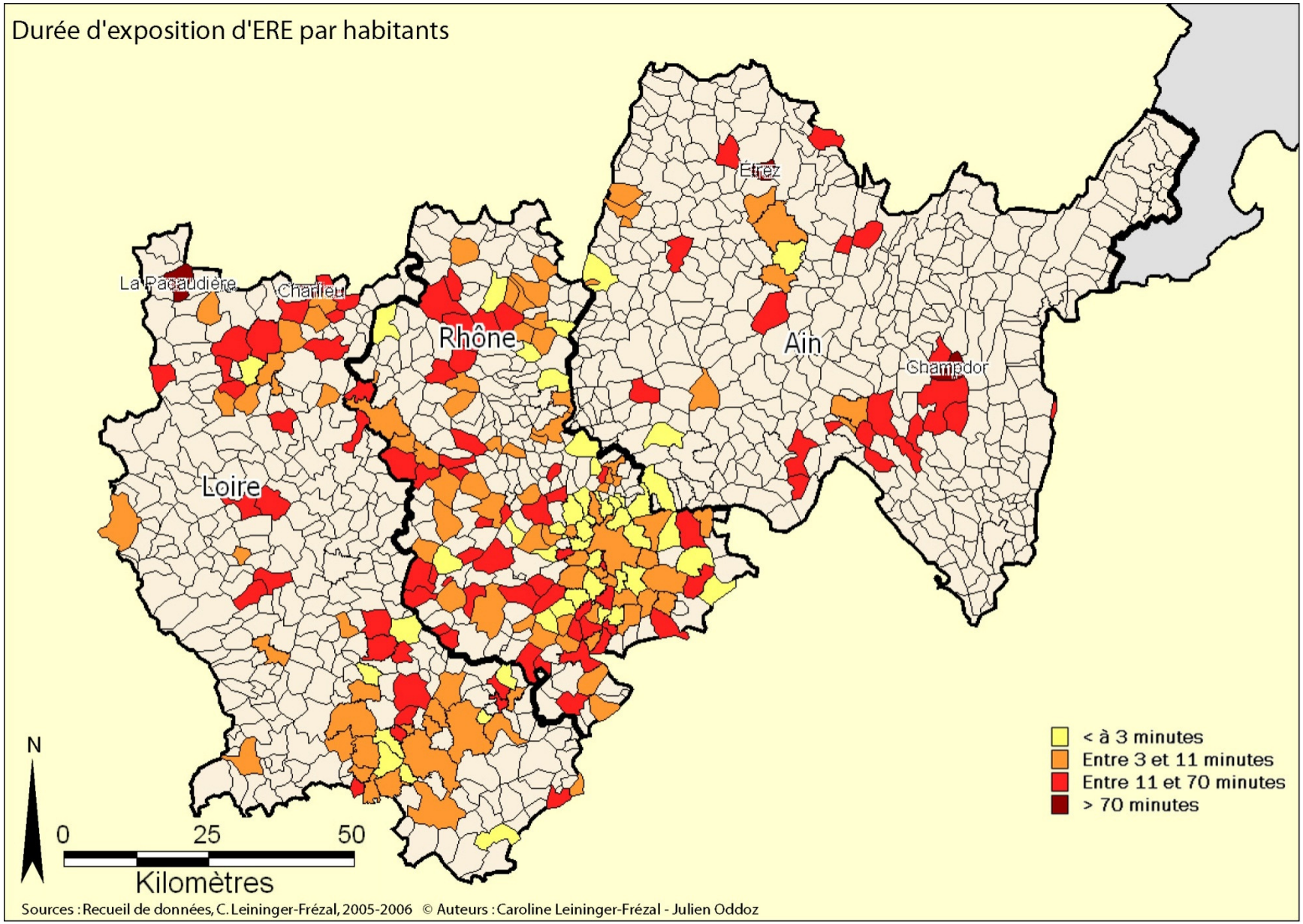
La seconde explication possible est financière. L'éducation à l'environnement se met en place quand des décideurs politiques se mobilisent et décident de soutenir activement des enseignants ou des structures d'ERE ayant un projet. Les enseignants et les structures d'ERE n'ont pas les moyens propres nécessaires à la mise en place de projets d'envergure. C'est une explication matérialiste mais cohérente avec le fonctionnement du milieu de l'ERE tel qu'il a été décrit précédemment. Les actions d'ERE prennent place là où il y a des acteurs engagés et ayant les moyens d'investir. Cette explication nécessite d'être nuancée.

D'une part, il y a en jeu des parties prenantes de niveau régional ou supra régional comme la DIREN, la région Rhône-Alpes, l'agence de l'eau qui soutiennent des actions sur l'ensemble du territoire. L'inégale répartition des actions et des projets d'ERE laisse penser que c'est à grande échelle, c'est-à-dire à l'échelle locale, que les dynamiques d'ERE se mettent en place. Autrement dit, pour qu'un territoire investisse le champ de l'ERE, la possibilité d'avoir accès à des financements régionaux ou supra régionaux n'est pas suffisante. Il est nécessaire qu'à l'échelle locale, des collectivités aient impulsé une dynamique favorable au développement de l'ERE accompagné par des structures d'ERE locales.

D'autre part, quand on rapporte le volume d'actions financées à la population du territoire concerné, on se rend compte que la structuration territoriale établit précédemment est encore valable. Néanmoins les populations situées en dehors des gros pôles urbains sont plus longtemps exposées à l'ERE que celles des pôles urbains. C'est ce que montre la carte suivante.

Pour résumer, l'éducation relative à l'environnement se répartit de manière très inégale sur le territoire de l'Académie de Lyon. Cette répartition est conditionnée par la politique menée à l'échelle locale par les décideurs politiques. Ce sont ces mêmes politiques qui centrent l'ERE, sur le public scolaire.

CARTE 3


Durée d'exposition d'ERE par habitants
La Pacaudière
Charlieu
Rhône
Loire
Étrez
Ain
Champdor
N
0
25
50
Kilomètres
< à 3 minutes
Entre 3 et 11 minutes
Entre 11 et 70 minutes
> 70 minutes
Sources : Recueil de données, C. Leininger-Frézal, 2005-2006 © Auteurs : Caroline Leininger-Frézal - Julien Oddoz

2. Le cœur de cible : les enfants

a) Les scolaires, centre de l'ERE

Les scolaires constituent la cible principale de l'ensemble des actions menées en ERE sur le thème de l'eau. Ce constat découle des entretiens qui ont permis toute l'attention portée par les décideurs politiques locaux et régionaux et par les structures d'ERE aux scolaires. Cette attention se traduit par des animations réalisées sur des sites dédiés à l'ERE comme le Grand Moulin de l'Yzeron ou aménagés comme le Parc de Miribel Jonage, ou bien en classe. Les données recueillies permettent d'affiner l'analyse et de quantifier le phénomène. C'est ce que mettent en évidence les deux figures suivantes.

Nombre d'actions recensées en fonction du type de public					
Source	Type de publics	Non localisé	**Ain**	**Loire**	**Rhône**
Données structures	Maternelle	7%	2%	0%	9%
	Maternelle/Primaire	2%	3%	0%	1%
	Primaire	64%	84%	80%	58%
	Primaire/Collège	0%	0%	0%	0%
	Collège	0%	9%	13%	13%
	Lycée	3%	0%	1%	1%
	Extrascolaire	12%	0%	5%	11%
	Gd-Public	10%	0%	1%	4%
	Spécialisé	0%	0%	0%	1%
	Supérieur	2%	0%	0%	0%
	(vide)	0%	2%	0%	1%
Total (données structures)		100%	100%	100%	100%
Données financeurs	Maternelle	2%	2%	0%	4%
	Maternelle/Primaire	2%	1%	0%	1%
	Primaire	55%	53%	95%	64%
	Collège	24%	40%	5%	14%
	Extrascolaire	2%	0%	0%	7%
	Gd-Public	7%	0%	0%	9%
	Lycée	5%	3%	0%	1%
	Supérieur	2%	0%	0%	0%
	(vide)	0%	2%	0%	0%
Total (données financeurs)		100%	100%	100%	100%
Nombre d'actions concernées		101	247	654	1538

Tableau 6 : Nombre d'actions d'ERE recensées sur le thème de l'eau[1]

Ce tableau permet de comparer conjointement les deux bases de données, celles des structures faisant de l'ERE en direct (données structures) et celles des données des décideurs politiques locaux et régionaux (données financeurs). Il représente le nombre d'actions d'ERE recensées sur le thème de l'eau dans les départements de l'Ain, de la Loire et du Rhône. Prendre le nombre d'actions et non les effectifs concernés, permet de pallier le biais énoncé précédemment à savoir la difficile prise en compte des effectifs grand public dans les évènements festifs.

[1] Les données brutes de cette figure et de la suivante sont présentées en annexe 15.

Le constat est sans appel. Les publics scolaires, tous niveaux confondus, représentent 98% des actions dans l'Ain, 94 % dans la Loire et 82 % dans le Rhône (données structures). Les chiffres sont du même ordre en ce qui concerne les données recueillies auprès des décideurs politiques locaux et régionaux. Le grand public ne focalise qu'entre 1 et 4 % des actions menées en fonction des départements (données structures). Lorsqu'on ajoute aux publics scolaires, les actions ciblant les enfants en dehors de l'école (centres de loisirs, activités périscolaires, etc.), il est évident que d'une manière générale, les enfants constituent le public prédominant, voire exclusif, en matière d'ERE sur le thème de l'eau.

Effectifs par type de public						
Source	Type de publics	Non localisé	Ain	Loire	Rhône	Total
Données structures	Maternelle	9%	3%	0%	10%	6%
	Maternelle/Primaire	1%	5%	0%	1%	1%
	Primaire	65%	79%	79%	56%	65%
	Primaire/Collège	0%	0%	0%	1%	0%
	Collège	0%	11%	15%	16%	15%
	Extrascolaire	5%	0%	3%	8%	6%
	Gd-Public	16%	0%	2%	5%	4%
	Lycée	4%	0%	0%	1%	0%
	Spécialisé	0%	0%	0%	0%	0%
	Supérieur	0%	0%	0%	0%	0%
	(vide)	0%	2%	0%	1%	1%
Total (données structures)		100%	100%	100%	100%	100%
Données financeurs	Maternelle	2%	5%	1%	3%	3%
	Maternelle/Primaire	2%	2%	0%	1%	1%
	Primaire	44%	76%	96%	47%	55%
	Collège	36%	15%	4%	13%	12%
	Extrascolaire	2%	0%	0%	5%	4%
	Gd-Public	4%	0%	0%	30%	24%
	Lycée	8%	0%	0%	1%	1%
	Supérieur	1%	0%	0%	0%	0%
	(vide)	0%	3%	0%	0%	0%
Total (données financeurs)		100%	100%	100%	100%	100%
Nombre d'actions concernées		1778	3279	15251	44323	64631

Tableau 7 : Nombre de personnes concernées par des actions d'ERE sur le thème de l'eau

Les résultats sont plus nuancés quand on analyse non plus le nombre d'actions mais les effectifs concernés, comme l'exprime la figure 28. Le public scolaire reste la cible principale des actions d'ERE. En effet, il représente 79% des personnes ciblées dans l'Ain, 80% dans la Loire et 57% dans le Rhône (données structures). Le grand public est peu présent. Il ne représente que 2 à 5 % des effectifs en fonction des départements. Les enfants d'une manière générale constituent la quasi-totalité des effectifs concernés.

Il existe des différences entre les départements. Les publics sont plus diversifiés dans le Rhône que dans les autres départements. En effet, les scolaires constituent à peine la moitié des effectifs ayant bénéficié d'une action d'ERE sur le thème de l'eau. Dans les données fournies par les décideurs politiques locaux, c'est même moins de 50%. Nous reviendrons sur la spécificité des structures départementales dans le chapitre suivant. Il était néanmoins intéressant de constater cette spécifié rhodanienne dès maintenant.

Les enfants essentiellement dans un cadre scolaire, sont la cible première des actions d'ERE menées. Au sein de la population scolaire, ce sont essentiellement les primaires qui bénéficient de ces actions.

b) Les primaires au premier plan

Parmi les scolaires, tous les niveaux ne sont pas concernés de manière homogène par l'ERE. Les tableaux précédents montrent bien que ce sont en effet les élèves du primaire qui concentrent la grande majorité des actions[1]. Ils bénéficient de 84% des actions dans l'Ain, 80% dans la Loire et de 58% dans le Rhône. Les chiffres avancés en termes d'effectifs sont du même ordre (figure 19, données structures). A l'inverse, les élèves des autres niveaux sont beaucoup moins exposés, les élèves de maternelles plus particulièrement. Ils ne sont concernés que par 2 à 9 % des actions d'ERE sur l'eau en fonction des départements. Les élèves du collège bénéficient proportionnellement d'un plus grand nombre d'actions, autour de 10% mais ceux du lycée sont peu ciblés avec de moins de 1% des actions les concernant.

Le détail de la répartition des publics scolaires ayant bénéficié d'actions d'ERE sur le thème de l'eau (figure ci-dessous) confirme et affine cette analyse. Les élèves les plus fréquemment ciblés par les actions d'ERE sont ceux de cycle 2 et 3 (du CE1 au CM2). Il est intéressant de constater qu'il existe une forte césure au sein du secondaire. Ce sont essentiellement les classes de 6ème et 5ème qui sont ciblés. De la 4ème à la terminale, il y a une très forte baisse du volume d'actions menées et des effectifs touchés.

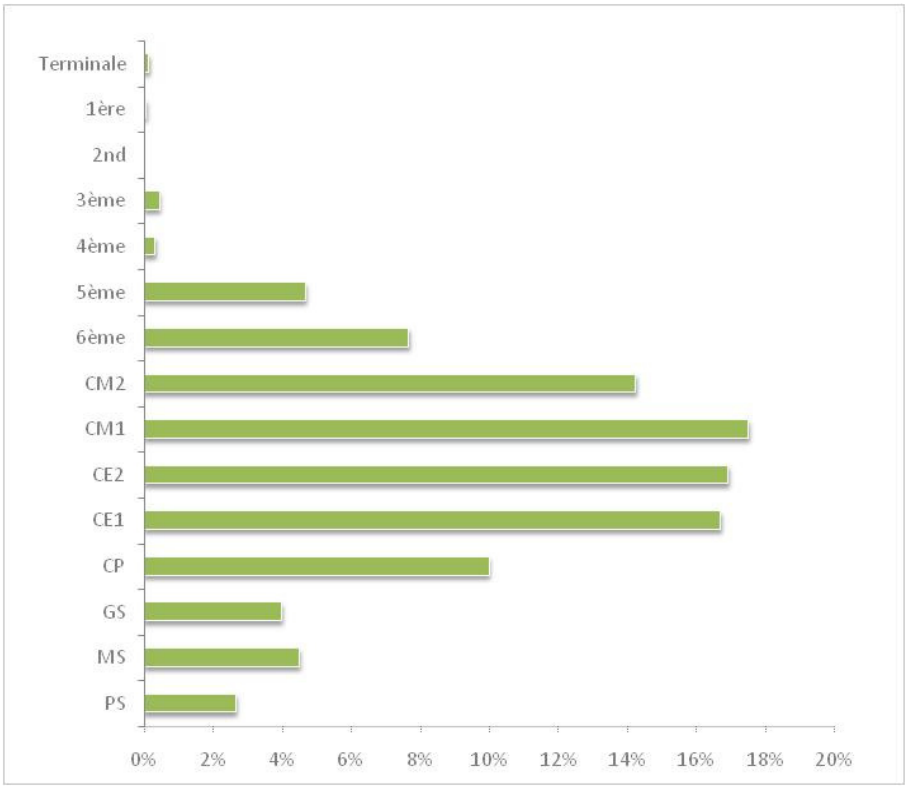


Figure 33 : Répartition du public scolaire ayant bénéficié d'actions d'ERE sur le thème de l'eau exprimé en pourcentage (Sources : C. Leininger-Frézal, 2009, données structures)[2]

[1] Les chiffres cités ci-après sont tous tirés des données structures de la figure 18 car les données structures sont plus complètes que celles des financeurs donc plus fiables, comme cela a été précédemment indiqué dans la méthodologie.

[2] Les données brutes relatives à cette figure sont en ANNEXE 15.

Plusieurs raisons ont été évoquées au cours des entretiens pour expliquer cette rupture. L'argument le plus souvent avancé, est celui de la réceptivité des enfants qui seraient plus sensibles au message délivré contrairement aux adolescents moins intéressés et plus réfractaires. Si l'argument ne manque pas de pertinence, il reste néanmoins problématique. L'éducation relative à l'environnement ne vise-t-elle pas à la construction d'un regard et d'un rapport personnel sur le monde ? N'est-ce pas d'ailleurs l'un de ces objets ? Dans cette perspective, elle devrait pouvoir relever le défi d'un public qui n'est pas conquis d'avance. Néanmoins la réticence des acteurs interrogés à intervenir devant un public adolescent peut, en partie, expliquer la diminution des actions d'ERE dans les grandes classes.

Un autre argument récurrent réside dans les contenus des programmes scolaires. Certes les programmes de cycle 3[1] étaient les seuls à contenir dans le texte la nécessité d'une éducation à l'environnement. Mais ce n'est pas le cas des classes de cycle 2. De plus, les classes au-delà de la 4ème ont aussi des programmes qui pourraient être propices à des projets d'éducation relative à l'environnement (ANNEXE 16). Les élèves de 4ème étudient par exemple le réchauffement climatique en physique-chimie. Les programmes scolaires ne peuvent constituer un élément d'explication satisfaisant.

Les entretiens mettent également en avant comme explication possible, l'organisation disciplinaire de l'enseignement secondaire. Pourquoi les classes de 6ème et 5ème bénéficient plus fréquemment d'interventions d'ERE que les autres classes du secondaire ? Il est certain que les classes à examen (3ème et terminale) sont moins propices à la réalisation de projets interdisciplinaires car leurs programmes disciplinaires doivent être impérativement achevés pour satisfaire aux exigences de l'examen. L'organisation disciplinaire du secondaire pourrait expliquer un nombre inférieur des interventions d'ERE à celles réalisés dans le primaire. Elle ne permet pas d'expliquer la césure observée après le 5ème.

Une quatrième explication plausible réside dans l'origine des financements. Une grande partie des actions sont financées par des collectivités territoriales d'échelle communale ou intercommunale. C'est ce que montre la figure ci-dessous.

[1] Les nouveaux programmes 2008 changent la donne.

Source	Origine du financement des actions	Nombre d'actions concernés	En %
Données structures	Autofinancement	37	3%
	Communes	148	11%
	Regroupement intercommunal	386	29%
	Contrat de rivière - syndicat intercommunal	205	15%
	Département	31	2%
	Agence de l'eau (financement direct)	41	3%
	Structures intermédiaires ou mixtes	232	17%
	Association	26	2%
	Entreprises	21	2%
	Région Rhône-Alpes	68	5%
	Non donné	142	11%
Nombre total d'actions		1337	100%
Données financeurs	Regroupement intercommunal	772	64%
	Contrat de rivière	191	16%
	Départements	107	9%
	Structures intermédiaires	122	10%
Nombre total d'actions		1203	100%

Tableau 8 : Origine du financement des actions d'ERE recensés

Il est tout d'abord nécessaire de relativiser le faible poids de la région, de l'Agence de l'eau et de la DIREN* dans les résultats présentés ci-dessous. En effet, ces structures peuvent accorder des financements indirects, elles peuvent subventionner des collectivités territoriales pour un projet particulier ou des établissements scolaires qui financent alors directement les structures intervenant dans les classes. Une partie des financements accordés par ces décideurs politiques ne sont donc pas visibles dans le tableau. Les données retranscrites ici doivent donc être utilisées avec précaution. Elles ne peuvent en aucun être utilisées pour dénoncer un manque d'engament de ces acteurs.

On peut néanmoins constater que les communes et les EPCI (établissement public de coopération intercommunale[1]) d'une manière générale financent 55% des actions d'ERE recensées (données structures) Cela impacte sur le public auquel les actions sont destinés. En effet, les communes ont la charge des écoles maternelles et primaires présentes sur leur territoire. C'est à destination de ce public que les politiques sont élaborées. De la même manière, dans le cadre de financement direct, les conseils généraux financent prioritairement des projets en collège et la région Rhône-Alpes en lycée. Au final, il semble y avoir une dissymétrie entre les différents niveaux d'enseignement. En effet, les écoles élémentaires bénéficient de financements communaux ou intercommunaux directs auxquels peuvent s'ajouter des financements indirects provenant d'autres décideurs politiques régionaux. La réciproque n'est pas vraie puisque les collèges et lycées bénéficient moins largement de financements communaux et intercommunaux. L'origine du financement des différentes actions recensées contribue donc en partie à expliquer le centrage des actions sur le public du primaire.

[1] Cette appellation regroupe l'ensemble des structures de coopération intercommunale : communauté de communes, communauté d'agglomération, agglomération, syndicat intercommunal.

Pour conclure, quelques soient les décideurs politiques, tous ont adopté des pratiques semblables en privilégiant les actions destinées aux enfants dans un cadre scolaire. Leur mode d'intervention est globalement très proche. L'ERE ne concerne finalement qu'un segment de la population, les enfants, et qu'une partie des territoires de l'Académie. On est encore loin d'une éducation dont tout le monde bénéficierait tout au long de la vie. On voit ainsi émerger une prise en charge de l'ERE qui est segmenté car elle ne concerne qu'une partie de la population. Pourtant, il existe un autre mode de prise en charge de l'ERE, antagonique au premier et souvent juxtaposé.

D. Deux modèles de prise en charge de l'ERE

Les différentes parties prenantes de l'ERE s'articulent autour de deux modèles de gestion de l'ERE très différents. Le premier est celui d'une gestion segmentée.

1. Une gestion segmentée de l'ERE

C'est le mode de prise en charge de l'éducation relative à l'environnement le plus répandu. Comme il n'existe pas de compétence d'éducation à l'environnement et ou au développement durable dans le droit français, pour investir le champ de l'ERE, une collectivité territoriale doit identifier une de ses compétences qui lui permettra de le faire. C'est au travers d'une partie restreinte de ses compétences, éducatives ou environnementales, qu'une collectivité peut développer une politique d'ERE. Les départements utilisent les compétences dont ils disposent dans l'enseignement secondaire pour intervenir auprès des élèves de collèges. Ils interviennent auprès du grand public dans le cadre des espaces naturels sensibles dont ils ont la charge. De la même manière, les communes (ou EPCI) centrent leur intervention sur les élèves du primaire et sur le grand public dans le cadre des parcs ou espaces naturels dont ils ont la charge. La région privilégie le public des lycées… Au final, les décideurs politiques locaux n'interviennent, en matière d'ERE, qu'auprès d'un public restreint ou sur des thématiques limitées. Ils investissent un segment ou un fragment de l'ERE sans en cerner les contours, d'où le terme de gestion segmenté. En quoi cela pose t-il problème ? Peut-on faire autrement ?

a) Les angles morts de l'ERE

Le caractère problématique de la situation est évident. La gestion segmentée conduit à une prise en charge partielle des problématiques d'ERE, dépourvue de vision globale, une partie importante du champ de l'ERE constituant une sorte d'angle mort vers lequel on ne jette que des coups d'œil pour voir ce qui s'y passe comme l'illustre la figure ci-dessous.

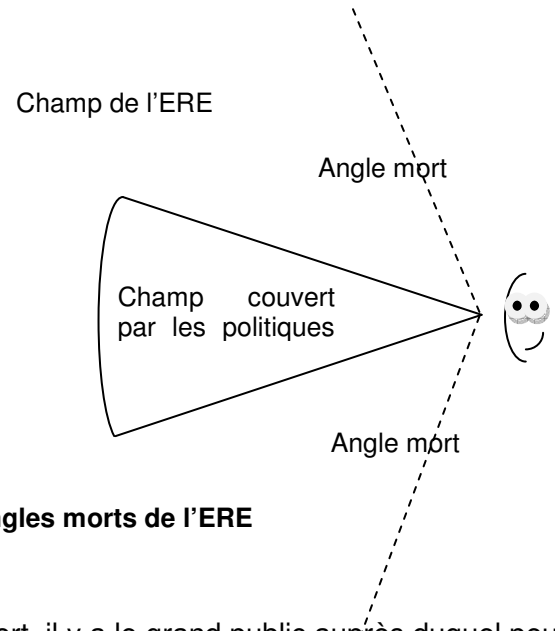
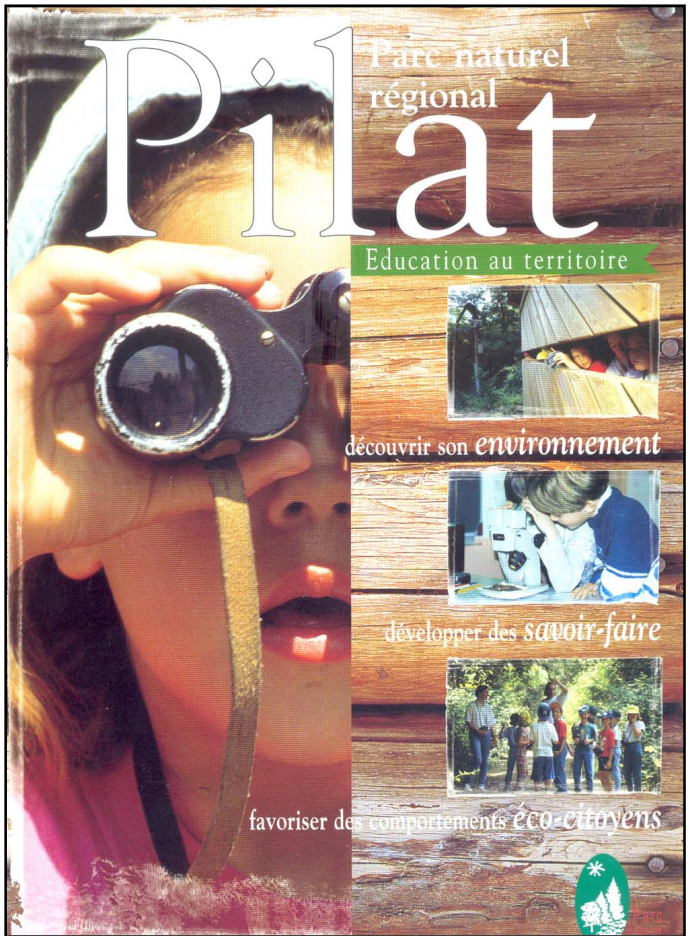


Figure 34 : Les angles morts de l'ERE

Dans cet angle mort, il y a le grand public auprès duquel peu d'actions sont menées. Il y a aussi un certain nombre de thématiques. Les entretiens réalisés auprès des décideurs politiques locaux et régionaux ont mis en évidence la prédominance des thématiques de l'eau et des déchets dans les actions menées.

Cela ne signifie pas que les autres thématiques soient absentes, mais elles sont traitées moins fréquemment et les moyens mobilisés sont proportionnellement moindres. Le parc du Pilat qui propose des interventions sur le thème du lait, de l'agriculture ou du patrimoine fait figure d'exception de la même manière que le conseil général de l'Ain avec sa charte patrimoine à destination des scolaires.



Cette brochure du Parc du Pilat est destinée à présenter les actions réalisées par la collectivité en matière d'éducation au territoire.

Figure 35 : Brochure du Parc Naturel Régional du Pilat

L'entrée thématique de ce travail de recherche (thème de l'eau) aurait pu déformer notre perception des actions menées mais lors des entretiens, nous avons balayé l'ensemble des thématiques investies par les décideurs politiques le tableau ici dépeint ne résulte pas d'un biais méthodologique.

De plus, on retrouve des résultats similaires dans des actions de recherches menées par ailleurs, notamment dans l'analyse des thèmes des projets déposés par les enseignants auprès du Rectorat. Par exemple nous avons recueilli auprès du Rectorat l'ensemble des dossiers. Nous avons identifié pour chacun des 620 dossiers recueillis par le Rectorat en 4 ans, le thème principal du projet déposé, en dehors de tout rapport avec les courants ou les approches pédagogiques et éducatives mobilisées. Il s'agit juste de la thématique directrice du dossier mentionnée notamment dans le titre du projet. La figure ci-dessous présente le résultat synthétique de cette analyse.

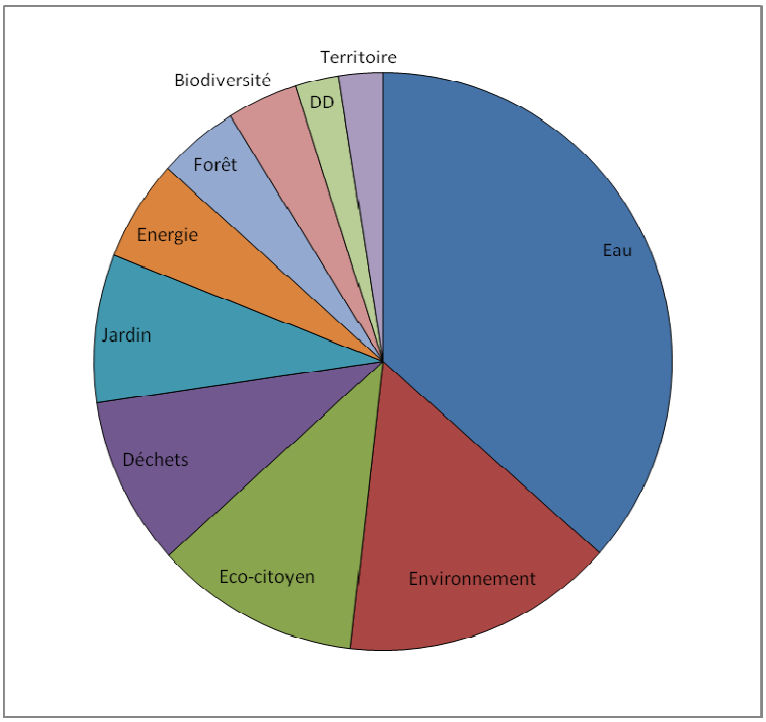


Figure 36 : Thématiques des dossiers déposés par les enseignants et financés par les décideurs politiques locaux et régionaux de l'Académie de Lyon[1]

La thématique de l'eau couvre 31% des dossiers. La thématique de l'environnement qui apparaît en deuxième position est une catégorie fourre-tout qui regroupe les dossiers dont la thématique principale est difficile à identifier, soit parce que le projet investit plusieurs thématiques de manière anarchique (eau, déchets, énergie…), soit parce que les éléments donnés ne permettaient pas de dégager cette thématique[2]. Ce sont par exemple des dossiers intitulés « Découvrir la Nature » ou « Agir pour son environnement ». Suivent ensuite les thèmes de l'écocitoyenneté et des déchets.

L'écocitoyenneté couvre 13% des projets analysés. C'est une thématique qui regroupe les établissements éco-responsables ainsi que les projets qui portent plus spécifiquement sur l'acquisition de gestes éco-citoyens. Ces projets auraient pu appartenir à d'autres catégories si nous n'avions pas retenu comme critère l'identification d'un thème principal par projet. Il est important de garder à l'esprit, que ce sont principalement la thématique des déchets qui est ciblée mais également celle de l'eau et de l'énergie. Cela explique en partie la proportion faible de dossiers portant sur les déchets (8%) par rapport à ceux portant sur l'eau.

Viennent ensuite d'autres thématiques qui cumulées, ne représentent que la moitié des projets: l'énergie, le territoire local, le jardin, le développement durable …

Pour résumer, les actions financées en milieu scolaire grâce au dispositif rectoral ciblent principalement l'eau, les déchets et l'écocitoyenneté ce qui confirme le constat réalisé à l'issue des entretiens avec les décideurs politiques locaux et régionaux. Pourquoi ces deux thématiques en particulier ?

[1] Pour plus de lisibilité, le graphique n'indique que les thématiques présentes dans au moins 1à projets.

[2] Nous n'avons pas lu tous les dossiers analysés. Nous avons travaillé à partir des bases de données rectorales qui pour chaque dossier mentionne : l'école, la ou les classes, le titre du projet, les partenaires, les financements obtenues, et pour certaines années en plus les grandes phases du projet.

Un des éléments explicatifs plausibles est le mode d'appropriation de l'ERE par les décideurs politiques locaux et régionaux. Ces derniers investissent le champ l'ERE par le prisme des compétences environnementales et éducatives décentralisées depuis une vingtaine d'années. Or l'eau et les déchets figurent parmi les premières compétences dont ont hérité les collectivités territoriales. Elles ont eu le temps de se les approprier et de développer une communication de ces thèmes Ces thématiques ont intégré peu à peu les préoccupations citoyennes. C'est un argument avancé à deux reprises, lors de la conférence débat organisé autour des résultats d'une enquête Internet, réalisée auprès d'enseignants de l'Académie de Lyon (méthodologie présentée au chapitre 4).

> Oui, mais je crois qu'il y a quand même un effet d'antériorité et sur l'implication des collectivités. Nous en étant partenaires de l'ADEME, faut pas oublier que les campagnes de déchets ça date quand même de 10 ans. Avant on n'en parlait pas. Avant, c'était un message impossible à faire passer. Et je pense qu'il y a une antériorité en terme de communication, même si au niveau financeurs, ça ne passe pas directement par des lignes de financement, Il y a quand même toute une communication. Et les collectivités se sont réapproprié la question des déchets et ça c'est passé dans le discours citoyen. Il y a eu les ambassadeurs de tri etc. Et même si ce n'est pas dans le programme de l'éducation nationale, je pense qu'on est imprégné de cette culture, qui est une culture citoyenne, éco citoyenne, et donc, par effet, en plus c'est un sujet concret, je pense que ça aussi c'est important, ça ressort. Et l'eau, je pense que c'est le même phénomène. La communication sur l'eau. Les collectivités l'ont toujours eu ce souci justement de distribuer l'eau **Conférence débat – atelier 2 – intervention n°152**

> Donc en fait, je pense que, moi je me suis toujours dit que c'était tiré du concret dans les établissements. Donc c'est ce sur quoi on a prise le plus facilement la question du déchet. Et qui ce voit en plus. Parce qu'on peut parler de la pollution de l'air mais on voit rien. On ne sent rien. Souvent on ne sent même pas les problèmes qu'on peut vivre comme en ce moment. Hier matin, à Saint-Pierre du Rhône, je ne suis même pas sûre que les gens se soient aperçu que… 2 heures après, les mesures ont été exposées et… Donc il y a la perception et puis la question de l'eau qui est… alors pour l'eau je pense qu'il y a un autre moteur qui est un facteur un peu affectif. C'est-à-dire qu'il y a quelque chose qui fait que c'est plus sensible, que le sujet aussi, alors je ne parle pas forcément que de la consommation de l'eau du robinet, mais de l'attention qu'ont les gens sur le cours d'eau proche de chez eux. Je pense qu'il y a quelque chose qui est plus de l'ordre de l'approche sensible (…). C'est les analyses que j'ai pu en faire, et puis en discutant avec les enseignants. **Conférence débat – atelier 2 – intervention n°136**

Les citoyens se sentent concernés par les questions de l'eau et des déchets parce qu'elles ont des implications quotidiennes. Pour toutes les parties prenantes de l'ERE, ce sont des actions facilement mises en valeur. Les collectivités locales peuvent par exemple aménager un centre de tri, un sentier d'interprétation, (etc…) pour recevoir du public. Dans cette perspective, l'éducation relative à l'environnement participe à la valorisation des politiques publiques en matière d'environnement ainsi qu'à leur efficacité. C'est l'expression d'une forme de marketing territorial. Sensibiliser et informer la population sur le tri des déchets ou la qualité de l'eau est un moyen de l'impliquer.

L'eau et les déchets constituent également des thématiques qui mobilisent d'importants partenaires financiers : les Agences de l'eau et Eco-emballage. Ils ont respectivement en charge la qualité de l'eau et la perception des taxes pour le recyclage des déchets, qu'ils redistribuent en soutenant entre autre, des actions d'information, de sensibilisation, de formation et d'une manière générale l'éducation relative à l'environnement.



Eco-emballage a pour mission de promouvoir le tri et le recyclage des déchets. L'organisme mène donc de nombreuses campagnes allant dans ce sens.

Figure 37 : Brochure d'Eco-emballages, exemple de support de communication et d'informations

Le meilleur moyen d'obtenir des financements pour monter un projet d'ERE, c'est de cibler les thématiques sur lesquels des partenaires financiers s'engageront.

La conjonction de l'ensemble des facteurs mis en évidence précédemment nous amène à nous demander si l'ERE est condamnée à être restreinte à certaines thématiques et au public scolaire. L'ERE peut-elle être prise en charge autrement par une gestion segmentée ? Heureusement la réponse que l'on peut apporter à cette question est positive et cela pour deux raisons.

b) La question des compétences : un faux problème

Tout d'abord, il n'existe pas sur le plan juridique d'obstacle véritable empêchant une collectivité territoriale[1] d'investir d'autres thématiques environnementales ou de se tourner vers d'autres publics que les scolaires. La seule précaution à prendre, pour se prémunir de contentieux, est d'exprimer les choses dans les termes prévus par la loi, c'est-à-dire en termes de sensibilisation, d'information et de communication puisque l'ERE n'a pas d'existence juridique propre. Cette position est celle exprimée par Lionel Roche, avocat lyonnais spécialiste du droit environnemental, rencontré en juillet 2008 au cours d'un

[1] Ce sont les collectivités territoriales qui parmi les décideurs politiques locaux et régionaux sont spécifiquement ciblées ici par notre propos. Les autres décideurs politiques sont des services déconcentrés de l'Etat ou des agences publiques ou parapubliques. Les thématiques investies et les publics ciblés dépendent des missions qui leur ont été attribuées.

entretien. Pour qu'une délibération d'une collectivité territoriale soit annulée, il faut que son illégalité soit flagrante. Le risque de recours d'un tiers contre une collectivité territoriale dans le domaine de l'ERE semble très faible et cela pour plusieurs raisons. D'une part, l'information, la sensibilisation et l'éducation à l'environnement et au développement durable bénéficient aujourd'hui d'une crédibilité auprès du grand public. Son utilité est socialement acceptée et reconnue. Cela traduit et contribue à une prise de conscience sociétale des problèmes environnementaux auxquels nos sociétés occidentales modernes sont confrontées. L'ERE n'intéresse personne dans une approche contestataire. D'autre part, les contentieux émergent dans des secteurs où les finances publiques sont importantes. Or les subventions ou les appels d'offres dans le secteur de l'ERE sont souvent de l'ordre de quelques milliers d'euros voire quelques dizaines de milliers d'euros, ce qui est relativement faible en proportion des budgets de ces collectivités. Le risque de contentieux augmente en fonction des sommes allouées. Pour résumer, les collectivités territoriales semblent avoir la possibilité théorique, sur le plan juridique, d'investir les angles morts de l'ERE. Des initiatives en Rhône-Alpes mais également dans d'autres régions françaises vont dans le sens d'un autre modèle de gestion de l'ERE : celui d'une gestion concertée.

2. Une autre gestion possible : la gestion concertée

a) L'exemple de l'Espace régional de concertation

Un Espace Régional de Concertation s'est mis en place en matière d'éducation à l'environnement pour un développement durable (ERC- EEDD), qui rassemble la préfecture de région Rhône-Alpes, la région Rhône-Alpes, les Académies de Lyon et de Grenoble, les agences de l'eau Rhône méditerranée Corse et Loire Bretagne, l'Ademe et le GRAINE Rhône-Alpes. Ces acteurs ont signé une convention cadre dont les objectifs sont de :

« Participer à l'information, la sensibilisation, l'éducation de tous les publics, notamment le public scolaire,

Contribuer à la formation des différents intervenants dans le domaine de l'EEDD – enseignants, personnels des associations, des administrations, des collectivités …,

Favoriser l'innovation et l'expérimentation : en encourageant l'émergence de projets adaptés aux différents publics et le développement d'outils et de techniques innovantes,

Définir conjointement les programmes annuels se sensibilisation et de communication, ancrés dans les ambitions du territoire et les partenaires locaux,

Mutualiser les ressources et faciliter la circulation de l'information. » (p. 3)

Pour gérer cet espace régional, un comité de pilotage a été mis en place. L'ERC est une instance partenariale dans laquelle l'ensemble des acteurs engagés décide conjointement des actions à mener et de la répartition des tâches. Un dispositif de financement partenarial de projets d'EEDD a émergé de cette collaboration : les Eko-acteurs. C'est un appel à projet destiné aux établissements scolaires des deux Académies parties prenantes ainsi qu'aux structures de loisirs telles que les MJC, les centres sociaux … Cet appel à projet sera lancé pour la première fois au printemps 2009 pour septembre de l'année scolaire suivante. Sans rentrer dans les détails du dispositif, le processus d'émergence de ce dispositif et la répartition des tâches illustrent bien une gestion concertée de l'EEDD.



Le contenu du site, à l'image du projet dans son ensemble, a été élaboré et validé en partenariat avec les acteurs de l'Espace Régional de Concertation.

Figure 38 : Page d'accueil du site Internet du dispositif Ekoacteurs

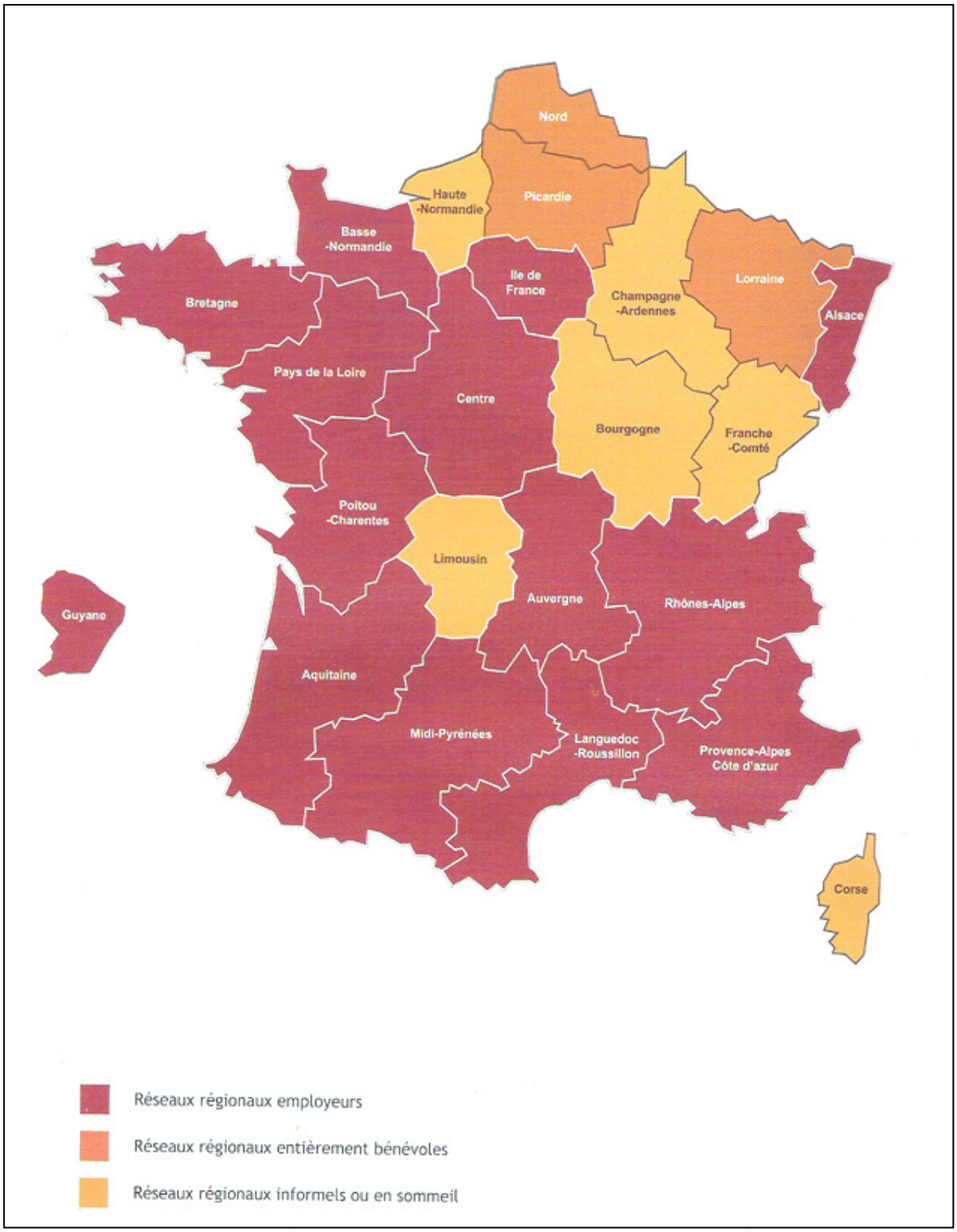
Eko-acteur est un projet qui à l'origine tente de répondre à deux constats établis par les acteurs de l'ERC-EEDD. D'une part, il y a un inégal accès des établissements scolaires aux financements accordés pour les projets d'ERE. En effet certains territoires notamment ruraux sont moins dynamiques dans le domaine. D'autre part, les enfants en dehors du cadre scolaire font peu d'ERE. Un troisième élément a également lourdement pesé dans le processus. Depuis plus d'une dizaine d'années, ces partenaires avaient l'habitude de travailler ensemble dans le cadre du dispositif « *Mille défis pour ma planète* ». Ce dispositif permettait de financer des projets d'ERE pour des enfants ou des jeunes en milieu scolaire ou non. Les partenaires réunis en jury sélectionnaient les projets et se répartissaient leur financement. Ce dispositif n'existant plus depuis 2007, les partenaires ont souhaité perpétrer leur collaboration, et pour ce faire, il était nécessaire de réinventer un autre cadre. Les Eko-acteurs ont émergé de cette demande. C'est un projet porté par le GRAINE Rhône-Alpes qui en est le maître d'œuvre. C'est lui qui lance l'appel d'offre, qui collecte les dossiers de candidature et qui redistribue ensuite les financements aux projets retenus. Dans ce dispositif, les autres partenaires de l'ER-EEDD sont parties prenantes. Ils ont participé de plein droit à chaque étape de l'élaboration du dispositif. Ils participent au jury de sélection des dossiers et contribuent à financer le dispositif dans son ensemble. Eko-acteur découle donc d'un processus d'actions concertées où les partenaires à chaque étape doivent dialoguer et trouver un consensus. Il n'est pas question de mettre en exergue ce dispositif comme un modèle à reproduire partout. C'est une réponse appropriée à un territoire donné. Ce dispositif contribue à investir les angles morts de l'ERE. Il touche un autre public que les

scolaires et aucune thématique n'est privilégiée. Il privilégie les territoires jusque-là peu touchés par des actions d'ERE. Ce type de dispositif existe dans d'autres régions. La région Rhône-Alpes n'est pas le seul territoire à être entré dans une dynamique de gestion concerté de l'ERE.

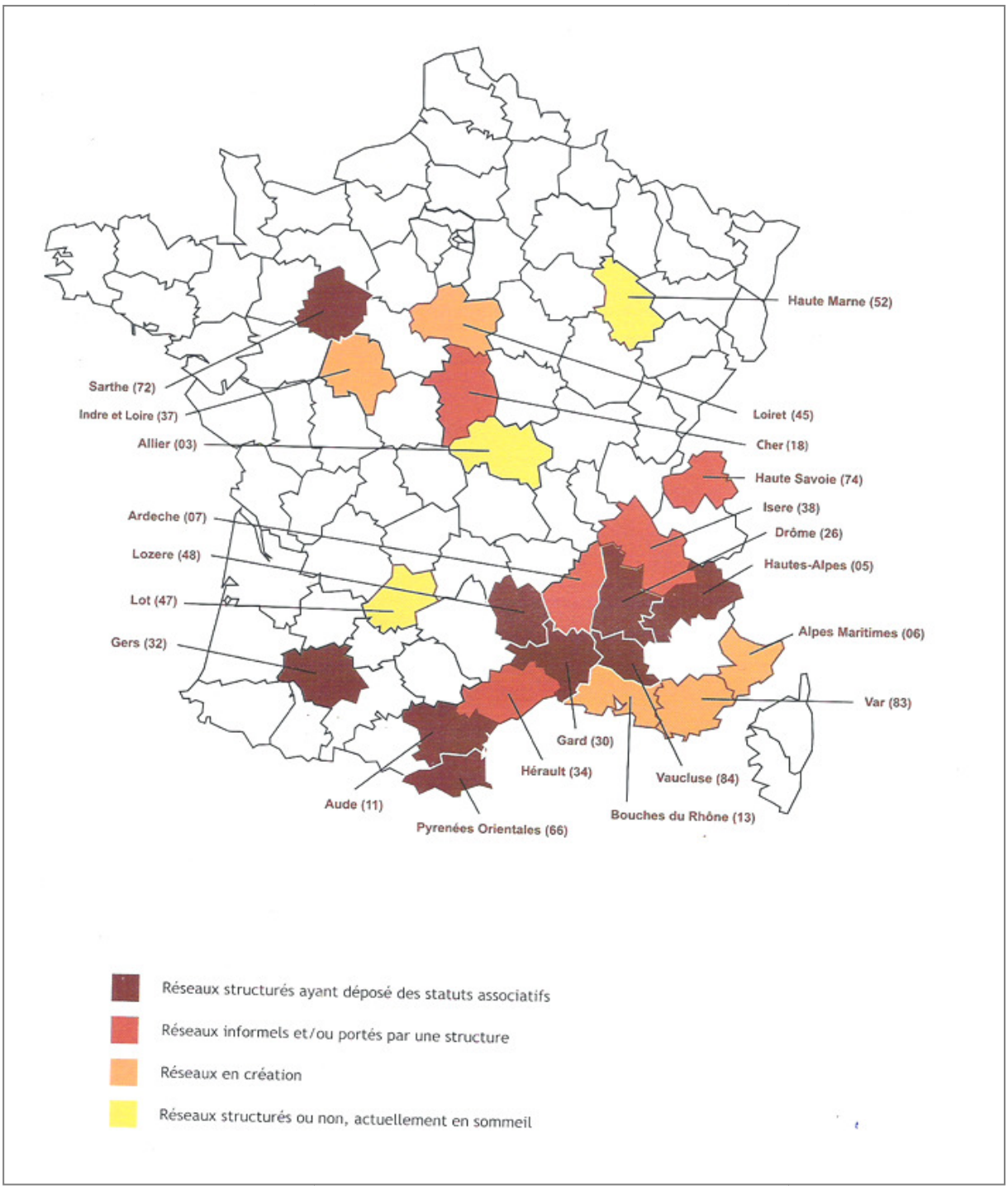
b) Un mode de gestion en expansion

Le territoire français est recouvert de réseaux régionaux qui regroupent les acteurs locaux de l'éducation à l'environnement. « *En 2007, on dénombre 16 réseaux régionaux d'éducation à l'environnement actifs et de statuts associatifs ouverts à tous, ainsi que 8 réseaux départementaux de même nature. Les échelles régionales de réseaux se dénomment pour la plupart « GRAINE » : Groupe Régional d'Animation et d'Initiation à la Nature et à l'Environnement.* » (Ecole et Nature[1], 2007, p. 6) Les cartes ci-dessous montrent la répartition de ces réseaux sur le territoire national.

[1] Ecole et Nature est le réseau français regroupant l'ensemble des acteurs de l'ERE en France parmi lesquels on comptait en 2006 : 860 associations, 125 collectivités ou établissement publics, 27 entreprises, 22 établissement scolaires et 800 personnes physiques (Source : Ecole et Nature, 2007).



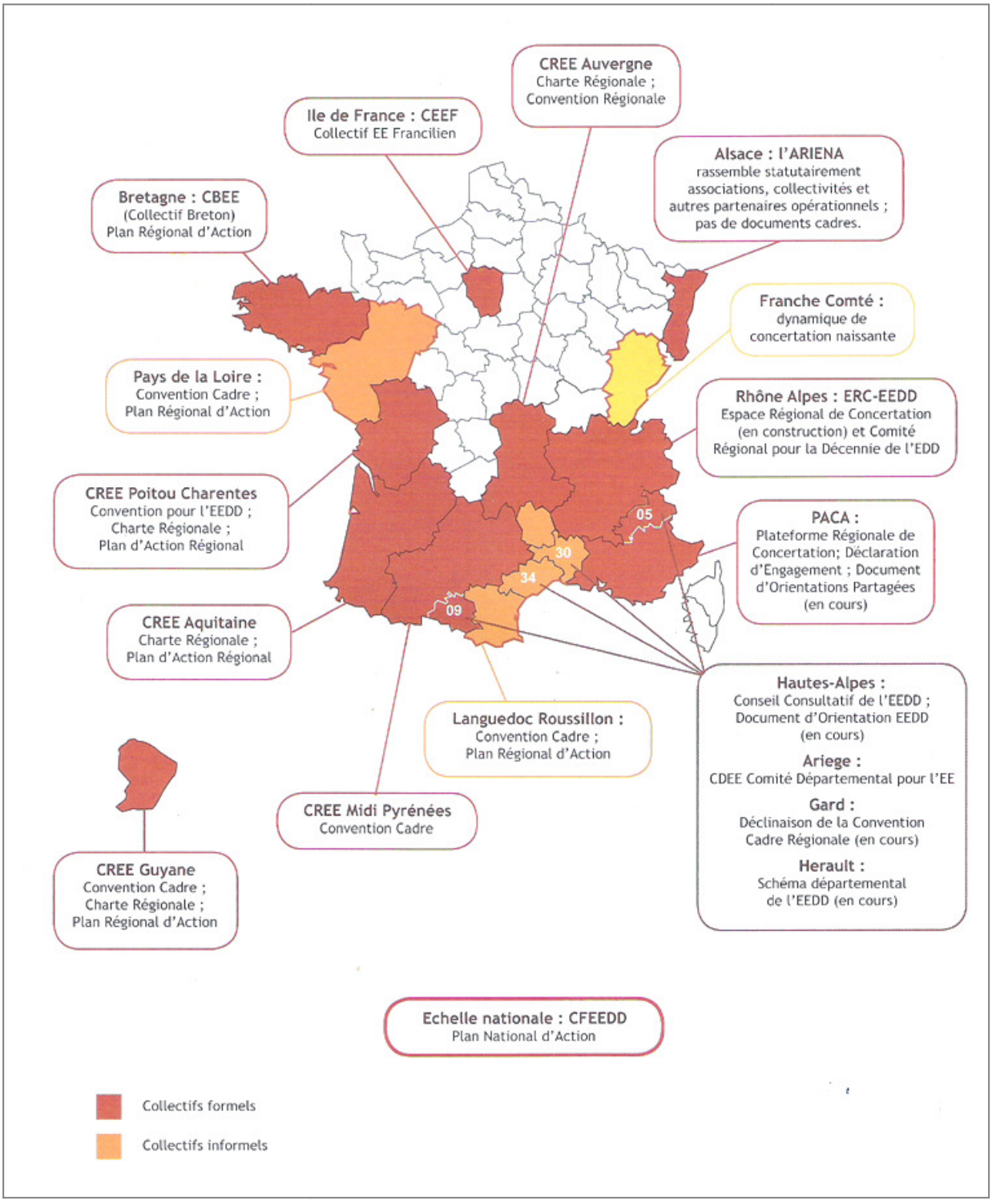
CARTE 4 : Réseaux régionaux d'éducation à l'environnement (Ecole et Nature, 2007, p.8)



CARTE 5 : Réseaux départementaux d'éducation à l'environnement (Ecole et Nature, 2007, p.9)

Ces réseaux ne sont pas de nature fédérative. Ils ont adopté « un fonctionnement « horizontal » et « participatif » [qui] permet à tout acteur de s'investir à l'échelle du territoire qui lui correspond » (Ecole et Nature, 2007, p. 6). Ces réseaux jouent un rôle actif dans l'émergence d'une gestion concertée de l'ERE. « Depuis leur création, les réseaux territoriaux assument une fonction importante de représentation de leurs membres, et plus largement de l'éducation à l'environnement sur leur territoire. […] La présence des réseaux est particulièrement forte auprès des instances de consultation des collectivités territoriales, que ce soit à l'échelle intercommunale, départementale ou régionale […], ainsi qu'à l'international auprès des instances dans le cadre de la Décennie de l'Education au

développement Durable (EDD). » (Ecole et Nature, 2007, p.25). De là a émergé un certain nombre de plateformes régionales, du même type que celle de l'ERC-EEDD qui mettent en place des plans d'actions régionaux, des conventions cadres des déclarations d'engagement ou des chartes régionales. La carte ci-dessous établit l'état des lieux de ces accords.



CARTE 6 : « Dynamiques de représentation » (Ecole et Nature, 2007, p.27)

Le modèle de la gestion concerté en ERE est certes émergent mais il est déjà implanté dans d'autres territoires. Il présente l'avantage de sortir d'une vision strictement instrumentale de l'ERE, comme outil de valorisation de la collectivité ou du décideur politique. Il permet également par la concertation et le dialogue d'avoir une vision plus large des enjeux de l'ERE sur un territoire. Ce mode de gestion apparaît comme un moyen pertinent de réduire les angles morts de l'ERE et d'aller vers une éducation pour tous et tout au long de la vie.

Il est intéressant de noter qu'au regard de la théorie des parties prenantes, la gestion segmentée et la gestion concertée de l'ERE renvoient à deux focales théoriques différentes. La gestion segmentée découle d'une logique organisationnelle. Elle provient de la relation bilatérale d'une ou de plusieurs structures d'ERE (le plus souvent des associations) et d'un décideur politique local. Le rapport de force entre les deux parties prenantes est alors déséquilibré car les premières dépendent en partie des subsides du second pour développer leurs projets, voire parfois pour subsister, d'où le passage de plus en plus fréquent des subventions aux appels d'offres. Dans le cadre d'appel d'offres, comme nous l'avons déjà souligné, c'est le décideur politique qui devient mettre d'œuvre. C'est une manière d'affirmer son emprise sur ces partenaires, par ailleurs de plus en plus concurrencés par le secteur privé. C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous.

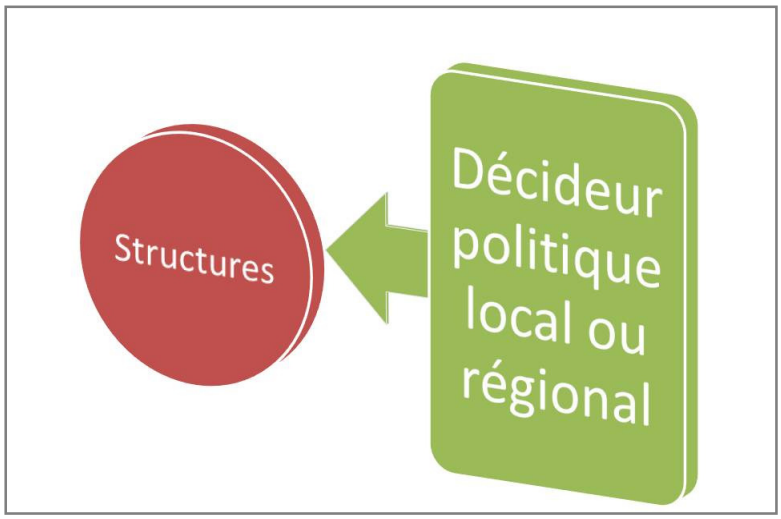


Figure 39 : Rapport bilatéral d'une gestion segmentée de l'ERE

La gestion concertée est une forme de gouvernance qui s'exerce à un niveau d'échelle plus petit, ce qui implique de fait, un plus grand nombre d'acteurs. On s'extrait alors de relations bilatérales pour aboutir à des relations multipartites. La présence à plus petite échelle d'un réseau régional tel qu'un GRAINE, redessine les rapports de force entre les parties prenantes et permet de faire émerger un dialogue entre les acteurs et de confronter leurs visions des enjeux de l'ERE sur leur territoire, tel que l'illustre la figure ci-dessous.

D'où la notion de gouvernance désignant ici « *l'ensemble des règles et pratiques en gestation dans les organisations publiques et privées faisant l'objet de compromis incessants* » (BONNAFOUS-BOUCHER M. et PESQUEUX Y., 2006, p. 251).

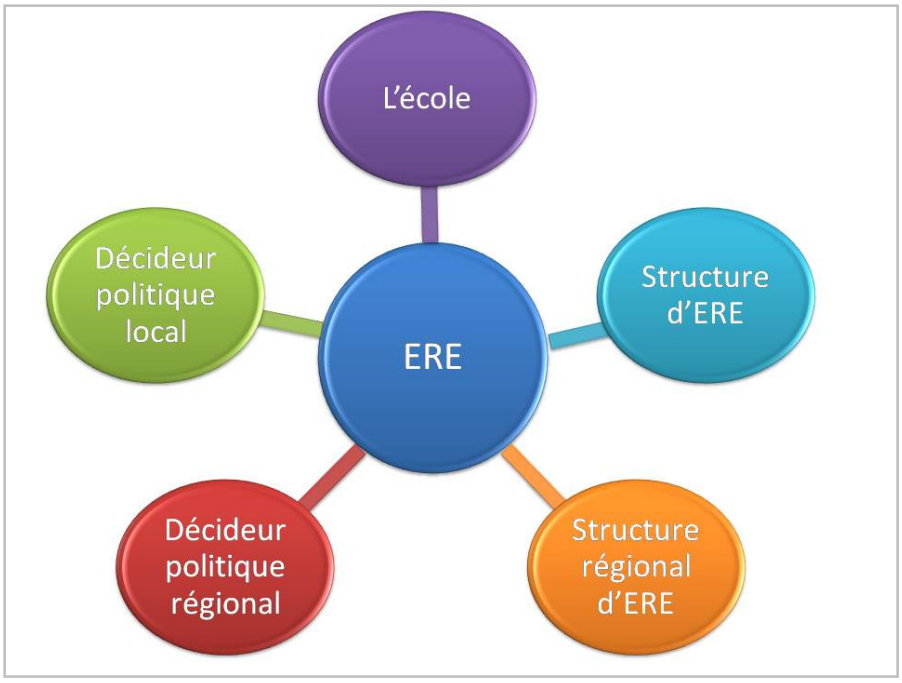


Figure 40 : Rapport multipartites d'une gestion concertée de l'ERE

CONCLUSION

Pour conclure, les décideurs politiques locaux et régionaux ont un rôle important dans la mise en place d'une éducation relative à l'environnement. Depuis une dizaine d'années, l'Etat les a placés, par le jeu de la décentralisation, au cœur de l'ERE. Ils sont aujourd'hui dans la situation de créer ou non, un contexte favorable à l'émergence d'actions et de projets d'ERE. Paradoxalement, les collectivités territoriales n'ont pas de compétences d'éducation relative à l'environnement. Elles investissent le champ de l'ERE par les compétences dont elles disposent dans le domaine éducatif ou dans celui dans l'environnement. Même si elles n'ont pas toutes le même niveau d'engagement, d'une manière générale, on observe une prise en charge croissante de l'ERE par les décideurs politiques locaux et régionaux en ERE. Leurs modalités de fonctionnement sont proches mais derrière de fortes ressemblances se dégagent deux modèles de gestion de l'ERE : une gestion segmentée et une gestion concertée. Derrière ces divergences de fonctionnement, c'est la place des structures d'ERE et plus particulièrement des associations qui est en jeu. Ces dernières jouent aujourd'hui un rôle moteur dans le milieu. Elles sont forces de propositions mais seules, leur pouvoir d'action est limité. Toute la question est savoir quelle place les décideurs politiques souhaitent laisser à l'avenir à ces structures qui sont une émanation de la société civile. C'est un choix de société, un choix politique au sens étymologique du terme – vie de la cité-..

Quel que soit l'angle par lequel on aborde le développement durable, la notion nous confronte à des choix politiques par son origine, par sa nature et par ses implications. Le développement durable est en effet né sous l'impulsion des instances internationales (ONU ; UNESCO) qui ont joué un rôle décisif dans la formalisation et la diffusion de la notion. Cette notion évèle l'identité, les croyances mais surtout le fonctionnement d'une société. Une société qui fait le choix d'un développement durable croit dans le progrès de l'humanité qui avance dans un temps linéaire et cumulatif vers le développement. Certes, toutes les Nations n'avancent pas au même rythme, mais toutes avancent sur les deux jambes de la connaissance et la technique. Le développement durable est l'expression d'une société moderne et industrielle qui persiste dans ses orientations.

Paradoxalement, l'écodéveloppement dont découle la notion de développement durable, n'exprime pas les mêmes choix. Même si c'est un « *développement à particules* » (LATOUCHE S., 2004), il s'est structuré sur une critique de la société capitaliste et industrielle. C'est un outil politique pour construire une autre société. Il ne propose pas de solutions prédéfinies. Ecodéveloppement et développement durable ne sont donc pas équivalents. Par conséquent, chacun aboutit à des choix éducatifs différents. L'écodéveloppement renvoie à une éducation relative à l'environnement et le développement durable à une éducation au développement durable. Entre ces deux propositions éducatives, tous les acteurs de terrains ne se sont pas positionnés de la même manière. Mais la grande majorité des actions et des projets d'ERE se déroulant dans le cadre scolaire, c'est l'Ecole qui donne le ton. Elle a choisi la voix de la durabilité. C'est un acteur majeur qu'on ne peut pas évincer. La partie d'échecs ne se joue donc pas à deux dans un tête à tête, associations d'ERE / décideurs politiques locaux. Elle se joue à trois avec l'Ecole.

PARTIE II

L'ECOLE ET LE MIRAGE DE L'EDD

Dans le tableau des parties prenantes de l'ERE dressé précédemment, l'Ecole occupe une place de choix. D'une part, les scolaires sont la cible prioritaire de tous les décideurs politiques locaux et régionaux. D'autre part, l'EDD se concentre par principe sur l'éducation formelle.

L'orientation de l'Ecole vers une éducation au développement durable est un choix politique qui reflète les engagements de l'Etat français dans le domaine. C'est aussi l'expression de logiques propres à l'institution scolaire. l'Ecole, comme toute organisation, dispose de ses propres règles et logiques de fonctionnement. Elle repose sur un mode de socialisation spécifique nommée forme scolaire, qui soumet l'élève au maître selon des règles impersonnelles (VICENT GUY (dir..), 1994. Les savoirs transmis s'inscrivent dans le cadre de la culture scolaire (CHERVEL A., 1998 ; AUDIGIER F., 1997 dans KNAFOU R., 1997). Or l'ERE propose un changement éducatif profond. Elle se situe donc en décalage par rapport à la forme et à la culture scolaire. Elle ne rentre pas dans le moule au contraire de l'éducation au développement durable qui en se centrant sur la transmission de savoirs, peut s'inscrire dans le découpage disciplinaire. Le passage d'une éducation à l'environnement, à une éducation au développement durable reflète la volonté de généralisation. Ce sera l'objet du chapitre 4 dans lequel, je montrerai également, que les pratiques enseignantes sont plutôt uniformes et conformes à la culture et à la forme scolaire. L'éducation environnementale à l'Ecole a adopté le moule scolaire.

Mais l'Ecole ne fonctionne pas en autarcie, elle mobilise des partenaires, intervenant souvent directement auprès des élèves. Ces interventions sont financées par des décideurs politiques locaux ou régionaux. L'institution scolaire s'inscrit au sein d'un réseau relationnel ce qui pose la question du rôle de la culture et de la forme scolaire auprès des partenaires. La culture associative est très différente de la culture scolaire. Structurées autour d'un projet, les associations s'inscrivent dans un réseau relationnel qui fonctionne par interconnaissance. Au-delà de la culture associative, chaque association en tant que structure dispose d'une culture propre. Le rapport de Ecole / association peut se penser comme une confrontation de deux cultures structurelles. En réalité, les partenariats éducatifs noués entre l'Ecole et les associations d'ERE sont de type instrumental (SAUVE L., 1994) ou utilitariste (BRUXELLE Y., 2006-2007). l'Ecole est le partenaire prédominant, ce qui implique que l'adhésion des associations à la culture scolaire est une condition préalable au partenariat. L'analyse d'animations scolaire nous montrera la prégnance de la culture et de la forme scolaire dans les pratiques des éducateurs à l'environnement. Ce sera l'objet du chapitre 5.

CHAPITRE 4 DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE : LE BULLDOZER DE LA CULTURE SCOLAIRE

Parler de culture scolaire est ambigu. Ce qui est désigné comme tel ce n'est pas la « Culture » au sens commun du terme, désignant « *l'ensemble des connaissances acquises dans un ou plusieurs domaines* » (*Le Petit Larousse*, 2003). Ce n'est pas non plus « *l'ensemble des usages, coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société* » (*Le Petit Larousse*, 2003). La culture scolaire correspond à la culture propre au système scolaire. Ce n'est pas un sous-produit de la culture globale d'une société. C'est une forme de culture indépendante, qui n'est pas coupée complètement de la société et de l'époque dans lesquelles elle s'inscrit mais elle est régit par des règles, des logiques et des acteurs qui lui sont propres (THEMINES J.-F., 2006).

Le concept de culture scolaire est relativement récent, mis en lumière par André Chervel (1988) historien de l'éducation. Il découle d'une réflexion sur la genèse et le fonctionnement des disciplines scolaires ainsi que sur les finalités poursuivies par l'Ecole. Cette réflexion s'inscrit dans le cadre plus large de la sociologie des organisations qui à la même période voit émerger le concept de culture des organisations (PETERS T.J et R. WATTERMAN, 1983 ; DEAL T.E. et KENNEDY A.A., 1982). La notion de culture désigne alors « *l'ensemble des traditions de structures et de savoir-faire qui assurent un code de comportement implicite et la cohésion à l'intérieur d'une [organisation]* » (*Le Petit Larousse*, 2003). Parler de culture scolaire découle d'une vision structuralo-fonctionnaliste héritée de Radcliffe-Brown où la culture est « *une production de l'organisation, une variable dépendante interne, qui s'exprime à travers des mythes, des rituels, des cérémonies particulières.* » (Cité dans GARNEAU B., 1985, p.151). l'Ecole étant une organisation à part entière, elle dispose de sa culture, la culture scolaire.

Or, l'éducative relative à l'environnement s'inscrit d'une manière générale en rupture avec le système éducatif et vise un changement éducatif profond. D'où le paradoxe d'une Ecole qui s'empare d'un objet externe et étranger, initialement conçu en réaction, voire en opposition avec les modèles sociétaux et éducatifs sur lesquels elle se structure. Cette appropriation n'a donc pu se réaliser qu'au prix de compromis. De là émerge un questionnement multiple. Il s'agit de savoir d'une part comment fonctionne cette culture et comment l'éducation à l'environnement, puis l'éducation au développement durable s'insère au sein de cette culture. Il est également nécessaire d'analyser comment cette culture oriente les pratiques enseignantes en matière d'ERE et celles des autres parties prenantes de l'ERE.

A. La dénaturation de l'objet par la culture scolaire

1. Le fonctionnement de la culture scolaire

La culture scolaire découle des réponses apportées à l'Ecole aux finalités qui lui ont été assignées. Ces finalités multiples sont de natures tant éducatives qu'instructives.

> « *L'institution scolaire est, à chaque époque, tributaire d'un complexe d'objectifs qui s'entremêlent et se combinent dans une délicate architecture dont certains ont été tenté de dresser un modèle. C'est ici qu'intervient l'opposition entre éducation et instruction. L'ensemble de ces finalités assigne à l'école sa fonction éducatrice. Une partie seulement d'entre elles l'oblige à donner une instruction. […] Les disciplines scolaires sont au centre de ce dispositif. Leur fonction consiste dans chaque cas à apporter un contenu d'instruction mis au service d'une finalité éducative.* » (CHERVEL A., 1998, p.21).

La culture scolaire s'organise donc autour des disciplines scolaires mais en dépasse le cadre pour remplir d'autres missions éducatives.

a) La discipline scolaire, pilier de la culture scolaire

Le terme de discipline scolaire désigne depuis la fin de la Première Guerre Mondiale, un contenu d'enseignement. C'est une réalité complexe et multiforme. *« Une discipline est une institution qui, si modeste soit-elle, fait vivre des milliers d'enseignants de tous les niveaux, quelques chercheurs, des techniciens, des personnels d'édition …*» Elle représente également ce que Christian Grataloup nomme un fait mental, c'est-à-dire une manière de percevoir la réalité. « *Tous ceux qui l'ont connue à l'école […] croient en son existence.* »

Les disciplines scolaires, piliers de la culture scolaire, ne sont pas l'émanation directe de l'enseignement et de la recherche universitaire. André Chervel montre bien que certaines d'entre elles n'ont d'ailleurs pas d'équivalent dans l'enseignement supérieur comme l'éducation civique. Ce sont des produits historiques délimitant un contenu d'enseignement structuré selon des logiques héritées du passé et visant à remplir les objectifs définis par l'Ecole. Les disciplines scolaires « *sont conçues comme des entités sui generis, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie interne et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autres qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire*. » (CHERVEL A., 1998, p.12) Yves Chevallard a montré cette indépendance des savoirs enseignés des savoirs savants dans son modèle de transposition didactique. « *Le savoir que produit la transposition didactique*, c'est-à-dire le passage du savoir savant au savoir à enseigner, *sera donc un savoir exilé de ses origines, et coupé de sa production historique dans la sphère du savoir savant* » (CHERVEL A., 1998, p. 17). Pour être enseigné, le savoir savant est dépersonnalisé et décontextualisé. Il y a donc entre ces deux types de savoirs des constances et des variantes. Pour résumer, les disciplines scolaires bénéficient d'une certaine indépendance vis-à-vis de leur ancrage universitaire initial et vis-à-vis de la culture sociétale dans laquelle elle s'enracine.

Elles ne sont néanmoins pas coupées du monde. D'une part, elles *« interviennent également dans l'histoire culturelle de la société. […] Elles deviennent des entités culturelles comme les autres, qui franchissent les murs de l'école, pénètrent dans la société, et s'inscrivent alors dans des dynamiques d'une autre nature. »* (CHERVEL A., 1998, p. 54) D'autre part, les finalités attribuées à l'école résulte de la demande sociale. Les disciplines

scolaires doivent s'adapter aux exigences qui lui sont fixées. Yves Chevallard a bien montré que « le système didactique est un système ouvert. » (CHEVALLARD Y., 1991, p.16). Les savoirs à enseigner trop longtemps coupés de leur ancrage disciplinaire d'origine, deviennent obsolètes vis-à-vis du savoir savant et tendent à voisiner le savoir commun, ce qui discrédite le système scolaire. Il est alors nécessaire de les redéfinir en les réactualisant et en les réajustant à la demande sociale. Les disciplines scolaires sont également soumises à des enjeux qui sont de nature politique. Les programmes traduisent en effet l'expression de la demande sociale. Les disciplines scolaires, bien que différentes dans leur contenu, ont une logique et un fonctionnement commun.

b) Les constantes des disciplines scolaires

André Chervel distingue quatre composantes communes aux disciplines scolaires.

- La vulgate

Le concept de vulgate désigne originellement la traduction latine de la Bible entreprise par Saint Jérôme et adoptée par l'Eglise catholique. Il a été défini par l'auteur dans un ouvrage de 1977 intitulés *Histoire de la grammaire scolaire*. On retrouve cependant le terme dans un ouvrage antérieur de Pierre Kuentz en 1972 : « *Il existe une sorte d'accord tacite entre les auteurs de manuels dans le choix des passages pertinents d'un auteur… Il se constitue une sorte de vulgate pour chaque œuvre.*» La vulgate désigne alors un ensemble de textes et non un ensemble de connaissances. Son acception n'est pas celle définie par André Chervel. « *Toutes les disciplines ou presque se présentent sur ce plan comme des corpus des connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques thèmes spécifiques organisés en plans successifs nettement distincts et débouchant sur quelques idées simples et claires ou en tout cas chargées d'éclairer la solution de problèmes plus complexes*. » (CHERVEL A., 1998, p. 37). De là, la vulgate correspond à « *un ensemble de connaissances admises par tous, calées sur ce qui apparaît comme non discutable* » et élimine « *tout ce qui n'est pas considéré comme un savoir partagé.* » La vulgate constitue la partie consensuelle du savoir enseigné. Il n'y a donc pas d'adéquation entre les deux concepts mais chevauchement. Il peut arriver que certaines pratiques innovantes ou marginales participent aux savoirs enseignés sans être mises en œuvre par tous, tels que :

- Des exercices types qui servent à faire acquérir les savoirs à enseigner,
- Les pratiques enseignantes qui sont mise en œuvre pour motiver et rendre attrayant les cours,
- Les modalités d'évaluation.

L'histoire-géographie est un exemple particulièrement pertinent de ce qu'est une discipline scolaire.

c) L'exemple de l'Histoire-Géographie

En effet, c'est d'abord une discipline scolaire. Catherine Rhein (1982) a démontré que l'introduction de l'Histoire-Géographie répondait avant tout aux besoins suscités par l'enseignement primaire et secondaire, à savoir la formation d'instituteurs et de professeurs et le renouvellement de ses connaissances. La géographie scolaire a devancé la géographie universitaire. En tant que discipline scolaire, elle a des caractéristiques qui lui sont propres (AUDIGIER F., 1994 ; 1997). Son discours est tout d'abord textuel. Il se singularise par l'hétérogénéité de ses sources, la variété des langages qu'il mobilise (verbal, graphique, cartographique…) et son aspect scolaire : il est *«construit pour être enseigné, appris et évalué.»* Ce discours est également défini par quatre autres caractéristiques, modélisées dans la théorie des « 4 R », il est fait :

- De Résultats, c'est-à-dire des savoirs admis par tous.

- De faits Réalistes, qui sont présentés comme la réalité du monde ou l'explication de cette réalité. C'est une dimension que l'on retrouve dans les travaux de Nicole Tutiaux-Guillon sous le vocable de *« plain-pied au monde »* (ORAIN O., 2009).
- De Référents consensuels, exempts de tout débat.
- De faits exempts d'enjeux politiques. C'est le Refus du politique.

Enfin ce discours s'inscrit dans le cadre des finalités attribuées à la géographie qui sont :

- Civiques, patrimoniales et politiques. Cette discipline participe au processus de construction d'une identité collective.
- Intellectuelles. Elle vise à former des individus capables de penser et de raisonner par eux-mêmes.
- Pratiques. On lui attribue des usages courants dans la vie quotidienne tels que lire un plan ou savoir se repérer dans l'espace. (THEMINES J.-F., 2004 ; 2006).

Pour résumer, la culture scolaire se structure autour des disciplines scolaires, entités autonome de contenus d'enseignement, qui se juxtaposent et s'articulent pour atteindre les finalités fixées à l'Ecole. La culture scolaire ne se limite pas à ce strict cadre disciplinaire. Pascal Clerc (1999) y ajoute une dimension morale. « *La culture scolaire en géographie est définie comme l'ensemble des connaissances, des pratiques et des valeurs produites dans et pour le champ scolaire.* »

d) De la réalité scolaire à l'articulation des concepts

Les concepts de vulgate, de discipline et de culture scolaire représentent les trois niveaux de compréhension de la réalité scolaire. La vulgate rassemblant les connaissances enseignées, constitue le niveau de base. La discipline scolaire qui comprend les connaissances et les pratiques mises en œuvre dans la classe, inclut la vulgate mais ne s'y limite pas. Le dernier niveau de fonctionnement correspond à la culture scolaire qui ajoute à la discipline, les valeurs transmises par le savoir enseigné. La figure suivante illustre l'articulation entre la vulgate, la discipline et la culture scolaire.

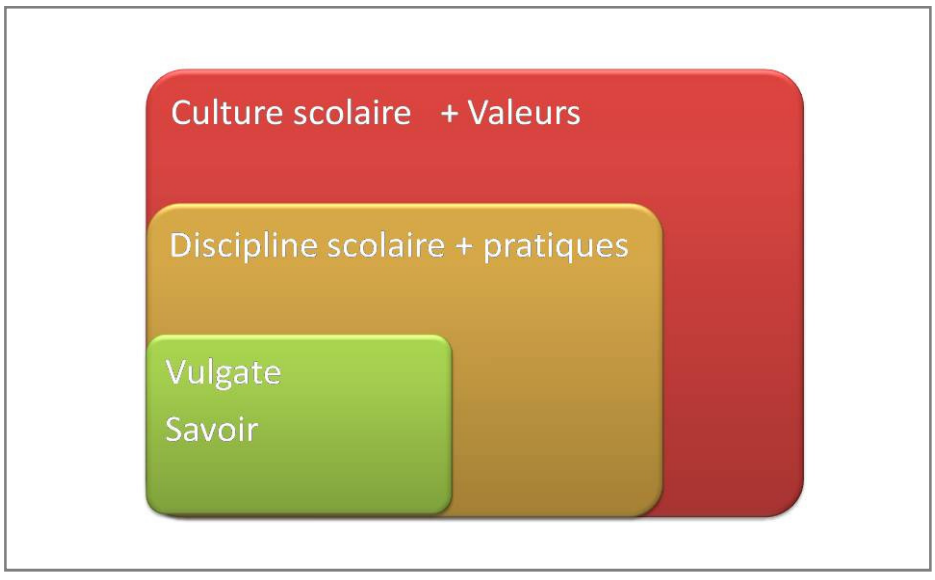


Figure 41 : L'emboîtement des concepts

Il ne faut pas oublier que la culture scolaire se plie également aux diverses et multiples contraintes liées au système scolaire. François Audigier en énumère plusieurs : l'existence d'un groupe classe qui incite le professeur à s'adresser à un élève-type, le découpage des savoirs dans le temps, la nécessité de présenter le savoir de manière ordonnée et la légitimité du savoir présenté dans le livre. On pourrait ajouter la nécessité pour le professeur d'afficher une présentation de soi garante de son savoir, de son autorité et de sa compétence en tant qu'enseignant, de susciter l'intérêt des élèves, de conserver un minimum d'ordre dans sa classe, de respecter un minimum les instructions officielles… La liste est non exhaustive mais suffisante pour mettre en évidence le caractère contraignant du système scolaire. Un autre corpus, de nature sociologique et historique, et non plus didactique, a théorisé le fonctionnement scolaire. Il n'est pas centré sur les savoirs et leur transmission mais sur le mode relationnel spécifique du maître et de l'élève : c'est la théorie de la forme scolaire (VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. dans VINCENT G. (dir.), 1994).

e) La forme scolaire

La notion de forme scolaire renvoie à un processus historique qui a émergé dans le contexte social et historique des XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles. C'est à cette époque qu'apparaissent les premières écoles urbaines développées par les Frères des écoles chrétiennes. Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin (1994) insistent sur le caractère novateur de ces écoles. Ils réfutent la thèse d'une histoire linéaire de l'école qui établit des filiations entre l'école actuelle et l'école romaine, grecque et les écoles religieuses du Moyen-âge. Jusqu'au XVI^{ème} siècle, on apprend par « voir faire » et par « ouï dire » au sein de sa famille et de son milieu. Au XVI^{ème} émerge une nouvelle forme d'apprentissage. Désormais ce dernier se réalise dans un lieu spécifique, l'école, et selon une temporalité particulière, le temps scolaire. Ces auteurs constatent alors une rupture dans les relations sociales, engendrées par une autonomisation des relations pédagogiques. La relation pédagogique n'est plus une relation de personne à personne mais un rapport de soumission à un maître selon des règles impersonnelles. « *L'émergence de la forme scolaire est contemporaine d'un changement dans le politique.* » (VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., p.19 dans VINCENT G.(dir.), 1994). L'école permet de soumettre le peuple à l'Etat. Ainsi la forme scolaire est un mode de socialisation apparu à l'époque moderne, qui participe à la constitution de l'Etat moderne. Il repose sur l'acquisition de savoirs spécifiques (FOUCAULT M., 1966 ; 1975).

Quand l'apprentissage se réalisait dans la famille ou le milieu, les savoirs et savoir-faire transmis étaient contextualisés. Ils appartenaient à une *praxis*. Aucune distanciation critique n'était possible parce les savoirs étaient vécus. L'apparition de l'école s'inscrit dans le cadre de la constitution de la modernité (LATOUR B., 1991). Les savoirs d'une manière générale, plus particulièrement les savoirs scolaires, deviennent objectifs. C'est une des conséquences de la modernité, nous y reviendrons en troisième partie. Les savoirs scolaires transmis dans les écoles modernes ne sont plus contextualisés. Ce sont « *des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture* » (VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., p.30 dans VINCENT G. (dir), 1994). La forme scripturale est la marque des savoirs scolaires.

Cette nouvelle forme d'apprentissage ne s'est pas arrêtée aux portes de l'Ecole*. « La forme scolaire ne s'arrête pas aux portes de l'institution scolaire et inversement l'institution scolaire peut être traversée par des formes de relations sociales différentes* » (op. cit., p.37). La théorie de la forme scolaire repose sur l'hypothèse d'une diffusion de ce mode de socialisation et d'apprentissage dans toute la société ce qui permet d'appréhender les relations qu'entretient l'Education Nationale avec ses partenaires pédagogiques.

Forme scolaire et culture scolaire ne sont pas deux corpus théoriques contradictoires pour étudier l'Ecole et ses modes d'apprentissage. La forme scolaire éclaire la dimension

sociologique de l'école et la culture scolaire la dimension didactique. On peut considérer que la forme scolaire constitue le cadre dans lequel s'inscrit la culture scolaire. C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous.

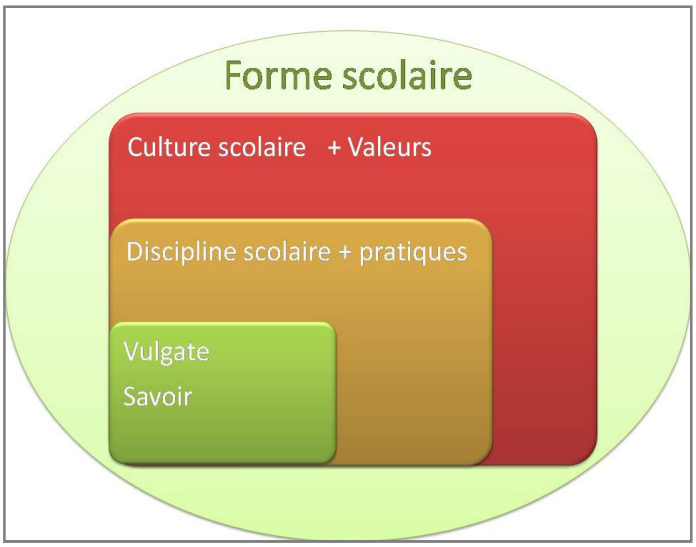


Figure 42 : L'articulation entre forme scolaire et culture scolaire

La recherche réalisée ici s'inscrira plus souvent sous un éclairage didactique ce qui explique que je privilégie la théorie de la culture scolaire dans mon analyse. Je n'écarte néanmoins pas la théorie de la forme scolaire qui me permettra de mettre en évidence des phénomènes que la culture scolaire ne me permet pas d'appréhender. Mobiliser la culture scolaire comme cadre d'analyse de l'introduction de l'ERE dans l'école n'est pas incohérent avec la posture constructivo-structuraliste adoptée dans ce travail de recherche. Il est néanmoins nécessaire de souligner le danger que pourrait représenter une telle approche sans précaution méthodologique et théorique. L'hypothèse de l'existence d'une culture organisationnelle commune à l'ensemble des acteurs d'un système ne doit pas constituer un déterminisme préalable à l'analyse des pratiques. Dans l'étude qui est la notre, il s'agit de savoir si les enseignants, dans leurs pratiques d'ERE, se conforment ou non à la culture scolaire. Ce conformisme ou cette opposition potentielle à la culture scolaire ne constituent pas un préalable théorique donné. Il s'agit également de savoir comment la mission d'éduquer à l'environnement a été prise en charge par la culture scolaire et éventuellement adaptée.

2. EEDD et EDD, rupture ou continuité avec la culture scolaire ?

La différence entre une éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable n'est pas qu'une nuance linguistique. Le passage de l'une à l'autre marque une rupture. Même si ces propositions éducatives semblent découler les unes des autres, il n'y a un écart important entre chacune d'entre elles, comme le montre le tableau suivant qui résume les directives pédagogiques données par l'école.

	1977	2004	2007
Vocable	*« éducation en matière d'environnement »* **EE**	*« éducation à l'environnement pour un développement durable »* **EEDD**	« Education au développement durable » **EDD**
Objectifs/ Finalités	« *Développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement.* »	Favoriser l'émergence du développement durable *« Acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable […]. Percevoir l'interdépendance des sociétés humaines avec l'ensemble du système planétaire et la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable[…]. »*	Favoriser l'émergence du développement durable « _ *Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement.* *- Multiplier les démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements et les écoles.* *- Former les professeurs et les autres personnels impliqués dans cette éducation.* »
Approches et stratégies pédagogiques encouragées	_ Approche interdisciplinaire _ Approche systémique _ Résolution de problème _ Analyse de cas _ Travail de groupe _ Démarche d'investigation (enquête, recherche documentaire, expérimentation) _ Approche holistique	_ Mobiliser les trois dimensions du développement durable _ Approche multiscalaire dans le temps et l'espace _ Approche systémique _ Approche critique _ Approche inter- et pluridisciplinaire _ Démarches pédagogiques diversifiées : approche sensorielle, créatrice, et praxique	_ Approche disciplinaire prioritaire _ Approche inter- et pluridisciplinaire _ Démarche scientifique et prospective _ Mise en place d'une démarche et d'un projet d'établissement _ Démarche critique

	1977	2004	2007
Partenariat	**Favorable au partenariat** *« Une telle démarche […] gagnerait cependant à être conduite par une équipe associant des enseignants de différentes disciplines, le chef d'établissement, etc., éventuellement, des personnes extérieures compétentes. […]* [La découverte d'un milieu différent] *se fera si possible grâce à la transplantation de la classe dans des structures d'accueil favorables à l'initiation à l'environnement.* »	**Très favorable au partenariat** *« Les sorties scolaires sous toutes leurs formes (y compris les classes de mer, de neige, les classes vertes…) constituent dans cette optique un cadre particulièrement favorable. En fonction des ressources locales, les enseignants mettront en place des partenariats propres à enrichir les démarches pédagogiques. La pratique des partenariats a été largement développée dans le cadre des actions culturelles et éducatives. »*	**Recours au partenariat limité** Les projets d'établissement en démarche de développement durable « *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 »*
Place dans le système éducatif	_ Ne constitue pas une discipline à part entière _ Projet disciplinaire ou pluridisciplinaire _ **Action ponctuelle** *« chaque élève, au cours de sa scolarité obligatoire, devra avoir bénéficié une fois au moins de l'une de ces formations transversales spécifiques. »*	_ Ne constitue pas une discipline à part entière _ Projet disciplinaire ou pluridisciplinaire _ **Généralisation de l'EEDD** *« L'éducation à l'environnement pour un développement durable 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.* »	_ Ne constitue pas une discipline à part entière _ Projet disciplinaire, pluridisciplinaire dans le cadre du projet d'établissement _ **Généralisation de l'EEDD**

Figure 43 : De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable : évolution des directives institutionnelles scolaires

a) L'éducation à l'environnement aux marges de la culture scolaire

A l'origine, l'éducation à l'environnement, telle qu'elle a été pensée dans les instructions officielles de 1977, se situe en rupture avec la culture scolaire. Ce décalage découle d'abord des finalités et de la place qui lui ont été assignées au sein du système scolaire. La finalité principale de l'éducation à l'environnement exprimée est de « d*évelopper chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement*. » (*Cf*. figure 8) Il ne s'agit pas d'objectifs notionnels, c'est-à-dire de savoirs à acquérir mais d'objectifs de savoir-être. Les disciplines scolaires ne sont pas au centre de cette éducation à l'environnement. Elles se situeraient même plutôt à la marge. Les approches interdisciplinaires, holistiques, systémiques encouragées, invitent à avoir une vision pluridimensionnelle du sujet abordé. L'éducation à l'environnement doit alors constituer une « *formation transversale* », structurée sur un projet pédagogique et non sur des disciplines scolaires. L'élève est au centre de cette éducation qui s'inscrit plutôt dans la perspective d'un paradigme éducationnel humaniste. C'est déjà faire un grand écart avec la culture scolaire et l'habitus professionnel des enseignants.

La circulaire de 1977 va plus loin en invitant non seulement à sortir des disciplines mais également du cadre purement scolaire. Elle encourage le partenariat avec des personnes extérieures, les visites de terrains et les classes transplantées, ce qui reprend des directives antérieures (1880). *« Une telle démarche […] gagnerait cependant à être conduite par une équipe associant des enseignants de différentes disciplines, le chef d'établissement, etc., éventuellement, des personnes extérieures compétentes*. *[…]* [La découverte d'un milieu différent] *se fera si possible grâce à la transplantation de la classe dans des structures d'accueil favorables à l'initiation à l'environnement*. » L'éducation à l'environnement invite enseignants et élèves à questionner et à sortir de leur rôle. L'enseignant n'est plus le seul adulte responsable et impliqué dans les apprentissages de l'élève. Il travaille en équipe pluridisciplinaire, voire pluri-catégoriel avec d'autres membres de l'équipe éducative et des personnes extérieures. Il n'est plus l'unique détenteur des savoirs, l'unique référence. Il professe en dehors du cadre physique de la classe ce qui l'oblige à adapter ses pratiques pédagogiques. On fait difficilement le même enseignement en pleine nature qu'au sein de sa en classe. De la même manière, l'élève se trouve face à des tâches nouvelles, un cadre différent… On pourrait évoquer ici la pédagogie de projet pour mettre en évidence de manière encore plus visible le décalage entre l'éducation à l'environnement et la culture scolaire. C'est une pratique pédagogique qui a été largement encouragée par la littérature pédagogique. Elle a également pu être soutenue sur le terrain par des inspecteurs, des autorités rectorales et des associations en charge de l'éducation à l'environnement. Elle ne figure pas néanmoins dans les directives ministérielles officielles, d'où le choix réalisé ici de la passer sous silence. De plus, il n'est pas sûr qu'elle ait été mise en œuvre à grande échelle sur le terrain. Enfin et surtout, même sans pédagogie de projet, l'éducation à l'environnement se définit, dès l'origine, au moins en partie, en décalage avec la culture scolaire, dans la lignée de l'éducation relative à l'environnement.

Le glissement d'une éducation à l'environnement vers une éducation orientée vers le développement durable correspond à l'intégration et à l'assimilation de ce type d'éducation à la culture scolaire.

b) Le travail d'assimilation de la culture scolaire

L'une des premières différences entre l'éducation à l'environnement et l'EEDD est la mise en place d'objectifs notionnels et de méthodes dans la directive de 2004, ce qui de fait ancre l'EEDD du côté des disciplines. Il s'agit en effet d'*«acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour se situer dans leur environnement et y agir de manière responsable […].* Cela ne signifie pas que l'EEDD devienne un objet disciplinaire. Les

approches systémique, inter et pluridisciplinaire, multi-scalaire et le recours à des démarches pédagogiques diversifiées (sensorielle, créatrice, praxique) vont encore dans le sens d'un dépassement des disciplines. Néanmoins certaines disciplines sont mises en avant, notamment l'histoire-géographie et les sciences et vie de la terre, pour porter l'éducation à l'environnement vers un développement durable. Ce n'est pas un hasard si les deux inspecteurs généraux en charge de la question à cette époque sont issus de ces deux disciplines. L'EEDD devient un objet pluridisciplinaire. Les programmes de SVT et d'histoire géographie réactualisés entre 2004 et 2007 introduisent des notions en lien avec le développement durable. Le développement durable devient la finalité vers laquelle doit tendre l'éducation à l'environnement. Il est précisé en introduction de la circulaire qu'*«elle s'inscrit dans le cadre de la stratégie nationale en faveur du développement durable »*. L'EEDD semble moins en décalage avec la culture scolaire que l'éducation à l'environnement telle qu'elle avait été définie en 1977. Cette seconde circulaire orientée vers le développement durable inscrit l'éducation à l'environnement dans un nouveau paradigme éducationnel : le paradigme rationnel (BERTRAND Y. et VALOIS P., 1999).

Paradoxalement, elle est très favorable au partenariat et aux sorties scolaires. La complémentarité des partenaires est même soulignée ce qui va dans le sens d'une redéfinition du rôle de l'enseignant et des élèves au sein des projets d'EEDD. *« Les sorties scolaires sous toutes leurs formes (y compris les classes de mer, de neige, les classes vertes…) constituent dans cette optique un cadre particulièrement favorable. En fonction des ressources locales, les enseignants mettront en place des partenariats propres à enrichir les démarches pédagogiques. »* L'EEDD est un hybride. D'un côté, il est raccroché à la culture scolaire par son ancrage pluridisciplinaire mais de l'autre certaines de ses caractéristiques sont exogènes et étrangères à la culture organisationnelle. Cela peut paraître contradictoire que des directives ministérielles puissent bousculer la culture scolaire. Mais « *une stipulation officielle, dans un arrêté ou une circulaire, vise plus souvent, même si elle est exprimée en termes positifs, à corriger un état des choses, à modifier ou à supprimer certaines, qu'à sanctionner officiellement une réalité.* » (CHERVEL A., 1998, p. 23). Ce texte a eu deux actions bénéfiques sur le développement de l'éducation à l'environnement à l'école. Tout d'abord, il a remis à l'ordre du jour un type d'éducation mise à l'écart depuis 1977[1]. Il a impulsé une dynamique au sein de l'Ecole en termes de formations et de colloques. Cette circulaire a également revu à la hausse les ambitions de l'éducation à l'environnement. Il ne s'agit plus de toucher les élèves une fois dans leur scolarité (1977) mais tout au long de celle-ci (2004). Enfin, elle a légitimé et appuyé l'intervention de partenaires extérieurs dont les compétences ont été reconnues.

L'EEDD était la première étape de la généralisation de l'éducation à l'environnement. Elle a été rapidement suivie par la mise en place éducation au développement durable en 2007. Le passage de l'EEDD à l'EDD marque un tournant dans les ambitions affichées mais également dans les orientations pédagogiques prises. L'EDD est un pur produit de la culture scolaire.

c) L'éducation au développement durable au cœur de la culture scolaire

Le développement durable est défini en 2007 comme un savoir à enseigner prescriptible dans les programmes disciplinaires. Il devient donc possible de fragmenter la notion et tous les savoirs qui lui sont aliénés entre les différentes disciplines, à charge ensuite à l'élève de recoller les différents morceaux du puzzle cognitif. L'approche disciplinaire est prioritaire. La première finalité de la circulaire est d'ailleurs « *d'inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement ».* Les approches inter et pluridisciplinaires et le partenariat, ne sont pas absents des prescriptions, ce qui donne une apparente continuité avec la circulaire précédente. Les

[1] En 30 ans, de nombreuses circulaires portant sur différentes éducations à particules ont été mises en place entre 1977 et 2004, éloignant l'éducation à l'environnement des priorités éducatives.

établissements scolaires deviennent néanmoins le terrain privilégié des expériences et des études de cas. Les sorties en dehors du cadre scolaire passent au second plan. Certes les partenaires sont encore associés à l'EDD mais leur place est restreinte.

L'initiative de l'EDD revient aux équipes éducatives. Le partenaire est relégué aux tâches que le système scolaire veut bien lui confier et sa participation se réalise sur le terrain scolaire. Les projets d'établissement en démarche de développement durable « *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.* » On pourrait penser que l'instauration des établissements en démarche de développement durable (E3D) favorise la mise en place de projets pédagogiques autour de l'environnement et du développement durable et fait émerger une pédagogie de projet et des initiatives en décalage avec la culture scolaire. Les résultats des analyses de dossiers pédagogiques et mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante et formatrice sur cette thématique me permettent de répondre malheureusement par la négative. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

Pour résumer, l'éducation à l'environnement était un objet en décalage avec la culture scolaire, partagé par d'autres acteurs éducatifs que les acteurs scolaires : éducateurs à l'environnement, éducateurs de l'éducation non formelle … Mais l'éducation à l'environnement s'est ensuite transformée sous l'écriture des différentes circulaires, pour devenir un objet de nature différente, formulé dans un vocabulaire proche, d'où l'apparente continuité entre 1977 et 2007. Sous les apparences, émerge une rupture réelle et importante. L'éducation au développement durable n'est plus comme l'éducation à l'environnement aux marges du système scolaire, en dehors de sa culture organisationnelle. C'est un pur produit de la culture scolaire.

Les orientations institutionnelles sont motivées par la volonté de généraliser une éducation en lien avec l'environnement et le développement durable, conformément aux engagements signés par la France dans ce domaine et à la demande sociale. L'école ne peut rester étrangère à un domaine perçu par l'opinion publique comme un des défis de demain. Sous la pression sociale, l'Ecole a dû introduire au sein du système scolaire, quelque chose qui puisse répondre de manière globale à cette demande. Cette généralisation n'était possible qu'en faisant de l'éducation à l'environnement un élément du système. Tant que l'éducation à l'environnement restait en décalage avec la culture scolaire, il n'était pas possible de la diffuser au plus grand nombre. Elle restait l'apanage des enseignants en marge du système, ayant des pratiques innovantes. Il était nécessaire de faire de l'éducation à l'environnement un objet digérable par le système scolaire, praticable par le plus grand nombre d'enseignants et donc, de le conformer à la culture organisationnelle. Or la colonne vertébrale de la culture scolaire est constituée par les disciplines. Pour intégrer le système, l'environnement et le développement devaient devenir des savoirs à enseigner qu'il était possible d'introduire dans des programmes scolaires, de mettre en exercice et d'évaluer.

Cela ne signifie pas que toutes les pratiques enseignantes en matière d'EDD ou plus largement d'ERE, se situent en adéquation avec la culture scolaire. En revanche, les prescriptions institutionnelles le sont. Les enseignants disposent néanmoins d'une marge de liberté, qui peut leur permettre de mettre en place des projets à la marge du système. On pourrait disserter longuement sur cette fameuse liberté et émettre des nuances voire des réserves. La liberté de pratiques est souvent plus grande sur le terrain que ce que laissent penser les autorités institutionnelles parce que l'enseignant est seul maître dans sa classe. C'est cette liberté qui permet l'émergence notamment d'innovation au sein du système scolaire, par ailleurs assez rigide.

La généralisation d'une éducation en lien avec l'environnement et le développement durable est un leurre, car la généralisation a changé la nature de cette éducation. Certes tous les élèves des générations à venir, bénéficieront d'enseignements disciplinaires portant

sur l'environnement et le développement durable. Certains profiteront même d'un projet d'établissement orienté sur l'écocitoyenneté. Ces élèves seront-ils pour autant sensibles aux questions environnementales ? Adopteront-ils un comportement et une attitude respectueux du milieu et de l'environnement dans lesquels ils s'inscriront ? Rien n'est moins sûr. Nous ne reviendrons pas sur les théories de Festinger par ailleurs déjà mentionnées. S'il suffisait de savoir que prendre sa voiture en ville pollue, pourquoi le faisons-nous encore ? Pourquoi manger des fruits et des légumes pollués par les pesticides ? Boire de l'eau en bouteille ou utiliser des couches jetables pour nos enfants ? etc.… Toutefois la généralisation n'est pas un objectif Réalisable. L'éducation relative à l'environnement est, et restera, en marge du système parce qu'elle est fondée historiquement et par nature, sur une remise en cause du système. L'éducation au développement durable est différente. Elle est aujourd'hui au cœur du système et elle y restera tant que la demande sociale en matière d'environnement restera forte.

Pour valider ces hypothèses, nous avons mis en place un protocole de recherche permettant d'analyser les pratiques enseignantes en ERE et de les positionner par rapport à cette culture scolaire.

B. L'investigation méthodologique

Aborder au cours d'une recherche l'Ecole n'est jamais facile, que cette recherche soit de nature sociologique, psychologique ou éducationnelle. L'Education Nationale est une forteresse où il n'est pas facile de pénétrer à des fins heuristiques, même en étant enseignante. Mon poste de professeure relais EEDD auprès du GRAINE Rhône-Alpes Rhône m'a néanmoins permis de trouver une place singulière pour mener cette recherche.

1. Professeure relais EEDD

J'ai été recrutée pour être professeure relais au GRAINE Rhône-Alpes en septembre 2006. C'est une fonction que j'exerce encore aujourd'hui en 2009. A l'origine, mon poste n'était pas défini de manière figée ; le contexte de l'EEDD[1] dans l'Académie est à l'origine de sa création. Les projets d'EEDD étaient financés de manière partenariale jusqu'en 2005 grâce à l'appel à projet « Mille Défis pour ma Planète » porté par la DIREN*. Tous les acteurs régionaux de l'EEDD participaient alors à ce dispositif. Ce dernier disparaissant, il était nécessaire de lui substituer un autre appel à projet. Le GRAINE Rhône-Alpes a initié un travail de réflexion pour tenter de trouver un nouveau dispositif partenarial. Dans la perspective de renforcer les liens avec le GRAINE Rhône-Alpes et de le soutenir dans ses projets, le Rectorat de Lyon a mis à disposition de l'association un enseignant six heures par semaine. Mon poste est bivalent. Il s'agit à la fois de faire l'interface avec l'Ecole et d'accompagner le GRAINE Rhône-Alpes dans tous les aspects de son activité qui sont en lien avec l'Education Nationale, et de participer aux actions mises en place par l'Ecole en matière d'EEDD. Concrètement, au sein du GRAINE Rhône-Alpes, j'ai participé aux commissions réfléchissant sur la formation professionnelle des acteurs, sur l'écocitoyenneté, sur les établissements éco-responsables. Je prends également part aux différentes journées de co-formation. Mon travail se centre aujourd'hui sur le dispositif Ekoacteur déjà évoqué antérieurement qui remplace l'appel à projet Mille Défis. Du côté de l'Education Nationale, je conseille les enseignants qui me sollicitent pour les aider à monter un projet. J'anime des formations et participe au groupe de formateurs EEDD de l'Académie. J'assiste également à des formations académiques et nationales.

Ce poste a fortement contribué à faire évoluer ma posture de recherche. Mon regard était au départ proche de celui d'un anthropologue sur un peuple indigène, à savoir, distancié. Mon poste au GRAINE Rhône-Alpes m'a permis d'intégrer la tribu. Le terme n'est

[1] Le choix du terme EEDD correspond au vocable institutionnel.

pas anodin. Les associations fonctionnent comme nous venons de le voir sur le mode de l'inter connaissance. Je suis devenue membre active du GRAINE Rhône-Alpes et j'ai noué des liens avec des éducateurs à l'environnement ou des bénévoles du GRAINE Rhône-Alpes. D'exogène, je suis devenue endogène. Le processus a été identique au sein du Rectorat. Je suis donc partie prenante de l'EEDD tant dans le champ scolaire que dans l' associatif, à l'interface entre ces deux mondes.

Etre professeure relais m'a permis d'appréhender le milieu de l'ERE de l'intérieur et d'en avoir une vision d'ensemble. Organiser dans mon établissement scolaire des projets d'EEDD ne m'aurait pas permis d'avoir un tel panorama. J'ai identifié les parties prenantes en jeu et compris leurs contextes, leurs contraintes, leur position… Cela m'a permis de cerner la portée des informations relevées au cours des entretiens. J'ai également pu suivre l'évolution du milieu en temps réel. Enfin, j'ai eu accès à des informations que je n'aurais pas même soupçonnées si j'étais restée extérieure.

Le recueil de ces informations n'a pas été pensé et structuré en amont. C'est certainement un des manques de la méthodologie de cette thèse. Il aurait été intéressant d'avoir recours à des approches ethno-méthodologiques, notamment de tenir un carnet de bord retranscrivant le factuel et la réaction des différentes parties prenantes aux évènements de ces trois dernières années. Le changement de posture de recherche et mon recrutement au GRAINE Rhône-Alpes, intervenant en deuxième année de thèse, il n'a pas été possible de l'introduire. Cependant, je peux affirmer que le bénéfice de ma position de professeure relais pour ce travail de recherche est inestimable. Il présente néanmoins un inconvénient qu'il est nécessaire de mentionner.

Située à l'interface entre les associations et l'Education Nationale, je suis rémunérée par cette dernière et la représente dans ma fonction de professeure relais. Or il m'arrive de défendre des positions qui sont en porte-à-faux par rapport au discours officiel. Je ne peux les formuler que lorsque je m'exprime en mon nom propre et non en qualité de fonctionnaire de l'Education Nationale. Ma qualité de chercheure trouble encore un peu plus le tableau. Il est parfois difficile pour moi, mais aussi pour mes interlocuteurs de toujours identifier qui parle, l'enseignant, la militante associative ou la chercheure. Ma posture est parfois un peu schizophrénique, obligée de faire en désavouant intimement l'action ou de désavouer ce que mes convictions soutiennent. Je ne suis pas encore parvenue à résoudre cette tension entre mes différentes fonctions.

Cette difficulté exprimée, il est nécessaire de souligner que sans la DAAC* de l'Académie de Lyon et le GRAINE Rhône-Alpes, je n'aurais pas pu mener à bien mon investigation. Deux actions de recherche ont pu être mises en place grâce au soutien de ces deux partenaires : une enquête Internet menée auprès des enseignants et le recueil et l'analyse de dossiers pédagogiques d'ERE.

2. Enquête Internet

J'ai réalisé une enquête sur les pratiques des enseignants de l'Académie de Lyon en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable. Cette enquête fut entreprise avec l'autorisation et le soutien de Monsieur Morvan, Recteur de l'Académie de Lyon, avec celui de Monsieur Ferreri et Mme Babin de la délégation académique à l'action culturelle (DAAC*) et du corps de l'inspection académique. Cette enquête est portée par le GRAINE Rhône-Alpes, réseau de structures d'éducation à l'environnement et au développement durable et entreprise par Caroline Leininger-Frézal, doctorante en géographie à l'université Lyon 2 sous la direction d'Isabelle Lefort. Elle est donc le résultat d'un partenariat entre l'Académie de Lyon, le GRAINE Rhône Alpes et une chercheure en géographie.

Elle reprend en partie la méthodologie et le questionnaire d'une recherche antérieure, entreprise à l'I.U.F.M* de Tours-Orléans par Muriel Feinard-Duranceau et Jean Marc Lange,

au cours de l'année scolaire 2004-2005. Cette recherche initiale portait sur les pratiques des enseignants en éducation à l'environnement dans le département de l'Indre. Les résultats ont été présentés au colloque francophone de la Rochelle en juin 2005 et publiés dans les actes de ce même colloque[1].

a) L'enquête initiale de l'I.U.F.M* de Tours Orléans

Cette enquête a été réalisée auprès de 250 écoles primaires et collèges de l'Indre. Les lycées n'ont pas été enquêtés. L'aire prospectée comprenait également une partie du département de l'Indre et Loire, le sud de Loches et les régions au contact du Parc Naturel Régional de la Brenne pour prendre en compte les effets de bordures éventuels.

Pour réaliser cette recherche, un questionnaire, présenté en ANNEXE 18, a été envoyé en triple exemplaire à chacun des chefs d'établissement concernés. Ces questionnaires étaient destinés aux professeurs des écoles, aux professeurs de physique-chimie, de sciences de la vie et de la terre et d'histoire-géographie du collège ou de l'école primaire enquêtée. Soixante réponses ont été recueillies sur les 800 questionnaires envoyés, ce qui représente un taux de retour avoisinant les 8%.

La diffusion du questionnaire a été réalisée sans le soutien des inspecteurs et des conseillers pédagogiques du département de l'Indre, bien que ces derniers aient été informés de la démarche. Le choix de ne pas recourir aux voies institutionnelles pour diffuser l'enquête repose sur le refus de la voir assimilée par les enseignants à un contrôle institutionnel sur leurs pratiques en matière d'éducation à l'environnement. Les chercheurs, Muriel Feinard-Duranceau et Jean Marc Lange ont en effet estimé qu'une telle confusion risquait de fausser les réponses des enseignants qui s'appliqueraient non pas à exposer leurs pratiques réelles mais à répondre aux attentes supposées de leurs inspecteurs et de leurs conseillers pédagogiques.

Les objectifs assignés à cette recherche étaient triples. Il s'agissait d'établir un diagnostic clair des activités menées en classe en matière d'éducation à l'environnement. L'enquête cherchait également à comprendre les interactions entre les établissements scolaires et les associations. Enfin, la finalité pratique de l'enquête était la mise en place de formations initiales et continues pertinentes en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable. La recherche de l'I.U.F.M* de Tours Orléans est une enquête exploratoire. Le nombre d'enseignants ayant répondu est trop faible pour que cette enquête soit quantitativement représentative. C'est une enquête qualitative qui permet de dégager des tendances mais qui ne peut être statiquement représentative. Elle constitue le support et la phase exploratoire de l'enquête menée dans l'Académie de Lyon.

b) L'enquête sur l'EEDD dans l'Académie de Lyon

L'enquête réalisée à Lyon étudie les pratiques mises en œuvre par les enseignants en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable. Sa portée est donc plus large que la recherche initiale de l'Indre.

Cette délimitation du champ de recherche se justifie par le contexte local et national de l'éducation à l'environnement en 2006-2007. La circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004[2], qui encadre l'éducation à l'environnement, l'associe au développement durable. De plus une partie des collectivités locales qui financent l'éducation à l'environnement dans l'Académie ont orienté leur politique vers le développement durable. Etendre l'enquête au développement durable permet de prendre en compte la diversité des pratiques relatives à l'éducation à l'environnement. Le territoire enquêté est relativement vaste. Il comprend

[1] En cours de publication
[2] Parue au *BO* n°28 du 15 juillet 2004,

l'ensemble de l'Académie de Lyon, ce qui correspond à trois départements : la Loire, le Rhône et l'Ain. Le choix d'une maille administrative comme territoire de référence est cohérent au regard des parties prenantes mobilisées et du fonctionnement du milieu de l'ERE. Ce sont les institutions et les collectivités territoriales qui financent les projets d'ERE mais ces dernières interviennent essentiellement en milieu scolaire, les élèves étant le public cible de la majorité des actions menées. C'est ce qui m'a conduit à choisir un maillage territorial scolaire, ici donc une académie.

L'enquête vise 2206 établissements du primaire et du secondaire qui se répartissent de la manière suivante :

Type d'établissement enquêté	Nombre[1]
Collèges et lycées publics	334
Collèges et lycées privés	186
Ecoles primaires publiques	1347
Ecoles primaires privées	339
TOTAL	2206

Tableau 9 : Origine des établissements de l'Académie de Lyon (Sources : Enquête Internet 2007, C. Leininger-Frézal, 2009)

Parmi les écoles primaires, seules les écoles élémentaires (du CP au CM2) sont prises en compte. A ce stade, les écoles maternelles ne sont pas inclues. Ce parti pris méthodologique s'explique par la nécessité de réduire l'échelle de l'enquête pour qu'elle soit réalisable. Ce choix est cohérent avec l'analyse des animations et des cours réalisée dans le cadre de la thèse dans laquelle s'inscrit cette enquête.

Le nombre d'enseignants ciblés s'élève environ 11.500 répartis de la manière suivante.

Type d'enseignants	Nombre[2]
Histoire Géographie	1.283
SVT	785
Sciences physiques	912
Professeurs des écoles	8500
	11.480

Tableau 10 Les enseignants de l'Académie de Lyon ciblés par l'enquête (Sources : Enquête Internet 2007, C. Leininger-Frézal, 2009)

Le questionnaire a été mis en ligne sur Internet. Cette méthode présente un réel avantage. Les questionnaires sont saisis sur informatique directement par les enseignants répondant à l'enquête, ce qui évite par la suite un travail fastidieux de resaisie des questionnaires et facilite l'exploitation des données. Le recours à INTERNET peut néanmoins représenter un frein à l'enquête. Les enseignants ne savent en effet pas tous se servir d'Internet, même si des efforts de formation importants sont déployés par le ministère de l'Education Nationale. Il est donc possible que la nécessité de se connecter puisse limiter le nombre de réponses obtenues.

Le questionnaire est envoyé par courriel, aux chefs d'établissement par le Rectorat de Lyon et aux directeurs d'école par les inspections académiques. Le courriel s'accompagne d'une lettre destinée aux enseignants, avec le lien qui dirige vers le site du GRAINE Rhône-Alpes qui porte l'enquête. Les chefs d'établissement et les directeurs des écoles sont ensuite chargés de transmettre l'information aux enseignants concernés et de mettre le lien sur le site INTERNET de l'établissement ou de l'école.

[1] Source : Académie de Lyon, EPP au 15 Novembre 2005
[2] Source : Id est

Pour s'assurer une meilleure transmission de l'information, les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) concernés sont informés de l'enquête et sont sollicités pour transmettre l'information aux enseignants. Les associations d'éducation à l'environnement et au développement durable sont également informées de la démarche et sont chargées de transmettre l'information. Enfin, nous avons sollicité les associations disciplinaires d'enseignants pour relayer l'information auprès de leurs adhérents.

L'enquête ne suit pas le même mode de diffusion que celui choisi par Jean-Marc Lange et Muriel Feinard-Duranceau. Son ampleur ne permet pas de se dispenser de la voie institutionnelle. Pour prendre en compte les éventuels biais, un dispositif est mis en place pour les évaluer.

Le questionnaire utilisé s'appuie sur celui envoyé aux enseignants de l'Indre. La forme générale du questionnaire initial a donc été conservée. La structure globale et le rythme du questionnaire ont été repris. Les questions ont été numérotées pour faciliter le traitement statistique des réponses. Certaines de questions ouvertes ont également été fermées à l'aide des réponses formulées dans la recherche menée par l'I.U.F.M* de Tours Orléans. Cette modification est indispensable au regard du nombre de personnes enquêtées et du nombre de réponses attendues, entre 600 et 800.

Le questionnaire mobilisé dans notre enquête diffère au total sensiblement de celui initialement utilisé dans l'Indre par son contenu. Les questions ont été élargies à l'éducation au développement durable. Trois questions ont également été rajoutées pour éclaircir des sujets non abordés dans le questionnaire initial. Deux questions sont relatives à l'intervention des associations en milieu scolaire, et plus précisément sur la manière dont ces associations se sont faites connaître des enseignants et sur le mode de financement de leur intervention. Une autre question est relative aux programmes scolaires et à la perception qu'en ont les enseignants sur les questions environnementales.

Le questionnaire s'organise en quatre parties (ANNEXE 19). Les deux premières correspondent à la signalétique de l'enseignant et de son établissement scolaire. La première partie vise à cerner le profil des enseignants ayant répondu à l'enquête et celui des enseignants mettant en œuvre une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD). La seconde partie permet de définir les caractéristiques des établissements motivés par l'EEDD et de les cartographier.

La troisième partie du questionnaire porte sur les relations entre les enseignants et les associations d'éducation à l'environnement et au développement durable. Une partie de ces questions cherche à cerner les interventions des associations dans la classe en précisant leur fréquence, le type de prestation assurée, leur mode de financement et le thème abordé. L'autre partie des questions est centrée sur l'enseignant : la manière dont il a connu l'association, ce qui l'a motivé à susciter son intervention, les conséquences sur ses représentations relatives à l'environnement et l'exploitation pédagogique de cette intervention.

La dernière partie du questionnaire est relative aux pratiques des enseignants en EEDD en classe, en dehors de ce qu'ils ont entrepris avec les associations. L'intégration des questions environnementales aux programmes est l'objet d'une question particulière pour comprendre comment les enseignants mettent en œuvre une éducation à l'environnement et au développement durable dans le cadre des programmes scolaires. En revanche, le questionnaire est anonyme mais les enseignants ont néanmoins la possibilité de laisser leur identité s'ils ont réalisé un projet sur le thème de l'eau. L'objet est d'ici d'entrer en contact avec eux dans le cadre de l'observation de cours sur ce thème, autre aspect de la thèse dans laquelle s'inscrit cette enquête.

c) Le retour de l'enquête

1) La mobilisation institutionnelle

Le premier résultat observé est la forte mobilisation de l'institution scolaire autour du projet. Une fois passé les obstacles administratifs, un nombre important d'acteurs du Rectorat ont participé à la diffusion de l'enquête et a pris des initiatives pour promouvoir l'enquête. L'inspectrice d'histoire-géographie a par exemple, mis un lien vers l'enquête sur le site d'histoire-géographie de l'Académie. L'inspectrice de sciences physiques a informé les enseignants de sa discipline par courriel. Des inspecteurs du primaire ont également sollicité des professeurs de leur circonscription pour participer à l'enquête. Le directeur de la Direction à l'Action Culturelle (DAAC*) et ses services ont soutenu très activement le projet notamment dans les moments les plus critiques pour avoir les autorisations administratives.

Certes la diffusion de l'enquête n'a pas été homogène. Deux enseignants m'ont informé qu'ils n'avaient pas reçu l'enquête. Néanmoins, nous avons été surpris de constater que même des inspecteurs peu concernés par l' ERE habituellement ont contribué au projet. De la même manière, les associations professionnelles d'enseignants ont diffusé les informations relatives à l'enquête. Le GRAINE Rhône-Alpes a été un partenaire solide et engagé, qui est intervenu à chaque étape du projet et m'a soutenu dans les moments critiques.

La mobilisation de l'institution scolaire et des associations professionnelles d'enseignants me semblait, au départ, constituer une difficulté plus qu'une aide. Ce qui n'a pas été le cas. D'une manière générale, l'institution s'est largement impliquée.

2) Un faible taux de retour

Paradoxalement les enseignants se sont peu mobilisés. Contrairement à l'administration scolaire, les enseignants ont répondu bien en dessous des estimations escomptées dans la méthodologie. Nous attendions entre 600 et 800 réponses, chiffres extrapolés à partir de l'enquête préliminaire réalisée par l'I.U.F.M* de Tours Orléans. Nous n'avons obtenu que 107 réponses soit moins de 1% des personnes interrogées, ce qui est équivalent au taux de réponses d'une campagne publicitaire non ciblée.

Nous avions anticipé une forte réticence des enseignants à répondre à ce genre d'enquête. Sylvie Babin et Serge Ferreri de la DAAC* de l'Académie de Lyon, avaient exprimé des réserves à ce sujet. J'avais donc escompté un taux de retour qui nous semblait faible : entre 5 et 7 %. Le service statistique du Rectorat qui a été interrogé en amont de l'enquête, n'avait pas de recul sur ce mode d'enquête. Il ne disposait de données ni concernant les enquêtes quantitatives, ni sur celles réalisées via Internet. Pour pallier le faible retour, des relances ont été réalisées auprès des directeurs d'écoles et des chefs d'établissements, mais sans grande efficacité.

La question de la fiabilité de l'enquête et de ces possibilités d'exploitation s'est donc posée. Il s'avère qu'à l'analyse, un grand nombre de réponses étant qualitatives, il y a de nombreux éléments à exploiter. Il est néanmoins évident que certaines réponses sont non signifiantes au regard de leur fréquence et du nombre de réponses. Tout d'abord, l'enquête ne permet pas d'obtenir une cartographie des territoires scolaires dynamiques en EEDD, ce qui constituait l'un des objectifs de cette recherche. De plus, le faible taux de réponses ne permet pas d'affiner l'analyse sur certaines questions, le nombre d'observations étant trop restreint pour être significatif, ce qui limite la profondeur de l'investigation menée. L'enquête permet cependant de dégager de grandes tendances. Suite au faible retour, j'ai organisé une conférence débat avec l'aide du GRAINE Rhône-Alpes, autour des résultats de l'enquête.

La conférence débat n'était pas prévue à l'origine. Il était d'abord question de rencontrer certains des enseignants ayant répondu à l'enquête pour approfondir l'analyse de

leur démarche, de leur projet et de leurs choix pédagogiques. C'était un complément qualitatif à une enquête quantitative ; mais il s'agissait d'observer et d'analyser les enseignants de l'extérieur, sans prendre part au champ de l'ERE. Mon projet était coupé des acteurs de terrain, dans la lignée d'une posture positiviste : cette posture de recherche était en contradiction complète avec ma situation professionnelle. Mes missions au GRAINE Rhône-Alpes, au Rectorat et par les fonctions que j'occupe dans mon établissement scolaire, ont fait de moi une partie prenante de l'ERE. La posture positiviste était aussi en contradiction avec mes postulats théoriques de recherche.

Ce sont ces contradictions et le faible retour de l'enquête qui m'ont amenée à repenser la structure de cette action de recherche. C'est ainsi qu'en novembre 2007 a émergé l'idée de débattre des résultats de l'enquête avec les différents acteurs de l'ERE dans l'Académie. Le GRAINE Rhône-Alpes et le Rectorat ont été intéressés par cette idée et l'ont validée sur le principe. Nous avons organisé une conférence débat un mercredi après-midi, (en dehors du temps scolaire) qui a duré 3 heures et s'est structurée en plusieurs temps. La première heure a été consacrée à l'exposé des résultats de l'enquête et à faire émerger un questionnement autour de ces résultats. Dans un second temps, les différentes polémiques et thématiques ont été discutées en petit groupe (durée d'environ 1h30). Chaque groupe a fait ensuite part de sa réflexion en soumettant une ou plusieurs propositions destinées à être transmises à l'Espace Régional de Concertation. Les débats ont été transcrits intégralement (ANNEXE 21). Pour être cité, les interventions ont été numérotées. Les débats ont nourri cette recherche doctorale. Ils sont cités au fil du texte en appui ou en illustration aux analyses et arguments avancés.

Le faible taux de réponses de l'enquête est un des premiers éléments qui a suscité le débat. Deux participantes sont intervenues pour témoigner d'expérience similaire.

> « Je voulais juste dire, par rapport à la demande faite, que pour 15 000 enseignants, le fait qu'il n'y en ait que 100 qui aient répondus,(…) ça ne m'étonne pas parce que dans mon lycée, moi aussi j'avais distribué une enquête et pour 250 enseignants, y'en a aucun qui ait répondu, j'ai l'impression que même si ça avait été par papier ou quoi je sais pas si ça aurait changé grand chose… » ***Conférence débat- atelier 2 – intervention n°2***

> « J'ai travaillé entre participer et essayer de participer, point final, avec un collègue isérois… En tant que parent d'élève pour le projet développement durable dans un micro collège subventionné par le Conseil Général… Et effectivement, je comprends que vous ayez peu de réponses parce que sur les démarches que j'ai pu faire, en tant que parent d'élève, et avec la communauté d'agglomération, j'ai contacté un certain nombre d'établissements, et ce qui ressortait en général c'est qu'un grand nombre d'établissements se disait déjà débordé. Ils reçoivent effectivement beaucoup de dossiers, de possibilités d'accompagnement. Il y a déjà des choses très intéressantes qui sont mises en place, mais de là, à coordonner, à travailler transversalement, ils sont déjà plutôt dépassés. » **Conférence débat -** a***telier 2 – intervention n°7***

Le faible retour des enquêtes menées sur l'EEDD en milieu scolaire semble récurrent. Depuis 2007, deux autres enquêtes ont été réalisées par Internet sur l'éducation relative à l'environnement. L'INRP a mené la même année, deux mois plus tôt, une enquête Internet selon les mêmes modalités de diffusion, portant sur les risques majeurs. Les taux de réponses obtenues sont proches de ceux de notre enquête. Une autre enquête a été menée sur le territoire national sur les projets en éducation au développement durable début 2007, là encore le taux de retour est très faible (L'Ecole Agit !).

Au-delà du constat, la conférence débat a permis de faire émerger des éléments d'explication. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées.

- Il est possible que l'enquête soit passée inaperçue dans la masse des informations qui arrivent aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école primaire. Ces derniers semblent en effet très sollicité et donc peu disponibles pour des demandes non institutionnelles et obligatoires.

« Et c'est vrai que des directions d'écoles, qui pour la plupart n'ont que très peu de temps une décharge de direction voire pas du tout, ont leur boite complètement saturée d'informations qui arrivent par tous les canaux. Particulièrement en EEDD. Il y a eu, au mois de décembre, le lancement de l'opération « l'Ecole Agit ! ». Moi, je l'ai découverte sur un site que j'ai compulsé personnellement. » **Conférence débat -** a***telier 1 – intervention n°32***

- Il est également probable que certains enseignants n'aient pas répondu parce qu'ils n'identifient leurs pratiques comme relevant de l'EEDD.

On se rend compte qu'il y a des enseignants qui font de l'EDD. Il y en a qui pense en faire mais qui sont à côté de la plaque. Il y en a qui enseignent l'EDD réellement, qui sont vraiment dans la dynamique, dans la conception, dans la philosophie. Mais qui, comme ils le font dans le cadre de leur enseignement, ne considèrent pas qu'ils développent des projets EDD, ils sont dans le champ de leur discipline. Il y en a d'autres qui considèrent qu'ils font quelque chose digne d'être remonté, ou publié. Conférence débat – atelier 1 – intervention n°21

La question du vocabulaire a particulièrement fait réagir les participants de la conférence débat.

Vous parliez tout à l'heure, de laisser le temps d'expérimentation des OGM avant d'aller plus loin. Avec les programmes scolaires, on est un peu sur les mêmes problématiques ! […] En EEDD, la circulaire de 2004 et la circulaire de 2007, y'a un changement complet d'approche philosophique et professionnel des choses. Donc, on n'a pas eu le temps entre 2004 et 2007. En 2007, les enseignants commençaient juste à réaliser qu'on leur demandait de faire quelque chose en EEDD de manière institutionnelle. Bon, ben voilà, on change de donne, on repart sur, à nouveau, de nouvelles conceptions. C'est pour ça, je disais que c'est pas si facile que ça pour l'enseignant de dire : oui je fais de l'EEDD ou non, je suis pas dans l'EEDD. **Conférence débat – atelier 1- intervention n°50**

Le faible retour des réponses a finalement été constructif. Cela a engendré un questionnement et une remise en cause de ma méthodologie de thèse. Mon projet et ma démarche ont également évolué sous l'impulsion de la formation que j'ai suivie à l'Université du Québec à Montréal parce que j'ai appris à positionner et à caractériser mon action de recherche dans le champ de la recherche en éducation relative à l'environnement. Cet apprentissage a eu un impact plus global sur ma méthodologie de thèse. A la suite de ce projet, j'ai relu et redéfini mes autres actions de recherche.

Les résultats de l'enquête nécessitent néanmoins d'examiner avec précaution l'écart entre la population enseignante ciblée et celle ayant réellement répondu pour cerner qui s'exprime. J'ai donc opéré une comparaison d'ordre sociologique.

3) La représentativité des enseignants

Parmi les réponses obtenues, il y a une surreprésentation des enseignants du secondaire sur ceux du primaire. Dans la population enseignante ciblée, sur 10 enseignants, 8 sont dans le primaire et 2 dans le secondaire. Dans l'enquête les proportions s'inversent. Sur 10 enseignants ayant répondu, 6 sont dans le secondaire. C'est ce que montre la figure ci-dessous. Ce décalage pourrait s'expliquer par le mode de diffusion de l'enquête. Dans le primaire, l'enquête a été diffusée par l'inspection académique dans les circonscriptions qui les ont transmises aux directeurs des écoles, chargés ensuite de la distribuer aux enseignants. Dans le secondaire, la diffusion est plus directe, elle comporte une étape de moins. Les chefs d'établissement ont directement reçu l'enquête du Rectorat et l'ont diffusé à leur équipe.

L'analyse de la sous-représentation des enseignants du primaire nécessite des précautions quant à l'analyse des pratiques de ce sous-groupe spécifique. Quand on regarde plus en détail la catégorie des enseignants ayant répondu, on constate que la surreprésentation du secondaire dans l'enquête se répartit sur les disciplines ciblées de

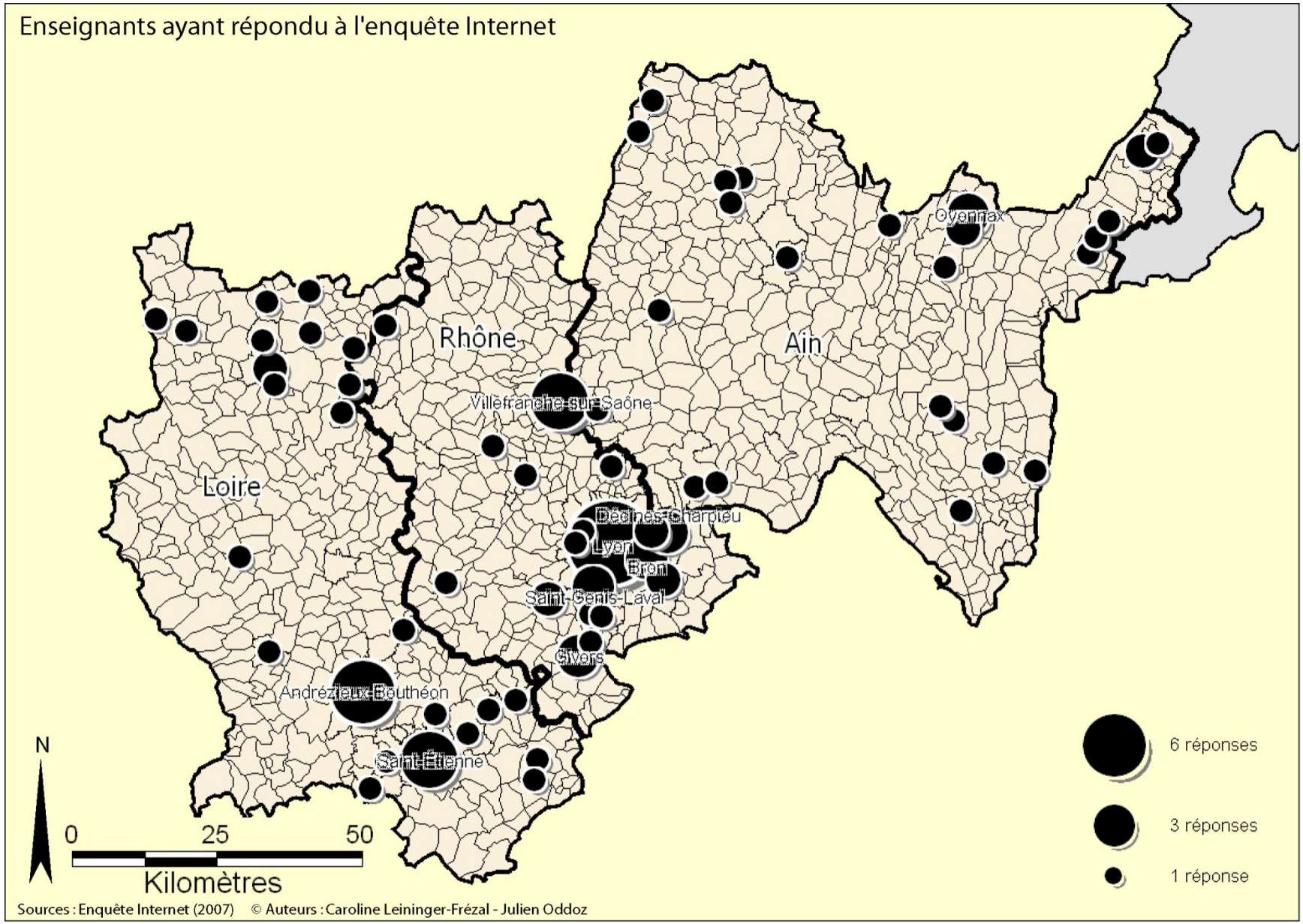
manière assez homogène. Les enseignants d'histoire-géographie, de SVT et de physique-chimie sont proportionnellement 2,5 à 4 fois plus nombreux dans la population de répondants que dans la population ciblée. Seule la proportion des enseignants de SES est équivalente.

ENQUETE	Nb de réponses	En pourcentage	Répartition académique
Professeur de physique-chimie	23	21 %/ 41 %	6 % / 30 %
Professeur de SES	4	4 % / 8 %	1 % / 5 %
Professeur de SVT	8	7 % / 14 %	5 % / 25 %
Professeur d'histoire-géographie	20	19 % / 37 %	8 % / 40 %
CIBLE	55	51% / 100%	20 % / 100 %
Autres	8	7%	
Contractuel	1	1%	
Directeur(trice) d'école	5	5%	
Physique appliquée	2	2%	
Professeur Documentaliste	1	1%	
Professeur EPS	1	1%	
Professeur STI	1	1%	
Professeur des écoles – Instituteur	44	41%	80%
CIBLE	44	41%	80%
TOTAL CIBLE	99		

Tableau 11 : La répartition des enseignants par catégories

Les enseignants ayant répondu à l'enquête se distinguent peu sur le plan démographique de la population enseignante ciblée. Ils se répartissent de manière homogène sur les trois départements de l'Académie. Le taux de réponse est d'environ 1% dans la Loire et l'Ain et de 0,6% dans le Rhône. C'est ce qu'illustre la carte ci-dessous. Les enseignants ayant répondu sont issus des principaux pôles de l'ERE, c'est-à-dire des territoires (essentiellement urbains) qui sont actifs dans le domaine. Ce résultat n'est pas surprenant en soi mais leur répartition spatiale est significative.

CARTE 7


Enseignants ayant répondu à l'enquête Internet
Rhône
Ain
Loire
Villefranche-sur-Saône
Oyonnax
Décines-Charpieu
Lyon
Bron
Saint-Genis-Laval
Givors
Andrézieux-Bouthéon
Saint-Étienne
N
0
25
50
Kilomètres
6 réponses
3 réponses
1 réponse
Sources : Enquête Internet (2007) © Auteurs : Caroline Leininger-Frézal - Julien Oddoz

L'âge ne semble pas constituer non plus un biais pour l'enquête. La répartition des enseignants du primaire par catégorie d'âge ne diffère pas significativement de celle de l'Académie. Il y a une petite surreprésentation des enseignants de moins de 35 ans et de moins de 50 ans dans le secondaire. C'est ce que montre la figure ci-dessus.

	Professeur des écoles – Instituteur		Professeurs du secondaire	
Age	Données académiques	Enquête	Données académiques	Enquête
Moins de 35 ans	34%	36%	37%	53%
De 35 à 50 ans	34%	43%	12%	31%
Sup ou égal à 50 ans	24%	18%	31%	9%
Sup ou égal à 55 ans	8%	2%	20%	9%

Tableau 12 : Répartition des enseignants ayant répondus par catégorie d'âge

Cette différence n'est pas non plus significative dans la mesure où la différence représente 7 enseignants dans la tranche d'âge des moins de 35 ans et 9 enseignants dans celle des moins de 50 ans. Globalement les enseignants ayant répondu à l'enquête sont légèrement plus jeunes que la population académique ciblée sans que cette différence constitue un biais qui fausserait les résultats.

Ils sont également un peu plus diplômés que la population académique de référence. Ce constat n'est pas vrai dans le primaire, où là encore le niveau de qualification des enseignants ayant répondu est proche de celui de la population académique. Comme l'illustre le tableau suivant.

Dernier diplôme obtenu	ACADEMIE	ENQUETE
Doctorat	5%	11%
Master/DEA	10%	33%
Maitrise	37%	30%
Licence	48%	25%
		Nb d'enseignants concernés : 55

Tableau 13 : Niveau de qualification des enseignants du primaire

Les enseignants du secondaire ayant répondu ont un niveau de qualification plus haut que la population académique de référence comme l'indique le tableau ci-dessous.

Dernier diplôme obtenu	ACADEMIE		ENQUETE	
Doctorat	57	1%	0	0%
Master 2/DEA	417	8%	3	10%
Master 1 ou maitrise	1 233	23%	9	31%
Licence	3 670	68%	17	59%
Non renseigné	3 673			
Autres	4 211		7	
TOTAL	13 261		43	

Tableau 14 : Niveau de qualification des enseignants du secondaire

Les enseignants ayant répondu à l'enquête ont plus fréquemment un diplôme à niveau BAC+5 ou 8 que la population enseignante académique. Ceci s'explique par la

surreprésentation des jeunes, le critère de l'âge et le niveau de qualification étant liés (les enseignants les jeunes étant potentiellement les plus diplômés, en raison des modifications historiques du recrutement de l'institution).

Enfin, la population enseignante ayant répondu à l'enquête est un peu plus masculine que la population académique de référence comme le précise le tableau suivant.

	Hommes	Femmes
Enquête	58%	42%
Académie	52%	48%

Tableau 15 : Répartition des enseignants par genre

La différence de 6% représente 6 individus. Là encore, ce n'est pas suffisant pour créer un biais statistique.

Pour conclure, la population ayant répondu à l'enquête diffère peu de la population académique enquêtée, elle constitue en prenant en compte les biais dans l'analyse un objet d'analyse. Nous avons rejeté l'option d'un redressement statistique compte tenu des biais trop importants et des risques associés qu'un retraitement aurait induit. Les retours permettent néanmoins, avec des précautions dans l'exploitation des données, une exploitation statistique prudente.

4) L'évaluation de l'enquête

L'évaluation de cette action de recherche a été continue et formative. Toutes les étapes du projet sont l'objet d'une évaluation qui a pour objectif de valider de manière collaborative les avancées du projet et d'engendrer des rétroactions pour rectifier ce qu'il est jugé nécessaire de revoir.

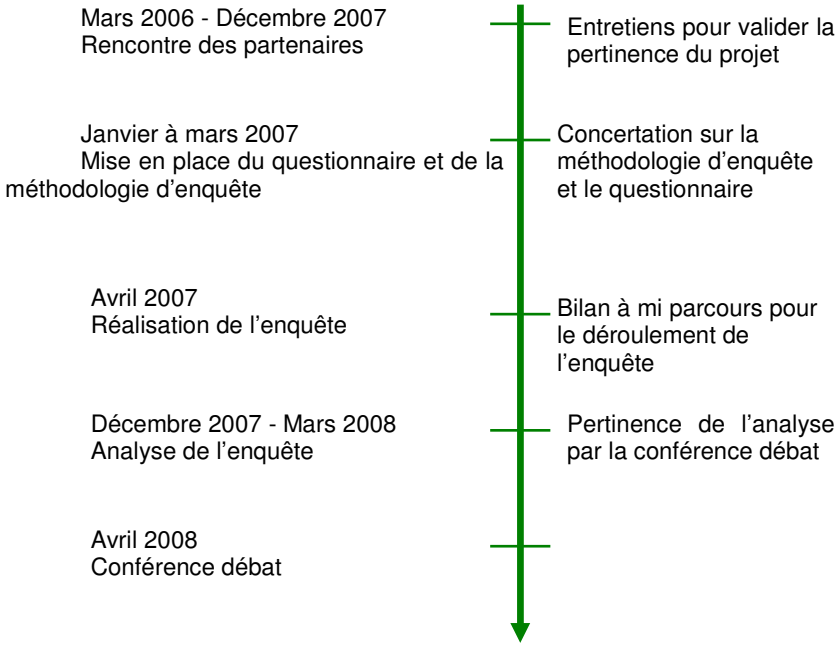


Figure 44 : Schéma méthodologique du processus d'évaluation

- **Etape 1 : La pertinence du projet**

La pertinence du projet a été évaluée et est ressortie lors des entretiens préalables et a été validée lors de la consultation du GRAINE Rhône-Alpes et du Rectorat. Leur engagement dans un partenariat actif montre que le projet fait sens pour des acteurs de l'éducation relative à l'environnement et a une utilité sociale reconnue.

- **Etape 2 : La définition de la méthodologie d'enquête**

La méthodologie et le questionnaire ont fait l'objet de plusieurs évaluations successives pour les ajuster au mieux aux besoins mais aussi à la conjoncture académique et institutionnelle qui a déterminé le protocole de diffusion de l'enquête.

- **Etape 3 : Bilan à mi-parcours**

Le nombre de réponses étant considéré comme un élément d'évaluation du succès de la méthodologie et du questionnaire, le faible nombre de retour a donc soulevé plusieurs questions :

- Est-ce que cette faible mobilisation des enseignants reflète leur manque d'intérêts pour l'ERE ou pour la question du développement durable ?
- Est-ce un désaveu de la méthodologie de l'enquête ? Ou de la pertinence du projet ?
- Les résultats sont-ils pertinents malgré le faible nombre de réponses ?

Ces deux questions ont été l'objet de débats avec Sylvie Babin du Rectorat et Michel Besset du GRAINE Rhône-Alpes. Il en est ressorti que la faible mobilisation des enseignants semble plus résulter d'une cause institutionnelle et contextuelle que du faible engagement des enseignants en ERE. Les enseignants sont très démarchés et sont parfois exaspérés de recevoir autant de sollicitations diverses. L'enquête a démarré au moment où les enseignants doivent remplir leur dossier pour leur(s) projet(s) pédagogique(s) de l'année scolaire suivante.

Mes deux partenaires avaient auparavant jugé optimistes mes estimations à 5 à 7 % de réponses. Ils n'ont pas été très étonnés du nombre de réponses obtenues. En revanche, ils ont questionné la qualité et la fiabilité de l'analyse qui découlera d'une enquête où seulement une centaine d'enseignants ont répondu. Toutefois, les enseignants ayant souvent utilisé les questions ouvertes pour développer des réponses riches de sens, la dimension qualitative de l'enquête est de ce fait plus importante que prévue initialement.

Dans la perspective d'une nouvelle recherche en milieu scolaire, je privilégierai une approche exclusivement qualitative, plus favorable au développement d'une coopération chercheur/enseignant facilitant ainsi la co-construction des savoirs et l'implication des enseignants dans le projet. C'est aussi une manière d'aller plus loin dans l'analyse du sens et de la signification que les acteurs donnent à leurs pratiques.

- **Etape 4 : Evaluation finale**

La conférence débat a eu deux effets. Premièrement, elle a validé les résultats de l'enquête et a apporté des éléments explicatifs aux résultats et à l'interprétation que j'en proposais. La conférence débat a aussi permis de soulever les enjeux éducatifs et sociaux sous-jacents, enjeux retranscrits à plusieurs reprises dans ce travail.

D'une manière plus générale, j'ai réalisé (et vécu) la manière dont la recherche en sciences humaines et sociales pouvait avoir une utilité et une légitimité sociale. Il est nécessaire que la recherche soit entreprise de manière partenariale et collaborative avec les acteurs de terrain, ici les parties prenantes de l'éducation à l'environnement. Dans le cadre de ma thèse, je suis isolée. Je mène des recherches avec pour seul interlocuteur ma directrice de thèse. Il y a peu de mutualisation, d'échanges même au sein de mon laboratoire de rattachement. Mes futures recherches seront définies et menées davantage avec les acteurs de terrain.

L'évaluation du projet m'a également montré qu'évaluer ne signifie pas quantifier et définir des indicateurs tangibles. C'est un processus plus large qui peut aussi passer par une auto-analyse du processus. Ce mode d'évaluation (carnet de bord) fut une découverte pour moi.

Pour conclure, ce projet a achevé le cheminement commencé au début de ma thèse qui m'a conduite du positivisme au socioconstructivisme ; il ne constitue plus pour moi une

posture théorique de recherche mais une attitude de recherche vécue au quotidien. Sur le plan de la recherche, l'enquête qui a nécessité un lourd investissement en temps, ne m'a pas permis d'aller jusqu'au bout des investigations que je souhaitais mener. A l'issue de cette action de recherche, j'avais peu de points de comparaison entre les pratiques enseignantes et celles des éducateurs à l'environnement, même après la conférence débat. La nature même de l'enquête (quantitative) est en cause. Elle ne me permettait pas d'avoir une vision d'ensemble des pratiques enseignantes. C'est ainsi que l'enquête Internet, de nature quantitative m'a conduite vers une analyse qualitative des projets d'ERE sur le thème de l'eau.

3. L'analyse de dossiers pédagogiques

a) La démarche

J'ai recueilli l'ensemble des dossiers déposés dans le cadre d'un appel à projet lancé en avril 2007 par le Rectorat de Lyon à destination des enseignants de primaire et de collège souhaitant réaliser un projet en éducation à l'environnement vers le développement durable. Cet appel à projet est annuel. Les enseignants doivent remplir le dossier (ANNEXE 22) qui comporte 9 rubriques :

- Les renseignements administratifs nécessaires à l'identification de l'établissement scolaire et des enseignants impliqués dans le projet
- Les dispositifs dans lesquels s'intègre le projet
- Les objectifs du projet
- Un résumé
- La démarche suivie
- Les valorisations prévues
- Les partenaires mobilisés
- La formation suivie
- Le budget

Une fois rempli, le dossier est envoyé aux Inspections Académiques des trois départements où un jury se réunit pour évaluer la pertinence pédagogique des projets. Les dossiers acceptés sont ensuite présentés aux différents partenaires de l'Education Nationale qui les subventionnent. Nous n'avons retenu que les dossiers portant sur le thème de l'eau, en cohérence avec les autres actions de recherche de la thèse.

Il n'était matériellement pas possible dans le cadre d'une thèse, d'assister à un nombre suffisant de projets pour pouvoir cerner les pratiques des enseignants en situation. Nous avions essayé dans un premier temps de rencontrer des enseignants qui avaient déjà un projet sur l'eau, mais peu d'enseignants (3) ont accepté de m'accorder un entretien. A défaut, l'analyse des dossiers pédagogiques des enseignants est un moyen d'avoir un regard sur un grand nombre de projets et de pouvoir les aborder dans leur globalité.

L'objectif général de cette action de recherche est de cerner les pratiques des enseignants en EEDD. L'analyse des dossiers vise plus particulièrement à :

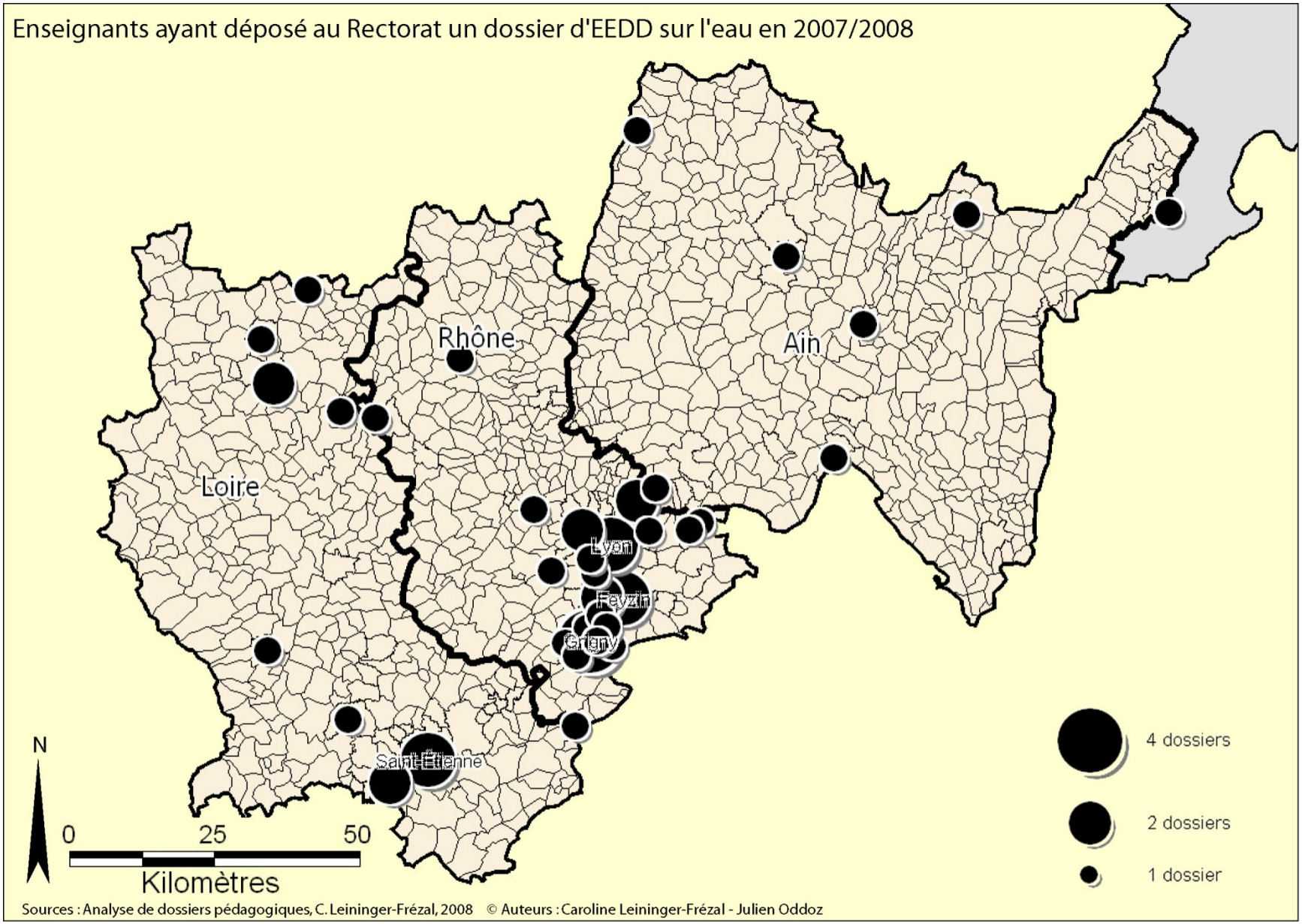
- Identifier le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les projets. Il s'agit de déterminer si les projets sont dans la ligne du projet d'établissement, dans une démarche éco-responsable, dans un dispositif transversal ou bien dans de cadre de l'enseignement disciplinaire.
- Identifier les acteurs des projets, leur fonction et leur place au sein des projets : élèves, partenaires, enseignants, personnels de service …
- Positionner les projets par rapport à l'environnement et au développement durable
- Analyser les approches et les courants pédagogiques mobilisés par les enseignants dans leur projet.

Ce corpus nécessite plusieurs précautions méthodologiques. L'analyse se fonde sur du déclaratif prospectif. Il s'agit de ce que les enseignants voudraient faire l'année suivante, ce n'est pas ce qu'ils ont réellement fait. La démarche de projet nécessite toujours des réajustements par rapport à sa conception initiale. De plus, ces dossiers sont liés à une demande de financement et sont visés par la hiérarchie scolaire, ce qui impose pour l'enseignant de se plier aux exigences pédagogiques de l'inspecteur de l'Education Nationale dont il dépend et à celles des partenaires financiers. Les projets sont donc formulés pour répondre à cette double exigence. Il peut y avoir un décalage entre ce qui est écrit et ce que les enseignants pensent faire réellement.

b) Le profil des dossiers recueillis

Nous avons donc analysé 52 dossiers : 33 dans le Rhône, 12 dans la Loire et 7 dans l'Ain. Ils ne se répartissent pas de manière équitable sur l'ensemble du territoire de l'Académie de Lyon, ce que montre la carte ci-dessous. On retrouve la structuration spatiale déjà mise en évidence dans la partie 1. Les dossiers pédagogiques déposés au Rectorat émargent sur des territoires dynamiques quand à l'EEDD.

CARTE 8 :


Enseignants ayant déposé au Rectorat un dossier d'EEDD sur l'eau en 2007/2008
Rhône
Ain
Loire
Lyon
Feyzin
Grigny
Saint-Étienne
N
0
25
50
Kilomètres
4 dossiers
2 dossiers
1 dossier
Sources : Analyse de dossiers pédagogiques, C. Leininger-Frézal, 2008 © Auteurs : Caroline Leininger-Frézal - Julien Oddoz

Ils se répartissent équitablement entre le primaire (28 dossiers) et le collège (24 dossiers). La répartition des dossiers par niveau est détaillée ci-dessous

Classes	Nombre de dossiers concernés	En %
Ecole maternelle		
Petite Section	5	9,6
Moyenne Section	7	13,5
Grande Section	7	13,5
Ecole primaire		
CP	17	32,7
CE1	18	34,6
CE2	17	32,7
CM1	18	34,6
CM2	19	36,5
Collège		
6ème	16	30,8
5ème	12	23,1
4ème	8	15,4
3ème	7	13,5
TOTAL	52	

Tableau 16 : La répartition des dossiers étudiés par classes

Les projets ciblent principalement les primaires et pas seulement le cycle 3 dont le programme de SVT comprend une partie « éducation à l'environnement ». Les niveaux 6ème et 5ème bénéficient également de nombreux projets d'EEDD.

Les élèves les moins ciblés sont en maternelle et en 4ème et 3ème au collège. Les projets réalisés en maternelle sont généralement associés au projet d'EEDD de l'école primaire voisine : c'est le cas de 5 dossiers sur 7. L'école maternelle est rarement porteuse de son propre projet en EEDD. On retrouve ici une distribution statistique similaire à celle des actions menées en matière d'ERE sur le thème de l'eau. Les dossiers semblent de ce point de vue assez représentatifs de l'ensemble des actions d'ERE menées sur le thème de l'eau.

De la même manière, les classes de 4ème et 3ème participent généralement à des projets qui ciblent l'intégralité du collège. En effet, parmi les 8 dossiers pédagogiques qui concernent des classes de 4ème et les 7 qui concernent des classes de 3ème, il y a 5 qui ciblent aussi les classes de 6ème et de 5ème. La 4ème et la 3ème ne sont pas des classes qui sont spécifiquement ciblées pour mener des projets d'EEDD contrairement aux classes de 6ème et 5ème

Les programmes ne constituent pas un facteur explicatif satisfaisant : ils offrent en 4ème et 3ème des créneaux possibles pour monter des projets d'EEDD, en physique chimie par exemple avec le réchauffement climatique, la géologie ou la pollution de l'air en SVT. La présence d'un examen national à la fin de la troisième pourrait constituer une explication pertinente en histoire-géographie mais pas pour les autres disciplines. Est-ce une question d'âge ?

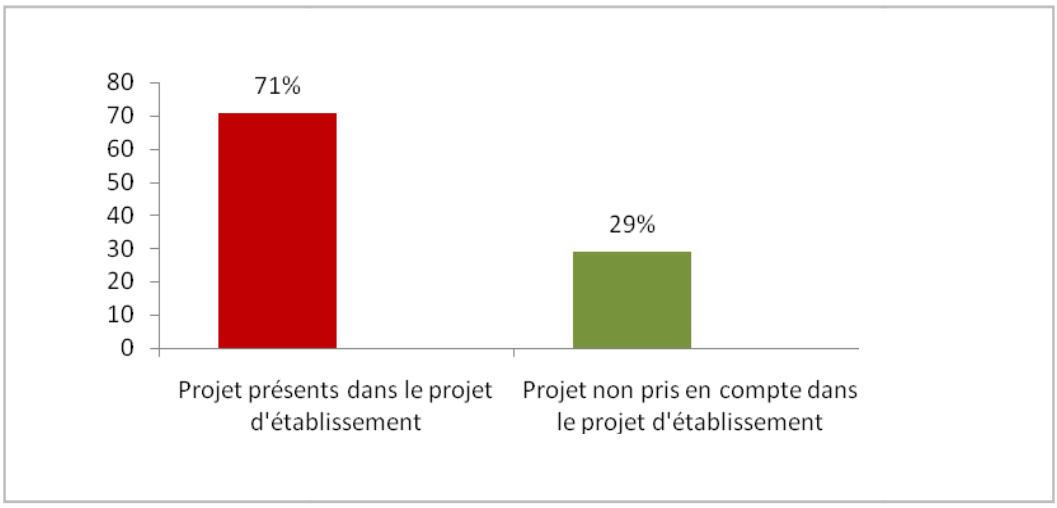


Figure 45 : Inscription des projets au sein du projet d'établissement

Nombre d'élèves concernés	Nombre de dossiers concernés	En %
Moins de 100	30	57,7
De 100 à 200	15	28,8
De 200 à 300	3	5,8
De 300 à 400	2	3,8
De 400 à 500	0	0
De 500 à 600	1	1,9
600 et plus	1	1,9
TOTAL	52	100

Tableau 17 : Nombre d'élèves concernés par les projets

Sept projets sur 10 sont des projets liés au projet d'établissement ce qui montre l'ampleur des projets menés et explique le nombre d'élèves ciblés. En effet, 2 projets/5 concernent plus de 100 élèves. Il faut néanmoins prendre ces chiffres avec précaution car à la lecture des dossiers, tous les élèves concernés ne sont pas impliqués de manière homogène. Certains projets ne nécessitent la participation active que d'une vingtaine d'élèves et ne concernent le reste de l'établissement que par le biais d'actions de sensibilisation ponctuelles.

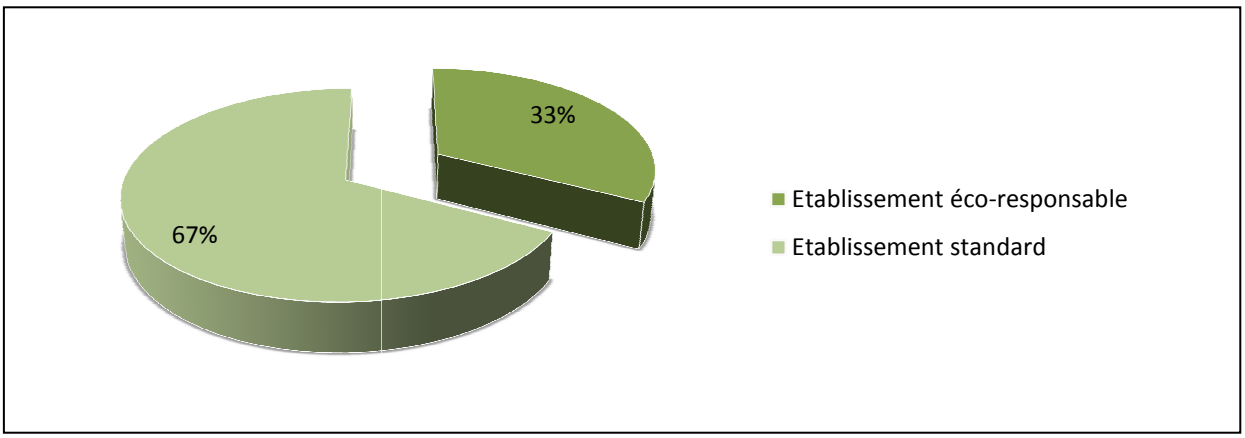


Figure 46 : Intégration des projets dans une démarche d'établissement éco-responsable

Même si les projets sont fortement liés au projet d'établissement, peu s'inscrivent encore dans une démarche d'établissement éco-responsable. Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où les dossiers ont été rédigés en 2007, première année de mise en place de ce dispositif dans l'Académie de Lyon. Parmi les 17 établissements éco-responsables, 10 seulement ont inscrit cette démarche dans leur projet d'établissement.

c) La démarche d'analyse des dossiers

Nous avons analysé les projets à partir d'une enquête qui se structure en 4 parties (questionnaire en ANNEXE 23).

- La première partie vise à identifier le contexte scolaire dans lequel s'inscrit le projet :
  - Le numéro d'identification du projet : chaque dossier a été numéroté pour être plus facilement identifié.
  - La commune de l'établissement scolaire concerné
  - Le nombre d'élèves concernés
  - Le niveau d'enseignement
  - La ou les classes concernées
  - L'inscription du projet dans le projet d'établissement ou une démarche d'établissement éco-responsable

- La seconde partie positionne le projet par rapport à l'environnement et au développement durable. Elle identifie :
  - Le thème du projet
  - Les dimensions investies : sociale, économique et/ou environnementale
  - Le caractère interdisciplinaire ou transversal du projet

- La troisième partie identifie les acteurs du projet.
  - Les enseignants, leur nombre, leur formation, les disciplines mobilisées
  - Les partenaires, leur nombre et leur intervention dans le projet

Enfin, la dernière partie met en évidence les approches et courants pédagogiques d'ERE mobilisés dans les dossiers.

Pour cette analyse, nous avons mobilisé deux classifications d'approches pédagogiques distinctes. La première regroupe les approches et démarches qui font référence au sein de l'Education Nationale. Ce sont celles qui ont été prescrites dans la circulaire de généralisation de l'EEDD en juillet 2004. Il s'agit de susciter le débat en s'appuyant sur une démarche d'investigation et une approche critique pour construire l'argumentation. Les exemples étudiés doivent être pris à des échelles spatiales et temporelles différentes. Les démarches pédagogiques doivent être variées et s'articuler à l'éducation à l'environnement et aux différentes « éducation à particules ». Enfin, le projet doit mettre en œuvre une démarche systémique et mobiliser des dispositifs transversaux.

Cette typologie est minimaliste et ne permet pas de recenser l'éventail des pratiques en œuvre en EEDD. Elle constitue néanmoins la culture institutionnelle dans laquelle sont immergés les enseignants. Elle correspond donc à un vocabulaire partagé qu'on ne peut occulter sous peine de passer à côté d'une partie des projets.

La seconde typologie mobilisée est plus aboutie. Il s'agit des courants pédagogiques d'ERE définis par Lucie Sauvé sur lesquels elle travaille depuis une dizaine d'années.

> *« La notion de courant fait référence ici à une façon générale de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement. A un*

même courant, peuvent se rattacher une pluralité et une diversité de propositions, qu'elles soient théoriques, instrumentales ou réflexives, ou encore qu'elles soient structurées comme des modèles pédagogiques. Par ailleurs, une même proposition peut se rattacher à deux ou trois courants différents, selon l'angle sous lequel elle est analysée. Enfin, si chacun des courants présente un ensemble de caractéristiques spécifiques qui le distinguent des autres, les courants ne sont pas pour autant mutuellement exclusifs à tous égard. […] Chacun des courants sera présenté en fonction des paramètres suivants :
La conception dominante de l'environnement, de l'éducation et du développement (s'il y a lieu)
La visée centrale de l'éducation relative à l'environnement
Les approches et stratégies privilégiées » (SAUVE L., 2003, M.21).

Chaque courant d'ERE se caractérise par une certaine représentation de l'environnement, une certaine représentation de l'éducation et des choix pédagogiques. Chacune de ces composantes renvoie à un corpus théorique qu'il est nécessaire de détailler ici car il constitue le support de notre analyse. C'est ce que présente le tableau ci-dessous.

	Source théorique	Typologie
Représentation de l'environnement	Lucie Sauvé et Catherine Garnier (1999) ont identifié sept représentations (ou conceptions) dominantes de l'environnement. C'est à partir de cette typologie de représentations que nous avons analysé les conceptions de l'environnement sous-tendues dans les projets d'EEDD déposés par les enseignants. Nous avons opéré de la même manière avec les conceptions de l'éducation.	• **L'environnement-nature** à apprécier, à respecter, à préserver • **L'environnement-ressource** à gérer • **L'environnement-problème** à résoudre • **L'environnement-système** à comprendre, pour décider • **L'environnement-milieu** de vie à connaître, à aménager • **L'environnement-biosphère** où vivre ensemble et à long terme • **L'environnement-projet communautaire**
Conceptions de l'éducation	Yves Bertrand et Paul Valois proposent une typologie des conceptions éducationnelles ou paradigmes éducationnelles (BERTRAND Y. et VALOIS P., 1999, p.57 cité dans SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, M.38).	• **Le paradigme rationnel** où prime la transmission des connaissances et de valeurs • **Le paradigme techno-systémique** qui mise sur l'efficacité de la communication éducative et les nouvelles technologiques • **Le paradigme humaniste** qui vise le développement personnel. L'individu a un rôle important à jouer dans son propre apprentissage. • **Le paradigme socio-interactionnel** qui s'appuie sur une analyse de la société et une dénonciation des forces d'aliénation • **Le paradigme inventif** fonde l'éducation sur la communauté.
Approches pédagogiques globales	*« Une approche pédagogique correspond à une première vision d'ensemble de la situation pédagogique ; elle détermine les traits dominants et l'importance relative de chacune des composantes de cette dernière »* (SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003, M.37). L'approche globale du projet « *détermine entre autres l'importance relative accordée à chacun des éléments de la situation pédagogique, comme elle détermine aussi leurs caractéristiques principales (Objet, Sujet, Agent et Milieu). Elle fonde les approches spécifiques à la relation didactique, à la relation d'enseignement et à la relation d'apprentissage* » (SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003, M.45).	• **L'approche de résolution de problème** qui *« consiste à confronter l'élève à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes personnels, sociaux, et éducationnels »* (LEGENDRE R., 1993, p.93 in SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003, M.81) • **La pédagogie de projet** qui est *« une pédagogie active : pas de réalisation de projet sans action ; C'est une pédagogie différenciée : chacun a son mot à dire et sa propre démarche à proposer ; Elle implique des rapports éducateur/éduqué non hiérarchisés ; La motivation du groupe est le moteur de son fonctionnement ; Elle induit l'autonomie à la fois comme objectif et comme point d'appui ; C'est un processus de création et d'exploration du monde »* (Réseau Ecole et Nature, 1997, p. 41) • **La pédagogie de terrain** qui met les apprenants dans l'environnement. • **La pédagogie du jeu et de l'imaginaire**

	Source théorique	Typologie
Approches pédagogiques centrées sur l'objet	((SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003*;* SAUVE L., 1997)	• « ***L'approche cognitive*** *dont l'objet d'apprentissage est un ensemble de savoirs d'ordre cognitif contribuant à « l'alphabétisation environnementale »* • ***L'approche affective****, axée sur le développement d'attitudes et de sentiments conduisant à un agir favorable à l'environnement.* • ***L'approche morale*** *qui privilégie le développement de valeurs morales et d'une éthique de l'environnement.* • ***L'approche spiritualiste****, axée sur le développement d'attitudes et de valeurs conformes à une croyance ou à une philosophie religieuse ou spirituelle.* • ***L'approche pragmatique*** *qui vise le développement d'habiletés de résolution de problèmes et d'écogestion.* • ***L'approche béhavioriste****, qui vise l'adoption d'un comportement approprié à l'égard de l'environnement.* • ***L'approche praxique****, qui privilégie l'apprentissage de la praxis environnementale alliant l'action à la réflexion dans des projets signifiants et mobilisateurs »* ((SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003, M.46).
Approches pédagogiques liées à l'apprentissage	((SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003 *;* SAUVE L., 1997)	• « ***Une approche expérientielle****, qui implique un contact direct avec les situations réelles favorisant des expériences concrètes ; l'approche expérientielle fait appel à la « pédagogie de terrain » (qui peut-être celui de l'école ou de l'usine) et à la « pédagogie de la découverte.* • ***Une approche systémique,*** *selon laquelle on aborde les réseaux d'interrelations et d'interdépendances dans l'environnement.* • ***Une approche holistique****, qui prend en compte toutes les dimensions du Sujet et qui permet de développer une vision globale des réalités socio-environnementales et éducatives.* • ***Une approche interdisciplinaire****, qui favorise l'intégration des savoirs de divers domaines, pour une meilleure compréhension et un agir éclairé au sujet des problématiques abordées.*

	Source théorique	Typologie
		• ***Une approche coopérative**, qui fait appel au dialogue, au partage et à l'entraide entre les Sujets, qui construisent ainsi entre eux un savoir plus riche.* • ***Une approche critique**, axée sur l'analyse et l'évaluation des réalités sociales, environnementales et éducatives, vers la transformation ou l'amélioration de ces dernières.* • ***Une approche réflexive**, qui associe l'agir et la réflexion (la praxis) pour une recherche de fondements et de significations »* (Op. Cit., M. 51)
Stratégies pédagogiques	Ce sont les stratégies pédagogiques qui définissent les caractéristiques opératoires de la situation pédagogique (SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003)	• **L'étude de cas** qui est *« une forme d'apprentissage qui permet à l'étudiant d'être confronté à des problèmes […], de développer sa capacité analytique et de s'initier à la prise de décision dans un univers caractérisé le plus souvent par le risque, l'incertitude et la turbulence»* (BEDARD M., DELL'ANIELLO D. et DESBIENS D, 1991 in Op. cit., M. 108). • **Le jeu de rôle** « *où l'on présente aux participants une situation ou un problème qu'ils doivent résoudre en jouant les rôles des participants à cette situation ou à ce problème* » (HAMADACHE A., 2002, cité dans (SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003, M. 112). • **Le débat** • **Le scénario du futur** qui consiste à se projeter dans une situation future et d'en imaginer les caractéristiques • **L'interprétation environnementale** qui vise à amener les apprenants à ce que l'environnement fasse sens pour eux. • **L'audit environnementale** est *« une méthode de vérification des équipements, des activités (comportement individuels et collectifs compris) et des systèmes de gestion environnementale d'un entreprise, dans le but d'évaluer l'atteinte des exigences environnementales applicables à l'entreprise en question et de recommander des mesures à prendre pour respecter ces exigences, le cas échéant »* (LABRIET M., 1993 in SAUVE L., 1997, p.188)

	Source théorique	Typologie
		• **Le Forum**. *« Il s'agit d'animer un groupe de discussion ou un cercle d'étude sur une problématique environnementale, comme la gestion des déchets, par exemple, ou encore l'aménagement des milieux humides »* ((SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003, M.121) • **La communauté d'apprentissage** où on n'apprend pas de manière isolée mais collectivement dans une démarche coopérative et collaborative

Tableau 18 : Les éléments d'un courant en ERE

Les différentes approches pédagogiques présentées ci-dessus ne sont pas exclusives et peuvent se combiner au sein des projets. Elles dessinent l'esquisse du projet. Les démarches et stratégies pédagogiques déterminent ensuite comment la situation pédagogique est mise en œuvre. Au final, Lucie Sauvé (1997) identifie 15 courants d'éducation relative à l'environnement qui articulent ces différentes conceptions, approches et stratégies. Elle recense le courant humaniste, moral/éthique, holistique, biorégionaliste, praxique, celui de la critique sociale, le courant féministe, ethnographique, de l'éco-éducation, de la durabilité, naturaliste, conservationniste/ressourciste, résolutique, systémique et scientifique. Les caractéristiques de ces différents courants sont détaillées ci-dessous.

Courants	Conception de l'environnement	Visées de l'ERE	Approches dominantes	Exemples de stratégies	Quelques auteurs
Courant humaniste	Milieu de vie	Connaître son milieu de vie et mieux se connaître en relation avec son milieu de vie. Développer un sentiment d'appartenance	Sensorielle Cognitive Affective Expérientielle Créative/ Esthétique	Etude du milieu Itinéraire Lecture de paysage	Bernard Dehan David Orr : *l'éducation libérale* Louis Goffin
Courant moral/ esthétique	Creuset de valeur	Faire preuve d'écocivisme Développer un système éthique.	Cognitive Affective Morale	Analyse de valeurs Clarification des valeurs Critique des valeurs sociales	Michael Caduto Louis
Courant holistique	Holos Tout L'Etre	Développer les multiples dimensions de son être en interaction avec l'ensemble des dimensions de 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	Institut d'écopéda-gogie Niegel Hoffman
Courant biorégionaliste	Lieu d'appartenance Projet communautaire	Développer des compétences en écodéveloppement communautaire, local ou régional	Cognitive Affective Expérientielle Pragmatique Créative	Exploration du milieu Projet communautaire Mise sur pied d'écoentreprise	Frank Traïna et Susan Darley-Hill Elsa Talero et Gloria Humana de Gauthier
Courant praxique	Creuset d'action/ réflexion	Apprendre dans, par, pour l'action Développer des compétences réflexives	Praxique	Recherche action	William Stapp Arjen Waïs
Courant de la critique sociale	Objet de transformation Lieu d'émancipation	Déconstruire les réalités socio-environnementales en vue de transformer ce qui pose problème	Praxique Réflexive Dialogique	Analyse de discours Etude de cas Débat Recherche-Action	Alberto Patifioa Ian Robottom John Fien

Courants	Conception de l'environnement	Visées de l'ERE	Approches dominantes	Exemples de stratégies	Quelques auteurs
Courant féministe	Objet de sollitude	Intégrer les valeurs féministes à la relation à l'environnement	Intuitive Affective Symbolique Spirituelle Créative/ esthétique	Etude de cas Immersion Atelier de création Activité d'échange, de communication	Giovanna Di Chiro Darlene Clover Annette G Gough Chaia Heller
Courant ethnographique	Territoire Lieu d'identité Nature/culture	Reconnaître le lien étroit entre nature et culture Clarifier sa propre cosmologie Valoriser la dimension culturelle de son rapport à l'environnement	Expérientielle Intuitive Affective Symbolique Spirituelle Créative/ esthétique	Contes, récits et légendes Etude de cas Immersion Compagnonnage	Michael Caduto et Joseph Bruchach Thierry Pardo Pascal Galvani
Courant de l'éco-éducation	Pôle d'interaction pour la formation personnelle Creuset identitaire	Expérimenter l'environnement pour s'expérimenter et se former dans et par l'environnement. Construire son rapport au monde-plus-qu'humain	Expérientielle Sensorielle Intuitive Affective Symbolique Créative	Récit de vie Immersion Exploration Jeux Introspection Ecoute sensible Alternance subjectif/objectif	En éco écoformation Gaston Pineau Dominique Cottereau Dominique Bachelard René Barbier En éco-ontogenèse Tom Berryman Louise Chawla David Sobel
Courant de la durabilité/ soutenabilité	Ressource pour le développement économique Ressource partagée	Promouvoir un développement économique respectueux des questions sociales et environnementales Y contribuer	Pragmatique Cognitive	Etude de cas Démarche de résolution de problème Projet de développement durable	John Fien Charles Hopkins Malcolm Plant Daniela Tilbury
Courant naturaliste	Nature	Reconstruire un lien avec la nature	Sensorielle Expérientielle Affective Cognitive Créative/esthétique	Immersion Interprétation Jeux sensoriels Activité de découverte	Steve Van Matre Michael Cohen Phillipe Vaquette

Courants	Conception de l'environnement	Visées de l'ERE	Approches dominantes	Exemples de stratégies	Quelques auteurs
Courant conservationniste/ ressourciste	Ressource	Adopter de comportements de conservation Développer des habiletés relatives à la gestion environnementale	Cognitive Pragmatique	Guide ou code de comportements Audit environnemental Projet de gestion/ Conservation	Union internatio-nale pour la conservation de la nature (U.I.C.N.*) Fonds mondial pour la nature (WWF)
Courant résolutique	Problème	Développer des habiletés de résolution de problèmes (RP) : diagnostic à l'action	Cognitive Pragmatique	Etude de cas : analyse de situations problèmes Démarche de RP associée à un projet	Harold Hungerford et coll. NAAEE : env, issues, forums
Courant systémique	Systèmes	Développer la pensée systémique : analyse et synthèse, vers une vision globale Comprendre les réalités environnementales en vue de décisions éclairées	Cognitive	Etude de cas : analyse de systèmes environnementaux	Shashana Keiny et Moshe Shashack André Giordan et Christian Souchon
Courant scientifique	Objet d'étude	Acquérir des connaissances en sciences de l'environnement. Développer des habiletés relatives à la démarche scientifique	Cognitive Expérimentale	Etude de phénomènes Observation Démonstration Expérimentation Activité de recherche hypothético-déductive	André Giordan et Christian Souchon Louis Goffin

Tableau 19 : Les courants en ERE (SAUVE L., 2003 in SAUVE L., 2003, M.170)

La typologie de courants d'ERE permet d'avoir une visibilité sur les pratiques pédagogiques en cours dans le domaine. Elle permet de les identifier et de les nommer donc de les penser. Actuellement, c'est la seule classification qui permet de couvrir le champ de l'ERE. Elle n'est certes pas exhaustive mais elle a été pensée à partir d'un corpus varié et hétérogène, ce qui permet de couvrir un large éventail des pratiques mises en œuvre dans des régions différentes du monde, pas seulement en Amérique du Nord ou en Europe. De plus, c'est un outil qui a été largement diffusé dans la communauté des chercheurs, qui a subi plusieurs évolutions pour être au plus près des pratiques de terrain.

L'emploi de tout corpus requiert néanmoins un recul critique. Plusieurs remarques peuvent abonder dans ce sens. Tout d'abord, la typologie des courants n'est pas un outil en usage en France dans le milieu scolaire ni dans celui des éducateurs à l'environnement. Les conceptions, approches et stratégies pédagogiques en ERE ne sont donc pas clairement identifiées au sein des projets analysés, ce qui ne signifie pas qu'ils ne sont pas identifiables. Nous nous sommes basés sur les mots clés pour les identifier. Il y a une part d'interprétation laissée à l'analyste.

De plus, la pluralité des approches, stratégies et conceptions qui s'articulent au sein des différents courants est un atout pour l'analyse mais c'est aussi une difficulté. Ces approches étant nombreuses, il n'est donc pas toujours aisé de s'y repérer, d'autant plus que certaines sont redondantes. La résolution de problèmes renvoie par exemple à l'approche résolutique parmi les approches centrées sur l'objet d'apprentissage.

La complexité des courants ne réside pas seulement dans la pluralité et la diversité de leurs composantes. Les courants d'ERE tels qu'ils sont proposés par Lucie Sauvé, sont des objets théoriques. Il est souvent nécessaire dans l'analyse de revenir à la définition des approches et des courants pour cerner avec précision si le projet étudié relève ou non d'une approche ou d'un courant. Plusieurs fois au cours de l'analyse, l'intégralité des dossiers a été relue pour harmoniser et mieux identifier telle approche ou courant qui semblait problématique. La notion de communauté d'apprentissage en est un exemple. C'est un concept ancré dans la culture canadienne mais qui n'a pas le même usage et sens en France. Certains projets mettaient en évidence une approche coopérative entre les élèves et parfois même avec une autre classe dans la même école ou à l'étranger. A la première lecture, la présence d'une approche coopérative impliquait la mise en place d'une communauté d'apprentissage. Après réflexion, nous avons réorienté l'analyse. En considérant que la communauté d'apprentissage n'impliquait pas seulement un échange de connaissances entre élèves mais nécessitait l'implication de l'ensemble de la communauté éducative (familles inclues). C'est ainsi que la stratégie de la communauté d'apprentissage ne concernait plus une quinzaine de dossiers mais seulement quelques-uns.

Enfin la formulation des représentations de l'environnement identifiées par Lucie Sauvé dans son travail de recherche peut se révéler problématique à l'usage. Elle juxtapose un ou plusieurs verbes d'actions à un nom commun qui en oriente la signification. Or, les verbes associés n'orientent pas forcément le nom commun dans le même sens. La « nature à apprécier » ne me semble pas la même que la « nature à protéger ». La première renvoie à la déification de la Nature sous une image féminine et maternelle que la seconde ne véhicule pas. De plus, le nom commun peut ne pas correspondre aux verbes associés. C'est le cas de l'environnement « système à comprendre ». La grande majorité des projets pédagogiques ont une conception cognitive dominante de l'environnement : c'est un savoir à connaître. Ils n'ont pas pour autant une conception systémique de l'environnement. Aucune des conceptions définies dans cette classification ne permet d'exprimer cette conception de l'environnement.

Pour conclure, les courants d'ERE sont un outil heuristique intéressant et même central dans le champ de recherche actuel de l'ERE, mais difficile à l'emploi. Il est

nécessaire d'y être initié, ce qui explique en partie sa diffusion limitée en France. Il n'existe pas de centre de formation en France comme l'UQAM au Québec, qui puisse former les acteurs de l'ERE aux courants pédagogiques. Paradoxalement il existe une demande et un manque en la matière puisqu'il n'y a pas de vocabulaire commun et partagé pour désigner les pratiques en cours en ERE.

J'ai pris le parti de mobiliser les courants pédagogiques pour cerner les pratiques enseignantes qui ont été analysées à partir de deux actions de recherche, une enquête Internet et une analyse des dossiers pédagogiques. Ma fonction de professeure relais m'a permis de cerner comment les enseignants prennent en charge la mission d'ERE qui leur est dévolue. J'ai pu également construire et argumenter mon discours sur « l'Ecole ». Ces deux actions recherche ont mis en évidence l'adéquation mais aussi les décalages existants entre les directives institutionnelles d'une part et les pratiques enseignantes de l'autre. Elles ont également mis en évidence la prégnance de la culture scolaire sur l'ERE.

C. Des projets conformes à la culture scolaire ?

Maintenant que nous avons identifié les caractéristiques de la culture scolaire d'une part et celles de l'éducation au développement durable d'autre part, il s'agit de voir si les pratiques et projets cernés par le biais de l'enquête Internet et des l'analyse des dossiers pédagogiques sont conformes aux directives ministérielles et à la culture scolaire d'une manière générale. Deux hypothèses sont plausibles :

- Dans l'esprit des instructions de 1977 et 2004, les projets sont en marge de la culture scolaire. La discipline scolaire est un support, un tremplin, pour construire un projet partenarial qui mobilise des approches et des démarches qui ne sont pas à proprement parler disciplinaires ni même scolaires, ce qui conduit à sortir de la forme scolaire *stricto sensu*.
- Les projets sont conformes à la culture et à la forme scolaire. Ils se structurent autour des disciplines scolaires, privilégiant les savoirs et savoir-faire programmatiques. Dans cette perspective, les disciplines scolaires se juxtaposent plus qu'elles ne se croisent ou s'entrecroisent.

La seconde hypothèse paraît la plus adéquate : les premières analyses mettent en évidence la prédominance des disciplinaires scolaires dans les projets.

1. Des projets centrés sur des savoirs

L'ancrage disciplinaire des projets est prégnant. Il s'agit d'abord et avant tout d'acquérir les notions au programme d'où la prédominance d'une approche cognitive qui est présente dans l'ensemble des dossiers pédagogiques du Rectorat (à l'exception d'un seul). L'EEDD[1] implique d'apprendre. Le champ lexical de l'apprentissage est abondant dans les objectifs définis par les enseignants, avec 44 récurrences. Les termes *« connaissance »* et « *acquérir* » apparaissent 10 fois chacun. On trouve également les termes « *Apprendre* » (7), *« Etudier »* (5), *« Connaître »* (4), « *Aborder* » (2), « *Appréhender* » (3), *« Acquisition » (2) et « Transmettre »* (1). Dans deux projets, aucun autre type d'objectif n'est même mentionné.

Aux objectifs de savoir s'ajoutent des savoir-faire. En science, il s'agit de faire acquérir aux élèves une démarche expérimentale. Le champ lexical du raisonnement est prégnant dans les objectifs définis par les enseignants : *« comprendre » (15), « compréhension » (2),*

[1] Nous parlerons d'EEDD pour l'analyse des dossiers et non d'EDD car les dossiers ont été rédigés avant la circulaire de 2007 ;

« construire un raisonnement » (1), « montrer » (1), « consolider ses capacités de raisonnement » (1). Faire de l'EEDD vise à acquérir un raisonnement, une démarche scientifique. L'approche expérientielle et le courant scientifique (typologie de Lucie Sauvé) sont en effet mis en œuvre dans 36 dossiers / 52. C'est l'un des courants pédagogiques dominants. A cela s'ajoutent, de manière ponctuelle, des savoir-faire disciplinaires en Français sur la capacité à s'exprimer de manière écrite et orale et en documentation. Certains dossiers visent l'acquisition de comportements. Onze dossiers sur 52 ont une approche comportementale (ou behavioriste). Il vise à « *construire des comportements respectueux de l'environnement* » projet n°38, à « *découvrir et à apprendre les gestes éco citoyens simples* » projet n°29, ou à « *acquérir les bons gestes pour les respecter et éviter le gaspillage*. » projet n°52.

Globalement les projets cherchent d'abord à remplir les objectifs cognitifs et méthodologiques définis par les programmes. Pourtant les projets sont très souvent pluridisciplinaires. C'est le cas de 4/5 des projets décrits dans l'enquête Internet, avec en disciplines phare l'histoire-géographie, les sciences et vie de la terre et les arts plastiques (dans le primaire seulement). De la même manière, les dossiers pédagogiques analysés montrent que les enseignants ne travaillent pas de manière isolée. Seuls quatre projets ne sont portés que par un seul enseignant. Ils sont en moyenne 5 enseignants par projet. Ce résultat peut paraître paradoxal mais il n'est pas surprenant dans la mesure où les 2/3 des projets s'inscrivent dans le cadre du projet d'établissement qui concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique. Il est néanmoins nécessaire de lire ces chiffres avec prudence. D'une part, les dossiers pédagogiques déposés au Rectorat sont destinés à obtenir des financements ; la pluridisciplinarité étant un des critères de recevabilité, il est donc possible que le nombre d'enseignants mentionné soit artificiellement augmenté. D'autre part, à la lecture des dossiers, on peut constater que souvent, les objectifs disciplinaires se juxtaposent. Chaque enseignant a pris soin d'identifier et de notifier ce qui dans son programme, le relie au projet sans que l'articulation des différentes disciplines soit exprimée. La pluridisciplinarité des projets nécessite d'en identifier la nature. S'agit-il d'une interdisciplinarité ou d'une transdisciplinarité ? Deux cas de figure sont donc possibles.

a) Des projets pluridisciplinaires ou interdisciplinaires

La présence d'enseignants de disciplines différentes dans un même projet ne garantit pas les liens entre ces disciplines. L'interdisciplinarité mobilise *« différentes disciplines [qui] étudient en parallèle une même question avant de confronter leurs apports respectifs »* (GIORDAN A. [1]). Il n'est pas nécessaire que ces disciplines dialoguent entre elles. Elles apportent simplement un regard différent sur un même objet. Edgar Morin emploie à cet effet une image qui parle d'elle-même : *« l'interdisciplinarité peut signifier purement et simplement que différentes disciplines se mettent à table, à une même assemblée, comme les différentes nations se rassemblent à l'ONU sans pouvoir faire autre chose que d'affirmer chacune ses propres droits nationaux et ses propres souverainetés par rapport aux empiètements du voisin. »* (GIORDAN A., op. cit.)

Mohammed Taleb introduit une distinction supplémentaire en différenciant la pluridisciplinarité de l'interdisciplinarité. « La pluridisciplinarité va mobiliser des disciplines différentes sans pour autant organiser un dialogue entre elles (juxtaposition) ; l'interdisciplinarité, elle, va organiser une telle rencontre et favoriser une fécondation mutuelle. Mais de la disciplinarité à interdisciplinarité, nous ne convoquons dans notre compréhension que de la discipline, c'est-à-dire de la rationalité académique » (TALEB M., 2005, p 13). La pluridisciplinarité est alors une juxtaposition de disciplines et l'interdisciplinarité est un dialogue entre les disciplines. Ces dernières peuvent- elles

[1] Alain Giordan, *"Questions sur l'interdisciplinarité"* texte disponible sur http://ecolu-info.unige.ch/colloques/Chernobyl/pages/Giordan.html

dialoguer sans s'affranchir auparavant de leur cadre épistémologique, (ce qui revient à une démarche transversale) ? Si le dialogue interdisciplinaire se résume à un échange d'éclairage, on ne peut alors pas parler vraiment d'échanges. Par conséquent, je n'opèrerai pas de distinction entre pluri et interdisciplinaire : dans les deux cas, il s'agit d'un dialogue de sourds. Edgar Morin les regroupe d'ailleurs dans la notion de polydisciplinarité (MORIN E., 1990, p. 6).

Un projet pédagogique est pluri ou interdisciplinaire quand il s'appuie sur plusieurs disciplines qui se juxtaposent, se complétant sur le plan des savoirs, des savoir-faire et des outils mobilisés. Le cadre disciplinaire reste la référence. Les objectifs sont principalement d'ordre programmatique. Il s'agit des notions, des savoir-faire et des méthodes inscrits dans les programmes scolaires. La démarche pédagogique peut relever de la pédagogie par objectifs sans jamais que le terme soit explicité. Les enseignants décrivent généralement une suite d'activités que les élèves vont réaliser pour atteindre ces différents objectifs.

Extraits du dossier n° 2 – Ecole primaire (Rhône)- CP, CE1, CE2

- **Objectifs**

Après une première sensibilisation aux problèmes de l'environnement à l'école maternelle, l'élève prend conscience de la fragilité des équilibres dans les milieux de vie[1].

- **Résumé du projet**

Cycle 2 : Observations des milieux aquatiques proches de l'école à différentes périodes de l'année
Cycle 3 : Observation des milieux forestiers proches de l'école pour découvrir la diversité des végétaux à l'automne et au printemps.

- **Démarche pédagogique**

Cycle 2 : Observation sur site pour collecter des informations
Tri des données en classe avec émission d'hypothèses
Retour sur site pour confirmer ou infirmer les hypothèses et comparer avec un autre écosystème ;
Cycle 3 : Observation sur site pour collecter des informations.
Tri des données en classe, comparaison classification apport théorique
Retour sur site pour conforter les connaissances et découvrir un autre type de forêt

Le projet est ici essentiellement disciplinaire (SVT). Il s'agit de couvrir la partie du programme intitulée « Découvrir le monde » en cycle 2 et « Sciences expérimentales et technologiques » en cycle 3. Les thèmes développés et les savoir-faire mobilisés relèvent de la planification programmatique.

Extraits du dossier n° 34 – Collège (Rhône) – Enseignants de SVT, Arts Plastiques, technologie, physique chimie, CPE, gestionnaire, secrétaire, OEA menés avec toutes les classes de 5ème

- **Objectifs**

Utiliser le thème de l'eau et les milieux aquatiques pour mettre en œuvre de façon pratique, dans le cadre du projet collège éco-responsable, une action qui implique fortement les élèves.
Résumé du projet
Le nom du Collège (nom coupé pour respecter l'anonymat des dossiers) est en fait celui d'un ruisseau qui dévale la côte du Rhône pour se jeter dans le Rhône à côté du collège. L'idée essentielle est de faire prendre conscience et connaissance aux élèves de l'intérêt de l'entretien et de la sauvegarde du ruisseau.

- **Démarche pédagogique**

Le projet se développe sur 3 axes :
1)- La connaissance biologique des espèces végétales et animales du ruisseau et de ses berges
- Le regard esthétique à former chez les élèves par la réalisation de croquis in situ
- Vers une approche énergétique d'un cours d'eau

2) La protection de l'environnement. Il est prévu de participer à l'opération « Nettoyons la Nature » le vendredi 28 septembre 2007, soutenue par le magasin Leclerc. Les abords du ruisseau seront nettoyés par les élèves.

3) Visite commentée du CONIB.
Visite du site de la CNR à Pierre Bénite sur le traitement et la récupération des déchets aux barrages du Rhône.

Dans cet exemple, le projet paraît transversal à premier abord puisqu'il s'agit d'une démarche d'établissement éco-responsable. En examinant le dossier plus en détail, il apparaît clairement que c'est l'approche disciplinaire qui prime. En effet, le premier axe du projet (rubrique démarche pédagogique) correspond à des objectifs définis par les programmes respectifs de SVT, Arts plastiques et physique chimie. La démarche d'établissement mise en avant dans les objectifs est absente du reste du dossier, c'est ce qui justifie son classement parmi les projets interdisciplinaires et non transversaux.

Quand le projet est interdisciplinaire, chaque discipline prend alors en charge une partie du projet. L'objet de connaissance est disséqué entre les différentes disciplines entre lesquelles les enseignants essayent de faire des liens. Il y a une disjonction disciplinaire. Le dossier n°21 décrit ce phénomène : *« les enseignants, dans le cadre des programmations d'activités géographiques, historiques ou scientifiques à l'intérieur de chaque classe, cycle et école, ont établi les liens entre les différents domaines, il n'est pas sûr que les élèves soient capables de les faire… »* L'approche créative est en cela très révélatrice. Elle est principalement mobilisée dans la phase finale des projets, la restitution. Les élèves produisent une exposition artistique pour valoriser le projet alors que paradoxalement ce dernier est souvent centré sur l'acquisition de notions scientifiques.

Extraits du dossier n°35 – Collège (Rhône) – Enseignants de SVT et Histoire géographie avec une classe de 5ème

- **Objectifs**

Ce projet s'inscrit dans la continuité de celui réalisé avec des 6ème sur l'eau et le développement durable. Il vise à amener les élèves de 5ème à comprendre comment les activités humaines (urbanisation, industries, transports, agriculture) agissent sur la qualité de l'eau et peuvent nuire, modifier l'écosystème et la répartition des êtres vivants.

- **Résumé du projet**

En éducation civique : Inventaire des risques technologiques dans le Grand Lyon entraînant un danger pour la qualité de l'eau et des moyens mis en œuvre pour les réduire et préserver la qualité de l'eau.

S.V.T : Observation d'un écosystème aquatique pour repérer les indicateurs de pollution et de dégradation du milieu ainsi que les causes de la pollution.

Histoire-géographie : la qualité de l'eau et les activités polluantes à l'époque médiévale

- ***Démarche pédagogique***

Recherches personnelles au CDI
Production d'hypothèses sur les risques de dégradation des milieux aquatiques
Observation du milieu naturel et validation des hypothèses
Visite d'une station d'épuration.

Ce dossier illustre parfaitement le découpage disciplinaire du projet. Quand l'approche cognitive est centrale, le projet est soit disciplinaire soit interdisciplinaire. Dans les projets où l'approche cognitive est secondaire, peuvent alors émerger des projets transversaux.

b) Des projets transversaux.

La transversalité est ce qui transcende les disciplines. C'est un synonyme de transdisciplinarité. « Le trans ne signifie pas uniquement « à travers », mais aussi « au-delà ». La transdisciplinarité est donc une compréhension « à travers » et « au-delà » des disciplines » (TALEB M., 2005, p 13). Le terme de transversalité est plus évocateur que celui de transdisciplinarité qui reste sur le plan sémantique, attaché au disciplinaire. Edgar Morin l'a défini comme un ensemble « de schèmes cognitifs qui peuvent traverser les disciplines avec une virulence telle qu'elle les met en transe » (op. cit. p.6)

Les projets d'EEDD analysés sont transversaux quand la discipline scolaire n'est plus le cadre de référence de la mise en œuvre. Cela implique non seulement que le lieu du projet se situe en dehors des cours (au moins en partie), mais qu'en plus la forme donnée au projet ne soit pas de nature scolaire. Comment discriminer les projets inter et pluridisciplinaires, des projets transversaux ? Parmi les projets pédagogiques analysés au Rectorat, 46 mobilisent plusieurs disciplines et 13 mobilisent des dispositifs transversaux de type itinéraire de découverte, travaux pratiques encadrés etc. Mais le dispositif dans lequel rentre le projet n'en garantit que le contenu (pas de contrôle institutionnel). Il est donc nécessaire d'aller chercher ailleurs. La place accordée à l'approche cognitive dans un projet me semble être un indicateur pertinent. Les savoirs ciblés sont ceux définis par les programmes scolaires. L'approche cognitive reflète la place accordée aux disciplinaires scolaires dans un projet. Lorsque **le projet prime, il est transversal.**

Dans ces dossiers, l'apprentissage de savoirs disciplinaires n'est pas à l'origine du projet et ne constitue pas le fil directeur. L'approche cognitive est présente mais les savoirs

disciplinaires sont un moyen et non une fin. Ce type de projet est conçu comme une démarche commune globale. Cette démarche globale peut s'organiser de deux manières :

1) Des projets éco-école ou établissement éco-responsable

Dans le cadre du dispositif éco-école ou des établissements éco-responsable, la démarche s'organise autour de la mise en place d'un comité de suivi se composant d'élèves, de parents d'élèves, d'enseignants et de personnels de service. La tête du projet dépasse alors nécessairement le cadre disciplinaire. Cependant tous les projets établissement éco-responsables ne s'inscrivent pas dans cette perspective. En effet, la mise en place d'un comité de pilotage n'étant pas obligatoire, certains projets établissements éco-responsables choisissent une entrée polydisciplinaire (et donc non transversale).

Extrait du dossier n°7 – Ecole primaire (Rhône) – Cycle 2 et 3

- **Analyse de la situation initiale**

Projet éco-école commencé en 2006-2007 sur les déchets
Financement des animations par la coopérative scolaire
La municipalité a participé à des investissements : des poubelles de tri, compost…
Elle a, comme les parents d'élèves, participé aux comités de suivi.
Echanges des expériences vécues entre les classes : exposés, ateliers
Visite de site

- **Objectifs**

Diminuer l'impact écologique sur l'environnement
Prendre conscience de sa responsabilité et avoir une action efficace vis-à-vis de l'environnement
Mettre l'enfant dans une situation active vis-à-vis des savoir faire et des savoirs
Etre cohérent dans l'éducation à l'environnement

- **Résumé du projet**

Sensibiliser l'élève aux domaines de l'environnement particulièrement l'eau […]
Trouver des actions concrètes, les mettre en œuvre et changer les pratiques

- **Démarche pédagogique**

Démarche scientifique
Diagnostic et questionnement
Animations en classe
Visites de sites appropriés : […]
Etablir les liens avec le programme scolaire
Impliquer toute l'école, la municipalité, les parents délégués
Chaque cycle choisira un thème en fonction des compétences à acquérir, présentera aux cycles les travaux effectués, leur préparera des ateliers…

- **Calendrier de l'action**

09	Evaluation de la situation initiale sur l'utilisation de l'eau à l'école
09-10	Réunir le comité de suivi de l'année précédente Faire le bilan de l'action sur les déchets et analyse du diagnostic sur l'eau
10	Imaginer les plans d'actions, le mettre en œuvre
11 12 01	Réfléchir à l'impact de la consommation excessive sur l'environnement […] Visites […]
02-03	Présentation, échange entre les classes
04	Comité de suivi
05-06	Ecrire un code de conduite des bonnes pratiques qui devra être suivi dans le futur
06	Exposition sur le travail de l'année en direction des classes, des parents, de la commune…

2) Des projets transversaux innovants

En dehors des éco-écoles et des établissements éco-responsables, cette démarche commune globale se structure aussi autour d'une approche pragmatique (la résolution de problèmes environnementaux, écogestion) ou dans la mise en place d'une pédagogie qui mobilise en alternance l'imaginaire et la rationalité (pédagogie de l'alternance). On retrouve ici la transversalité telle qu'elle est définie par Mohammed Taleb. La transversalité est présente lorsque « *l'on va convoquer dans l'acte même de connaître le champ de l'imaginaire, et que l'on va prendre au sérieux la parole qui vient du mythos* » (TALEB M., 2005, p 13

Dossier n°37 – Collège (Rhône) – Enseignants d'éducation musicale, de SVT, d'histoire géographie, d'Arts plastiques, Lettres Modernes et UPI en classe de 6ème

- **Objectif**s

Ancrer l'environnement proche des élèves, le développement durable et la biodiversité dans les contenus disciplinaires
Approcher les lieux, les connaître pour apprendre à les respecter, se les présenter
Développer l'écoute, le regard, l'observation et la sensibilité des élèves
Avoir une finalité par l'écrit : faire découvrir à d'autres enfants un lieu de vie et un fleuve, aujourd'hui et dans le passé

- **Démarche pédagogique**

Connaissances de contes et des écrits liés au Rhône
Animer les lieux : créer et jouer des petites scènes sur les bords du Rhône
Ecriture de pages documentaires et d'exposés divers sur le milieu aquatique, la faune et la flore : s'intéresser à l'environnement du collège, trop méconnu des élèves
Travail sur la photo et enregistrement de sons des bords du Rhône en se servant de l'outil, informatique
Correspondance avec Mayotte
Créer un lien social avec d'autres partenaires

- **Valorisation prévue**

Exposition de travaux d'élèves par les moyens multimédias
Participation au printemps de l'environnement
Elaboration d'un petit spectacle théâtral et musical
Mise en valeur des recherches et de l'échange avec Mayotte
Projections des travaux d'arts plastiques
Création d'une mare à l'île de la TABLE RONDE
Fabrication de nichoirs

Au final, peu de projets sont transversaux. C'est ce qu'illustre le graphique ci-dessous. Sur les 52 dossiers :

- Trente-neuf ne sont pas transversaux
- Six s'inscrivent dans une démarche d'établissement éco-responsable ou d'éco-école.
- Sept sont transversaux par le biais d'approches pédagogiques innovantes. Parmi ces projets, 3 seulement appartiennent à un dispositif transversal tel que le prévoit la circulaire de 2004 (TPE, IDD, Classe à PAC …)

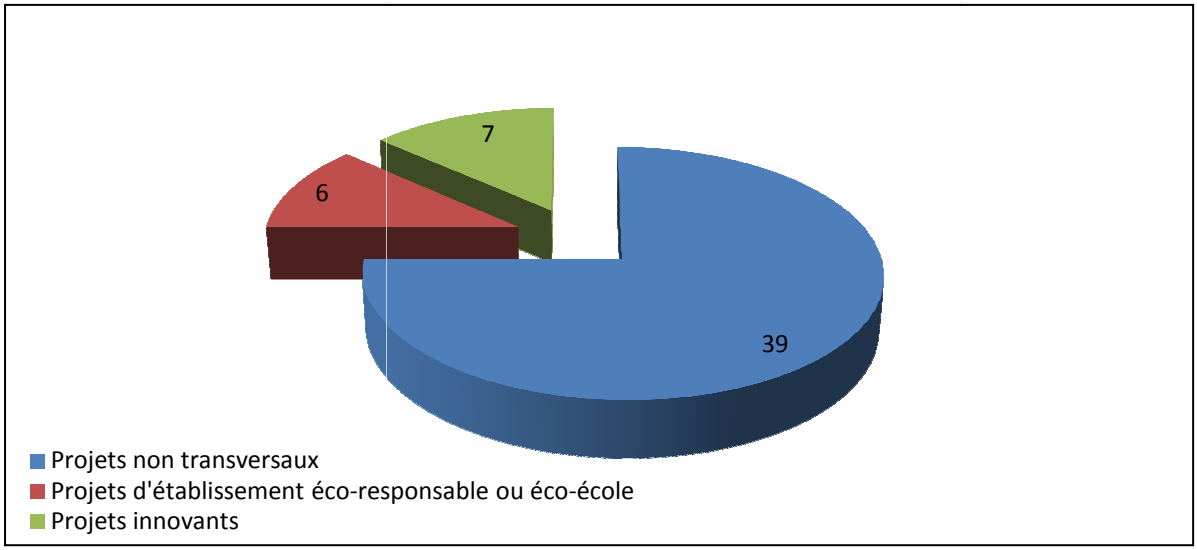


Figure 47 : Les projets pédagogiques et la transversalité

Paradoxalement ce ne sont pas les projets qui s'insèrent dans des dispositifs horaires spécifiques (TPE, IDD, Classe à PAC …) qui sont transversaux, ce qui tend à prouver que ces dispositifs horaires ne garantissent en rien la transversalité du projet, voire la rendent difficile. C'est notamment le cas des classes à PAC qui se structurent par principe autour des programmes disciplinaires. La difficile mise en œuvre de la transversalité reflète la prégnance de la culture scolaire au sein des projets pédagogiques. En grande majorité, ce sont des projets centrés sur les disciplines scolaires donnant la priorité à l'acquisition de savoir et de savoir-faire inscrits dans les programmes. Finalement, peu de projets finissent par s'en démarquer. L'absence, ou presque de transversalité aboutit à une pensée analytique et linéaire plus que systémique et complexe.

2. La difficile prise en charge de la complexité

Les enseignants semblent rester dans un raisonnement cause-fait-conséquence, d'où, d'ailleurs, la fréquence des approches expérimentales et du courant scientifique dans les projets. Les projets amènent les élèves à faire des observations, à les théoriser et à construire une connaissance rationnelle du monde. Les enseignants ne s'inscrivent pas naturellement dans une pensée complexe. Parmi les approches pédagogiques développées par Lucie Sauvé et celles préconisées par l'Education Nationale, j'ai retenu trois critères pour cerner si un projet pédagogique met les enfants dans la perspective d'une pensée complexe :

- Le projet mobilise une **approche systémique**. La systémique permet en effet de dépasser la division cartésienne du monde en parties. Elle permet d'appréhender les réalités comme un ensemble de parties qui interagissent entre elle pour former un Tout qui les dépassent.
- Le projet mobilise **plusieurs niveaux d'échelle** dans l'espace et dans le temps. L'articulation de différents niveaux d'échelle permet en effet de dépasser le singularisme local et le caractère abstrait de l'échelon mondial tout en mettant en évidence leurs interactions et leurs interrelations.
- Le projet se structure sur **une pensée critique**. Adopter une démarche critique permet d'appréhender les savoirs non comme des vérités établies mais comme un processus de construction cognitif. On ne peut pas penser la complexité sans percevoir le caractère construit de la connaissance.

Peu d'enseignants mobilisent une seule de ces approches que ce soit dans l'enquête Internet ou dans l'analyse des dossiers du Rectorat.

a) L'approche critique aux abonnés absents

Que ce soit dans l'enquête Internet ou dans les dossiers pédagogiques, les résultats sont comparables : les enseignants ne mettent pas les élèves dans une démarche critique, c'est-à-dire *« axée sur l'analyse et l'évaluation des réalités sociales, environnementales et éducatives, vers la transformation ou l'amélioration de ces dernières.* » (SAUVE L., 1997 in SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003, M.51). La démarche critique est mentionnée trois fois dans l'enquête Internet sur les 50 projets[1] décrits et 7 des 52 dossiers analysés. Même dans ces dossiers, le recours à l'esprit critique est restreint puisqu'il s'agit essentiellement d'une critique des sources documentaires. Dans trois cas néanmoins, la démarche va plus loin et s'inscrit véritablement dans le courant de la critique sociale (SAUVE L., 1997). Il s'agit alors non plus de questionner la validité des informations collectées mais la pertinence des choix de société qui sous tendent les sujets étudiés.

Dans la majorité des dossiers (45 autres), les savoirs mobilisés, transmis ou construits dans les projets, le sont sur le mode du discours positif. Autrement dit, les faits ont le statut de vérités scientifiques. Ils ne sont pas discutés ni construits. Pourtant le débat apparaît souvent dans les projets mais pas associé à une démarche critique, ce qui interroge à nouveau sur le fond et le statut du débat. S'agit-il vraiment de construire avec les élèves ou est-ce seulement une manière de leur faire accepter des discours et des savoirs préétablis ? Les dossiers ne permettent pas d'aller plus loin dans l'analyse. Il serait intéressant d'aller analyser des situations de débat en classe.

b) Pas de pensée systémique

Comme la démarche critique, l'approche systémique est peu employée. Dans l'enquête Internet, elle n'apparaît que dans 6 questionnaires sur 50 et dans l'analyse des dossiers dans 3 projets sur 52, les projets en question ne sont pas transversaux. Ils abordent le sujet sous un angle éco systémique. L'approche systémique ne semble pas constituer pour les enseignants une approche clairement identifiée ni mise en œuvre dans leur projet d'EEDD.

c) Des projets hic et nunc

La mobilisation d'une approche multi-scalaire (variation d'échelle dans le temps et l'espace) n'apparaît pas plus fréquemment dans l'enquête Internet (5 questionnaires sur 50). Elle est en revanche très présente dans l'analyse des dossiers. Elle est identifiable dans la moitié des projets pédagogiques (25/52) dont 7 parmi les 12 projets transversaux. Ce résultat est à considérer avec prudence parce que la variation d'échelle est un des critères de recevabilité des dossiers au Rectorat. Il est possible aussi que la formulation de cette approche dans l'enquête Internet ait biaisé les réponses, les enseignants ne voyant pas de quoi il s'agissait. Des trois approches et démarches relevant de la pensée complexe, l'approche multi-scalaire est celle dont les enseignants semblent être le plus familiers.

Dans l'ensemble, les projets pédagogiques faits par les enseignants s'inscrivent difficilement dans une pensée complexe. L'approche systémique et la démarche critique sont peu souvent mobilisées. La majorité des projets conservent un ancrage disciplinaire fort, ce

[1] Seuls sont pris en compte ici les questionnaires dont l'auteur a réalisé un projet d'EEDD sur l'année de référence, ce qui explique que le nombre de citations soit rapporté à 50 et non à 107 nombre total de réponses à l'enquête.

qui correspond aux demandes institutionnelles actuelles. Peu de projets ont un profil transversal. Le type de raisonnement qui en résulte, est rationnel, analytique, linéaire. Ce n'est pas une approche de la complexité. L'une des participantes de la conférence débat explique ce constat par un manque de formation des enseignants sur la question

> Pour revenir à la première impression, enfin, sur le problème donc, du retour, je suis pas très surprise non plus par (…) les enseignants du premier degré que je rencontre corroborent bien ces résultats là, quoi. On manque de savoir-faire sur l'approche de la complexité. Je pense que ça, enfin… pourtant, c'est dans l'enseignement primaire que ça devrait être plus facile puisque on n'a pas le cloisonnement disciplinaire. Mais en même temps, je pense que là, c'est vraiment la méthode, un manque de méthode des enseignants qui ne savent pas comment aborder le sujet. (…). **Conférence débat – atelier 1 – intervention n°35**

La complexité désarçonne peut-être les enseignants. Peu osent porter des projets innovants et sortir réellement du moule de la culture et de la forme scolaire. Il y a une certaine homogénéité des pratiques qui apparaît très bien quand on analyse les courants pédagogiques dans lesquels ils s'inscrivent.

3. L'uniformité des pratiques pédagogiques

Les enseignants adoptent des pratiques en ERE qui sont très homogènes pour ne par dire uniformes et conformistes. Les projets des enseignants sont principalement scientifiques et ancrés dans l'action.

a) Des projets scientifiques

Le courant scientifique est présent dans 37 des 52 dossiers analysés. Les projets s'organisent alors autour d'une démarche hypothético-déductive. Les élèves font des observations, émettent des hypothèses qu'ils valident ou non ensuite par des expériences. L'approche expérimentale (37 dossiers/52) et la démarche d'investigation (recherches documentaires, enquête) (46 dossiers /52) constituent les deux piliers de ces projets. L'approche cognitive est également dominante. Ces projets se construisent souvent sur une démarche de résolution de problème (courant résolutique présent dans 17 des 52 projets). L'environnement est alors perçu comme un problème qu'il est nécessaire de résoudre, la finalité étant alors que les élèves développent des compétences dans la résolution de ces problèmes

La dominante scientifique ancre disciplinairement l'EEDD du côté des Sciences de la Vie et de la Terre, ce qui explique que les projets aient une orientation naturaliste.

b) Des projets naturalistes ancrés dans l'action

Les projets (48/52) s'inscrivent dans une perspective naturaliste et ressourciste (courants ressourcistes et naturalistes)**.** L'environnement est alors soit une ressource à gérer soit un milieu naturel à comprendre ou à connaître (LARRERE C. et R., 1997 ; ARNOULD P. et SIMON L., 2007). Il conserve néanmoins dans la majorité des projets un sens large, c'est-à-dire incluant l'aspect humain. Deux projets sur trois (soit 33/51) prennent en compte la dimension économique du sujet sur lequel il porte et un tiers la dimension sociale. C'est ce que montre la figure ci-dessous.

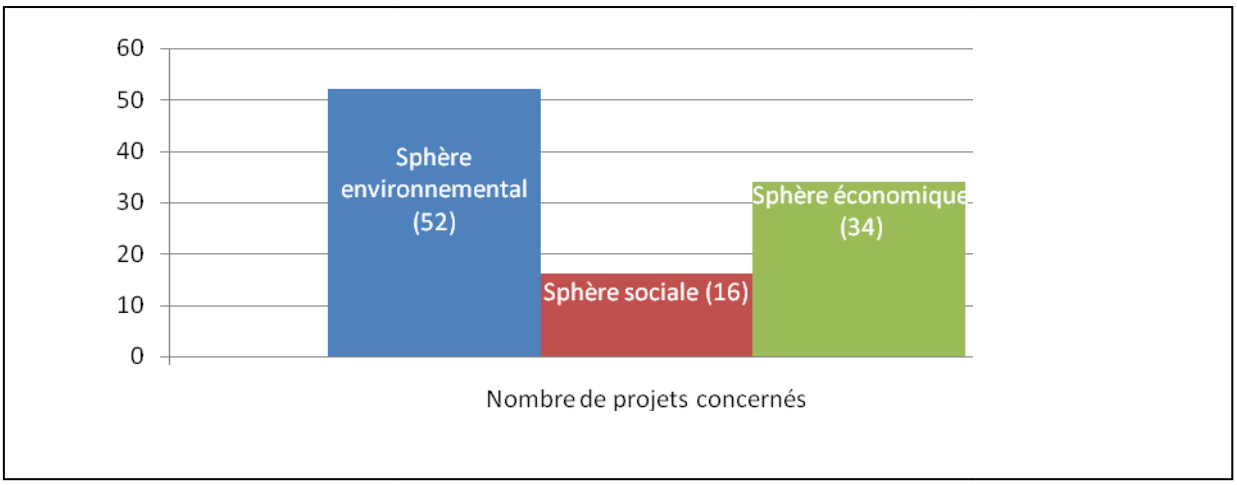


Figure 48 : Les dimensions du développement durable investies dans les projets d'EEDD

Le questionnement se construit autour de la question de la protection et de la conservation de l'environnement ce qui explique qu'un grand nombre de projets ait abouti à une action concrète. 24 des 52 projets relèvent du courant praxique (ancré dans l'action).

Conclusion

Il y a une très grande uniformité des pratiques enseignantes. Les projets d'EEDD ont un profil assez spécifique : ce sont des projets scientifiques, structurés autour d'une démarche expérimentale et de résolution de problème, et aboutissant à des actions concrètes. Par conséquent l'éventail des courants pédagogiques d'ERE mobilisé par les enseignants est très restreint. Le courant systémique est quasi absent (3/52), de même que le courant de la critique sociale (3/52). Sont absents le courant ethnographique (0), moral (0), holistique (0), féministe (0), biorégionaliste (0), d'éco-éducation (0) ou du courant humaniste. Ce constat peut amener à émettre des réserves quant au modèle des courants d'ERE. Les courants d'ERE ont été élaborés au Québec par Lucie Sauvé (1997). Ils tentent de répertorier toutes les pratiques d'ERE dans le monde. Mais ces courants ne sont pas universels. Ils ont une dimension culturelle qui fait qu'ils ne sont pas forcément transposables dans toutes les sociétés. Leur diversité ne présuppose pas leur omniprésence. Il n'est donc pas surprenant qu'on retrouve qu'un éventail limité de ces courants en France. Néanmoins, l'inscription des enseignants français dans un nombre très restreint de courants d'ERE tend à démontrer que leurs pratiques sont formatées par le cadre scolaire.

Avant même la circulaire de 2007, les projets analysés s'inscrivent majoritairement dans l'esprit du courant de la durabilité avec un ancrage disciplinaire, une acceptation du système social actuel, et la recherche de solutions techniques et savantes aux problèmes posés. Et ce, même si ces projets ne sont pas toujours formulés en termes de développement durable. La notion de développement durable est généralement présentée comme une notion à acquérir ou à construire par les élèves, d'où sa présence dans les objectifs du projet. Il s'agit d'*« ancrer l'environnement proche des élèves, le développement durable et la biodiversité » projet n°37, de « sensibiliser à la notion d'environnement et de développement durable » projet n°31 ou de «construire la notion de développement durable » projet n°33.* Le développement durable est un savoir présent dans les contenus disciplinaires au programme. *« Le thème du développement durable occupe une place importante dans cette rénovation de l'enseignement des sciences. » projet n°42.* Cette notion est souvent associée de manière juxtaposée à celle d'environnement.

Le terme de développement durable est aussi employé comme cadre de référence au projet. « *Nous espérons […] leur (aux élèves) faire prendre conscience de la nécessité de tenir compte des caractéristiques environnementales pour s'assurer un développement*

durable. » projet n°30. De la même manière le projet n°32 vise à « *développer des gestes écocitoyens dans le cadre du développement durable* », et le n°49, « *mettre en œuvre des actions concrètes en faveur de la protection de l'environnement pour un développement durable.* » Dans ces deux cas, la notion de développement durable est employée de manière problématique. Elle ne constitue ni un savoir ni un cadre établi. Il n'est donc pas possible de la transmettre comme un savoir à enseigner. Il n'est pas possible d'y renvoyer, comme à un cadre servant de référence à l'action. Le développement durable n'est pas un préalable à l'action. Il en est une résultante, une conséquence.

L'orientation de l'Ecole vers la durabilité n'est que l'expression de ces propres contraintes organisationnelles. L'analyse du rôle de chacune des parties prenantes des projets pédagogiques d'EEDD confirme et complète l'adéquation de l'éducation à l'environnement au cadre scolaire.

D. Enseignants, élèves et partenaires : à chacun sa place !

L'éducation relative à l'environnement invite, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, à réinventer des formes pédagogiques et à sortir de la forme scolaire. Or l'éducation à l'environnement vers un développement durable à l'Ecole en France a adopté au contraire le moule scolaire. On retrouve l'impact de la culture et de la forme scolaire, dans la répartition des rôles entre les différents acteurs des projets. Cela nécessite d'identifier les acteurs des projets et de déterminer leur place et leur fonction.

1. L'élève, consommateur de projet

Les élèves n'ont pas l'initiative du projet. Les dossiers sont d'ailleurs déposés au cours de l'année scolaire précédente. Ils définissent généralement une suite d'activités que les élèves vont réaliser (ou subir) et qui vont structurer leur démarche et le projet. Les élèves sont peu souvent associés à la conduite du projet et au processus décisionnel qui l'organise. Ils ne sont pas le moteur des projets. Le dossier ci-dessous est un des exemples le plus parlant car il détaille jusqu'au raisonnement attendu de la part les élèves

Extraits du dossier n° 31 – Collège (Ain) – Enseignants de SVT, technologie, français, Arts Plastiques, histoire géographie et professeure documentaliste pour un classe à PAC de 6ème

- **Résumé du projet**

- Découverte de la rivière L[1]. B. à L: les élèves participeront à une action de nettoyage de la rivière, ce qui les amènera à s'interroger sur leur milieu naturel et sa protection, sur les déchets produits par la société de consommation. Animation [d'une association d'EEDD].

- Les déchets : les élèves s'interrogeront sur les déchets (origines) et sur leur devenir (tri, recyclage, incinération…) Animation [d'une association d'EEDD]. Visite d'une usine de tri et recyclage des déchets. Visite d'un centre de stockage des déchets ultimes, d'un centre de compostage.

- Les élèves réfléchiront aux gestes éco-citoyens simples à développer et à promouvoir autour d'eux. Collecte de cartouches usagées. Les boîtes à feuilles de brouillon.

- Les élèves prendront conscience de la nécessité de limiter la production de déchets, donc d'adopter une attitude raisonnée et responsable de consommateur. […]

Ce dossier trace non seulement les étapes du projet mais également les conclusions auxquelles les élèves doivent aboutir. Aucune marge de manœuvre n'est laissée aux élèves. Les actions à mettre en place au collège ont-elles même été prédéfinies. Il est possible que dans sa mise en œuvre le cadre ait été assoupli. Quoiqu'il en soit, les élèves subissent le projet, ils ne le conduisent pas. **La logique dominante est celle de l'élève consommateur qui n'a** ni l'initiative, ni la conduite du projet auquel il participe. C'est le contraire du principe fondateur de la pédagogie de projet. Cette logique n'est pas toujours poussée aussi loin que dans l'exemple précédent. On la retrouve dans la quasi-totalité des dossiers.

Cinq projets semblent faire exception. Ce sont ceux du dispositif éco-école, ou ceux des établissements éco-responsables qui mobilisent une démarche de pédagogie de projet, sans la nommer. Les élèves apparaissent alors comme des acteurs. A l'inverse, deux dossiers (autres que les 5 précédemment cités) se réclament de la pédagogie de projet. A l'analyse de leur contenu, on peut douter de la mise en œuvre de la démarche. Le premier (dossier n° 8) se structure autour d'objectifs qui sont d'ordre cognitif : ce sont des objectifs programmatiques. Est-il possible de mettre en œuvre une démarche de projet quand la finalité se constitue uniquement de notions à maîtriser et de faits à connaître ? Le second (dossier n°28), en définissant le terme de pédagogie de projet, laisse entendre qu'il s'agit de laisser la possibilité aux élèves d'être force de proposition. Cependant, l'expression « pédagogie de projet » est précédée de la liste des activités et des réalisations que les élèves feront.

Extrait du dossier n° 28 – Ecole maternelle (Ain) – Petite, moyenne et grande sections

- **Objectifs**

Etudier l'Ouye, cours d'eau qui longe le groupe scolaire et les bâtiments de l'OPAC où habitent de nombreux élèves de l'école. Accès à de nouvelles connaissances de l'écosystème de ce ruisseau, qui pourra permettre aux élèves d'y évoluer de manière responsable.
Etudier l'Ouye d'hier, aujourd'hui et demain : pourquoi est-il important, déjà pour nous habitants du quartier ? Que faire aujourd'hui pour que l'Ouye coule demain ? Que faire pour que le cours d'eau soit de meilleure qualité demain ? Pourquoi le faire ?
Visite d'une station d'épuration
Faire passer le message que l'eau est indispensable mais limitée.

- **Résumé du projet**

Situer le ruisseau. Le situer en amont et en aval. S'interroger sur la provenance de l'eau qui coule dans ce ruisseau. Référence au cycle de l'eau naturelle**.**
L'observer à différentes périodes de l'année et le représenter
Aborder l'étude de cet écosystème. Noter son état : premières observations. Animation FRAPNA*.
Questionnement sur ce qui peut être fait pour améliorer son état et pourquoi rechercher à améliorer son état ?
Quels dangers liés à ce ruisseau ?
Recherche de documents, de témoignages sur le passé de l'Ouye.
Reportage-photos et compte rendu dicté par les élèves dans le but d'une présentation aux familles et à des structures comme le centre de loisirs de l'association du quartier
Parallèlement : étude de l'eau physique, dans le cadre de la découverte du monde. Toutes les activités permettront également de mettre en œuvre et de développer des compétences langagières : lexique, pratique du langage en situation, du langage d'évocation mais aussi d'améliorer la connaissance des écrits fonctionnels.

- **Démarche pédagogique**

Pédagogie de projet : Les élèves doivent être le plus possible acteur des projets. En raison de leur jeune âge, les élèves de maternelle le sont moins que leurs aînés en élémentaire. Cependant leur implication peut être très grande : elle est souvent liée à l'engagement, à l'enthousiasme dont les adultes témoignent. De plus les jeunes élèves sont capables d'initiatives, d'engagement dans le cadre d'une action déterminée. […]

Valorisation

Au cours de l'année et en fin d'année : exposition alliant les 4 types de documents :
- des reportages photos d'actions menées par les élèves
- des créations artistiques
- des posters de Yann Arthus Bertrand
- des documents informatifs

Cette présentation se fera en direction des familles de l'école maternelle, de l'école élémentaire et si possible d'autres structures, comme le centre de loisir, l'association du quartier.

L'élève, qui ne porte pas le projet, semble se cantonner à son rôle d'apprenant ce qui est cohérent avec la prédominance de l'approche cognitive dans la majorité des dossiers. Même lorsqu'une approche coopérative semble se dessiner dans un projet (21 projets sur 52), il s'agit souvent de partager entre élèves des savoirs acquis au travers d'activités planifiées par l'enseignant.

Les élèves ne sont néanmoins pas passifs dans les projets. Ils participent à des démarches d'investigation : observations, expériences, recherches documentaires dans 46 dossiers sur 52. Les projets dépassent alors le cadre strict du cours qu'il soit magistral ou dialogué classique. Même si la première fonction de l'élève est d'apprendre, les enseignants cherchent par le projet d'EEDD, à faire apprendre autrement. Le recours presque généralisé à la pédagogie de terrain (49/52 projets), la pluralité des approches pédagogiques mobilisées et la mise en place d'actions concrètes au sein des écoles (approche praxique) semblent traduire cette volonté d'enseigner autrement.

L'élève a un rôle particulièrement actif dans la valorisation des projets. Il est l'auteur des réalisations produites. Ces réalisations sont principalement des supports (expositions, CD-ROM, site Internet…) destinés à sensibiliser d'autres publics que la classe concernée : les familles, la collectivité, d'autres classes dans la même école … Les élèves sont donc en charge d'informer, de sensibiliser voire d'éduquer à leur tour sur l'environnement Ils ont un rôle de prescripteur. C'est même explicitement exprimé dans certains dossiers. « *Les élèves auront un rôle de vecteur de communication en direction de la collectivité.* » Dossier n° 25 ; *« Les enfants seront les intermédiaires pour toucher, éduquer les adultes ; ce sont les adultes, les citoyens de demain ;* » Dossier n° 31 ; « *Ils sont des relais auprès des adultes en ce qui concerne l'éducation à l'environnement*. » On assiste ainsi à une instrumentalisation des enfants, ce qui questionne les finalités de l'EEDD. S'agit-il d'éduquer des enfants pour eux, pour qu'ils deviennent des adultes et des citoyens éclairés ? Ou s'agit-il de les instrumentaliser au service d'une cause qui les dépasse : la sauvegarde de l'environnement ? Cela mérite un débat éthique sur les finalités et les modalités de l'EEDD en milieu scolaire qui doit questionner les enseignants sur leurs pratiques.

Quoiqu'il en soit, il ressort clairement de l'analyse des dossiers pédagogiques que même dans les projets d'EEDD, l'élève occupe, le plus souvent, la place que lui assigne traditionnellement la culture scolaire. Face à un élève qui apprend, il y a un enseignant qui enseigne.

2. L'enseignant, porteur du projet

Ce sont les enseignants qui conçoivent, portent et assument la responsabilité des projets d'EEDD.

a) L'enseignant, responsable du projet

Si l'élève est l'apprenant, le professeur est l'enseignant mais pas seulement. Peu de dossiers (2/52) définissent réellement le rôle du professeur dans le projet. Il apparaît en filigrane implicitement. Le professeur est celui qui va créer des situations pédagogiques propices à l'acquisition des savoirs et savoir-faire contenus dans les programmes scolaires. *« Les enseignants mettront les élèves en situation d'observation, de questionnement, de raisonnement, d'échange pour comprendre le lien entre la nature et l'homme en alternant les sorties sur le terrain, les rencontres et le travail en classe qui sera mené pour faire acquérir les compétences dans les objectifs.* » Dossier n°14. Le professeur a pour rôle de faire médiation entre l'élève et le savoir : c'est le triangle didactique traditionnel, mais cette médiation ne se réalise pas seulement par le biais d'un cours. Le professeur est aussi un guide, un tuteur, en plus d'être le porteur et l'animateur du projet.

Six projets font exception en s'organisant autour d'une communauté d'apprentissage. L'élève n'est alors plus le seul apprenant. C'est l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet qui apprennent ensemble par et pour le projet. L'enseignant n'est alors plus un guide mais un acteur parmi d'autres : parents, personnel de service… Cette démarche se trouve presque exclusivement (à une exception près) dans les projets éco-école.

Le rôle que s'assigne l'enseignant dans le projet est classique. L'identité des enseignants en question est révélatrice.

b) Des enseignants ordinaires

Les enseignants menant un projet n'ont pas de profil spécifique. Ils ne se démarquent pas de la population enseignante globale de l'Académie sur le plan démographique, c'est une des conclusions de l'enquête Internet[1]. La catégorie professionnelle d'appartenance n'est pas peu significative. Les enseignants du primaire ont un engagement un peu plus soutenu que les autres catégories. C'et ce qui ressort dans l'enquête Internet et dans l'analyse des dossiers pédagogiques.

En revanche, dans le secondaire, les enseignants participant au projet, sont d'origines disciplinaires variées, même si certaines disciplines sont plus fréquemment mobilisées notamment les SVT (21 dossiers sur 23), l'histoire-géographie (15 dossiers sur 23), le français (14 sur 23) et les arts plastiques (1/2 des dossiers). Les documentalistes et des enseignants de technologie sont également présents dans 1 dossier sur 2. A l'inverse, les enseignants de physique chimie sont en retrait par rapport à leurs collègues de SVT (7 dossiers sur 23) ce qui confirme les résultats de l'enquête Internet. Globalement les enseignants qui font des projets d'EEDD n'ont pas de profils spécifiques. Ils ont en revanche un point commun : ils ne sont pas ou peu formés.

Peu d'entre eux ont reçu une formation dans le champ de l'environnement, du développement durable ou de l'éducation relative à l'environnement. La grande majorité des enseignants (80% soit 35 enseignants sur 176) faisant des projets d'EEDD sur l'eau n'ont pas de formation continue dans ce domaine. 7 équipes éducatives sur 10 ont monté un projet sans qu'aucun enseignant impliqué, n'ait une formation. Lorsque le dossier pédagogique mentionne une formation, dans 2/3 des cas, elle a été suivie par un seul enseignant. C'est ce que montre la figure ci-dessous.

Nombre d'enseignants formés par dossier	Nombre de dossiers concernés	En %
Aucun enseignant n'est formé.	37	71,2%
Un enseignant a suivi une formation	9	17,2%
Deux enseignants ont suivi une formation	0	0%
Trois enseignants ont suivi une formation	2	3,8%
Quatre enseignants ont suivi une formation	1	1,9%
Cinq enseignants ont suivi une formation	3	5,8%
TOTAL	52	100%

Tableau 20 : Nombre d'enseignants formés par dossier

En revanche, la formation est un levier d'action pour les enseignants l'ayant suivi ; c'est un des résultats de l'enquête Internet. En effet, la moitié des enseignants n'ayant reçu aucune formation, s'implique dans un projet d'EEDD et l'autre moitié ne le fait pas comme l'illustre la figure ci-dessous.

[1] Nous avons établi ce constat à partir des données démographiques fournies par le service statistique du Rectorat de Lyon que nous avons comparé aux données récoltées dans l'enquête. Cf. Chapitre 5 B.2.c.

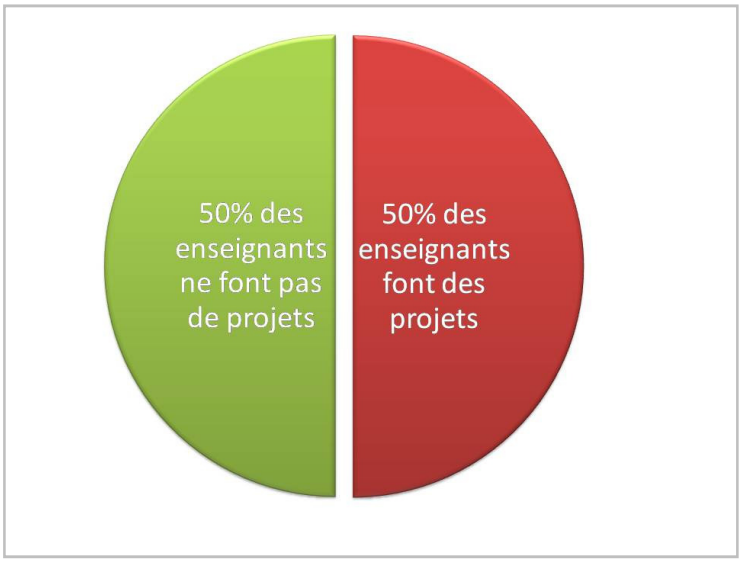


Figure 49 : Proportion des enseignants non formés à faire un projet d'EEDD

En revanche, parmi les enseignants formés, que la formation suivie soit pédagogique ou non, les 2/3 s'impliquent dans un projet d'EEDD comme l'illustre la figure ci-dessous.

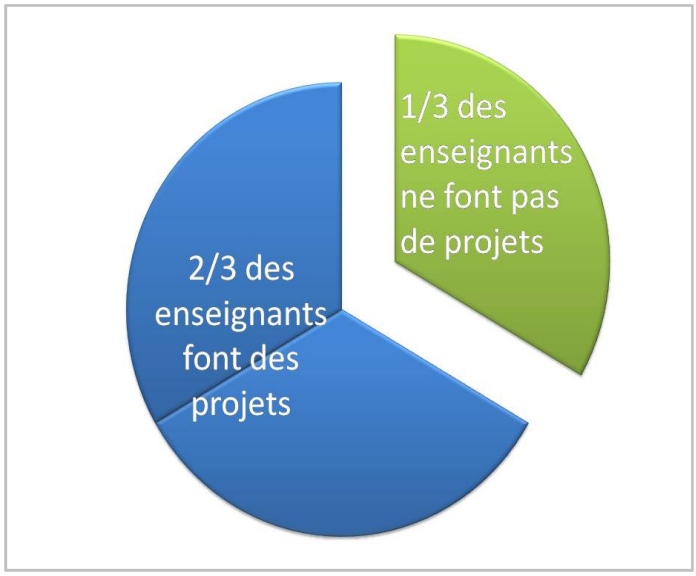


Figure 50 ; Proportion des enseignants non formés à faire un projet d'EEDD

La formation a un impact sur l'implication des enseignants dans un projet d'EEDD. Il semble qu'une formation initiale sur le contenu, à savoir l'environnement ou le développement durable ait un impact plus fort qu'une formation continue de nature pédagogique.

Les enseignants qui passent à l'action et montent des projets d'EEDD le font toujours en portant la responsabilité du projet mais ils ne sont souvent pas formés. En revanche, ils ne travaillent pas seuls.

3. Le partenaire

Autour des enseignants sont mobilisés d'autres types d'acteurs. Ils travaillent ensemble, ce que nous avons déjà souligné par ailleurs. Ils ne travaillent pas toujours qu'entre eux. Des liens se tissent dans certains projets avec les autres adultes de l'école. Quatre d'entre eux associent des membres de l'équipe éducative (personnels de service, atsep), des parents et des élèves au sein d'un comité de suivi du projet. Ces projets s'inscrivent dans une démarche d'éco-école. La mise en place d'un comité de suivi est une condition nécessaire pour l'obtention du label. Il est néanmoins intéressant de constater que ces nouvelles collaborations apparaissent dans les dossiers pédagogiques même si elles sont limitées à un dispositif spécifique.

Les enseignants ont également recours à des partenaires extérieurs. Le partenariat est une pratique très répandue. Il est mentionné par les 2/3 des enseignants ayant répondu à l'enquête Internet et ayant réalisé un projet au cours de l'année de référence. De la même manière, tous les dossiers pédagogiques déposés au Rectorat (à l'exception d'un seul) mentionnent le recours à au moins un partenaire. Ce constat n'est pas étonnant. D'une part le partenariat est un des critères de validation du dossier et d'autre part, sans partenaire, les enseignants n'ont pas besoin de déposer de dossiers. Ils peuvent mener leur projet en classe sans l'aval de l'Inspection Académique ou du Rectorat.

Les projets se structurent autour d'un nombre important de partenaires. Plus de la majorité des dossiers (31/51) ont au moins 4 partenaires. Cinq dossiers seulement ont un partenaire unique.

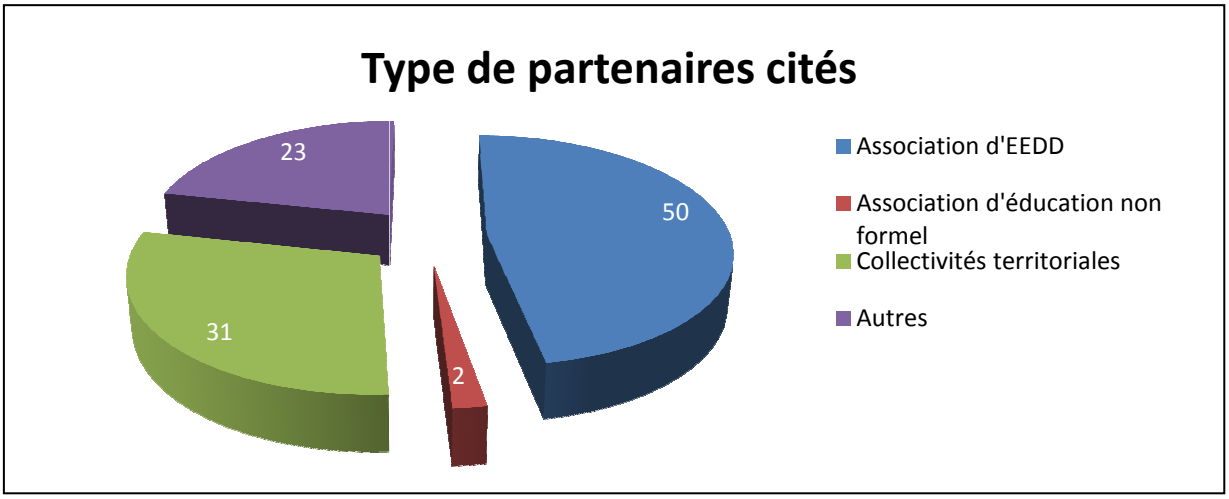


Figure 51 : Les partenaires des projets

Le nombre de partenaires mentionnés dans l'enquête par projet est plus restreint. 55% des projets décrits dans l'enquête n'ont qu'un seul partenaire. Cette différence n'est pas étonnante dans la mesure où les dossiers déposés au Rectorat recherchent des financements pour financer des partenaires.

Les partenaires sont d'abord des associations engagées dans l'éducation relative à l'environnement. Elles sont mentionnées dans la moitié des projets décrits dans l'enquête Internet et dans tous les dossiers pédagogiques déposés au Rectorat à 2 exceptions prêts. Les collectivités sont également identifiées comme des partenaires mais pas de manière systématique. Elles sont mentionnées dans un projet sur quatre de l'enquête Internet. Or ce

sont généralement les collectivités qui payent au moins en partie les associations d'EEDD. Cela confirme la difficulté d'identification des collectivités locales en tant que partenaire.

Les partenaires privés sont mentionnés dans 18 dossiers sur les 51 déposés soit le 1/3 mais ils sont quasi absents de l'enquête Internet (3 mentions). Sur les 18 dossiers, 13 ont au moins 4 partenaires. On peut émettre l'hypothèse que les partenaires privés sont sollicités quand les projets ont un budget conséquent ce qui nécessite la diversification de source de financement.

Au-delà des entreprises et des collectivités, les partenaires cités sont variés : le musée est cité 5 fois, la bibliothèque 2 fois, l'Office du tourisme 2 fois, d'autres associations (que celles d'EEDD) apparaissent également.

Le terme de partenariat recouvre une palette de situations si large que la présence de partenaires au sein d'un projet nécessite d'aller identifier le rôle et la place de chacun. Néanmoins, peu de projets définissent vraiment le rôle des partenaires. Les dossiers se contentent de mentionner le nombre de demi-journées d'animations réalisées par le partenaire. Trois dossiers détaillent plus précisément la fonction du partenaire.

Dossier n° 9 « Dans les deux projets, la présence de D, [animateur dans une association d'EEDD], est la plus utile, en effet, il est déjà intervenu dans l'école et dans les classes […]. De plus, ses connaissances et sa pratique de la chose nous seront d'une grande utilité. »

Dossier n° 13 « Rôle de l'intervenant : Apporter des connaissances techniques et scientifiques et les outils nécessaires.

- Apporter l'aide nécessaire à la retranscription et à la création.
- Conduire les sciences spécifiques : environnementale, sportive, historique ou économique.
- Vérifier les conclusions des élèves.
- Fournir une mosaïque de milieux diversifiés permettant d'explorer et de découvrir de façon sécurisée et aménagée l'environnement local.
- Garantir un suivi des actions menées et, par ce fait, ne pas réaliser des actions éphémères.
- Assurer le lien entre les différentes mises en œuvre pour veiller à ne pas créer de surcharge d'informations dans le paysage.
- Assurer le lien entre les différents acteurs. »

Dossier n° 14 « Les adultes intervenants extérieur, apporteront les réponses techniques posées par les enfants lors de leurs observations et les guideront dans leur recherche en proposant des ateliers de manipulations, des jeux de découverte… »

Le partenaire pédagogique (association d'EEDD ou d'éducation populaire) semble avoir trois missions :

- C'est **un expert**. Il apporte des connaissances et des compétences de spécialistes dont l'enseignant ne dispose pas. Il apporte également des outils, réponses citées 16 fois dans l'enquête Internet.

- C'est **un animateur au sens premier du terme**. Il met en scène et orchestre des situations pédagogiques à l'aide de ressources pédagogiques et d'un savoir-faire qui lui sont propres, ce qui permet aux élèves d'aborder autrement les questions relatives à l'environnement. En cela, l'animateur a une fonction de pédagogue. La mission d'animation est implicitement sous-tendue dans la majorité des dossiers. Elle est prégnante dans

l'enquête Internet. A la question concernant ce qui a été réalisé par le partenaire, 29 réponses mentionnent son intervention en classe et 25 sur sites[1].

- C'est **un soutien au suivi du projet**. Cette fonction me semble marginale. Elle est présente dans les dossiers présentés par des écoles et des collèges du SMIRIL qui est un syndicat mixte qui accompagne les enseignants dans leur démarche de projet en EEDD. Elle est citée une fois dans l'enquête Internet.

La répartition des rôles entre l'élève, l'enseignant et le partenaire au sein des projets à analyser, déroge peu de ceux assignés traditionnellement dans la culture scolaire. L'élève étudie, l'enseignant professe et le partenaire soutient. Les pratiques en EEDD en milieu scolaire s'inscrivent pleinement dans la culture et la forme scolaire avant même la circulaire de 2007 mettant en place EDD. S'il existe une rupture profonde dans les textes officiels entre éducation à l'environnement (1977), éducation à l'environnement vers un développement durable (2004) et éducation au développement durable (2007), dans les pratiques, il semble que la majorité des enseignants ne respectaient pas en 2005 complètement l'esprit des deux premières circulaires. Leurs pratiques étaient déjà orientées sur les programmes scolaires et donc empruntes de la forme et de la culture scolaire.

Souvent les circulaires expriment un état de fait. Elles prescrivent des pratiques qui existent déjà dans le système scolaire et qu'il s'agit d'étendre ou d'officialiser. Dans cette perspective, on peut supposer que la circulaire de 1977 légitime des projets menés en marge du système. Ils sont alors l'apanage de quelques enseignants motivés et engagés. La circulaire de 2004 prend acte de la diffusion des pratiques d'ERE au sein de l'Ecole et leur ancrage disciplinaire prégnant. Un nombre significatif d'enseignants mettent en place des projets. La circulaire de 2007, en changeant le nom et la définition des pratiques (de l'EEDD à l'EDD) permet d'acter la généralisation des pratiques. Un grand nombre d'enseignants font de l'EDD puisqu'il s'agit d'enseigner des savoirs ; Or ces savoirs figurent dans les programmes disciplinaires que les enseignants sont tenus de respecter. La France peut ainsi afficher la généralisation des pratiques d'EDD au sein de son système scolaire. Elle montre ainsi qu'elle remplit ses engagements internationaux, sans changer ses pratiques éducatives. Cela lui permet de ne réaliser qu'un investissement temporel et financier limité.

C'est un moyen de limiter le recours aux partenaires. L'éducation à l'environnement étant une pratique partenariale, la prédominance de la culture scolaire en milieu scolaire interroge sur la réception de cette culture par les partenaires éducatifs de l'Ecole. Les structures d'ERE ont par définition une culture qui leur est propre.

[1] Plusieurs réponses étaient acceptées à cette question. C'est ce qui explique que le total dépasse le nombre d'enseignants ayant réalisé un projet dans l'enquête Internet (50).

CHAPITRE 5 LES PARTENAIRES, UNE OUVERTURE DE l'Ecole SUR LE MONDE ?

La quasi-totalité des structures d'ERE sont des associations dont les finalités sont très diverses. Ce sont des associations de protection de l'environnement, d'éducation populaire, d'éducation à l'environnement, de défense du monde agricole, d'usagers de l'environnement (pêcheurs, chasseurs) etc. Nous avons pointé par ailleurs cette hétérogénéité. Le monde associatif est externe à l'Institution scolaire. De fait, il dispose de règles, d'usages, d'une identité propre, qui diffèrent de la culture scolaire telle qu'elle a été précédemment définie. Se pose la question de la définition de cette identité et de son interaction avec la culture scolaire qu'elle rencontre lors d'interventions en milieu scolaire.

Trois hypothèses sont envisageables. La première est celle de la confrontation. La culture associative se trouve en porte à faux avec la culture scolaire, ce qui implique une tension constante au sein des projets et une négociation permanente qui aboutissent à des équilibres précaires. La seconde possibilité est que la culture associative prenne le pas sur la culture scolaire. L'intervention d'une association constitue alors une porte d'entrée un autre monde, étranger à la forme scolaire. La troisième hypothèse, celle que nous investiguerons, est la prédominance de la culture scolaire qui imprime sa forme sur les pratiques éducatives du partenaire.

Pour explorer cette hypothèse, il est nécessaire de délimiter les contours et les caractéristiques de cette culture associative. Cette culture se construit autour du projet associatif, pierre angulaire des associations.

A. La culture associative

1. Qu'est ce qu'une association ?

Il peut paraître paradoxal de parler ici de culture associative. En effet, ce travail mobilise un très grand nombre d'associations, très différentes. Il ne s'agit pas ici de postuler l'existence d'une culture commune à toutes les associations rencontrées et engagées dans l'éducation relative à l'environnement. Il s'agit de dégager les caractéristiques propres à la forme associative qui se distingue à la fois de l'entreprise mais également de l'institution. L'association constitue un «*tiers secteur* » (LAVILLE J.-L., SAINSAULIEU R., 1997) jusque-là peu explorée par les sociologues car trop vite assimilée à une entreprise. L'analyse économique standard (néo-classique) définit l'association comme une organisation destinée à pallier les lacunes du marché. Le marché n'étant ni transparent, ni homogène et la liberté et la mobilité des acheteurs étant soumises à des contraintes, le marché n'est pas toujours efficient. « *La cause principale de défaillance du marché est l'existence d'asymétries d'information, c'est-à-dire que le prestataire dispose d'informations sur le service auxquelles n'accède pas l'usager*. » (LAVILLE J.-L., 2002, p.44). L'association pallie les défaillances du marché en proposant le service non assuré par ce dernier. Le caractère non lucratif de ce type d'organisation rassure le consommateur qui accorde alors plus facilement sa confiance. L'approche économique est restrictive car elle réduit l'association à un agent économique

occultant le cœur de la dynamique associative : le projet. « *« Au commencement était le projet », telle pourrait être la maxime fondatrice de l'organisation associative*. » (LAVILLE J.-L., SAINSAULIEU R., 1997, p.16). Le projet est la pierre angulaire de la forme associative. Les associations émergent parce qu'un ensemble de personnes a souhaité se regrouper pour agir conjointement dans la perspective de résoudre un problème. De là, « *deux buts s'interpénètrent dans l'idée associative : celui de coopérer volontairement, celui de créer une solution à un problème précis. »* (LAVILLE J.-L., SAINSAULIEU R., 1997, p.16) Le premier renvoie à la sphère sociale et le second à celle du politique, ce qui montre bien que l'association n'est pas qu'un agent économique.

La coopération associative repose sur les liens interpersonnels que tissent les membres entre eux. Ils se connaissent personnellement et se reconnaissent comme des pairs car ils partagent des convictions, des valeurs et un engagement commun concrétisé dans le projet associatif. D'où l'existence parfois de procédures de cooptation pour rentrer dans une association comme au GRAINE Rhône-Alpes où l'adhésion de toutes nouvelles associations est soumise au vote du conseil d'administration. « *La légitimation des personnes se joue par leur intégration dans la culture de l'association.* » (LAVILLE J.-L., SAINSAULIEU R., 1997, p.19) Il existe ainsi une culture commune propre à chaque association.

Il n'est pas question pour nous de déterminer la culture de chaque association rencontrée au cours de ce travail de recherche. D'une part, ce ne serait matériellement pas possible, le nombre d'associations étant trop élevé. D'autre part, la finalité recherchée est ici de montrer la spécificité de la culture associative en général, au regard de la culture scolaire. Une accumulation de monographies associatives n'a donc que peu d'intérêt. Il est néanmoins essentiel de souligner ici l'existence, et la spécificité, de la culture associative qui se distingue de la culture institutionnelle à laquelle elle est confrontée, notamment dans le cadre scolaire. L'association est un réseau relationnel qui repose sur un projet commun et sur une interconnaissance mutuelle. Ce réseau s'étend au-delà des membres de l'association, aux relations externes entretenues avec les usagers ou avec les bénéficiaires de l'action associative. C'est donc complexe et pluridimensionnel. Jean-Louis Laville (1997) parle d'encastrement social en référence à l'encastrement politique mis en évidence par S. Swedberg.

La poursuite d'une finalité, ou la volonté de résoudre un problème implique pour l'association, d'investir la sphère politique pour défendre sa cause. *« Les associations touchent aux deux dimensions du politique : d'une part le politique non institutionnel, axé sur le potentiel d'action des citoyens et supposant qu'ils se saisissent pratiquement de la liberté positive*[1] *dont ils disposent formellement, d'autre part le politique institutionnel, centré sur l'exercice du pouvoir. »* (LAVILLE J.-L., 2002, p.47). L'association défend un engagement militant qui correspond à un engagement citoyen pour une cause. Elle entretient également des relations avec les pouvoirs publics qui lui concèdent souvent un rôle dans la vie sociétale lorsque l'action associative est reconnue d'intérêt public[2]. Les associations reçoivent alors des financements de la part de l'Etat, d'organismes publics ou des collectivités territoriales, pour mener à bien leur projet. C'est cette double relation association/pouvoir public qui mène S. Swedberg à parler d'encastrement politique. Il désigne par là l'influence réciproque des pouvoirs publics et des associations. Les pouvoirs publics orientent et influencent l'action associative par le biais des financements accordés.

[1] La liberté positive correspond à celle dont on peut se saisir pour réaliser quelque chose. Par opposition à la liberté négative qui impose que l'on peut tout ce qui est possible de faire sans porter atteinte à la liberté des autres.

[2] Il ne s'agit pas ici de la reconnaissance étatique officielle « d'utilité publique » mais d'une reconnaissance formelle du travail des associations par les acteurs et organisations publiques.

Inversement les associations influencent les pouvoirs publics par le biais des actions militantes menées auprès de l'opinion publique pour faire avancer leurs causes.

L'association se situe donc à l'intersection de l'économique, du social et du politique. La création de lien social reposant sur l'interconnaissance individuelle, l'association s'ancre en partie dans la sphère privée. Par ailleurs, sa dimension politique l'inscrit aussi dans la sphère publique. *« L'association délimite un espace opérant le passage de la sphère privée à la sphère publique par une rencontre interpersonnelle.* » (LAVILLE J.-L., 2002, p.44). L'association est donc à la fois un acteur politique, autant que social et économique.

Pour aborder ce nouveau cas de figure, les stratégies méthodologiques mises en place pour les collectivités territoriales ou l'Ecole ont été adaptées.

2. Comment appréhender les associations ?

Deux actions de recherche ont été menées en direction des associations. La première correspond aux entretiens menés auprès de ces structures. Nous ne reviendrons pas sur la méthodologie que nous avons par ailleurs largement détaillée. Au cours de ces entretiens, les associations ont en outre été systématiquement démarchées pour pouvoir assister à une ou plusieurs de leurs animations sur le thème de l'eau. L'observation d'animations est donc le second volet de cette méthodologie.

J'ai observé, entre 2004 et 2007, 17 animations réalisées par 10 structures dont 9 associations[1] (liste nominative en ANNEXE 25), rencontrées lors des entretiens, phase préliminaire nécessaire. La durée de la période d'observation s'explique par la saisonnalité des animations, essentiellement réalisée en début d'année scolaire et au printemps. Il n'était pas matériellement possible d'observer toutes les animations réalisées sur le thème de l'eau dans l'Académie de Lyon. Un choix a donc été réalisé. Il est évident que l'accord des associations était un préalable indispensable, ainsi que la possibilité temporelle et spatiale de pouvoir les suivre. Plusieurs critères sont intervenus dans les choix réalisés. Le premier est la représentativité de ces animations et de ces structures. Nous avons privilégié :

- Les associations réalisant un volume significatif d'animations sur le thème de l'eau par rapport au volume total des animations réalisées sur cette thématique.
- Les associations ayant investi particulièrement cette thématique ou très implantées localement sur cette thématique
- Les animations dont l'observation dépasse le simple cadre de l'association suivie. Par exemple, les trois FRAPNA* fonctionnent ensemble pour créer leur animation. Par conséquence, une animation observée dans le Rhône diffèrera peu dans les approches et le contenu du message véhiculé de celle observée dans la Loire ou dans l'Ain, même si l'animation s'adapte au contexte local et éducatif. De la même manière, une animation d'une fédération de pêche est proche de celle d'une autre fédération de pêche du département.
- La diversité des acteurs. Nous avons déjà souligné la diversité des organisations intervenant en ERE. Nous avons essayé de conserver cette diversité en choisissant des organisations différentes comme l'illustre le tableau ci-dessous.

[1] Toutes les structures intervenant en ERE ne sont pas des associations. La SEGAPAL est une société d'économie mixte. C'est ce qui a justifié l'emploi du terme d'organisation à vocation éducative dans la cartographie des acteurs plutôt que celui d'associations mais si la majorité de ces organisations sont des associations. Pour la cohérence de la rédaction, nous conserverons ici le terme d'associations.

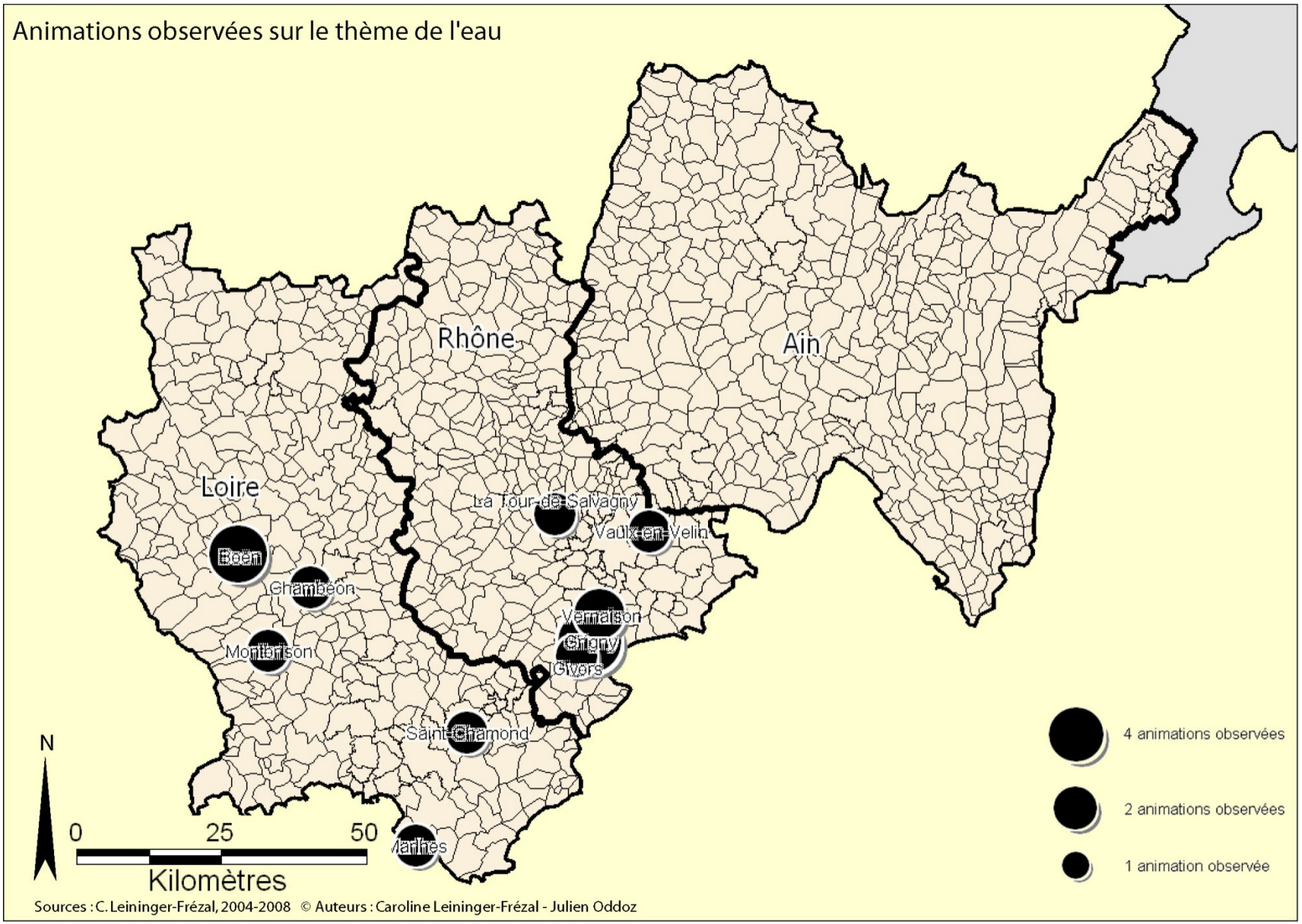
Nom de la structure	Activités de l'association
NATURAMA	Association d'éducation à l'environnement
FRAPNA* LOIRE	Association de défense et de protection de la nature et de l'environnement
FRAPNA* RHONE	Association de défense et de protection de la nature et de l'environnement
CILDEA	Association de développement local
MNLE	Association de défense et de protection de la nature et de l'environnement
FEDERATION DE PECHE DU RHÔNE	Fédération sportive
APIEU MILLEFEUILLES	Association d'éducation à l'environnement
CPIE* DU PILAT	Association au service des territoires en matière d'Ingénierie de l'environnement, d'activités de loisirs et de découvertes, d'éducation à l'environnement
SEGAPAL	Société d'économie mixte en charge du Grand Parc de Miribel
MAISON DU FLEUVE RHONE	Association promouvant la culture rhodanienne

Tableau 21 : Associations observées en animations

Le second critère est le territoire d'intervention de l'association. Il était nécessaire que le territoire d'observation soit le plus vaste possible dans un souci de représentativité. La carte ci-dessous localise les animations observées.

Les animations observées ne se répartissent pas de manière homogène sur le territoire. Aucune animation n'a été observée sur le territoire de l'Ain. Cela s'explique par le faible nombre d'acteurs sur le département mais également par le refus de la FRAPNA* Ain d'être suivie en animation. Cela n'est pas gênant en soi dans la mesure où d'autres animations FRAPNA* ont été suivies sur d'autres territoires. L'AGEK avait accepté que nous suivions une animation mais cela n'a pas pu être matériellement possible. Les animations observées se situent sur les territoires identifiés précédemment comme étant dynamiques en matière d'ERE : la région lyonnaise, le bassin stéphanois et le nord de la Loire. Il n'est pas statistiquement incohérent que l'Ain ne soit pas représenté.

CARTE 9


Animations observées sur le thème de l'eau
Rhône
Ain
Loire
La Tour-de-Salvagny
Vaulx-en-Velin
Boën
Chambéon
Vernaison
Chigny
Montrison
Givors
Saint-Chamond
Marlhes
N
0
25
50
Kilomètres
4 animations observées
2 animations observées
1 animation observée
Sources : C. Leininger-Frézal, 2004-2008 © Auteurs : Caroline Leininger-Frézal - Julien Oddoz

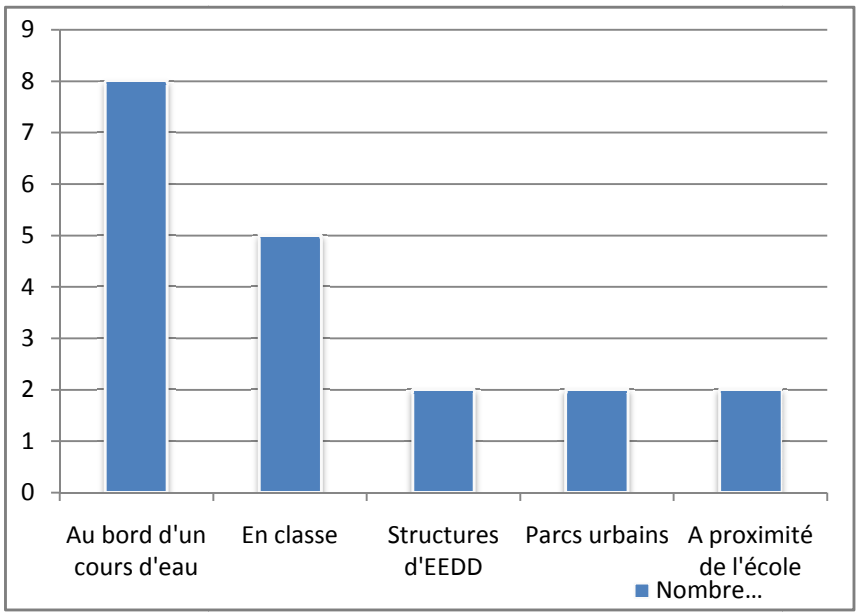


Figure 52 : Lieu d'observations des animations

Les animations observées couvrent les territoires les plus actifs en matière d'ERE sur le thème de l'eau. Elles se répartissent également sur différents types. J'ai observé des animations dans différents types de lieux : à proximité d'un cours d'eau, en classe, dans des structures d'EEDD, des parcs urbains et à proximité des écoles. J'ai cherché à prendre en compte la diversité des lieux d'animations. Les types de lieux d'animations les plus courants ont été couverts.







Figure 53 : Photographies prises lors des animations (novembre 2004 au SMIRIL et à l'Isle de la Table ronde (Grigny ; Irigny) –Auteur CLF

En revanche, il n'est pas possible d'étudier la représentativité statistique des lieux où j'ai observé des animations. En effet, les données recueillies sur les animations réalisées (sur le thème de l'eau) dans l'Académie sont trop lacunaires sur la question. Dans la même perspective, les animations ont été observées dans différentes classes comme le montre la figure ci-dessous. 68% des observations ont été réalisées dans le primaire et 32% restant concernant le collège. L'absence d'observations en maternelle et au lycée est le reflet de la faible intervention des éducateurs à l'environnement et/ou au développement durable dans ces classes.

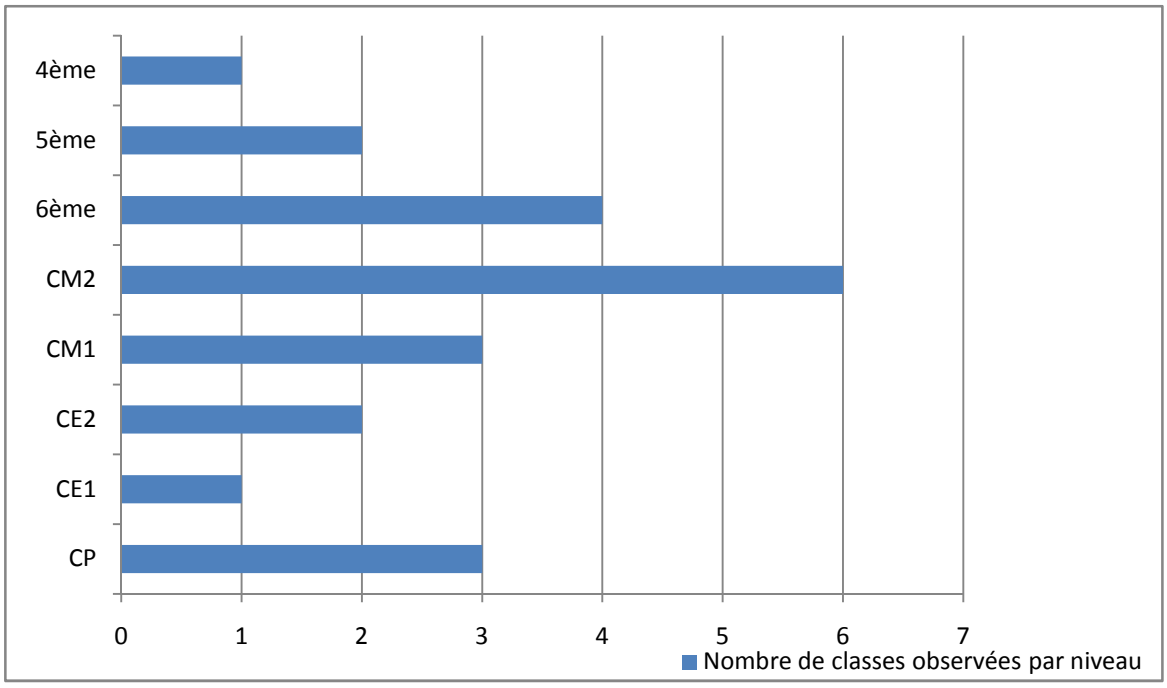


Figure 54 : Classe observées en animation

La finalité de cette action de recherche est de déterminer le lien que les éducateurs à l'environnement entretiennent avec la culture scolaire dans le cadre des animations scolaires. Deux hypothèses sont possibles : soit ils se conforment à la culture scolaire, soit ils conservent leurs propres cultures. Dans tous les cas, il est nécessaire de mettre en évidence les paradoxes, les incohérences et les compromis que leurs postures engendrent. Pour ce faire, nous avons cherché à identifier pour chaque animation :

- Le positionnement de l'animation, à savoir l'environnement et/ou le développement durable
- Les approches et stratégies pédagogiques retenues avec la même méthode et les mêmes critères que ceux retenus pour les projets pédagogiques déposés par les enseignants.
- La place de l'éducateur dans le projet dans lequel il s'inscrit, la nature du partenariat mis en place avec l'école.

C'est une analyse de pratiques pédagogiques qui est réalisée. Il était indispensable d'aller voir les animations pour en cerner le contenu et faire des liens avec l'analyse des projets pédagogiques déposés en EEDD auprès du Rectorat. Certes les deux corpus ne sont pas de même nature. Le premier relève de la pratique alors que le second est de type déclaratif. Nous avons déjà expliqué par ailleurs les raisons de ce décalage et mis en évidence les précautions méthodologiques que cela implique (Chapitre 6 B.).

Les observations d'animations ont été réalisées en partenariat avec les structures suivies. J'ai été identifiée, reconnue et acceptée par l'éducateur et par le groupe en activité, en tant qu'observatrice. Il aurait été difficile d'entreprendre ces observations à leur insu. C'est ce qui justifie le choix de **l'observation non participante à découvert.** La présence d'un observateur peut troubler le jeu et le discours des acteurs en œuvre. « *Il est illusoire de croire que, lorsqu'on observe, tout se passe « comme si on n'était pas là*. » (ARBORIO A-M., FOURNIER P., 1999, p. 86).

Les structures peuvent manifester de la méfiance au premier abord, retenir des informations ou essayer d'adapter leurs discours aux attentes supposées du chercheur. Inscrire cette étude dans le cadre d'un partenariat est un moyen de contourner ce biais. Les structures enquêtées attendent en échange un retour sur leurs pratiques pour pouvoir les remettre en cause. La méfiance initialement ressentie à l'égard de l'observateur tend à s'effacer avec le temps. « *Le partage d'activités communes contribue à réduire la distance, à instaurer une relation de « confiance » [...] qui rend l'enquête possible.* » (ARBORIO A-M., FOURNIER P., 1999, p. 86).

Le temps fait également oublier la présence de l'observateur. La présence d'une commande émergeante d'un enseignant permet également de limiter l'adaptation du discours aux attentes supposées de l'observateur. Pour répondre aux éventuelles objections qui pourraient être formulées à l'égard de cette méthode très répandue en sociologie, moins en géographie, nous nous appuierons sur la remarque de Jean Peneff dans son article sur la « *mesure et le contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service* » (PENEFF J., 1995, p.136) : « *[L'observation directe] fait appel, tout autant que d'autres techniques, à la rigueur et à la précision.* » Pour répondre à cette exigence de rigueur, il a été nécessaire de créer des cadres en définissant les règles de l'observation.

Pour saisir les éléments recherchés, les animations ont été enregistrées pour compléter les notes prises à la volée. En revanche, l'intégralité du discours de l'animateur et des interactions avec les enfants n'a pas été retranscrite. Il ne s'agit pas ici d'une analyse de discours à proprement parler. Une retranscription intégrale et fidèle du discours tenu n'était donc pas utile. Les supports mobilisés sont pris en compte dans l'analyse de l'animation. L'observation de la séance est complétée par un entretien non formel et rapide, avec l'animateur et avec le responsable du groupe. Ces entretiens visent à déterminer de manière concise les objectifs de la séance et le contexte dans lequel l'animation s'inscrit. Il s'agit aussi d'éclairer la place accordée au partenaire au sein du projet pédagogique : le nombre d'interventions réalisées, l'implication dans la définition du projet … Les animations ont ensuite été analysées avec la même méthodologie que les projets pédagogiques déposés par les enseignants en matière d'EEDD.

L'analyse de ces animations apporte un autre regard sur l'éducation relative à l'environnement. Ce ne sont plus les pratiques des enseignants au sein du système scolaire mais celles des partenaires qui sont observées. Ces partenaires, essentiellement des associations, interviennent dans le cadre et le temps scolaire mais ils ont une culture propre. L'analyse d'animation ouvre une perspective sur le rapport l'Ecole à ses partenaires et l'inscription de ces derniers dans le système scolaire.

B. Un formatage scolaire ?

1. Le rapport ambigu de l'Ecole aux associations

Le partenariat est un principe affiché de l'éducation à l'environnement puis de l'éducation à l'environnement vers un développement durable et de l'éducation au développement durable, telles qu'elles ont été définies respectivement en 1977, 2004 et 2007. Néanmoins le partenariat dont il est question, est limité et soulève de nombreuses réserves au sein de l'institution scolaire (BRUXELLE Y., 2006-2007). Tout d'abord, tous les partenaires ne sont pas sur le même pied d'égalité. Le partenariat de l'Ecole avec d'autres institutions semble « naturelle » [BRUXELLE Y., 2006-2007] alors que le recours à d'autres acteurs paraît problématique.

> « *On peut déceler au travers des textes que tous les partenaires potentiels ne sont pas situés au même niveau, certains attirant d'avantage de réticences que d'autres. […] Certains partenaires (autres ministères ou collectivités notamment) semblent ainsi « naturels » et garants d'une certaine moralité au-dessus de tout soupçon (c'est le partenariat correct malgré les luttes de pouvoirs et pressions politiques qui ont pu retarder par exemple la sortie de la circulaire de juillet 2004, tandis que d'autres, au contraire qui semblent plus proches de mariages dits mixtes voire de mariages avec l'impur (la société civile peu maîtrisable ou l' entreprise et ses risques mercantiles), nécessitent une attention toute particulière.»* (BRUXELLE Y., 2006-2007, pp. 163-164).

Citant les textes, l'auteur relève ensuite « les actions éducatives conduites depuis plusieurs années en concertation avec d'autres ministères ou avec des collectivités peuvent entrer dans les orientations précitées. » (Circulaire de juillet 2004) mais « pour les associations, il est nécessaire de vérifier la validité de l'agrément accordé par le ministère en charge de l'éducation et/ou du ministère en charge de la jeunesse et des sports. Pour les entreprises, pensez à consulter le « code de bonne conduite des interventions des entreprises en milieu scolaire » (circulaire du 28/03/2001).

La méfiance à l'encontre des associations est structurelle, elle découle du choc de deux cultures organisationnelles profondément différentes. Plusieurs caractéristiques associatives s'inscrivent en faux par rapport aux règles et fonctionnement scolaire.

a) La non neutralité des associations

Le premier point d'achoppement est le caractère politique des associations. Elles ne sont pas neutres comme le requiert la culture scolaire qui est dans le refus du politique. Le militantisme associatif peut alors être perçu comme une atteinte à la laïcité, fondement de l'école républicaine. Militantes par définition, les associations peuvent être soupçonnées de

prosélytisme auprès des enfants. A l'heure du Grenelle de l'Environnement et d'une prise de conscience diffuse des problèmes environnementaux, les associations de protection de l'environnement sont encore associées aux mouvements politiques écologistes. Ce, même si par ailleurs la grande majorité des partis politiques se sont emparées de la question. Le militantisme des associations d'éducation populaire est a priori moins problématique. D'une part, leurs valeurs sont semblables à celles de l'Ecole : laïcité, gratuité, d'autre part, l'éducation pour tous est une valeur socialement consensuelle. Enfin de nombreux membres de ces associations sont issus de l'Education Nationale.

La crainte d'un prosélytisme écologique ressort clairement des entretiens réalisés avec les membres de l'Education Nationale. Le discours officiellement tenu dans les textes mais également en formation est que le militantisme ne pose pas problème en soi. Il doit être contextualisé, ce qui implique une mise à distance par rapport au discours tenu et sa confrontation à un discours contradictoire. « *Afin de respecter le principe de neutralité de l'école, il est conseillé aux enseignants de faire appel à des partenaires qui portent des discours contradictoires. Cette démarche doit amener les élèves à examiner différentes thèses. L'EEDD est une éducation à l'esprit critique* » (citée par BRUXELLE Y., 2006-2007, p. 164). Cette posture est plus ou moins bien assumée au sein de l'institution scolaire. Un malaise persiste. Il a été souligné à plusieurs reprises au cours des entretiens mais également au sein du groupe académique de formateurs EEDD, que les enseignants ne mettent pas souvent le discours associatif en balance et qu'il est nécessaire de les inciter à le faire notamment en formation.

b) Le mélange des genres

1) Le choc des cultures

Le deuxième point d'achoppement entre l'Ecole et les associations réalisant de l'EEDD réside dans la nature même de la forme associative. On a mis en évidence la forme spécifique des associations qui constituent des interfaces entre la sphère privée et la sphère publique. Elles se structurent autour d'un réseau interpersonnel dans la perspective d'un engagement au sein de la société, pour y faire avancer les choses. L'interconnaissance que sous-tend toute forme associative est étrangère à la culture organisationnelle de l'Education Nationale, ce qui la rend, par là même, suspecte. Les associations doivent montrer qu'elles sont plus qu' « *une bande de copains engagés pour sauver les petites fleurs*[1] ». Elles doivent prouver leur sérieux et leur légitimité au contraire des autres partenaires (exception faite des entreprises), dont la légitimité est institutionnelle, et qui sont plus proches sur le plan culturel de l'Education Nationale que les associations. Ces institutions appartiennent à « l'entre soi » que met en évidence Yannick Bruxelle (2006-2007). En revanche, la légitimité des associations ne peut être qu'usuelle et/ou construite.

Leur légitimité découle notamment de la reconnaissance que les collectivités territoriales accordent à certaines associations et aux financements qui en découlent. Dans ce cas la légitimité acquise est d'abord construite mais elle devient ensuite usuelle. En effet, les établissements scolaires n'ont pas les moyens de financer sur leurs ressources propres des animations en EEDD, (le coût d'une animation dans l'Académie de Lyon oscillant entre 150 et 200€). Pour bénéficier de l'intervention d'un partenaire associatif dans un projet d'EEDD, les enseignants doivent mobiliser des associations financées par ailleurs. Les associations acquièrent ainsi, au contact des enseignants et des écoles une légitimité usuelle qui se superpose à la légitimité construite. Néanmoins, si un soutien institutionnel

[1] Remarque extraite d'un entretien réalisé avec un responsable académique concerné par l'EEDD. Cette phrase a été formulée en off , c'est pourquoi son auteur n'est pas mentionné.

peut rassurer sur le sérieux d'une association, il ne peut pas garantir la conformité de cette dernière aux exigences et prescriptions de l'Education Nationale. C'est ce explique les réserves émises par l'institution scolaire sur ses partenaires potentiels.

Les textes et discours officiels, bien que reconnaissant la nécessité de nouer des partenariats, appellent à la vigilance de la communauté éducative. La multiplicité des partenaires et leur démarche proactive auprès des établissements scolaires sont notamment dénoncées. « *Les partenaires divers se caractérisent par une lisibilité difficile.* » (DARCOS X., dans DESCO, 2003, p. 12). *« Ce foisonnement se déplore enfin dans les partenariats, qui se sont multipliés, souvent à l'initiative des partenaires eux-mêmes. Ceci accroît encore le manque de cohérence et d'assise qu'exige cet enseignement* » (BONHOURE G. dans DESCO, 2003, p. 21). En effet, il est fréquent qu'une collectivité territoriale finance une enveloppe d'animations scolaires à une association. Il lui incombe ensuite de faire connaître aux écoles la possibilité qui leur est offerte de bénéficier de leur prestation. Ce mode de fonctionnement est particulièrement utilisé par les collectivités portant un contrat de rivière. Le fonctionnement inverse existe aussi. Dans ce cas, c'est la collectivité qui démarche les écoles en les renvoyant ensuite auprès de leurs associations partenaires. La légitimité que les associations ont acquise par les liens qu'elles entretiennent avec d'autres institutions est donc réelle mais fragile. Pour l'Education Nationale, cela ne garantit le respect des exigences pédagogiques et cognitives de l'Ecole.

Du côté des associations, la démarche des écoles a une signification différente. Il ne s'agit pas d'une démarche commerciale a proprement parlé. Il est vrai que les animations scolaires représentent la grande majorité de l'activité des associations et qu'elles en vivent, ou en survivent. Néanmoins les associations ont généralement une demande d'animations suffisante par rapport aux financements accordés. Cette demande est même souvent excédentaire, c'est-à-dire qu'il y a plus d'enseignants qui souhaitent bénéficier d'animations que d'animations financées par la collectivité. Un certain nombre de collectivités et d'associations sont ainsi obligées d'opérer une sélection parmi les écoles qui les ont sollicitées. Ce choix se réalise sur la qualité du projet élaboré par les enseignants, le nombre d'enfants concernés, les classes concernées, les territoires mobilisés… La démarche proactive des associations s'inscrit dans la perspective d'un agir ensemble.

Il s'agit de prendre contact avec les enseignants, pour éventuellement réaliser un projet en matière d'EEDD ou d'EDD. Cette démarche s'inscrit dans la culture associative du lien social. Il est vrai que toutes les associations ne se placent pas dans cette optique. Néanmoins j'ai pu constater dans la majorité des animations observées, l'existence d'un lien interpersonnel entre l'éducateur à l'environnement d'une part et l'enseignant d'autre part. Il n'est pas rare qu'ils travaillent ensemble depuis plusieurs années et qu'ils se connaissent mutuellement. Le partenariat est un des fondements de la culture associative et le démarchage des écoles en est un pendant. C'est également une pratique fréquente des collectivités territoriales qui leur permet de faire connaître leur engagement en matière d'ERE, et les moyens qu'elles mettent à disposition des écoles. C'est aussi une manière de mieux investir leur territoire et d'essayer de répartir plus équitablement les animations financées sur le territoire. En effet plusieurs chargés de mission ERE dans les collectivités territoriales, ont mis en avant, pendant les entretiens, le problème de la répartition inégale des animations qu'ils financent sur leur territoire. Le démarchage des écoles vise à susciter des projets d'ERE sur des territoires jusque-là peu actifs.

Au-delà des liens interpersonnels, quand on se place au niveau des structures, il y a entre l'école et les associations, un choc des cultures parce qu'elles n'ont pas le même ancrage sociétal. L'école appréhende un partenaire par son statut et les associations par la qualité des liens interpersonnels noués. C'est ce qui explique que le foisonnement des partenaires notamment associatifs, pose problème à l'école parce que le statut associatif ne garantit pas la qualité des accompagnements et prestations pédagogiques proposés. Il serait

plus aisé pour l'institution scolaire, d'avoir un seul et unique interlocuteur, d'où les tentatives multiples d'identifier un partenaire qui serait capable de jouer le rôle d'interface. C'est un peu le positionnement du GRAINE Rhône-Alpes aujourd'hui dans l'Académie de Lyon. Il ne s'agit pas de se substituer à la parole de ses adhérents mais d'en porter la voix auprès des institutions régionales, notamment académiques. J'insiste sur la non concurrence entre le GRAINE RHÔNE-ALPES et ses adhérents, principe fondateur de la charte associative. Il ne s'agit pas de faire « à la place » des associations adhérentes mais plutôt de leur ouvrir des possibilités de dialogue et d'action qu'elles n'auraient pas de manière isolée. Pour l'institution scolaire, il s'agit de dépasser le désordre et la polyphonie partenariale.

2) Un agrément, certificat de conformité à la culture scolaire

L'Ecole mobilise une autre stratégie pour faire le tri entre les partenaires. Elle a mis en place une procédure d'agrément définie par le décret n°92-1200 du 6 novembre 1992 complété le 22 mai 1999. En théorie, les associations intervenant en milieu scolaire doivent obtenir un agrément. Concrètement, l'agrément est accordé sur la base d'un dossier déposé auprès du ministère pour les associations nationales et auprès de l'Académie pour les associations locales. Plusieurs critères jalonnent la validation du dossier : *« [le] caractère d'intérêt général, non lucratif et de la qualité des services proposés par ces associations, de leur compatibilité avec les activités du service public de l'éducation nationale, de leur complémentarité avec les instructions et programmes d'enseignement ainsi que de leur respect des principes de laïcité et d'ouverture à tous sans discrimination* » (art 2). Chaque dossier est examiné par une commission partenariale qui comprend des représentants des associations déjà agréées, essentiellement issues de l'éducation populaire, des organisations syndicales de différents corps de l'Education Nationale, des représentants des associations de parents d'élèves, du ministère de l'Education Nationale et un représentant du ministère de la jeunesse et des sports. Une fois obtenu, l'agrément est valable 5 ans.

Dans les textes, il est difficile de discerner si l'agrément est obligatoire ou non. Si d'un côté « *les associations […] peuvent,* et non doivent, *faire l'objet d'un agrément* » (art 1), de l'autre elles ne peuvent intervenir sans, ou alors de manière exceptionnelle avec l'autorisation du chef d'établissement. *« Le directeur d'école ou le chef d'établissement peut, pour une intervention exceptionnelle, autoriser dans les mêmes conditions l'intervention d'une association non agréée s'il a auparavant informé du projet d'intervention le recteur ou éventuellement l'inspecteur d'Académie dans le cas où celui-ci a reçu délégation de signature. »* (Art 6). Dans les faits, peu d'associations parmi celles rencontrées au cours de cette recherche ont un agrément académique[1] et une seule un agrément national[2]. Pourtant elles interviennent très régulièrement dans un grand nombre d'écoles et d'établissements du secondaire. Ce constat met en évidence deux points. Le premier, il y a un décalage entre les textes et leur application. Le second, l'agrément est une source d'incompréhension.

La situation observée sur le terrain est complexe. Il y a non seulement un décalage entre la lettre et l'esprit du texte, c'est-à-dire entre ce qui est écrit et la manière dont le texte est mis en œuvre. Il y a également plusieurs lectures possibles de ce texte et donc plusieurs manières de l'appliquer. C'est ainsi que les entretiens réalisés avec les inspecteurs en charge de l'EEDD[3] en 2005 et 2006 dans les trois départements, ont fait émerger deux modes opératoires différents.

[1] FRAPNA* AIN, FRAPNA* RHONE, FRAPNA* LOIRE, CONIB et Mille Feuilles APIEU
[2] FRAPNA*
[3] A l'époque des entretiens l'orientation institutionnelle était encore l'EEDD et non l'EDD d'où le choix de vocabulaire.

Dans le département du Rhône, il n'y a pas d'agrément départemental spécifique[1]. Il existe un groupe de travail en EDD qui rassemble les enseignants du primaire en charge de la question ainsi que des inspecteurs académiques et la chargée de mission EDD au Rectorat (Sylvie Babin, DAAC*). Ce groupe réfléchit à la mise en œuvre de l'EDD dans le département. Il examine les ressources, les animations ou les projets qui lui sont soumis et émet un avis et des conseils destinés aux structures demandeuses. Les associations interviennent donc sans agrément. M. Sardelat, Inspecteur de l'Education Nationale en charge de l'EEDD, a comparé l'offre associative au marché de l'édition scolaire. Il revient à chaque enseignant, sous la responsabilité du chef d'établissement, de faire le choix qui lui paraît le plus approprié et de vérifier la conformité par rapport aux directives institutionnelles. J'ai rencontré des IEN qui par ailleurs exigent que toute intervention d'acteur extérieur dans les écoles de leur circonscription soit soumise à leur autorisation. C'est ainsi que pour observer un projet d'EDD dans une classe, un directeur d'école a exigé que je demande l'autorisation à l'inspection d'Académie.

Dans l'Ain, toutes les associations partenaires doivent avoir reçu une accréditation de l'inspectrice en charge de l'EDD, Mme Nallet. A l'agrément de la structure s'ajoute un agrément individuel délivré nominativement aux éducateurs à l'environnement. Les deux agréments sont exigés pour intervenir en milieu scolaire.

La Loire fonctionne sur un système semblable même s'il semble moins clair. Certaines des structures rencontrées dans la Loire semblent n'avoir qu'un agrément individuel.

La multiplicité des modes opératoires traduit des interprétations différentes du décret n°92-1200. Pour certains, l'agrément est honorifique. C'est une reconnaissance officielle du sérieux d'une association, de la qualité de ses réalisations et de la conformité avec les exigences scolaires. Pour l'obtenir, il est nécessaire de faire ses preuves. Dans le dossier d'agrément académique, il est par exemple demandé de montrer d'une part que l'association est déjà intervenue en milieu scolaire et d'autre part, de décrire le contenu de ses interventions. Dans cette perspective, l'agrément est une reconnaissance a posteriori de la légitimité de l'association plus qu'un préalable nécessaire à son introduction en milieu scolaire. Il n'est alors pas étonnant qu'une association comme la FRAPNA* ait obtenu l'agrément national et académique au moment du lancement de son programme « La rivière m'a dit ».

[1] Les faits s'inscrivent dans le contexte du début de thèse. Il y a eu des évolutions parmi les personnes mentionnées : Mme Nallet et M Soulas ne sont plus responsables de l'EEDD. Il est également possible qu'entre les entretiens et aujourd'hui les modes de fonctionnement décrits aient évolué. Quoiqu'il en soit, il n'y a pas eu d'harmonisation des pratiques.



« La Rivière m'a dit » est une campagne pédagogique de la FRAPNA qui a le mieux fonctionné. Elle est encore de rigueur. Certaines animations observées dans cette recherche relèvent de cette campagne.

Figure 55 : Extraits de la plaquette des campagnes pédagogiques de la FRAPNA*

Les associations rhodaniennes sont dans l'attente de cette reconnaissance. Nombreuses sont celles qui ont présenté une demande d'agrément sans l'obtenir et sans comprendre vraiment pourquoi. A deux reprises, la dimension politique de l'agrément a été soulignée en entretien par des éducateurs à l'environnement. Dans le cas de la Loire et surtout de l'Ain, l'agrément est un passeport indispensable.

La question de l'agrément est révélatrice d'une différence de postures entre les associations et l'institution scolaire. l'Ecole ne cherche pas ou peu à s'ouvrir vers l'extérieur. Elle est dans une démarche sélective, elle cherche à faire le tri parmi ses partenaires potentiels. Les associations sont en revanche dans une démarche d'ouverture, d'expansion de leur réseau et des liens sociaux inhérents. Dans cette perspective, les associations sont en forte demande par rapport à l'institution scolaire. Interrogées sur les relations qu'elles entretiennent avec l'Education Nationale, les associations ont toutes jugé leurs liens distendus. Elles ont généralement eu l'occasion de travailler avec un représentant de l'Education Nationale, à l'occasion de la mise en place de leur programme d'animations, d'un outil ou d'un projet en particulier[1]. Mais la collaboration est ponctuelle et limitée.

[1] Une seule association dit n'avoir jamais travaillé avec les représentants de l'Ecole.

Les entretiens ont fait émerger un réel désir des associations de travailler de manière plus régulière et plus en profondeur avec les autorités scolaires. Certaines bénéficient ou ont bénéficié de la présence d'un professeur relais au sein de leur structure, ce qui représente un véritable soutien institutionnel. Néanmoins les associations concernées sont peu nombreuses et le nombre de professeurs relais mis à disposition dans l'Académie est en forte baisse pour des raisons budgétaires. Les conseils d'administration des associations comprennent fréquemment des enseignants du primaire, du secondaire mais ce sont des bénévoles. Leur présence bien que précieuse pour accompagner les associations dans leur travail, reste non officielle. Ils ne sont pas mandatés par l'Ecole et ne peuvent donc se positionner comme l'expression de cette dernière. Les avis et conseils formulés ne peuvent l'être qu'à titre privé.

Il serait donc erroné de dire que l'Ecole en tant qu'institution est fermée à toutes les sollicitations de la part de ces partenaires, mais elle tente de se protéger car elle est dans l'incapacité matérielle de toutes les traiter ou d'apporter plus qu'une collaboration ou un avis ponctuel. Cela a été souligné en entretien notamment par M Sardellat et Marc Bonneton, respectivement IEN et conseiller pédagogique dans le Rhône en charge de l'EDD. Ce qui a été exprimé dans le Rhône est observable aussi dans les deux autres départements. Les associations de ces deux territoires décrivent les mêmes difficultés à collaborer avec les autorités scolaires.

Les liens tissés entre les associations et le milieu scolaire se situent à un niveau infra institutionnel, à l'échelle des individus. J'ai déjà souligné l'observation de liens interpersonnels entre les Educateurs à l'Environnement et les enseignants. Ces liens aboutissent à la mise en place d'un dialogue entre les personnes et non entre les organisations, c'est-à-dire entre l'Ecole en tant qu'institution et entre les associations en tant que structures. Les éducateurs rencontrés expriment massivement leur incompréhension vis-à-vis de l'Ecole. Ils ne comprennent pas pourquoi l'institution scolaire reste souvent sourde à leurs sollicitations alors qu'ils sont partenaires des enseignants au quotidien. Le fonctionnement scolaire varie en fonction du niveau d'échelle. En clair, entre le niveau décisionnel et les acteurs terrain, il y a souvent une rupture. Dans une association, la structure et ses actions reposent sur les individus qui la composent. Là encore, il y a la confrontation de cultures organisationnelles différentes qui révèle deux optiques partenariales différentes.

c) Un partenariat utilitariste et dominant

Les associations s'inscrivent dans la perspective d'un partenariat reposant sur la co-construction, c'est-à-dire un partenariat de développement mutuel, 6ème niveau du gradient de partenariat de Lucie Sauvé (2001-2002). Cela ne signifie pas qu'elles sont en permanence dans la co-construction dans le cadre des projets partenariaux qu'elles mettent en place. Ce type de partenariat est même rarement observable dans le champ de l'ERE parce qu'il est très exigeant et qu'il requiert de nombreux savoir-faire dans la manière de monter un projet. Néanmoins la co-construction est une dimension forte et prégnante de la culture associative. C'est la référence en matière de partenariat. Le GRAINE Rhône-Alpes, qui regroupe de nombreuses associations d'ERE, tente de véhiculer cette pratique et la met en œuvre de manière presque systématique dans les différents projets qu'elle mène. Il faut reconnaître que c'est une exception dans le champ de l'ERE. Il n'en demeure pas moins que la co-construction est un idéal auquel aspire la majorité des associations d'ERE. Dans le cadre des partenariats noués avec l'Ecole en tant qu'institution, et avec les écoles, la co-construction est presque impossible.

l'Ecole se place dans la perspective d'un partenariat instrumental et dominant, premier degré du gradient de partenariat de Lucie Sauvé (2001-2002).

> « *Le partenariat est un incontournable, il est à visée utilitariste dans une dominante clairement scientifique et l'institution se doit de rester le partenaire dominant et méfiant. Affirmant une certaine vision du monde, celle de l'école, elle a tendance à verrouiller en affichant haut et fort sa responsabilité et son rôle d'école de la République.* » (BRUXELLE Y., 2006-2007).

L'enseignant est le porteur de projets, ce qui signifie qu'il en est l'initiateur et le responsable. Toute action menée dans sa classe ne peut se réaliser sans lui et reste sous sa responsabilité et en sa présence. La *charte d'intervention en milieu scolaire destinée à tout intervenant du milieu associatif dans le domaine de la prévention collective des conduites à risque* de l'Académie de Lyon[1] mentionne que « *toute intervention d'association en milieu scolaire [se réalise] dans le respect de la responsabilité pédagogique des enseignants* », conformément à l'article 6 du décret n°92-1200 qui définit la procédure d'agrément. Le même BIR ajoute que « *toutes les activités des associations auprès des élèves doivent se dérouler en co-animation avec un membre de la communauté éducative* » ce qui implique que l'éducateur a l'environnement n'a ni la responsabilité ni la maîtrise de son intervention tant dans l'animation que dans le contenu. D'ailleurs le respect des programmes scolaires est un préalable indispensable à tout partenariat exprimé dans le décret 92-1200 qui en fait un critère d'obtention de l'agrément. Le partenariat se réalise au bénéfice de l'enseignant et de ses élèves.

> *« L'intérêt est pointé sur les enseignants : « mieux connaître et utiliser les ressources et compétences offertes, enrichir leur réflexion, améliorer leurs connaissances, diversifier les exemples et les situations pour les élèves […], bénéficier de financements et de soutien logistique pour monter un projet », pour le ou les partenaires, « mieux adapter ses compétences spécifiques, ses informations […], valoriser l'apport de ses compétences, mieux connaitre les missions et les spécificités du système éducatif, participer à la création des actions de formation et d'éducation en EEDD, à la production de documents et d'outils sur le long terme. […] » (BRUXELLE Y., 2006-2007, p. 163)*

L'association peut espérer en tirer une certaine légitimité et de nouvelles compétences, c'est aussi un bénéfice pour l'institution scolaire.

Le partenariat association/ Ecole est déséquilibré en faveur de l'institution scolaire. Les associations sont essentiellement des ressources à la disposition de l'Ecole. Ceci est moins vrai pour les associations d'éducation populaire qui font de l'accompagnement au projet, mais ce sont les seules. La grande majorité des partenaires associatifs intervient en prestataire pour réaliser une ou plusieurs animations dans la classe. On est loin de la co-construction espérée. Ce qui est d'ailleurs assez cohérent par rapport à la position institutionnelle.

La légitimité est au cœur des rapports complexes qu'entretient l'école avec ses partenaires associatifs. Deux des entretiens[2] ont fait émerger que derrière la question de la légitimité se cache celle du professionnalisme des associations. L'Education Nationale se positionne comme la seule institution en charge de l'instruction. Par la même, l'enseignant

[1] BIR 21 2008-2009 de l'académie de Lyon, disponible sur : http://www.ac-lyon.fr/bir-n-21-du-9-fevrier-2009,127415,fr.html , consulté le 7 juin 2009

[2] Sylvie Babin et Frédéric Villaumé.

est le professionnel de référence en la matière. Il a acquis un niveau de compétences élevé, sanctionné par des diplôme (BAC +3) et complété par un stage pratique d'un an validé par l'I.U.F.M* (remarque valable avant la réforme Darcos actuellement en cours). Les éducateurs à l'environnement ont souvent une qualification moindre. La grande majorité dispose d'un B.T.S[1] Gestion et protection de la nature, option animation dont la dimension pédagogique est relativement limitée. Les enseignants et les éducateurs à l'environnement ne sont pas sur un pied d'égalité. D'autre part, le recours à l'origine à des intervenants bénévoles pour intervenir dans les classes (années 1970) pourrait avoir porté atteinte à l'image des associations. Sylvie Babin, chargée de mission à la DAAC* de l'Académie de Lyon, a souligné le manque de formation de certains bénévoles au départ. La situation a beaucoup évolué depuis, grâce notamment à la professionnalisation de ces associations et aux efforts de formation qu'elles ont réalisés, mais il est possible que la forme associative ait conservé une image d'amateurisme. Quoiqu'il en soit, le caractère instrumental et dominant du partenariat Ecole/ association d'ERE appuie l'hypothèse d'une reprise de la culture scolaire par les associations d'ERE. L'analyse d'animations d'ERE réalisée sur le thème de l'eau tend à valider cette hypothèse.

2. Des animations dans le moule scolaire

Les animations ont été analysées avec la même grille que les projets des enseignants. L'objectif recherché était de pouvoir comparer les résultats obtenus. Les animations semblent s'inscrire dans la lignée des projets pédagogiques des enseignants. Elles reposent sur les mêmes choix pédagogiques que ceux des enseignants. Elles ont ainsi un profil très cohérent avec les projets enseignants[2].

a) Des animations centrées sur les savoirs

Les éducateurs à l'environnement alignent le contenu de leurs animations sur les exigences scolaires. Ils accordent une place privilégiée à l'acquisition de savoirs. L'approche cognitive est présente dans 15 des 17 animations. Faire apprendre est un objectif dans 10 des animations (sur 17). C'est d'une manière générale, une finalité assignée de l'éducation relative à l'environnement avec pour devise « *Savoir et comprendre pour mieux aimer et protéger* ». C'est flagrant dans les entretiens[3] où cette phrase revient régulièrement, formulée dans des termes très proches, voire identiques, comme si cela participait de leur culture professionnelle, et plus généralement de la culture du milieu de l'ERE.

Les savoirs mobilisés sont scolaires. Ils sont anonymes. Les éducateurs à l'environnement les mobilisent sans citer leur auteur ou leur contexte, sans faire référence non plus aux limites de ces savoirs et aux controverses affiliées. Ce sont des savoirs coupés de leur origine : le savoir savant. Ils sont donc présentés comme établis, stables et institués. Ils sont intemporels et apolitiques, d'où la faible propension à recourir à une approche critique (4 animations sur 17) ou au débat (1 animation). Le statut de ces savoirs s'explique par leurs origines. Les éducateurs à l'environnement puisent dans les programmes scolaires pour créer leurs animations ainsi que dans les instructions officielles qu'elles soient orales[4] ou écrites. Les manuels sont aussi une ressource pour les éducateurs à l'environnement mais dans une moindre mesure.

[1] Brevet Technique du Supérieur, niveau BAC + 2

[2] Les résultats bruts de l'analyse se situent en ANNEXE 27.

[3] Ce sont les éducateurs à l'environnement qui formulent le plus souvent leurs objectifs en ces termes.

[4] Les instructions orales sont celles laissées par le personnel de l'Education Nationale comme les conseillers pédagogiques ou les IEN quand ils sont consultés sur des animations.

A un savoir de nature scolaire correspond une forme elle-même scolaire. Les éducateurs à l'environnement instituent avec les élèves un rapport d'autorité qui est celui du maître à l'élève. Ils se posent comme détenteurs du savoir qu'ils sont chargés de faire découvrir aux élèves par la pédagogie de terrain (11 animations) ou de le délivrer tout simplement. En dehors des temps d'activités des élèves, les animations se réalisent souvent sur le mode du cours magistral dialogué où les questions posées aux élèves appellent des réponses courtes voir monosyllabiques. J'ai relevé à plusieurs reprises et dans plusieurs animations, que les élèves n'ont qu'à finir les phrases ou les mots de l'éducateur.

Les éducateurs à l'environnement observés en animation ont ainsi adopté un contenu et une forme scolaires. Aux mêmes mots, les mêmes maux. En adoptant la même approche que l'Ecole, les éducateurs à l'environnement rencontrent les mêmes difficultés En accordant une place prédominante aux savoirs à acquérir, les éducateurs à l'environnement sont dans la même illusion que l'école, à savoir que le savoir détermine et conditionne nos comportements. Or nous savons que nous ne fonctionnons pas ainsi. Même si les éducateurs à l'environnement ne positionnent pas explicitement leurs animations dans le champ du développement durable, ils en adoptent un des principes directeurs : éduquer à l'environnement, c'est d'abord transmettre des savoirs. La nature de ces savoirs (qui sont scolaires) rend difficile une pensée complexe.

b) La difficile prise en charge de la complexité

Comme les projets pédagogiques des enseignants, les animations s'inscrivent difficilement dans une pensée complexe. Trois indicateurs ont été choisis pour identifier la pensée complexe dans les projets pédagogiques des enseignants : l'approche critique, l'approche systémique et l'approche multiscalaire dans le temps et l'espace, c'est-à-dire la variation d'échelle temporelle et spatiale. Au regard de ces trois indicateurs, les animations d'ERE ne parviennent pas mieux que les projets pédagogiques à prendre en charge la complexité :

- La pensée critique est quasi-absente. Les savoirs mobilisés sont de nature scolaire donc l'approche critique est peu souvent mobilisée,

- L'approche systémique n'apparaît que dans une animation et pour expliquer un phénomène précis : la chaîne alimentaire. Il ne s'agit pas de l'approche globale de l'animation.



Figure 56 : Approche systémique de la chaîne alimentaire (novembre 2004, Ile de la TABLE Ronde)

- Enfin, l'approche multi-scalaire est présente en plus grande quantité dans 10 des 17 animations. C'est l'approche la mieux maîtrisée par les éducateurs à l'environnement, comme par les enseignants.

Les animations n'amènent pas vraiment les élèves à aborder l'environnement sous l'angle de la complexité. Elles adoptent plutôt une démarche de type analytique (12 animations sur 17), c'est-à-dire sur un raisonnement linéaire recherchant les causes, les caractéristiques et les conséquences d'un phénomène. Cette démarche s'appuie sur des études de cas (11 animations sur les 12 ayant une démarche analytique) et est souvent ancrée dans le milieu de vie.

D'une manière générale, les éducateurs à l'environnement opèrent des choix pédagogiques très proches de ceux des enseignants.

c) Educateurs, enseignants : mêmes choix pédagogiques

Les éducateurs à l'environnement et les enseignants partagent le même parti pris naturaliste et ressourciste.



Figure 57 : Approche naturaliste en animation (novembre 2004, SMIRIL) – Auteur CLF

Ce sont en effet ces deux courants d'ERE qui prédominent dans les animations (respectivement 13 et 12 animations) comme dans les projets des enseignants. Le premier courant vise à reconstruire un lien personnel avec la nature alors que le second cherche à faire adopter un comportement favorable à bonne gestion de ressources et de l'environnement. Pour ce faire, les éducateurs à l'environnement privilégient une approche affective (présente dans 11 animations) et/ou sensible (10 animations). Dans trois animations observées, les enfants ont même les yeux bandés pour appréhender l'environnement avec d'autres sens que la vue.



Figure 58 : Approche sensible en animation (novembre 2004, Ile de la TABLE Ronde) Auteur CLF

Les éducateurs à l'environnement ont en revanche peu recours à une démarche scientifique contrairement aux enseignants. Ils recourent peu à la pédagogie de l'imaginaire. Les approches imaginaires et créatives ont été en effet identifiées dans peu d'animations (respectivement dans 1 et 3 animations).

Dans l'ensemble, les éducateurs à l'environnement concentrent leurs pratiques sur un nombre restreint de courants pédagogiques d'ERE. Ce sont ceux qui sont mobilisés par les enseignants. Il n'y a pas une plus grande diversité pédagogique dans les animations que dans les projets des enseignants. Cela questionne le statut d'une animation d'ERE au sein d'un projet pédagogique scolaire ainsi que l'apport d'un éducateur à l'environnement dans un tel projet. Si les orientations pédagogiques sont les mêmes, on peut penser que d'une manière générale, c'est la question de l'ouverture de l'école sur le monde qui est posée. Est-ce qu'un partenaire qui adopte le moule scolaire constitue encore une porte ouverte sur le monde ?

d) L'animation, une porte ouverte sur le monde ?

Les animations observées semblent avoir deux fonctions pour les enseignants[1]. Il s'agit souvent de faire découvrir l'environnement, la nature, le milieu de vie etc. aux élèves, c'est-à-dire de leur faire voir et leur faire faire des choses en lien avec un projet environnemental. L'animation a une fonction de l'ordre du vécu. Il est donc cohérent que les animations s'appuient fréquemment sur une approche sensible ou créative. C'est une contextualisation du savoir d'où la pédagogie de terrain, et sous insertion très fréquente dans le milieu de vie des élèves. Cela est particulièrement vrai pour les animations réalisées dans le cadre d'une sortie scolaire mais cet argument a aussi été mobilisé lors d'une animation en classe. De plus, les interventions en classe précèdent souvent une sortie sur le terrain. Ce n'est pas systématiquement la règle mais dans les territoires les plus dynamiques comme le Grand Lyon, c'est le cas.

Sur un autre plan, l'animation est souvent perçue comme une illustration, un exemple d'où la présence fréquente d'études de cas.

[1] A chaque animation observée, l'enseignant de la classe a été interrogé sur les objectifs qu'ils assignaient à cette animation.

Enfin et surtout l'animation est pour les enseignants un moyen d'aborder l'environnement autrement, avec d'autres approches, d'autres outils. Cela peut paraître paradoxal dans la mesure où je viens de démontrer que les animations ont une forme scolaire. Il me semble que ce n'est pas de cela dont il s'agit. L'éducateur apparaît comme une personne ressource, ayant les savoirs, les compétences et les savoir-faire dont l'enseignant est dépourvu. Les domaines de compétences citées sont vastes : il s'agit tant de l'écologie, que des jeux éducatifs, que de la capacité à organiser et animer une sortie sur le terrain etc. Il me semble qu'il y a une réelle reconnaissance de la compétence des éducateurs à l'environnement de la part des enseignants rencontrés en animation, reconnaissance exprimée souvent en creux dans l'aveu de ne pas se sentir soi-même compétent.

L'éducateur à l'environnement est et reste une fenêtre ouverte sur le monde parce que même s'il adopte une forme scolaire, il sort l'enseignant et sa classe de l'école au sens propre (sortie scolaire) et au sens figuré, en amenant les élèves à des pratiques, et à un vécu qui ne sont pas les leurs habituellement à l'école, et parfois même chez eux. C'est ce qui légitime les interventions des éducateurs à l'environnement. Certains diront qu'il suffit de former les enseignants et il n'y aura alors plus besoin de partenaires extérieurs. C'est oublier qu'éduquer à l'environnement et animer d'autre part, sont deux métiers spécifiques qui nécessitent une réactualisation régulière de ses connaissances, un engagement et un investissement personnel qui ne sont pas accessibles à tous les enseignants. Non que ces derniers n'en aient pas la capacité mais ils n'ont souvent pas le temps ou simplement pas l'envie et l'institution n'a pas les moyens de former tout le monde. De plus, l'éducation au développement durable, dans sa nouvelle dénomination officielle, est une des éducations à particules dont les enseignants ont la charge avec l'éducation aux risques majeurs, à la citoyenneté, à la santé, l'éducation routière, l'éducation à la démocratie… Il est nécessaire d'admettre que les enseignants, aussi compétents soient-ils, ne peuvent pas être spécialistes et compétents en tout. Les partenariats extérieurs sont une nécessité pour ouvrir et élargir les pratiques de classe. Je ne peux qu'appeler les éducateurs à l'environnement à affirmer de manière plus marquée encore leurs choix pédagogiques sans hésiter à se démarquer de la forme scolaire et des pratiques enseignantes, parce que la confusion des rôles ne tend qu'à leur ôter leur légitimité. Si une fenêtre est ouverte, il reste une porte à ouvrir…

CONCLUSION

L'institution scolaire a aujourd'hui une forte ascendance sur le milieu de l'éducation relative à l'environnement. Elle en constitue même le centre. En effet, en ciblant principalement le public scolaire, les structures d'ERE et les décideurs politiques locaux se mettent sous sa coupe. L'Ecole se trouve ainsi en position de force, capable d'imposer à ses partenaires des conditions qui leur sont défavorables. Dans les partenariats Ecole/ structure d'ERE, l'institution scolaire domine et utilise l'autre pour la servir et parvenir à ses fins. Ce sont des partenariats dominants et instrumentaux. Pour travailler avec et dans l'Ecole, il est nécessaire de se plier à ses règles.

L'Ecole est régie par un mode de socialisation spécifique : la forme scolaire, qui soumet l'élève au maître. Les savoirs enseignés prennent place dans un enseignement disciplinaire régi par une culture scolaire. Or les structures d'ERE qui sont essentiellement des associations, sont étrangères à cette culture scolaire. La culture associative repose sur un mode de socialisation fondée sur l'interconnaissance. Il y a donc un choc des cultures entre la culture associative d'une part et la culture scolaire d'autre part, attisant méfiance et suspicions. Mais pour pouvoir intervenir en milieu scolaire, les associations d'ERE doivent entrer dans le moule de la culture scolaire. C'est ainsi que nous avons constaté que les

éducateurs à l'environnement opèrent des choix pédagogiques proches de ceux des enseignants. L'Ecole a le pouvoir de faire infléchir les pratiques des autres parties prenantes de l'ERE car elle a une grande légitimité dans le champ éducatif.

Les choix opérés par l'Ecole en matière d'ERE sont édictés par les règles de la forme et de la culture scolaire. L'éducation relative à l'environnement soutient initialement un changement éducatif et environnemental. Tant que les directives institutionnelles et les pratiques enseignantes se sont inscrites dans cette perspective, l'ERE est restée à la marge du système éducatif, ne touchant que quelques classes par l'initiative d'enseignants innovants. Pour généraliser l'éducation à l'environnement, l'Ecole a dû en modifier les contours et le formater aux exigences du moule scolaire. C'est ainsi qu'a émergée l'éducation au développement durable. Cette dernière n'a pas été pensée par l'Ecole mais pour l'Ecole, sous l'impulsion des instances politiques internationales.

Le développement durable est devenu un savoir à acquérir, que l'on peut découper entre les différentes disciplines du système. Alors même que dans le champ scientifique, la notion n'a pas un statut établi, elle préside déjà dans le primaire et le secondaire au statut de savoir à acquérir et à transmettre. On peut donc réellement s'interroger sur le statut et la nature du développement durable en tant que savoir.

PARTIE III

LE DEVELOPPEMENT DURABLE, UN DEFI SOCIETAL

Le développement durable a perforé la sphère scolaire. Il figure moins de 20 ans après sa formalisation (1987), dans les programmes scolaires comme un savoir à enseigner. La nature et le statut des savoirs scolaires sont bien différents de ceux des savoirs scientifiques. Les premiers, conformément à la culture et à la forme scolaire, sont établis, exempts de controverses scientifiques. Ils sont également décontextualisés. C'est à ce prix que le développement durable est devenu un savoir à enseigner et un savoir enseigné. Dans le contexte scientifique, le statut du développement durable pose question et à plusieurs titres. C'est l'objet du premier chapitre de cette partie.

Le développement durable n'a pas le profil standard d'un savoir scientifique puisqu'il n'est pas affilié à une seule discipline. Il a émergé des impasses des deux sciences dont l'objet est l'Oïkos : l'économie et l'écologie. Ces disciplines ne sont parvenues à définir un paradigme qui leur permette de penser leur objet sans se heurter l'une à l'autre. L'économie ne parvient pas à penser la richesse et son accroissement sans prendre en compte le milieu. L'écologie ne peut pas non plus faire l'économie de l'homme et de son action sur le milieu. Le développement durable a ainsi émergé de l'impensé disciplinaire. C'est un hybride qui résulte des limites de la science moderne (MORIN E., 1990 ; LATOUR B., 1991).

Le développement durable appelle ainsi à un nouveau travail scientifique qui ne morcèle plus le savoir en discipline. Il invite à penser les objets de manière transdisciplinaire dans une approche complexe. Constitue t-il pour autant une révolution scientifique au sens kuhnien du terme (KUHN T., 1962) ? Rien n'est moins sûr. Nous verrons au travers de l'exemple de la géographie que le développement durable est récupéré par les disciplines sans parvenir à les transcender. Il reste à l'état d'un savoir pratique et contextualisé sans parvenir à trouver une cohérence théorique globale. Sans avoir atteint un certain degré d'abstraction, le développement durable reste une multiplication d'exemples sur lesquels seuls des experts peuvent se prononcer C'est ce qui l'empêche d'accéder au statut de concept. Le développement durable a un statut scientifique incertain.

Le développement durable n'est pas qu'un objet scientifique, c'est aussi un objet politique. Nous l'avons déjà montré dans la première partie. Il est donc à l'interface entre le scientifique et le politique. A cette interface, surgissent des paradoxes qui traduisent les contradictions de la notion. En proposant une nouvelle forme de travail scientifique, le développement durable contient en germe une nouvelle forme de démocratie, la démocratie participative. Cependant, en restant dans un état de notion, il laisse la part belle aux experts, seuls capables de comprendre les détails techniques des réalisations entreprises dans une perspective de développement durable. De la même manière, la contingence du développement durable occupe toute la place et nous empêche de nous poser les bonnes questions. Quelle société voulons-nous demain ? Qui va la construire ? Avec quels moyens ?

Là où le développement durable échoue, l'éducation au développement durable fait illusion mais se retrouve dans les mêmes impasses. C'est ce que nous montrerons le chapitre 7.

CHAPITRE 6 LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN STATUT SCIENTIFIQUE EN QUESTION

Le développement durable a un statut scientifique incertain parce qu'il ne s'inscrit pas dans les standards actuels de la science. Nous allons en effet montrer dans un premier temps, que le développement durable se situe dans un entre deux, entre deux sciences, entre deux objets. Cet entre-deux caractérise certes un processus inachevé qui fait que le développement durable n'est pas encore un concept établi. Cet entre-deux a une signification plus profonde. Il remet en cause le travail scientifique tel qu'il se réalise aujourd'hui et appelle à l'avènement d'un autre type d'approche, l'exercice d'une pensée complexe. Le développement durable peut s'inscrire dans paradigme de la complexité (MORIN E., 1990). Néanmoins, l'usage actuel de la notion ne le permet pas. L'exemple de la géographie nous permettra de montrer comment le développement durable reste à l'état d'une multiplication d'usages sans réelle cohérence, rendant difficile sa conceptualisation.

A. Le développement durable, un impensé de la modernité

Le développement durable est une forme non moderne de connaissance. Il ne s'agit pas là de porter un jugement de valeur. Le développement durable s'inscrit dans un espace intermédiaire de la connaissance que la science moderne n'a pas pour habitude de prendre en charge. C'est un hybride (LATOUR B., 1991). En effet, le développement durable ne peut ni s'associer entièrement à la Nature, ni à la culture. Le développement durable se situe à l'intersection entre l'économique, le social et l'environnemental, c'est-à-dire entre le milieu biophysique d'un côté et l'homme et la société de l'autre. C'est ce qu'illustre la figure 4 déjà observée précédemment. Or la science repose sur une distinction entre le sujet et l'objet (MORIN E., 1990) ou entre la Nature et la Culture (LATOUR B., 1991). Quel que soit le vocable employé, les deux auteurs expriment la même thèse, celle de la création au XVIIème siècle, d'une science moderne reposant sur la distinction entre le milieu biophysique et l'homme.

1. La constitution d'une science moderne

Les idées des Lumières ont libéré la culture française du poids des représentations religieuses qui l'ont imprégnée tout au long du Moyen-âge. Il était difficile à cette période, de penser le monde sans référence à Dieu présent dans toutes choses. Changer l'ordre des choses impliquait changer l'ordre du monde. Les nouvelles découvertes ébranlaient l'ensemble du système d'interprétation du monde. Son discours était impie. Au XVIIème siècle, « *libérés de l'hypothèque religieuse, [les Modernes] devinrent capables de critiquer l'obscurantisme des anciens pouvoirs en dévoilant les phénomènes naturels qu'ils dissimulaient […].*» (LATOUR B., 1991 (1997), p.53). Le milieu biophysique devient ainsi une réalité objective qu'il est possible de connaître et d'investiguer. C'est un objet et non une interface entre l'homme et le monde. La réalité et la connaissance qu'il est possible d'en

avoir, existent en dehors de l'homme. Elles constituent une entité close. C'est aux sciences de la Nature que revient cette charge.

L'homme, le sujet, devient transcendantal. Il n'est pas objet de connaissance mais il conditionne la connaissance. C'est la distinction qu'opère Kant dans sa *Critique de la raison pure* entre l'objet-en-soi et le sujet transcendantal. « *Ainsi dans la science d'Occident, le sujet est le tout-rien ; rien n'existe sans lui, mais tout l'exclut ; il est comme le support de toute vérité, mais en même temps il n'est que « bruit » et erreur devant l'objet* » (MORIN E., 1990, p.53). Bruno Latour, (1991) dans son histoire la modernité, montre bien à travers l'histoire de la philosophie moderne que la distinction entre le sujet et l'objet s'est accentuée ensuite entre le XVIIème et le XIXème siècle. D'une distinction, c'est une séparation puis une contradiction qui se sont opérées entre l'homme et le milieu biophysique. C'est ainsi que s'opère pour l'auteur, des « secondes Lumières » qui critiquent les sciences de la nature et leurs préjugés en souhaitant distinguer les sciences de l'idéologie qui les anime. La société et l'homme deviennent objet de connaissance. C'est le second temps de la constitution de la modernité (LATOUR B., 1991). La constitution s'achève pour l'auteur avec le non modernisme et le postmodernisme qui exprime les limites de la constitution de la modernité[1]. Nous ne nous étalerons pas sur le postmodernisme et les discussions qui lui sont affiliées. Ce qui nous intéresse ici c'est que pour cette science moderne, le développement durable, est un entre-deux impur.

2. Le développement durable, un hybride

Le développement durable est un hybride ou quasi-objet (LATOUR B., 1991). L'auteur désigne ainsi toutes les formes de la connaissance qui mélangent le milieu biophysique et l'homme et la société. Ces hybrides se situent entre le pôle du milieu biophysique et le pôle homme/ société, qui structurent la science moderne comme l'illustre la figure ci-dessous.

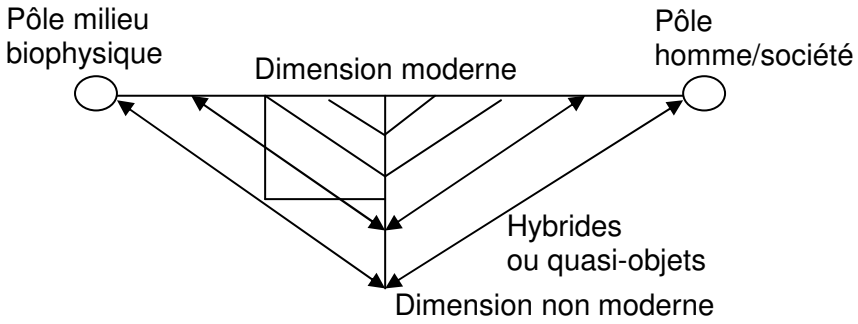


Figure 59 : La localisation des hybrides

(D'après LATOUR B., 1991 (1997), figure 4, p.74)

Ce schéma est adapté du travail de Bruno Latour. Nous avons remplacé le terme de Nature par celui de « milieu biophysique » et le terme de culture par « homme/société » pour la cohérence de notre propos. L'auteur donne plusieurs exemples d'hybrides comme l'ADN, le SIDA. Ce sont des objets qui ne peuvent être pensés au travers de l'unique prisme du milieu biophysique ou de l'homme et de la société. Le SIDA est certes un virus qui peut être expliqué aux moyens d'expériences en laboratoire et pour lequel on peut trouver des traitements. Néanmoins, on ne peut pas traiter toutes les problématiques qui lui sont liées sans faire appel aux questions sociales, culturelles et économiques affiliées. Derrière le SIDA émerge la problématique de l'accès aux soins, de la pauvreté, des représentations

[1] Bruno Latour se définit comme un non moderne.

sociales qui entourent la maladie… On peut faire le même genre de remarques sur le développement durable qui convoque, tant des éléments du milieu biophysique que d'autres éléments économiques, sociaux, culturels, techniques…

Les savoirs qui se situent à chacun des pôles (milieu biophysique et homme/société) de la modernité sont des formes pures. Ces savoirs sont issus du travail scientifique de séparation et de purification de la réalité. La distinction entre le milieu biophysique (ou objet) d'une part et l'homme et la société (ou sujet) d'autre part, nécessite que toute réalité soit, au préalable, divisée en deux entités. Ces entités sont ensuite réduites en unités élémentaires pouvant être traitées par des disciplines spécifiques. Cette division scientifique de la connaissance conduit à diviser l'étude d'un même objet. L'homme est ainsi l'objet de la sociologie, de la psychologie, de l'histoire, de l'anthropologie, de la biologie… Cette organisation du travail scientifique a contribué à un incroyable progrès de la connaissance au cours du XXème siècle. La dérive qui en découle, c'est la fragmentation de cette connaissance. Chaque scientifique n'est compétent que dans la portion de la connaissance qu'il a explorée. C'est la thèse défendue par Max Weber en 1919 dans *Le savant et le Politique.* Il n'est plus possible d'avoir une vision d'ensemble des objets étudiés (MORIN E., 1990). Le paradigme scientifique est donc simplificateur et réducteur, ce qui est problématique. Or depuis Descartes, il est établi que « *le tout est plus que la somme des parties*. » Une partie de la réalité ne peut donc être appréhendée par une division disciplinaire de la Science.

Les hybrides font partie de cette impensée. Ils ne peuvent être qu' « *un mélange de formes pures »* (LATOUR B., 1991 (1997), p.105). Ils ne peuvent pas être pensés en dehors de ces formes qui structurent la science. La modélisation graphique (figure 4) du développement durable en trois sphères est l'illustration d'un mélange de formes pures. Il permet d'aborder le développement durable par le biais de trois formes de connaissances identifiables et qu'il est possible de relier à une ou plusieurs disciplines : l'environnement, l'économie, le social. D'ailleurs, sur le schéma extrait de Wikipédia il est très significatif que la sphère environnementale ne soit pas nommée « environnement » mais « écologie ». La substitution est signifiante. L'environnement, c'est d'abord et avant tout l'objet de l'écologie et non pas des sciences physiques, de la géologie, de la géographie physique… Le développement durable est un hybride qui résulte de l'incapacité des sciences de l'écoumène, la Géographie, l'économie et l'écologie, à penser le lien homme-société-milieu biophysique.

3. Le développement durable, intermédiaire entre deux disciplines

L'économie et l'écologie sont deux sciences issues de la division moderne de la connaissance.

a) Economie et écologie, deux sciences pour penser l'écoumène

L'économie et l'écologie se partagent un objet commun : l'écoumène. Ce terme désigne la « *partie de la Terre occupée par l'humanité de* oïkos, *la maison en grec* » (BRUNET R., FERRAS R., THERY H., 1992, p.179 ; BERQUE A., 2001). L'oïkos se définit par opposition aux mondes barbares. Il désigne un chez-soi, une terre commune à l'entre-soi, originellement aux Grecs. Par extension, le terme désigne l'humanité. En élargissant le sens du terme, l'écoumène a perdu en signification. « *Le mot a eu du sens tant que la Terre n'était pas entièrement appropriée et habitée* » (Ibidem). C'est une réalité complexe qui

désigne tant le milieu biophysique que les hommes et les sociétés qui l'habitent. Il mélange ce que la science moderne s'efforce de séparer en pôles distincts. Un travail de séparation et de purification de l'écoumène en « *formes pures* » (LATOUR B., 2004 (1999)) a été nécessaire. C'est ainsi qu'ont émergé l'économie et l'écologie. Je n'ai pas l'ambition de faire ici une épistémologie de l'économie et de l'écologie mais de montrer comment elles se sont partagé l'écoumène en tant qu'objet de science.

1) L'économie, l'émergence d'une science moderne

Du côté du pôle homme/société, l'économie étudie la gestion des biens - de oïkos, la maison et nomos, la loi. L'économie a émergé au XVIIème siècle, des préoccupations financières de Colbert alors ministre des finances de Louis XIV. Sa politique repose sur l'idée que la richesse de l'Etat provient des métaux précieux. C'est le mercantilisme. Pour que le royaume soit riche, il est nécessaire de mettre en œuvre des mesures protectionnistes afin d'éviter la fuite des métaux précieux. Toute la théorie des mercantilistes se structure autour de la question de l'accroissement et de la gestion de la richesse. David Ricardo et Adam Smith sont les premiers à avoir réellement pensé la croissance économique. Pour eux, l'économie d'un pays ne se reproduit pas à l'identique mais de manière élargie grâce au travail, aux ressources naturelles, au capital et aux institutions. L'économie se structure sur le modèle mécaniste. C'est un système clos régi par la loi de la conservation selon laquelle l'*input* transformé par le système est équivalent à son *output*. Rien ne se perd, tout se transforme. Il n'y a pas de perte de matière. Les ressources naturelles grâce auxquelles le système se reproduit de manière élargie, sont pensées et perçues comme inépuisables. L'économie repose initialement sur le paradigme de la croissance économique. C'est un paradigme naturaliste[1].

« *Un paradigme est un type de relation logique (inclusion, conjonction, disjonction, exclusion) entre un certain nombre de notions ou de catégories maîtresses. Un paradigme privilégie certaines relations logiques au détriment d'autres et c'est pour cela qu'un paradigme contrôle la logique du discours. Le paradigme est une façon de contrôler à la fois la logique et la sémantique.* » (MORIN E., 1990 (2005), p.147). Le paradigme d'une discipline est le réseau des notions et des liens qui les unissent qui permettent de penser un objet, ici le milieu biophysique. La définition adoptée ici s'inscrit dans une optique kuhnienne. Elle désigne pour Thomas Kühn (1962), un ensemble de faits considérés comme avérés, des problématiques qu'il est nécessaire d'investir, des indications méthodologiques et des résultats à interpréter. Il correspond aux représentations théoriques du monde que se font les scientifiques à un moment donné. Le passage d'un paradigme à l'autre constitue une rupture que l'auteur nomme révolution scientifique. Cette rupture traduit un changement de représentations que les scientifiques ont du monde.

Pour résumer, l'économie qui s'est ancrée dans le pôle homme/société de la modernité s'est construite, de manière paradoxale, sur une métaphore naturaliste. A l'opposé, sur l'axe de la modernité, l'écologie s'ancre dans le pôle du milieu biophysique.

2) L'écologie, une science moderne

Le terme d''écologie a été défini par Haeckel en 1866 comme « *la totalité des sciences des relations de l'organisme avec l'environnement, comprenant, au sens large, toutes les*

[1] Nous ne reviendrons pas ici sur les présupposés de la croissance économique déjà exposé dans la première partie

conditions d'existence. » (HAECKEL E., 1866, Generalle Morphologie der Organismen, Berlin cité par ACOT P., p. 286). L'écologie est une science à part entière (PELLETIER PH., 1993) qui se focalise à son origine sur une relation entre les êtres vivants et leur milieu. Elle s'emploie à décrire, localiser et expliquer ces relations. Cette époque est marquée par les travaux de Von Humbolt sur l'état des lieux de la végétation et ceux de Karl Mobiüs sur les conditions naturelles nécessaires au maintien de la production d'huîtres en mer du nord. Si le terme d'écologie est apparu au XIXème siècle, il désigne des pratiques plus anciennes. Dès le XVIème siècle, émerge une volonté de décrire la Nature.

Pour être une science, l'écologie ne pouvait rester à l'état descriptif. Son paradigme s'est structuré autour de la notion d'écosystème d'où sa définition comme « *science des écosystèmes* » (BRUNET R., FERRAS R., THERY H., 1992, p.288). C'est Tansley qui mit au point le concept d'écosystème défini comme *« un système localisé d'êtres vivants et de leur milieu de vie […] qui inclut la matière vivante, les chaîne alimentaires l'habitat de l'espèce ou du groupe »* (DELEAGE J.-P., 1991, p.179). Ce concept s'est ensuite diffusé au cours du XX^{ème} siècle notamment à travers les travaux des frères Odum qui définirent dans leur ouvrage intitulé *Fondamentals of Ecology* les lois qui régissent un écosystème : l'équilibre thermique, la conservation de l'énergie et l'irréversibilité des transformations. Le concept d'écosystème résulte de l'élargissement de l'objet de l'écologie. A l'origine centrée sur la relation être vivant-milieu, elle s'est successivement intéressée aux relations des êtres vivants entre eux, puis à l'homme avec les autres êtres vivants et avec son milieu. *« Considéré sous l'angle de son histoire, le domaine de l'écologie scientifique s'est progressivement élargi de l'étude naturaliste d'écosystèmes particuliers à celle, pluridisciplinaire, de la totalité de la biosphère* » (DELEAGE J.-P., 1991, p.245). La figure ci-dessous illustre cette évolution.

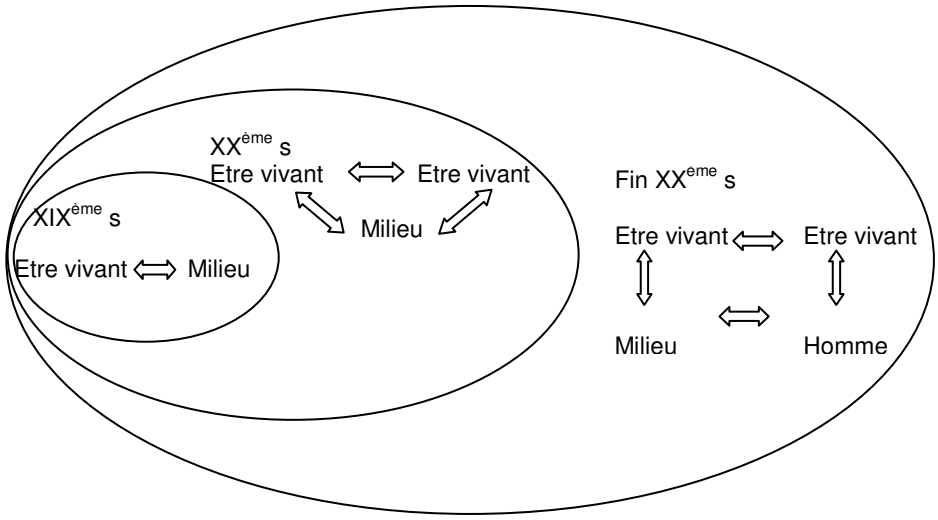


Figure 60 : L'objet de l'écologie dans l'histoire

L'approche systémique est prédominante dans l'écologie de la fin des années 1960 et du début des années 1970.

Le paradigme d'une science n'est pas stable. Tant l'économie que l'écologie ont été confrontées au XXème siècle à une révolution scientifique résultant de la prise en charge de l'homme au sein de leur champ scientifique.

b) La révolution humaniste de l'économie et de l'écologie

1) L'économie, du paradigme de la croissance à celui du développement

Une rupture s'opère au milieu du XX^{ème} siècle. L'accroissement des richesses n'est plus le seul facteur qui conduit à l'amélioration de la vie (MARECHAL J.P. et QUENAULD B, 2005). C'est ce que met en évidence Jacob Viner dans son ouvrage sur *Le commerce international et le développement économique*. L'auteur fait intervenir des facteurs humains et sociaux dans le développement : le besoin d'éducation, de santé, l'amélioration de l'administration … C'est ce qui conduit François Perroux dans *L'économie du XX^{ème} siècle,* à opérer la distinction entre la croissance, augmentation des richesses mesurée par le PNB et le développement, « *combinaison de changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître, cumulativement et durablement, son produit réel global »* (op. cit., p. 37). La croissance économique est une donnée quantitative alors que le développement est d'ordre qualitatif. *« Le développement a pour but d'assurer non seulement le bien-être mental, physique et social de l'individu mais aussi la liberté des cultures, des valeurs, des institutions et des religions non oppressives. »* (SHANKER R., 1996 in SAUVE L., MADELAINE H.-G., BRUNELLE R. et BOSTYN M., 2003, M.24). La distinction entre croissance et développement est d'usage dès le quatrième point du discours d'investiture de Truman à la présidence des Etats-Unis, le 20 janvier 1949.

Les deux phénomènes, bien que distincts, sont interdépendants. Le développement nécessite une croissance économique. L'accumulation matérielle n'est plus une finalité en soi. C'est la condition par laquelle le développement est possible. En effet, on considère qu'au-delà d'un seuil de croissance, les travailleurs bénéficient des gains de productivité ce qui se traduit par une amélioration de leurs conditions de vie. Ils profitent ainsi de la croissance économique. Le développement ainsi atteint, stimule à son tour la croissance économique en créant de nouveaux besoins, d'éducation, de santé par exemple. La croissance engendre le développement et inversement. C'est un cercle vertueux. Finalement, le développement constitue le cadre qualitatif général de la croissance qui n'est pas un but mais un moyen d'impulser des changements sociaux, sociétaux et culturels. *« Dans cette mesure, le développement a l'être humain pour origine, pour acteur et pour finalité. En conséquence, il englobe la croissance économique, mais il présente bien d'autres dimensions et joue comme processus d'intégration de toutes les dimensions de l'activité humaine, notamment sa dimension culturelle*. » (FABRIZIO C., DESJEUX D. et DUPUIS X., 1994, p. 131 in SAUVE L., MADELAINE H.-G., BRUNELLE R. et BOSTYN M., 2003, M.25) La séparation conceptuelle entre croissance et développement est aujourd'hui consommée et se retrouve de manière récurrente dans la littérature économique.

Le passage des théories de la croissance à celle sur le développement témoigne d'une translation du champ économique. L'économie ne se concentre plus sur un objet, la richesse, mais sur un sujet, l'Homme. L'homme se situe au centre d'un réseau complexe de relations : homme/milieu ; homme/homme ; homme/société… L'économie doit désormais prendre en compte ces relations dans la perspective de maximiser le bien-être ou le bonheur de l'Homme, ce qui nécessite un accroissement des richesses mais ne s'y limite pas. L'économie adopte ainsi un nouveau paradigme humaniste que les théories du développement lui ont permis d'explorer.

2) De l'écologie à l'écologie humaine

La prise en compte de l'homme dans l'écologie commence au début du XXème siècle (PELLETIER PH., 1993). Elle conduit dans les années 1930, à l'émergence d'une écologie urbaine. C'est l'école de Chicago dont les principaux auteurs, Burgers, Mc Kenzie et Park ont analysé dans *The cities*, la répartition des communautés et des classes sociales dans Chicago. La ville est alors assimilée à un laboratoire social dans lequel il est possible d'analyser le peuplement du territoire urbain. Les auteurs concluent que la ville se transforme sous l'impulsion des vagues successives de migrants, qui aménagent leur espace propre. Les travaux de l'écologie urbaine marque un tournant dans l'histoire de l'écologie. L'émergence de problèmes environnementaux graves d'origine anthropique, a ensuite accentué la prise en compte de l'Homme au sein de la science. La prise en compte de l'Homme et de son impact dans le fonctionnement des écosystèmes est devenue telle qu'il devient incontournable. Il intègre ainsi la chaîne relationnelle Etre vivant/Etre vivant /Milieu qui constitue l'objet de l'écologie. Ainsi l'introduction du facteur humain au sein de l'écosystème élargir l'objet de la science à l'ensemble de la biosphère.

L'homme est un concept nomade (STENGERS I., 1987), qui voyage d'une science à l'autre. Les glissements et les analogies qui en découlent, questionnent l'épistémologie des sciences concernées. L'introduction de l'homme en économie comme en écologie, a engendré au XX^{ème} siècle, une révolution scientifique. Les sciences de l'écoumène ne pouvaient pas se borner à l'homme. En parachevant leur paradigme, elles ont atteint les limites fixées par la constitution de la modernité (LATOUR B., 1991) et se retrouvent dans une impasse.

c) L'impasse de l'économie et de l'écologie

La prise en charge de l'homme par l'écologie et par l'économie les ont amenées en dehors de leur pôle respectif (à savoir le pôle du milieu biophysique et celui homme/société).

En élargissant son champ à l'homme, l'écologie devient capable de penser la relation homme-milieu. Lorsqu'émerge dans les années 1970 une conscience environnementale à la suite de plusieurs grandes catastrophes environnementales et des crises pétrolières, l'écologie est sommée de trouver des solutions, défi qu'elle ne peut pas relever pour deux raisons. La premiére est paradigmatique, la seconde est liée à la Modernité. Centrée sur l'écosystème, l'écologie ne peut appréhender l'homme qu'au travers de sa relation avec le milieu et avec les autres êtres vivants. Penser la société comme un écosystème soumet l'homme au genre de déterminisme naturaliste dénoncé au XIX^{ème} lors des secondes Lumières (LATOUR B., 1991). L'écologie n'est pas destinée à penser l'homme en tant qu'être social, avec toutes les contraintes que cela représente. La société est l'objet d'autres sciences dites humaines et sociales comme la sociologie, l'anthropologie, etc. Le partage des savoirs implique que chaque science ait un territoire bien limité sur lequel la science voisine ne risque pas s'aventurer. Le paradigme de l'écologie ne lui permet pas de trancher sur les conflits environnementaux.

La constitution de la modernité (LATOUR B., 1991) postule la séparation nette entre ce qui relève du milieu biophysique et ce qui relève de l'homme et de la société. Nous ne reviendrons pas sur ce point, ce sont les deux pôles de la modernité qui se construisent sur un travail de séparation et de purification de la réalité. L'écologie ne peut pas trouver des solutions aux problèmes environnementaux qui émergent parce que ces solutions ne se situent pas dans le champ de la science mais dans celui du politique. Elles résultent d'un nécessaire arbitrage entre les besoins économiques et les nécessités écologiques. Cet

arbitrage ne se situe pas du côté du milieu biophysique mais du côté des hommes et de leur société.

L'économie se situe dans le même type d'impasses que l'écologie. La constitution d'une conscience environnementale et les deux crises pétrolières mettent l'économie au défi de mieux prendre en compte le milieu biophysique qui est devenu un frein au développement. Jusque-là, le développement est conçu comme un processus interne, autogéré et autodynamique d'un système social. Le milieu biophysique est une donnée qui en influence peu le cours. Les facteurs externes sont considérés comme constants. Il devient à partir des années 1970 une des dimensions du développement et de la croissance. En effet, les crises pétrolières ont montré que les ressources naturelles étaient un input limité du système économique donc une condition limitative de la croissance. Ainsi Nicholas Georgescu-Roegen écrit-il en 1979 : *« La vérité, c'est que le processus économique n'est pas un processus isolé et indépendant. Il ne peut fonctionner sans un échange continu qui altère l'environnement d'une façon cumulative et sans être en retour influencé par ces altérations. »* (GEORGESCU-ROEGEN N., 1979, p. 57). Les catastrophes naturelles, les différentes pollutions etc., font émerger par ailleurs, la problématique du risque environnemental. Le milieu biophysique devient une source d'incertitudes et de nuisances qui peuvent altérer le développement, c'est-à-dire le bien-être des populations.

De la même manière que l'écologie peut difficilement prendre en charge la société, l'économie n'est pas outillée pour penser le milieu biophysique. L'appréhension des relations complexes qui se tissent entre l'homme et son milieu (sociale, économique et biophysique) reste superficielle. Le milieu biophysique se réduit à son expression la plus simpliste, une conception utilitariste : les ressources naturelles dans lesquelles puise l'homme pour répondre à ses besoins.

Le développement durable émerge dans cet impensé disciplinaire. Il vise en effet à concilier ce que l'économie et l'écologie ne peuvent conjuguer, à savoir les paramètres du développement avec les impératifs environnementaux. L'incapacité des sciences de l'écoumène à penser cet intermédiaire n'est pas l'expression d'une crise scientifique disciplinaire mais celle d'une crise du paradigme de la science moderne qui « *rend les mixtes impensables* » (LATOUR B., 1991 (1997), p. 63). Pour pouvoir être pensé, le développement durable s'est forgé en dehors des sciences de l'écoumène et de toutes autres sciences modernes. C'est une notion transdisciplinaire, ce qui signifie qu'elle appartient à toutes les sciences et à aucune en particulier en même temps. Elle est nomade (STENGERS I, 1988). C'est ce qui fait que le développement est un savoir instable, *« un terme « caméléon », qui émerge de différents champs disciplinaires et dont le destin varie avec l'école de pensée qui s'en empare* » (MANCEBO J.-F., 2006). Cette instabilité fait du développement durable une notion plus qu'un concept.

4. Le développement, une notion plus qu'un concept

Si la science moderne se construit sur un travail de séparation et de purification de la réalité (LATOUR B., 1991) ou un travail de disjonction/réduction (MORIN E., 1990), ces deux temps s'inscrivent dans le cadre d'un travail ternaire. Le dernier temps du travail scientifique est l'abstraction. Isabelle Stengers (1988) emploie pour décrire cette étape une métaphore. La science se construit comme une enquête policière, par indices. L'accumulation d'indices est nécessaire mais n'est pas suffisante pour désigner un coupable. Les indices prennent sens dans le cadre d'une construction théorique cohérente, capable de fournir une explication qui parait probante. De la même manière, pour aboutir à une théorie, la science doit s'extraire de la contingence des faits observés. C'est le « *concept scientifique, qui permet de faire abstraction des circonstances [et] de soumettre l'ensemble des phénomènes*

jugés à une jugement général » (STENGERS I.et SCHLANGER J., 1988 (1991), p. 43). Pour s'abstraire des faits, il est nécessaire de pouvoir les reproduire et donc de formaliser une méthodologie et de disposer de techniques et d'instruments standards, donnant à tous les mêmes mesures.

Une fois élaboré, un concept s'impose parce qu'il est reconnu par la communauté scientifique. C'est même la définition du concept : « *représentation générale, de nature abstraite, clairement définie et même consensuelle, susceptible de guider la recherche et de fonder ses hypothèses.* » (BRUNET R., FERRAS R., THERY H., 1992, p.120). « *Un concept n'est pas doué de pouvoir en vertu de son caractère rationnel, il est reconnu comme articulant une démarche rationnelle parce que ceux qui la proposaient ont réussi à vaincre le scepticisme d'un nombre suffisant d'autres scientifiques, eux-mêmes socialement reconnus comme « compétents »* » (STENGERS I.et SCHLANGER J., 1988 (1991), p. 63). La rationalité d'un savoir n'est pas une qualité intrinsèque. Elle est liée à la reconnaissance de ce savoir au sein d'une communauté scientifique. Un savoir est rationnel par la dialogique. *La rationalité dialogique est « une conception selon laquelle le critère spécifique de la raison, la pierre de touche du raisonnable, est l'épreuve dialogique : sera dite rationnelle une thèse sur laquelle plusieurs interlocuteurs s'accordent- et s'accordent pour la trouver raisonnable – au terme d'une discussion* » (HOTTOIS G., 1989, p.169).

Isabelle Stengers s'insurge contre la rationalité en tant que norme objective. « *Toute définition « anhistorique » de la rationalité est soit dépendante d'une science moderne, soit réduite à quelques règles qui n'expliquent rien, et surtout pas la différence entre les propositions qui se sont trouvées acceptées comme scientifiques et celles qui, au contraire, ont été rejetées* » (STENGERS I.et SCHLANGER J., 1988 (1991), p.61). Isabelle Stengers redonne au choix son caractère relatif en le replaçant dans son contexte. C'est dans une tension entre la tradition et l'innovation que se joue la controverse qui décide de l'existence ou non du concept. Chaque science a une tradition constituée d'un ensemble de normes qui définissent les règles du jeu. Le concept survit s'il résiste à la critique et s'il offre une nouvelle vue d'ensemble des phénomènes. *« Lorsqu'une controverse se clôt, la scène est tenue pour purifiée. Ou bien, les prétentions du concept n'ont pas résisté à l'épreuve, et dans ce cas son caractère « impur » sera mis en lumière : les intérêts pro « idéologique », économiques ou autres, de ceux qui le proposaient expliqueront sa proposition. Ou bien, au contraire, la résistance du concept entraînera sa purification […] »* (STENGERS I.et SCHLANGER J., 1988 (1991), p. 65).

Dans cette acception, le développement durable n'est pas un concept. Même s'il est largement employé dans la société, il est loin de faire l'unanimité parmi les scientifiques (LATOUCHE S., 2001. 2002 ; 2003). Il n'a pas encore vaincu la controverse. Il est actuellement au cœur de la controverse entre les partisans d'une durabilité forte (pour une sauvegarde du milieu biophysique) et ceux d'une durabilité faible (pour une croissance durable) Nous avons déjà détaillé les différences entre les deux postures dans la première partie. Entre les deux, le développement durable balance. Un concept n'est établi qu'une fois que la controverse s'efface. Le développement durable passera t-il l'épreuve de la controverse ? Je ne trancherai pas la question parce que cela relèverait de la prophétie. En revanche, pour devenir un concept, deux voies me semblent possibles, l'une paraissant plus probable que l'autre.

Dans le cadre de la constitution moderne, pour perdurer, le développement durable doit pouvoir se raccrocher soit au pôle du milieu biophysique, soit à celui homme/société. Il doit être pris en charge par une science déjà établie et reconnue. L'économie semble la plus propice. D'une part, le développement durable s'inscrit dans le cadre du paradigme du développement dont il est un aménagement. C'est ce que nous avons montré au chapitre 1. D'autre part, c'est l'économie qui aujourd'hui prend en charge la réflexion épistémologique sur la notion de développement durable. Les applications les plus nombreuses se situent

dans le champ économique. L'absorption du développement durable par l'économie se traduirait par une épuration de la notion initialement transdisciplinaire. Cette épuration est une perversion d'idée originelle du développement durable.

L'autre voie possible pour que le développement durable devienne un concept, est qu'il s'extraie des canons de la science moderne. Le développement durable appelle en effet un nouveau type de travail scientifique, celui de la pensée complexe. Cette voie moins probable a été déjà été défrichée (MORIN E., 1990).

B. Vers une révolution scientifique ?

N'appartenant aujourd'hui à aucun paradigme disciplinaire en particulier, le développement durable est une notion interdisciplinaire, ce qui est propice à la définition d'un nouveau type de travail scientifique. La notion offre une perspective de sortie de la modernité et de l'empreinte qu'elle a laissée dans la construction scientifique.

1. Le développement durable : un nouveau travail scientifique.

a) Le développement durable, objet interdisciplinaire

Le développement durable repose sur l'interdisciplinarité qui requiert que *« différentes disciplines étudient en parallèle une même question avant de confronter leurs apports respectifs »* (GIORDAN A[1]). En effet, le développement durable se situe dans la zone de convergence de trois objets distincts : l'économique, le social et l'environnemental. L'intersection de ces trois dimensions constitue la condition nécessaire du concept. La présence de deux dimensions n'est pas suffisante : l'absence d'une des dimensions change la nature du développement mis en œuvre. A l'intersection du social et de l'environnemental, le développement n'est pas durable mais vivable. Il se réalise dans le respect du milieu biophysique et prend en compte le contexte social et sociétal dans lequel il s'inscrit. A l'intersection de l'économique et de l'environnement, le développement est viable. Il respecte le milieu biophysique et favorise la croissance économique. Enfin, le développement équitable résulte du croisement du social et de l'économique. Il garantit une croissance économique et le respect de conditions sociales favorables à tous. Pour qu'il y ait développement durable, il faut que les dimensions économiques, sociales et environnementales de l'objet se conjuguent et non se juxtaposent. L'étude successive d'un même objet par plusieurs disciplines (pluridisciplinarité) n'est pas suffisante. La notion de dialogue disciplinaire est centrale. Il s'agit de co-construire un objet en prenant en compte les apports de chaque discipline.

Or dans la constitution de la modernité, l'économique et le social d'une part, et l'environnemental d'autre part, appartiennent à des pôles distincts et contradictoires (LATOUR B., 1991). Chacune des sphères du développement durable est prise en charge par des disciplines distinctes dont les frontières ne se chevauchent pas. Le travail de séparation, d'épuration et d'abstraction, triptyque de la science moderne, ne peut pas aboutir à cette conjugaison des savoirs puisque par constitution la science divise plus qu'elle unit. Les savoirs conjugués sont des hybrides (LATOUR B., 1991) que la constitution de la modernité ne peut pas de prendre en charge. Paradoxalement, les programmes de recherches qui tentent de mettre en œuvre l'interdisciplinarité, illustrent cette impasse. C'est

[1] *"Questions sur l'interdisciplinarité"* texte disponible sur http://ecolu-info.unige.ch/colloques/Chernobyl/pages/Giordan.html

dans ce sens que témoigne Dan Spencer[1] sur son expérience en tant que membre d'un jury de concours destiné à financer des recherches interdisciplinaires.

> *« La plupart des projets de recherche que nous devons évaluer comportent une rhétorique interdisciplinaire et décrivent des collaborations à venir entre des gens de différentes disciplines, mais tout cela est développé avant tout pour satisfaire aux critères d'attribution de crédits. Le contenu scientifique réel consiste généralement en une juxtaposition de projets monodisciplinaires avec un certain effort pour les articuler dans la présentation. Quelques projets sont vraiment interdisciplinaires, mais souvent ils sont moins bien conçus, moins certains d'aboutir à des résultats clairs. […] En même temps je me demande : quelle comédie jouons-nous ici : nous somme censés attribuer des crédits à des recherches interdisciplinaires et novatrices alors que, pour commencer, il n'y a guère de fonds pour développer un enseignement et une formation à la recherche interdisciplinaires. Dans de telles conditions, comment espérer qu'émergent des projets vraiment interdisciplinaires et de premier plan ? Et la plupart de mes collègues dans ce comité ne sont-ils pas tout à fait satisfaits de cette situation, qui permet aux affaires disciplinaires de suivre leur train-train, au prix modeste d'un peu de rhétorique interdisciplinaire ? »*

L'interdisciplinarité est un défi impossible pour les disciplines scientifiques simplement parce qu'elles ne sont pas conçues pour ça. Est-ce que cela implique que l'interdisciplinarité et le développement durable sont des chimères, des illusions derrière lesquelles toutes les sciences courent sans jamais pouvoir les atteindre ? Le constat ainsi dressé conduit à répondre par la positive. En formulant la problématique différemment, la réponse change. Le développement durable et l'interdisciplinarité nécessitent une redéfinition du travail scientifique.

b) Vers une redéfinition du travail scientifique

1) Le dialogue des disciplines

Edgar Morin (1990) propose de structurer ce nouveau travail scientifique autour de deux opérations, la distinction d'une part, la conjonction d'autre part. Chaque discipline explore tout d'abord la partie de la question qui le concerne mais le concept ou la théorie ne se constitue que dans le dialogue entre disciplines.

Ce dialogue interdisciplinaire est d'abord une confrontation des apports disciplinaires. De cette confrontation peut résulter des contradictions. Chaque discipline se défait alors d'une partie de son bagage, abandonnant dans le dialogue certains acquis ou postulats incohérents avec les apports d'autres disciplines sur la question. Leur maintien rendrait la constitution de l'objet impossible. Le dialogue disciplinaire est une mise à distance des savoirs disciplinaires établis. C'est un travail de déconstruction des savoirs. L'objet en construction, ici le développement durable, est donc inférieur à la somme des savoirs disciplinaires.

[1] « *Pourquoi repenser l'interdisciplinarité* ? » texte discuté dans le cadre du séminaire « Repenser l'interdisciplinarité » disponible sur http://www.interdisciplines.org

La seconde étape de ce dialogue est une phase constructive. Il s'agit de faire interagir les apports disciplinaires pour créer un nouvel objet qui a une optique de développement durable. On qualifie fréquemment l'objet nouveau de « durable » pour signifier son rattachement au développement durable. Ont ainsi été créés la ville durable, l'agriculture durable, les transports durables… L'objet en construction, est alors supérieur à la somme des savoirs disciplinaires.

Le développement durable est possible dans le cadre d'un dialogue interdisciplinaire pensé comme une distinction et une conjonction des savoirs disciplinaires déjà constitués. Ce nouveau travail scientifique ne s'inscrit plus dans le cadre de la science moderne. Est-il postmoderne ? Certainement pas au sens latourien (LATOUR B., 1991) du terme puisque la postmodernité obéit à la constitution de la modernité. Ce nouveau travail est-il non moderne ? C'est probable. On pourrait le situer sur l'axe non moderne du schéma de la constitution moderne de Latour (Cf. figure 60). Ce nouveau travail scientifique permet en effet de penser les hybrides. Il s'inscrit dans le cadre d'un nouveau paradigme scientifique, celui de la pensée complexe

2) Vers une nouvelle constitution scientifique ?

La pensée complexe a émergé sous la plume d'Edgar Morin (1990) en réaction à l'hyperspécialisation des sciences et au morcellement de la réalité hérité de la modernité. Sa matrice d'analyse n'est pas la modernité en tant que telle mais le paradigme scientifique occidental. Son analyse n'a donc pas la même profondeur historique que celle de Bruno Latour (1991). Ils établissent néanmoins le même diagnostic et dénoncent les mêmes maux sans les mêmes mots. « *La pathologie moderne de l'esprit est dans l'hyper-simplification qui rend aveugle à la complexité du réel* » (MORIN E., 1990 (2005), p.23). La réalité est complexe mais la science telle qu'elle s'est construite ne peut pas la traiter comme telle. La complexité « *un tissu (complexe : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés ; elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. […] La complexité est effectivement le tissu d'évènements, action, interaction, rétroaction, détermination, aléas qui constituent notre monde phénoménal »* (op. cit., p. 21). C'est un enchevêtrement de choses diverses de nature diverses.

Edgar Morin propose d'appréhender la complexité du réel par une pensée complexe qui se structurerait en trois étapes :

« Un tout est plus que la somme des parties qui la constituent. Deuxième étape de la complexité ; Le tout est moins que la somme des parties. Troisième étape de la complexité ; Le tout est à la fois plus et moins que la somme des parties » (MORIN E., 2005, p. 113-114). Les deux premiers principes ne sont que l'expression des opérations de distinction et de conjonction, sur lesquelles repose le nouveau travail scientifique. Nous ne reviendrons pas sur ce point. La troisième étape correspond au principe dialogique, premier principe de la pensée complexe.

« Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité » (MORIN E., 1990 [2005], p. 99) Ce principe permet de tolérer à la fois l'ordre et le désordre au sein d'une même entité. Il s'inscrit en rupture avec la représentation d'une Science mettant en ordre le monde, en inventoriant, en recensant, identifiant, classifiant et analysant le monde à l'image des sciences naturelles au XIXème siècle et de leurs herbiers. Cette représentation est un héritage de la constitution moderne que la pensée complexe vise à dépasser

Le second principe de la pensée complexe est celui de la logique récursive. « Un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit » (MORIN E., 1990 [2005], p. 101). La logique récursive vise à palier à la logique linéaire. La logique linéaire établit que les phénomènes se réalisent

selon un processus universel : la cause produit l'effet qui engendre une conséquence. On peut représenter cette logique par la figure ci-dessous.

Cause → Effet → Conséquence

Figure 61 : La causalité linéaire

Chaque effet a une ou plusieurs cause(s) et produit les mêmes conséquences. Cette logique a déjà été remise en cause par la systémique qui a mis en évidence que les conséquences peuvent agir sur les causes en les amplifiant ou en les anéantissant. Ces réactions sont des rétroactions positives ou négatives comme le montre la figure suivante.

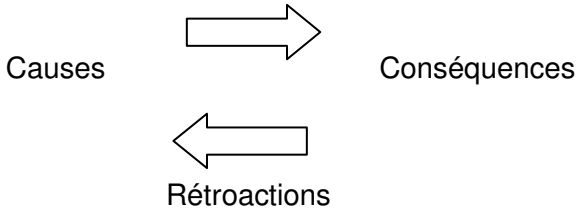


Figure 62 : La causalité systémique

La logique systémique a contribué à renouveler les raisonnements scientifiques sans néanmoins évincer complètement la causalité linéaire que l'on retrouve encore dans de nombreux raisonnements scientifiques. Ne dit on pas encore par exemple qu'une croissance économique forte permettrait d'enrayer le chômage ? La logique récursive, illustrée ci-dessous, s'inspire de la logique systémique.

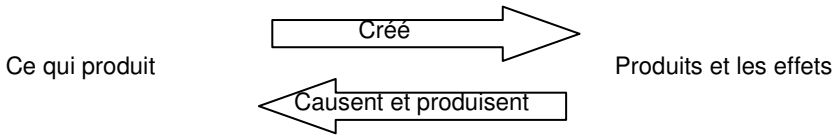


Figure 63 : La logique récursive

Si on remplace « *ce qui produit* » par le terme de cause et « *produits et effets* » par conséquences, on retombe sur une logique systémique L'effet retour des « *produits et effets* », les conséquences, sur « *ce qui les produit* », les causes, constitue une rétroaction. La logique récursive est une logique systémique faisant appel à un autre vocable.

Le troisième principe de la complexité est la logique hologrammatique selon laquelle *« la partie est dans le tout et le tout est dans la partie »*. Edgar Morin illustre ce principe avec l'ADN. Les cellules sont une partie du corps mais elles détiennent chacune l'intégralité de l'information génétique.

Le principe dialogique, le principe récursif et le principe hologrammique constituent les trois piliers sur lesquels Edgard Morin a construit son paradigme de la pensée complexe. Le paradigme de la complexité est un cadre favorable à la pratique de l'interdisciplinarité parce que le dialogue disciplinaire en est un des fondements (principe dialogique). Ce n'est pas la pensée complexe ni même l'interdisciplinarité en soi qui nous intéressent ici, mais leur capacité à porter le développement durable au rang de concept. Il s'agit donc d'analyser dans quelle mesure le développement durable pourrait s'inscrire dans le cadre du paradigme de la complexité. Le développement durable répond t-il aux trois principes de la complexité ?

2. Les principes de la complexité durable

a) Le développement durable est-il dialogique ?

L'un des piliers du développement durable est l'emboîtement des échelles (VEYRET Y., 2006). Il repose sur l'articulation entre le local et le global. Yvette Veyret (2006), dans son analyse géographique de la notion de développement durable, constate son échec à petite échelle. A partir ce constat, elle défend l'idée que le développement durable ne peut émerger qu'à une échelle locale. *« Cette démarche suppose un retour au terrain et avec assez de recul pour que de vraies conclusions soient tirées […]* » (VEYRET Y., 2006, p. 91). Le principe n'est pas propre à un regard géographique, ni même au développement durable. « P*enser global, agir local* » est une formule de René Dubos, co-rédacteur du rapport de la conférence de Stockholm, en 1972. C'est déjà un principe de l'écodéveloppement. En quoi l'emboîtement d'échelle inscrit-il le développement durable dans une logique dialogique ?

Un même phénomène peut avoir un sens différent en fonction de l'échelle à laquelle on situe l'analyse. Il peut représenter l'ordre à une échelle et le désordre à une autre. Prenons l'exemple des mesures prises pour limiter l'émission du CO2 dans les villes. Certaines municipalités ont ainsi décidé de limiter la circulation automobile. Elles étendent les voies de circulation destinées au bus et au tramway. Elles instaurent des zones de circulations à vitesse limitée, réduisent les possibilités de stationnement pour les pendulaires, tout en favorisant le stationnement résidentiel. Toutes ces mesures engendrent des difficultés de circulation se traduisant par une circulation ralentie ou des embouteillages et des difficultés de stationnement. Ces mesures sont facteurs de désordre. Elles empêchent une circulation routière fluide ce qui les rend souvent impopulaires. A petite échelle, ces mesures sont salutaires. Elles visent à réduire les impacts négatifs de l'activité humaine sur le milieu biophysique en limitant l'émission de gaz à effet de serre responsable du réchauffement climatique. Elles sont facteur d'ordre. Ainsi un même phénomène peut être ordre à petite échelle et désordre à grande échelle. On peut réitérer la remarque non plus pour les échelles spatiales mais pour les échelles temporelles. Un même évènement peut avoir une signification sur un temps court et une autre sur le long terme. Le développement durable, par le jeu de l'emboîtement des échelles, peut associer au sein d'une même entité le désordre et l'ordre. Il répond donc à un principe dialogique qui lui permet de tolérer la contradiction en son sein.

b) Le développement durable est-il récursif ?

Nous avons déjà établi que le développement durable mobilise une causalité systémique (Chapitre 1) et que le principe récursif est une causalité systémique modélisée sous un vocable différent. On peut donc en déduire que le développement durable répond au principe récursif. L'adhésion de la notion au troisième principe de la complexité est plus difficile à établir.

c) Le développement durable est-il hologrammatique ?

Le principe hologrammatique se construit en miroir « *la partie est dans le tout et le tout est dans la partie* ». Pour pouvoir démontrer l'adhésion du développement à ce principe, nous allons le décomposer. La discussion ne portera pas sur l'usage actuel de la notion de développement durable. Il ne s'agit pas d'établir si le développement durable est employé de

manière hologrammatique dans les sphères sociales et scientifiques mais de savoir s'il peut l'être.

Analysons d'abord la première partie du principe : « *la partie est dans le tout »*

Le développement durable se situe à l'intersection de l'économique, du social et de l'environnemental (Cf. la modélisation graphique de la notion en figure 4). Néanmoins, il n'englobe pas l'intégralité des savoirs économiques, sociaux et environnementaux et sciences qui organisent ces savoirs. Le développement durable se compose de portions (ou parties) de différents champs disciplinaires. Chacune de ces parties est nécessaire mais non suffisante. L'intersection de deux des trois sphères du développement durable conduit vers un autre type de développement ; viable, vivable ou équitable (Cf. figure 4). Le développement durable n'est possible que si les parties sont dans le tout. C'est un de ses principes fondateurs. Qu'en est-il de la réciproque ?

« Le tout est dans la partie » implique que la globalité de l'entité est présente dans chacune des parties qui la composent. Là encore, c'est un principe constitutif. Sur le plan théorique, le développement durable doit pouvoir s'inscrire dans les différents paradigmes disciplinaires qui le composent pour pouvoir se constituer. C'est le premier temps du nouveau travail scientifique (la distinction). Dans la réalité, la notion est aujourd'hui prise en charge par différentes disciplines scientifiques. Le travail scientifique consiste le plus souvent à fragmenter la notion de développement durable pour ne traiter que ce qui entre dans le cadre du paradigme scientifique de la discipline concernée. Ce qui montre bien que dans le cadre du paradigme de la science moderne, le développement ne peut pas exister en tant que tel. La notion se conforme tout à fait au principe hologrammatique sur un plan théorique.

Le caractère systémique et pluridimensionnel du développement durable assure son adhésion aux trois principes de la complexité. Il est dialogique, récursif et hologrammatique. Il tolère la juxtaposition de l'ordre et du désordre en son sein et la présence d'incertitudes et de contradictions. Le dernier pas à franchir pour que le développement durable s'inscrive pleinement dans le cadre de la pensée complexe, est qu'il soit un système auto-éco-organisation. Ce principe a été passé volontairement sous silence parce qu'il sera traité ultérieurement.

Le développement durable pourrait prendre place dans le cadre d'un nouveau paradigme scientifique, au sens latourien du terme. Ce paradigme est celui de la complexité dont Edgar Morin résume ici l'esprit.

> *« La pensée de la complexité, on le voit, n'est nullement une pensée qui chasse la certitude pour mettre l'incertitude, qui chasse la séparation pour mettre l'inséparabilité, qui chasse la logique pour s'autoriser toutes les transgressions. La démarche consiste, au contraire, à faire un aller-retour incessant entre certitudes et incertitudes, entre l'élémentaire et le global, entre le séparable et l'inséparable. Il ne s'agit pas d'abandonner les principes de la science classique - ordre, séparabilité et logique - mais de les intégrer dans un schéma qui est à la fois plus large et plus riche. Il ne s'agit pas d'opposer un holisme global et creux à un réductionnisme systématique ; il s'agit de rattacher le concret des parties à la totalité. Il faut articuler les principes d'ordre et de désordre, de séparation et de jonction, d'autonomie et de dépendance, qui sont à la fois*

complémentaires, concurrents et antagonistes, au sein de l'univers [1] » (MORIN E., 2008)

Le développement durable trouverait alors la place qu'il ne peut pas trouver au sein de la constitution de la modernité. Dans le paradigme scientifique actuel, c'est un hybride situé dans un espace intermédiaire entre le pôle du milieu biophysique et celui de l'homme et de la société. Il est dans un impensé, discipline que l'écologie et l'économie ne peuvent pas prendre en charge de manière isolée sans se heurter aux limites de leurs frontières disciplinaires. Au centre d'une controverse scientifique entre la durabilité forte et la durabilité faible, il ne peut ainsi pas accéder au statut de concept. Paradoxalement, de nombreuses sciences modernes candidatent à la porte du développement durable pour le prendre en charge. Nous allons voir au travers de l'exemple de la géographie que le développement durable reste à l'état d'exemples, de faits ponctuels que l'épistémologie disciplinaire ne parvient pas à théoriser.

C. Les géographes dans le chemin durable ?

Le choix de la géographie pour illustrer la prise en charge disciplinaire du développement durable n'est pas neutre. D'une part, cette recherche doctorale est géographique, ce qui constitue un premier élément d'explication. D'autre part, le paradigme de la géographie est particulièrement pertinent pour traiter le sujet. En effet, la géographie se définit aujourd'hui à l'interface Nature/Société. Son paradigme disciplinaire tente ainsi d'unifier ce que la constitution de la modernité s'emploie à séparer, le milieu biophysique et les hommes. Ce qui se joue au sein de la géographie reflète ce qui se joue à l'échelle des sciences modernes. Je démontrerai que la géographie ne peut pas prendre en charge le développement autrement qu'en fragmentant la notion d'où la faiblesse des réflexions épistémologiques sur la question. Dans l'ensemble peu de géographes risquent l'aventure.

1. Les géographes sont-ils fâchés avec le développement durable ?

a) De rares publications

La géographie semble être passée à côté du développement durable. *« Les géographes ne sont pas réellement présents dans le champ ouvert par le développement durable » (*LEFORT I., dans GAUCHON P. et TELLENNE C., 2005, p. 62). L'état des publications sur la question constitue le premier argument sur lequel s'appuie cette thèse. Yvette Veyret, Alain Miossec et Paul Arnould (2004) ont comptabilisé un article sur le développement durable dans les *Annales de Géographie* depuis 2000 et aucun dans *l'Espace Géographique*. Leur constat est encore valide aujourd'hui. En actualisant leur travail, il n'y a qu'un article supplémentaire entre 2004 et 2008 dans les *Annales de Géographie* et aucun dans *l'Espace Géographique*[2].

Le second argument s'appuie sur le traitement du concept de développement durable dans les dictionnaires de géographie. Le dictionnaire *Les mots de la Géographie* n'a pas d'entrée pour le développement durable. La notion n'est pas non plus traitée dans la rubrique

[1] MORIN E., *Pour une réforme de la pensée*, texte disponible le 28 janvier 2008 à : http://college-heraclite.ifrance.com/documents/r_actuels/em_reforme.htm

[2] Ont été comptabilisés comme portant sur le développement durable ceux dont la notion apparaissait dans le titre ou/et les mots clés.

développement. En revanche le dictionnaire d'Yves Lacoste *De la géopolitique aux paysages* et celui de Jacques Lévy et Michel Lussault *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* font référence au développement durable. Seul le second donne une définition du terme. Le premier liste les différents problèmes et thématiques que le concept recouvre sans pour autant les mettre en cohérence et proposer une grille de lecture.

Les géographes sont-ils hors débat pour autant ? Pour aller plus loin dans le constat, j'ai analysé la place qui est accordée au développement durable, dans les laboratoires de recherche qui travaillent sur la thématique. J'ai recensé, par le biais de l'annuaire des laboratoires du CNRS, l'ensemble des travaux de recherche qui contiennent le terme de développement durable, soit dans leur intitulé soit dans leur descriptif. Le bilan est plus favorable que prévu pour les géographes. Sur les 26 recherches recensées, 9 d'entre elles impliquent la géographie, des géographes ou sont reliées à un laboratoire de géographie. C'est plus d'un tiers. On ne peut donc pas mettre la géographie hors débat. La question est ensuite de savoir comment la discipline investit le champ du développement durable.

A la lecture des descriptifs de ces recherches, plusieurs thématiques de recherche émergent comme relevant de la géographie :

- La première est celle des ressources dites naturelles. Trois des neuf[1] recherches portent sur l'amélioration de la gestion des ressources du milieu biophysique. L'approche ressourciste se double dans un cas par une approche conservationniste qui porte sur « *la gestion intégrée des espaces naturels* ».
- La seconde thématique est celle des risques, présente dans deux recherches.
- Le troisième axe de ces travaux de recherche est plus complexe à définir. Il porte sur le couple développement durable / territoire. Emerge alors la question de la territorialisation du développement durable, c'est-à-dire l'appropriation de la notion par un territoire et ses acteurs, et la question de la gestion territoriale durable, c'est-à-dire les politiques publiques mises en place dans le cadre d'une démarche de développement durable. Cet axe constitue la principale thématique des recherches menées. Il est présent dans six des neufs recherches recensées. Ce constat n'est pas étonnant au regard de l'importante exploitation qu'a connu le concept de développement durable dans le champ de l'urbanisme et de l'aménagement du territoire. Il semble en effet que l'entrée première de la géographie dans le développement durable est l'urbanisme.

b) Quand l'urbanisme confronte la géographie au développement durable

La géographie a pris en charge le développement durable à partir d'une entrée urbanistique et de l'aménagement du territoire. C'est la loi d'orientation pour l'aménagement et le développement des territoires (LOADDT, 1995) et la loi de solidarité et de renouvellement urbain (SRU, 2000) qui marquent *« l'entrée officielle du développement durable en politique, y compris dans les outils opérationnels de la planification spatiale »* (BEAUCIRE F., cité dans THEYS J., 2004, p.45). La première définit l'équilibre du territoire en fonction de trois critères : le progrès social, l'efficacité économique et le respect de l'environnement. Ce sont les trois piliers du développement durable. La loi SRU mobilise la notion pour mettre en place une planification spatiale. Le développement durable est également présent dans le schéma de cohérence territoriale (SCOT) et dans les plans locaux d'urbanisme (PLU). Dans l'ensemble des documents d'urbanisme précédemment cités, la notion de développement durable a deux constantes. Elle s'exprime dans les objectifs affichés : la cohésion sociale, la solidarité territoriale et la multi-modalité. Elle se traduit par la mise en place d'un processus institutionnel auquel la société civile participe :

[1] Une même recherche peut mobiliser plusieurs thématiques.

c'est la démocratie participative. Ce processus s'inscrit dans la perspective d'un projet à long terme et en vue de respecter la cohérence entre les différentes échelles du territoire.

L'introduction du développement durable dans les domaines de l'aménagement et de l'urbanisme correspond au besoin de rétablir le lien entre l'environnement et l'aménagement, délaissé depuis les années 1970. En effet, le choc pétrolier de 1973 et la crise économique qui en a résulté, ont orienté l'aménagement du territoire vers des logiques plus sectorielles que territoriales. Ainsi dans les années 1990, l'environnement n'était réduit à n'être qu'un espace de loisirs, une contrainte pour l'aménagement du territoire ou un atout pour les espaces ruraux en difficulté.

La mobilisation du concept de développement durable découle aussi des problèmes générés par une gestion segmentée du territoire. L'absence de niveau supra communal pertinent limitait la gestion du territoire à l'échelle communale créant ainsi des effets de limites et des discontinuités. La gestion des centres-villes a par exemple reporté leurs problèmes sur la banlieue sans que le report soit pris en considération. La création des pays et des agglomérations correspond donc à une volonté de créer des unités de gestion territoriale cohérente et pertinente. Elle traduit une *« « reterritorialisation » à bonne échelle de l'action publique »* (THEYS J., 2004, p. 43).

La géographie n'est pas externe aux recherches menées aujourd'hui en matière de développement durable. Elle a pris en charge une application pratique de la notion via l'urbanisme. Mais la discipline peine à construire une réflexion épistémologique.

c) Les faiblesses épistémologiques de la géographie

Les géographes ont peu investi l'épistémologie du développement durable. Sur l'ensemble des recherches géographiques recensées dans l'annuaire du C.N.R.S. et portant sur le thème du développement durable, une seule semble avoir une dimension épistémologique. Il s'agit de celle menée par Guy Di Méo au sein de l'UMR5185. Le descriptif de ce travail mentionne la prise en compte des « *dimensions théoriques et méthodologiques de [l'] éventuelle mise en œuvre [du développement durable]* ». De la même manière, les articles et ouvrages publiés sur l'épistémologie sont rares (DELEAGE J.-F., 2005 dans MARECHAL J-P. et QUENAULD B. (dir.), 2005, pp. 83-92 ; LEFORT I., 2005 dans GAUCHON P.et TELLENNE C, 2005, p. 64 ; MANCEBO F., 2006 ; VEYRET Y., 2005 ; MIOSSEC A., ARNOULD P. et VEYRET Y., 2004). Pourquoi les géographes n'ont-ils pris en charge une réflexion théorique sur le développement durable ? On peut avancer trois facteurs d'explication.

1) La temporalité

Le premier est lié à la temporalité. *« Les géographes sont bien plus habitués à travailler avec le passé ou le présent qu'avec le futur »* (THEYS J., 2004, p. 63). Les économistes travaillent en effet, depuis plus longtemps sur des raisonnements et des démarches prospectives. La prospection n'est néanmoins pas totalement inconnue des géographes. Les différents scénarios d'évolution de la France mis au point par la DATAR dans les années 1990 relèvent d'une telle démarche. Cette démarche est courante en aménagement du territoire avec les nouveaux documents d'urbanisme (Plan local d'urbanisme et schéma directeur d'aménagement du territoire) mis en place par la loi de solidarité et de renouvellement urbain (SRU).

De plus, la temporalité n'est pas au cœur du traitement géographique de la question du développement durable. A la solidarité verticale (intergénérationnelle) de la notion se

juxtapose une solidarité horizontale, spatiale et sociale. *« Le développement durable est devenu un concept où se retrouvent une recherche d'équité intergénérationnelle et spatiale, et une préoccupation pour une exploitation optimale des ressources »* (MANCEBO F., 2006, p.61). On ne peut pas dire que les géographes n'ont pas investi la spatialisation du développement durable. Rappelons que six des recherches géographiques recensées au C.N.R.S portent sur la territorialisation du concept. En revanche une seule inscrit explicitement ses travaux dans une logique Nord/Sud. L'aspect solidaire de la spatialisation semble échapper à la géographie, mais pas la spatialisation elle-même. Par conséquent, on ne peut pas dire que le développement durable soit *« un concept qui rompt avec les catégories spatiales et sociales pour privilégier l'unique dimension temporelle*» (MIOSSEC A., ARNOULD P. et VEYRET Y, 2004, p. 88). La dimension spatiale de la notion existe et elle constitue une des portes d'entrée de la discipline dans le champ du développement durable. *« Si la géographie française a quelques opportunités de peser sur la question du développement durable, c'est à travers l'espace »* (MIOSSEC A., ARNOULD P. et VEYRET Y, 2004, p. 90).

2) La spatialisation

La question de la spatialisation du développement durable et de la territorialisation du concept ne peut néanmoins pas être évacuée aussi rapidement. Elle constitue, selon Isabelle Lefort (2005), le deuxième obstacle épistémologique avancé pour expliquer la réticence des géographes à prendre en charge l'épistémè du concept de développement durable. Même si la territorialisation du concept est exploitée en géographie, les géographes n'ont pas développé sur le plan théorique les fondations épistémologiques nécessaires à ces travaux. La question pourrait être prise en charge par d'autres disciplines. C'est déjà en partie le cas. Jacques Theys, économiste, a développé une réflexion sur l'échelle d'application du développement durable en territorialisant les acteurs mais seulement à certaines échelles. *« A ce rythme, c'est la géographie qui a vu progressivement ses positions de force grignotées par d'autres disciplines »* (Ibidem).

Il est possible que la représentation qu'ont les géographes de la durabilité constitue en soi un obstacle.

Si durable signifie immuable, alors « se serait inscrire la démarche dans le champ de la permanence alors que toute l'histoire de l'humanité est celle de mutations […] L'histoire même de la géographie française s'est inscrite dans cette logique » (MIOSSEC A., ARNOULD P. et VEYRET Y, 2004, p. 94). Dans cette acception du terme, travailler sur un territoire durable constitue une forme de déterminisme. Heureusement durable ne signifie pas immuable, mais pour dépasser cette représentation première du développement durable, les géographes doivent se positionner entre une durabilité forte et une durabilité faible. Ce choix nécessite un engagement du chercheur, une posture sartrienne du savant, ce qui s'inscrit à l'encontre de la démarche wébérienne qui caractérise le paradigme scientifique occidental. Ce choix est politique.

3) La dimension politique

La dimension politique du développement durable constitue un troisième argument avancé par Isabelle Lefort (in GAUCHON P. et TELLENE C., 2005) pour expliquer l'absence d'intérêt des géographes. On ne reviendra pas sur le caractère politique de la notion, démontré en première partie. Il conduit à ce que *« une partie majoritaire [des géographes] refuse la notion de développement durable comme légitime et pertinente au motif que, politique, elle est trop vulgarisée, voire dévoyée. »* (op. cit. , p. 64). Ce refus est caractéristique de la posture du savant moderne qui refuse de mélanger la science à la vie de la cité. C'est une posture wébérienne. « *Faire de la géographie une Science implique et*

définit une posture simultanément objective, universelle - universelle parce qu'objective - et axiologiquement neutre. Cette posture, formalisée et normalisée durant les périodes positivistes et néo-positivistes, n'a donc eu de cesse d'expurger la fabrication des savoirs géographiques de toute empreinte de valeur, en particulier politique » (LEFORT I., 2008).

Aux trois facteurs d'explication avancés ici, on peut en ajouter un quatrième, proposé par Yvette Veyret, Alain Miossec et Paul Arnould (2004) : les lacunes épistémologiques de la géographie physique.

4) Les manques de la géographie physique

« Une des faiblesses de la géographie française face aux enjeux du développement durable, relève également d'une réflexion insuffisante sur la nature de la géographie « physique » » (op. cit., p. 98). La réflexion épistémologique sur la nature de la géographie physique est certes pertinente, mais le développement durable ne peut pas être pris en charge uniquement par les géographes physiciens. La notion se situe sur l'interface homme/société/milieu qui est si problématique pour les géographes.

La discipline est aujourd'hui divisée entre la géographie physique d'une part et la géographie humaine d'autre part. Or *« seules des disciplines suffisamment assurées de leurs méthodes et de leur objet peuvent se risquer sans état d'âme dans cette nouvelle aventure de la recherche»* (op. cit, p.91). La géographie peut difficilement prendre en charge le développement durable parce que la discipline est en crise (KUHN T., 1962).

2. L'impensable développement durable

La géographie est aujourd'hui déchirée par les deux pôles de la modernité : le milieu biophysique et le binôme homme/société. A l'origine, la géographie moderne parvient à prendre en charge et à combiner ses deux pôles. En effet, la discipline s'est constituée en France, à la fin du XIXème siècle, sur le paradigme vidalien (SCHEIBLING J., 1994). Pour Vidal de la Blache, la géographie consiste à savoir comment les lois physiques et biologiques se combinent sur les différentes parties de la terre. L'objectif est de dégager des types de milieux naturels obéissant aux mêmes lois. La notion de milieu est centrale : c'est un complexe dans lequel interviennent le relief, le climat, le sol et la végétation qui génère des possibilités que les hommes peuvent utiliser. Vidal de la Blache reprend la notion de genre de vie, héritée de la distinction de Ratzel entre les « Natürvölker » et les « Kulturvölker ». Se met ainsi en place, une géographie générale qui étudie des étendues limitées représentant des entités naturelles. Le milieu et le genre de vie permettent de penser conjointement les aspects humains et naturels pris en compte par la géographie (CLAVAL P., 1998 ; 2001 ; ROBIC M.-C., 1992 ; LEFORT I., 1992 ; MARCONIS R. 2000).

Le paradigme vidalien entre en crise dans les années 1960 (SCHEIBLING J., 1994). Violemment critiqué et remis en cause, on lui reproche entre autre d'être une forme de déterminisme naturaliste. La géographie connait depuis une forte crise identitaire. Je n' entrerai pas dans le détail de l'ensemble des courants qui ont, depuis lors, traversé la géographie. En revanche, il est important de noter qu'au moment où surgit la problématique du développement durable, la géographie ne dispose pas d'un paradigme unificateur qui permettrait à la discipline de le prendre en charge. Deux visions du développement durable se juxtaposent, chacune reliée à un des pôles de la modernité.

a) Une lecture environnementaliste du développement durable

Les géographes ont le plus souvent, une lecture environnementale du développement durable. Ils ancrent la notion dans l'histoire longue de la prise en charge de l'environnement par la géographie et par l'écologie, établissant un parallèle fort dans l'évolution de ces deux disciplines. Trois géographes (VEYRET Y., 2005 ; LEFORT I., in GAUCHON P. et TELLENNE C., 2005 ; MANCEBO F., 2006) ont tenté une épistémologie de la notion. Les chemins pris ne sont par tout à fait les mêmes mais l'idée directrice est constante : la géographie est précurseur en matière de développement durable. Pour défendre cette thèse, les auteurs réalisent un parallèle entre la géographie et l'écologie.

Yvette Veyret (2005) attribue l'origine du développement durable à Rousseau qui a mis en relation la société, la nature et les ressources (ROBIC M-C, 1992). La relation Homme/Nature est alors définie comme destructrice et perturbatrice. Dans la lignée de Rousseau, l'auteur inscrit le mouvement conservationniste américain puis l'école de Ratzel en Allemagne et celle de Berckley qui mesurait les transformations écologiques de l'environnement sous l'action des sociétés. En France, elle souligne que les géographes restent plutôt en dehors de la réflexion à l'exception de Jean Bruhnes dans son *Principes de géographie humaine de la France (1910)* et d'Elisée Reclus qui défend une vision romantique de la Nature et insiste sur le rôle de l'homme dans les dégradations du milieu. Un peu plus tard, Max Sorre dans son premier tome d*es fondements de la géographie humaine* (1943) inscrit la société dans un « complexe pathogène » d'où sont issus les dangers qui menacent la société. Yvette Veyret finit d'ancrer la réflexion environnementale au sein de la géographie en la définissant comme un résultat de la crise que connait la géographie physique depuis les années 1950. Ce sont Pierre George avec son ouvrage sur *L'environnement* (1971), Jean Tricard avec sa *Géomorphologie applicable* et Georges Bertrand avec sa théorie des géosystèmes qui sont mis en avant.

Ainsi Yvette Veyret fait de la dénonciation des dégradations environnementales et la prévision de l'épuisement des ressources naturelles, les éléments sur lesquels s'est construit le développement durable. Elle place l'émergence du débat à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, ce qui donne à la géographie et à l'écologie la primauté de la réflexion. C'est un moyen de revendiquer et de légitimer la prise en charge du développement durable par la géographie et plus particulièrement par la géographie physique toujours à la recherche d'un paradigme[22].

Isabelle Lefort (2005) suit un raisonnement similaire sans ancrer le développement durable du côté de la géographie physique. L'auteur situe l'origine de la notion à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} dans l'école vidalienne de la géographie et dans sa conception naturaliste des problématiques sociales (PELLETIER Ph., 1993). Je ne reviendrai pas sur Vidal de la Blache dont les théories ont déjà été expliquées précédemment. Isabelle Lefort relève les nombreuses références à l'écologie présentes dans le corpus vidalien. Entre un tiers et la moitié des premiers articles des *Annales de géographie* relèvent de l'écologie ou de la géographie des plantes. La démarche analytique engendre une rupture dans le paradigme vidalien car elle sépare ce qui était associé sur le plan théorique : le milieu biophysique, l'homme et la société. C'est ce qui explique que les géographes soient passés à côté du concept d'écosystème dans les années 1930. D'une part la démarche est sectorielle et ne porte que sur le milieu biophysique. D'autre part, l'écosystème ne spatialise pas les phénomènes. Or c'est justement l'espace qui devient de l'objet de la géographie à partir des années 1950 avec l'émergence de l'aménagement du territoire et d'une politique de gestion des espaces naturelles. Bien que les apports de l'écologie à la géographie soient marginalisés dans les années 1960 (à l'exception de Georges Bertrand) au profit d'autres types d'approches, la géographie se recentre sur l'écologie dans les années 1970, dans le contexte de la prise conscience internationale des problèmes environnementaux.

Yvette Veyret et Isabelle Lefort s'inscrivent dans la lignée des travaux de Marie Claire Robic (1992) qui a travaillé à une épistémologie de l'environnement. Inscrire l'histoire du développement durable dans celle de l'environnement, c'est cohérent à l'échelle de la géographie. Au regard de l'histoire de la discipline, il semble y avoir un lien direct entre le développement durable et l'environnement. En revanche, en observant la notion à une échelle méta, la filiation n'est plus aussi franche parce le développement durable s'inscrit dans la lignée des théories du développement. On ne peut donc pas raccrocher la notion uniquement au milieu biophysique. Le développement durable est un hybride de la modernité. Il se situe dans un espace intermédiaire entre le milieu biophysique et l'Homme/société. C'est un impensé de l'écologie et de l'économie. Avoir une lecture strictement économiste du développement durable soulève les mêmes remarques.

b) Une lecture économiste du développement durable

Le pendant d'une entrée écologique du développement durable est développementiste, raccrochée au pôle homme/société de la modernité. Le développement durable s'inscrit alors dans la lignée des théories du développement dont il corrige les erreurs ou les abus. C'est ainsi qu'il est défini dans le dictionnaire d'Yves Lacoste: *« Le développement durable consiste, quant à lui, à prendre en compte le long terme et la protection de l'environnement dans le processus d'accroissement des richesses et d'amélioration des conditions de vie des populations.[…]Il s'agit d'une stratégie globale de développement qui combine la protection de l'environnement avec la lutte contre la pauvreté, la création d'activités économiques, des services et d'infrastructures et la mise en place d'une gouvernance locale, régionale et nationale.»* (LACOSTE Y., 2003, p. 247-248). Le développement durable est ici un processus de croissance économique. Certes cette croissance a une dimension qualitative. Elle prend en compte le milieu biophysique et vise une amélioration de la qualité de vie de la population. L'affiliation au développement est explicite : le développement durable est *« une stratégie globale de développement »*.

Il n'est pas étonnant que les géographes s'inscrivent dans une perspective développementiste du développement durable. C'est un héritage de l'histoire de la discipline. Cette filiation découle de l'histoire de la géographie. Dans les années 1960, ils *« ont contribué à la connaissance des éléments du sous-développement : bas niveau de vie, faible espérance de vie, analphabétisme, prédominance de l'agriculture* » (BRUNET R., 1992, p. 157). Deux écoles ont investi plus particulièrement ce champ : la géographie tropicale dans les années 1950 sous l'égide de Pierre Gourou et la géopolitique sous la direction d'Yves Lacoste. Seule la seconde s'inscrit vraiment dans le paradigme développementiste. La première a adhéré à une vision vidalienne de l'évolution des sociétés. Le développement durable s'inscrit dans la continuité des travaux menés antérieurement en géographie, sur le développement ou plutôt sur le sous-développement. Ces travaux ont été réalisés sans que *« les géographes [participent aux] controverses qui ont traversé les sciences sociales (…) »* Sur le plan épistémologique, il n'y a pas eu d'analyse critique en géographie des fondements du concept de développement. De la même manière, il n'y en a pas aujourd'hui sur le développement durable. Le clivage au sein de la géographie entre une durabilité faible et une durabilité forte reflète celui qui oppose la géographie physique et la géographie humaine.

La géographie est traversée par un clivage profond (milieu biophysique/ homme et société) qui ne permet pas à la discipline d'entamer une réflexion solide sur l'épistémologie du développement durable et de mobiliser la notion au sein de son champ disciplinaire. Pourtant, l'urbanisme et l'aménagement du territoire constituent des champs d'application du

développement durable. Sans réflexion théorique, l'application du développement durable en géographie n'est pas homogène et cohérente.

3. Les développements durables en action

Le développement durable a structuré les différentes lois qui ont régi l'aménagement et l'urbanisme de ces dix dernières années. A chaque loi correspond une vision de la notion et des critères d'application différents.

a) Un développement durable pluriel

Trois dispositifs introduisent le développement durable en urbanisme et en aménagement du territoire. Il s'agit de la LOADDT, la loi SRU et la loi sur l'intercommunalité. A chaque dispositif correspond une nouvelle vision du développement durable.

- La LOADDT créé des structures provisoires (pays et agglomérations) qui associent le rural et l'urbain. Elle met ainsi en place un maillage qui permet les chevauchements et vise à l'équilibre entre l'espace rural et l'espace urbain.
- La loi sur l'intercommunalité crée un autre maillage urbain avec des structures pérennes (communautés de communes et communautés d'agglomération) qui ne permet pas de chevauchement et qui vise à renforcer les pôles urbains.
- Contrairement aux deux lois précédentes, la loi SRU mobilise un maillage déjà existant : l'échelle communale. Il y a donc de fortes contradictions entre les différentes lois qui portent le développement durable à l'échelle locale.

François Mancebo en conclut que « *tenter de concilier [la LOADDT et la loi sur l'intercommunalité] relève d'une gymnastique improbable* » (MANCEBO F., 2006, p. 73).

Le développement durable est également une notion centrale des Agendas 21. Ces documents correspondent à la déclinaison locale et régionale du programme Action 21 signé à Johannesburg en 2000 par les pays présents au sommet. Il se décline en actions visant à mettre en œuvre le développement durable à l'échelle mondiale. Les Agendas 21 locaux visent à mettre en œuvre, à grande échelle, une démarche de développement durable en vue d'atteindre, à petite échelle, les objectifs du programme cadre : Action 21. De nombreuses villes européennes ont adopté ce type de document à la suite de la Charte d'Aalborg signée en 1994. En 2006, le comité 21 recensait 80 Agendas 21 en France mis en place par des communes, mais également par des collectivités de plus grande taille. Des régions telles Rhône-Alpes ou le Limousin et des départements se sont engagés dans des processus d'Agenda 21.

Là encore, les mises en application du développement durable sont hétérogènes et hétéroclites. François Mancebo (2006) les classe en quatre catégories. Il y a celles centrés sur l'effet planétaire des comportements et les gestes au quotidien, celles centrées sur la qualité de vie, celles focalisées sur la diversité culturelle et enfin, celles qui relèvent d'une planification volontariste. La diversité des échelles et des formes des Agendas 21 locaux ne me semble pas poser de problèmes a priori, puisqu'il s'agit bien d'un document qui s'adapte au contexte local. En revanche, certaines collectivités semblent utiliser l'Agenda 21 pour répondre à des attentes locales, (affirmer leur identité et s'affirmer indépendamment du niveau supérieur du maillage territorial) et non pour atteindre des objectifs environnementaux globaux, ceux déclinés par le programme d'Action 21. C'est une forme d'instrumentalisation de l'Agenda 21 qui devient un outil de marketing territorial. *« Il s'agit le plus souvent pour ces villes de marquer, par des politiques urbaines originales, leur indépendance à l'égard de toute tutelle ou pour se positionner dans le réseau urbain mondial »* (op. cit, p. 49). C'est un autre exemple de l'instrumentalisation politique de la notion déjà mise en évidence dans la

première partie. Le développement durable n'est plus ici un instrument politique à petite échelle mais à grande échelle, celle des collectivités territoriales.

La question de l'échelle d'application du développement durable est problématique. Le développement durable est censé permettre l'articulation du local et du global mais comment ? A quelle échelle doit-on prendre des mesures concrètes : communale, supra communale, régionale, nationale ? L'échelle locale est-elle le niveau d'échelle efficient pour mette en œuvre le développement durable ?

b) L'échelle du développement durable en question

Jacques Theys (2004) défend l'idée que l'échelle locale est la plus pertinente pour mettre en œuvre des politiques de développement durable. « *Il y a en effet de bonnes raisons de penser que c'est essentiellement à l'échelle des territoires que les ambitions et les promesses du développement durable pourront trouver une traduction concrète.* » (op. cit. , p. 38) Tout d'abord, le développement durable est au cœur des problèmes d'aménagement du territoire. Les analyses à échelle moyenne et petite ne permettent pas d'appréhender la spécificité des situations locales. *« Une intervention à l'échelle territoriale a probablement plus de chance d'être efficace qu'au niveau global, dans la mesure où les responsabilités sont plus faciles à établir, les actions plus commodes à contrôler et les interdépendances entre les acteurs plus aisées à prendre en compte. »* op. cit. , p.40). Les facteurs et les acteurs en jeu à l'échelle locale sont, en effet, plus facilement identifiables et contrôlables. Enfin, la grande échelle permet la mise en œuvre des procédures de consultation et la participation de la société civile inhérentes au développement durable. *« Il est incontestable que c'est à l'échelle locale ou régionale […] que le « développement durable » a été institutionnellement le mieux intégré en France»* (op. cit. , p. 41).

Il est vrai que les collectivités locales jouent un rôle important dans la mise en œuvre du développement durable. « *C'est à la mobilisation de certains territoires, communes ou intercommunalités, quartiers ou régions parfois, que l'on doit la persistance de l'idée de politique de développement durable* » (EMELLANOF C., 2005 in MARECHAL J.-P. et QUENAULD B., 2005, p. 203). L'Etat a d'ailleurs favorisé la prise en charge locale du développement durable. Il accorde dès 1993 une aide financière aux collectivités se dotant d'une charte d'écologie urbaine, première esquisse d'Agenda 21. Il encourage la signature d'Agenda 21 locaux dans le cadre de la planification étatique (contrat état/région). Il met à disposition des collectivités locales de nouveaux outils financiers, institutionnels (loi sur la démocratie participative 2000), organisationnels, de planification spatiale (loi SRU).

L'application locale du développement durable n'est pourtant pas si aisée qu'elle n'y paraît au premier abord. Tout d'abord, la logique transversale du développement durable s'inscrit à l'encontre du découpage sectoriel des services des collectivités locales, ce qui pose des problèmes dans sa mise en œuvre.

De plus, l'application locale du développement durable telle qu'elle a été faite en France est contradictoire avec le principe participatif contenu dans le concept de développement durable. La LOADDT, la loi sur l'intercommunalité et la loi SRU ont un caractère impératif. Leur application n'est pas librement consentie mais contrainte. Par conséquent, la démocratie participative est absente du processus décisionnel. Même dans la démarche d'Agenda 21 qui est volontaire, la mise en œuvre de la démocratie participative n'est pas évidente. *« Derrière une façade de démocratie participative, l'approche des Agendas 21 locaux est bel et bien institutionnelle ; Elle s'appuie sur les pouvoirs locaux constitués »* (MANCEBO F., 2006, p. 47). On peut également ajouter que les collectivités ne sont ni légitimes ni compétentes à l'échelle globale. C'est une des incohérences des Agendas 21 locaux sensés décliner localement des objectifs à atteindre globalement. Les

collectivités pensant le développement durable à leur échelle, son application à l'échelle locale peut les amener à repousser chez le voisin, les problèmes qu'elles ne veulent pas avoir chez elles. C'est le fameux *« not in my backyard. »* Pour limiter ces effets de limites et garantir l'équité territoriale, le développement durable doit aussi être pris en charge à une plus petite échelle.

Enfin, c'est à méso-échelle et à macro-échelle que se mettent en place les cadres législatifs et financiers qui rendent possibles la mise en œuvre de politique de développement durable. Historiquement ce sont les Etats qui sont l'origine de l'émergence du concept de développement durable. La notion s'est forgée au sein de l'ONU. Le développement durable a été imposé par le haut même si sa mise en œuvre vient du bas.

L'échelle locale et l'échelle nationale sont toutes les deux pertinentes pour prendre en charge le développement durable, chacune ayant une fonction différente. Le problème se situe dans l'articulation entre les deux niveaux d'échelle. Jacques Theys (2005) dénonce la contradiction entre le penser global et l'agir local. Il pose alors la question de savoir si le développement durable correspond à une viabilité planétaire ou à une viabilité des espaces spécifiques. Il conclut sur une autonomie des deux niveaux d'échelles fonctionnant chacun sur une logique sectorielle et spatiale différente. L'échelle locale est le domaine des géographes, des aménageurs, des bailleurs sociaux … qui intègrent l'environnement dans le développement local. L'échelle mondiale constitue le champ d'action et de réflexion des économistes, des grandes entreprises, des associations de consommateurs…

Cette thèse appelle deux réflexions. Tout d'abord, la division scalaire qu'introduit J. Theys est une manière détournée de réintroduire une division disciplinaire du travail scientifique : à chaque niveau d'échelle sa discipline. Cette proposition s'inscrit à l'encontre du principe du dialogue interdisciplinaire lié au concept de développement durable. Cela signifierait également que les géographes ne sont compétents qu'à l'échelle locale ; quid dès lors de leur expertise sur les changements climatiques, sur la géopolitique mondiale… Ma seconde remarque est que la question de l'emboîtement des échelles est une porte d'entrée pour une contribution de la géographie à l'épistémologie du concept. C'est une problématique qui relève pleinement de la compétence des géographes et qui n'a pas encore reçu de traitement satisfaisant. Les perspectives offertes à la discipline sont encore ouvertes.

Le développement durable a été mis en pratique dans le champ de l'urbanisme et de l'aménagement sans être ancré dans un corpus théorique solide. Cela aboutit à une multiplication des usages du terme sans cohérence entre eux et à des applications problématiques. La question de l'échelle d'application en est un exemple. Le développement durable reste ainsi d'une multiplication d'exemples et peine à atteindre le degré d'abstraction nécessaire pour devenir un concept.

L'absence de conceptualisation du développement durable n'est pas une impasse. Cela témoigne d'un changement profond. Si le développement durable n'est pas un concept car il ne rentre aujourd'hui pas dans le cadre des sciences modernes telles qu'elles sont structurées (organisées en disciplines), il témoigne peut-être d'une révolution scientifique au sens kuhnien du terme. En effet, il participe au passage du paradigme scientifique moderne à celui de la pensée complexe. Il invite ainsi à redéfinir le travail scientifique, l'objet scientifique et la place de la science dans la société. Rien n'est encore déterminé. La controverse n'est pas close. La notion ne pourra pas rester éternellement dans cet entre-deux : entre deux paradigmes, entre les deux pôles de la modernité. Soit le développement durable structurera le nouveau paradigme de l'économie moderne, soit il prendra pleinement place dans une nouvelle science non moderne et structurée sur le paradigme de la complexité.

Autour du développement durable, les géographes ont saisi le changement au passage mais parviennent difficilement à le prendre en charge. Les recherches géographies présentes sur la thématique reflètent le manque d'unité épistémologique de la discipline. De ces manques découlent des incohérences et des problématiques non traitées. A l'interface entre le milieu biophysique et la société, la géographie subit le même déchirement que le développement durable et ne parvient pas à dépasser l'antagonisme milieu/ société. La notion est et reste un défi pour la science (moderne) et pour les sciences (les disciplines scientifiques).

Autour du développement durable sur le plan scientifique, l'éducation au développement durable qui se structure sur un modèle transmitif des savoirs, se retrouve en difficultés. Les enseignants transforment le questionnement en affirmation, l'incertain en certitudes, le politique en savoirs neutres, le complexe en unités élémentaires, la causalité systémique en raisonnement linéaire. C'est ce que nous avons montré dans la deuxième partie.

Cet entre-deux dans lequel se situe le développement durable ne questionne pas seulement la science. Par effet de miroir, il interroge aussi la politique. Le statut scientifique mouvant du développement durable lui confère un statut politique incertain. Le développement durable ne se réfugie pas plus du côté de la science qu'il ne prend place du côté du politique.

CHAPITRE 7 LE DEVELOPPEMENT DURABLE, LES APORIES DU SYSTEME EXPERT.

Le développement durable est par nature un hybride (LATOUR B., 1991) qui unit ce que la constitution moderne s'évertue à séparer, à savoir la science d'un côté et la politique de l'autre. Dans cette optique, le dialogue sur lequel devrait reposer le développement durable ne peut être seulement interdisciplinaire, réservé aux seuls scientifiques. Il convoque le politique et les politiques et appelle à faire des choix qui, ne relevant plus uniquement de la science, s'opèrent sur des valeurs qui participent à un projet sociétal. Le développement durable nécessite ainsi la mise en place d'un dialogue d'un nouveau type conjointement scientifique et politique, cognitif et éthique.

C'est sous la forme de la démocratie participative que ce nouveau dialogue semble s'incarner. Mais la démocratie participative n'est qu'un aménagement de la démocratie représentative (FELLI R., 2006). Le débat qui en résulte, ne se situe pas sur un plan éthique mais sur un plan technique dont le développement durable est un préalable, un donné.

Pourtant derrière la notion se cachent deux visions diamétralement opposées. Il y a d'un côté, la durabilité forte et de l'autre la durabilité faible. Dans la première acception, il s'agit de sauvegarder les écosystèmes. Dans la seconde, c'est la croissance qui est durable et à préserver. Ce sont deux projets de société antagoniques. Dans le cadre de la modernité dans laquelle s'inscrit le développement durable, c'est la seconde acception qui domine. Le projet du développement durable est alors celui d'une société capitaliste, industrielle et individualiste. Le débat initialement inscrit dans la constitution de la notion, se retrouve à la marge. Sa fonction est alors limitée à la mise en œuvre de choix pris préalablement. Le dialogue s'ouvre ainsi sur des détails techniques, non signifiants du point de vue du projet de société.

Dans ce cadre, l'éducation au développement durable ne peut plus relever les défis sociétaux et environnementaux en jeu. Elle est condamnée à être une éducation technique centrée sur des gestes pratiques et simples à mettre en œuvre. Ces gestes ancrent le développement durable à l'échelle des individus et non à celle d'un collectif. Ce sont plus précisément les enfants d'aujourd'hui qui sont ciblés, faisant de leur génération celle des héros de notre environnement.

A. Le développement durable : une nouvelle forme de démocratie ?

Le développement durable semble engendrer une nouvelle forme démocratique, la démocratie participative, qui se fonde sur un dialogue citoyen élargi.

1. Un nouveau dialogue démocratique

a) Un dialogue élargi

Dans la posture moderne, seuls les scientifiques sont invités à prendre part à la constitution des savoirs car l'objet et le sujet, ou le milieu biophysique et la société, sont des entités séparées, chacune constituant un des pôles de la modernité (LATOUR B., 1991). Le débat existe mais il se réalise dans l'entre-soi (LATOUR B., 2004). C'est la division du travail scientifique déjà mise en avant par Max Weber (1919). Il s'agit de séparer, de purifier puis de rendre abstrait l'objet (MORIN E., 1990 ; LATOUR B., 1991). Il n'y a donc pas de place pour les valeurs. Les faits sont objectifs, directement appréhendés du monde extérieur par les scientifiques. Les valeurs interviennent *a posteriori* dans le champ politique, qui se positionne sur les décisions à prendre, en fonction des faits préalablement établis (LATOUR B., 2004). Nous ne reviendrons pas sur la question déjà développée précédemment. La Science apporte son expertise, ses connaissances au monde et au Politique, qui en prend compte pour régir le monde, la sphère sociale. *« Les savants discutent entre eux à propos des choses qu'ils font parler et ajoutent leurs débats à ceux des politiques »* (LATOUR B., 2004, p. 200). Il y a ainsi deux instances de débat, la première scientifique autour des faits, la seconde politique autour des valeurs, chacune étant indépendante de l'autre.

Le développement durable est un hybride. Il n'entre donc pas dans cette division moderne du travail scientifique et politique, ce qui change la donne. Le développement durable se constitue simultanée la confrontation du politique et du scientifique. Les faits ne se constituent plus en amont du débat mais dans le débat politique au cœur duquel siègent les valeurs. Pour décrire ce travail, Bruno Latour (2004) propose l'expression « *d'association humain/non humain* » qui permet de transcender la dichotomie moderne objet/sujet ou milieu biophysique/société. Dans une « *association humain/non humain* », l'homme n'est pas le seul à dialoguer pour parvenir à la connaissance. Le non humain prend également part au dialogue. C'est la notion d'actant qui émerge ici. Un actant est « *une réalité sociale, humaine ou non humaine, dotée d'une capacité d'action* » (LEVY J. et LUSSAULT M. (dir.), 2003, p. 38). Parler de « *d'association humain/non humain* » ou d'actant ne donne pas la parole au non humain au sens propre du terme. C'est reconnaitre leur capacité d'expression, c'est-à-dire leur capacité à se manifester. L'eau signale par exemple sa température d'ébullition quand elle boue à 100 degrés Celsius. L'expression d'« *association humain/non humain* » exprime le processus d'hybridation des savoirs. Elle permet d'éviter les dangers d'une posture relativiste selon laquelle le monde extérieur n'existe qu'à travers la perception de l'homme. L'expression d'*« association humain/non humain »* s'inscrit dans une théorie constructiviste de la connaissance qui permet de rendre compte l'interaction objet/sujet dans la construction de la connaissance. La Science et la Politique se réunissent au sein d'une instance élargie pour participer au dialogue humain/ non humain.

Le développement durable prend place dans un dialogue élargi qui n'est pas celui des disciplines, ni celui des politiques. C'est un mixte qui ouvre le débat à des acteurs jusque-là jamais convoqués à la table des négociations : le citoyen ordinaire ou organisé en collectif. Bruno Latour développe à ce propos l'exemple de la conférence de Kyoto. *« A l'automne 1997, à Kyoto, il n'y avait plus qu'un seul conclave pour accueillir les grands de ce monde* [contrairement à la conférence de Stockholm]*, les princes, lobbyistes, chefs d'états,*

industriels, savants, chercheurs de toutes les disciplines, pour décider en commun comment allait la planète et comment nous devions tous nous comporter dorénavant envers elle pour conserver la qualité de notre vie » (LATOUR B., 1991, p. 91). Le développement durable semble ainsi renouveler le débat démocratique en ouvrant de nouveaux espaces de parole citoyenne : c'est la participation citoyenne incarnée dans la démocratie participative.

b) La démocratie participative, adjointe au développement durable

La démocratie participative repose sur l'information, la consultation et la participation des citoyens aux projets politiques.

1) La participation, un principe du développement durable

La consultation et la participation des citoyens sont des principes anciens du droit national, pris en compte régulièrement dans les lois françaises et européennes depuis une trentaine d'années (ANNEXE 27). Ils sont inscrits au cœur des principes du développement durable depuis le rapport Brundtland (1987) dans lequel ils figurent dès l'introduction.

> *« Choisir en connaissance de cause*
> *Pour faire les difficiles choix entre les voies qui peuvent conduire à un développement durable, il faut pouvoir s'appuyer sur un public bien informé et sur la participation des ONG, de la communauté scientifique et de l'industrie. Il faudrait donc élargir les droits, les rôles et la place de ces divers partenaires dans le processus de planification, dans la prise de décisions et dans la réalisation des projets de développement ».* (*Notre avenir à tous, Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU*, présidée par Madame Harlem Brundtland, d'après la version française originale, Avril 1987, Introduction III) point 4.4)

Il s'agit d'informer les citoyens mais également de redéfinir leur place dans le processus démocratique. Les citoyens deviennent des partenaires associés au processus de prise de décision. C'est la démocratie participative. Sur la question, le programme Agenda 21 se situe dans la même lignée que le rapport Brundtland.

> *« L'objectif d'ensemble est de restructurer le processus décisionnel afin d'intégrer pleinement les considérations socio-économiques et les questions d'environnement et d'obtenir une plus large participation du public. Etant entendu que les pays définiront leurs priorités en fonction des conditions et des besoins qui leur sont propres et conformément à leurs plans, politiques et programmes nationaux, il est proposé de : […]*
> *Mettre en place des mécanismes, ou renforcer ceux qui existent, pour faciliter la participation des particuliers, groupes et organismes intéressés au processus décisionnel à tous les niveaux;* » (Rapport de la conférence des nations unies sur l'environnement et le Développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992, Chapitre 8.3)

La démocratie participative est constitutive du développement durable tel qu'il est définie dans les textes internationaux. *« Impliquer les citoyens dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques est l'une des ambitions du développement durable. »*

(Agenda 21 de Saint-Etienne Métropole). C'est un principe antérieur à la notion de développement durable.

Il a émergé dans les années 1960 dans la philosophie politique en réaction aux deux critiques le plus souvent formulées à l'encontre de la démocratie, à savoir la professionnalisation du personnel politique et le recours aux experts.

La première critique est ancienne. Roberto Michels l'avait déjà formalisée dans sa loi d'airain des partis politiques. Selon Pareto, après l'élection, les élus se détournent de leurs engagements pour se concentrer sur la défense de leurs propres intérêts en vue de leur réélection. Les élus deviennent ainsi des professionnels. Pour être réélu, ils doivent contrôler leur image et s'appuyer sur un tissu relationnel solide. C'est ainsi que se constitue une caste de politiques professionnels qui recrute au sein de l'élite sociale (KOEBEL M., 2006). « *L'analyse détaillée des caractéristiques des élus locaux montre que l'accès au pouvoir est profondément inégalitaire […].Les diverses catégories socioprofessionnelles partent sur un pied d'inégalité à la conquête du pouvoir* » (KOEBEL M., 2006). La professionnalisation des élus s'accompagne d'une inégalité d'accès aux fonctions représentatives, ce qui contredit le principe de justice sociale sur lequel repose l'idéal démocratique depuis Tocqueville et *De la démocratie en Amérique*. Dans une société démocratique, contrairement à une société aristocratique, le devenir de chacun ne doit pas être déterminé par son appartenance à un milieu. Chacun est libre de devenir ce qu'il souhaite. La professionnalisation des élus engendre la création d'une caste de politiques professionnels dans laquelle seuls quelques uns peuvent accéder aux fonctions représentatives.

La seconde critique adressée à l'encontre de la démocratie, le recours aux experts, questionne l'articulation entre la science et la technique d'une part, et la politique d'autre part. Le travail d'Habermas (2003 ; 2008) a contribué à faire émerger cette réflexion. L'auteur en s'appuyant sur le travail d'Herbert Marcuse, critique les deux modèles déjà existants pour appréhender cette articulation :

- Le modèle technocratique qui instrumentalise la technique et la science au service de la politique alors condamnée à n'être qu'un mode d'expression des capacités techniques et scientifiques.
- Le modèle décisionniste de Weber (1919) qui fait de la science et de la politique, deux sphères étanches. Habermas montre que la science n'est pas extérieure au monde mais dans le monde et défend par conséquent des intérêts particuliers. La science n'a pas la neutralité que son cadre méthodologie tendrait à faire croire.

Face à ces deux modèles qui ne le satisfont pas, l'auteur (1969) propose alors une troisième voie qui s'appuie sur l' « *intersubjectivité communicationnelle de la discussion démocratique* ». Il s'agit d'ouvrir un espace de débat dans lequel la parole devient émancipatrice parce qu'elle est libérée des aliénations extérieures. La discussion doit aboutir à une médiation entre la science, la technique et la politique. C'est ce vers quoi tend en principe la démocratie participative.

2) La mise en œuvre de la démocratie participative dans une perspective de développement durable

La démocratie participative propose d'ouvrir des espaces de dialogue ouvert (ou élargi), dans lesquels il est possible de prendre en charge les hybrides (LATOUR B., 1991), ces objets qui mélangent politique et milieu biophysique. Michel Callon, Pierre Lascoumes et Yannick Barthe (2001) nomment ces espaces de dialogue des « *forums hybrides* ». Le terme hybride désigne le caractère hétéroclite des membres présents : simples citoyens, experts, scientifiques, élus, fonctionnaires etc. Il ne renvoie pas à l'hybride tel qu'il est défini par Bruno Latour (2004). En revanche, il exprime une idée proche, à savoir le mélange des

genres. Ces espaces de débats émergeants, prennent des formes diverses (forums, conseils de quartier, assemblée consultative) et doivent contribuer à la mise en place de politique de développement durable. Il ne s'agit pas de faire ici une présentation exhaustive de la démocratie participative mais de voir comment se réalise l'articulation entre développement durable et démocratie participative.

La participation citoyenne se décline dans les Agendas 21 locaux. Parmi les collectivités rencontrées, trois disposent de ce document et/ou d'un texte encadrant la démocratie participative. Saint-Etienne Métropole a *Agenda 21, de* même que le Grand Lyon qui s'est doté en plus d'une *Charte de la participation.* Enfin, la Région Rhône-Alpes a publié *La démocratie participative, une démarche ambitieuse*. Les dispositifs participatifs constituent la démarche méthodologique de rédaction des Agenda 21. Ils contribuent également à l'élaboration d'autres politiques publiques. Ces dispositifs varient peu d'une collectivité à une autre. Saint-Etienne Métropole et le Grand Lyon se sont dotés d'un conseil de développement respectivement en 2003 et 2000. C'est une instance créée par la loi d'Orientation pour l'Aménagement et le Développement Durable du Territoire du 25 juin 1999, dite loi Voynet.

> Art. 26 (extrait) : « *Un Conseil de développement composé de représentants des milieux économiques, sociaux, culturels et associatifs, est créé par des délibérations concordantes des communes et des groupements ci-dessus mentionnés. Le Conseil de développement s'organise librement. Il est consulté sur l'élaboration du projet d'agglomération. Il peut être consulté pour toute question relative à l'agglomération, notamment sur l'aménagement et sur le développement de celle-ci.* »

Ce conseil de développement est particulièrement investi dans le plan de déplacement urbain, les politiques de l'habitat et la solidarité dans l'agglomération stéphanoise. Dans le Grand Lyon, il intervient sur les grands projets urbains, les grands projets de villes, les opérations de renouvellement urbain. Il a également contribué à la mise en place du plan d'éducation au développement durable de l'agglomération. En dehors de ces deux instances, chacune des deux agglomérations a des structures participatives qui lui sont propres. Saint-Etienne Métropole a une commission consultative des associations et l'agglomération lyonnaise a mis en place des conseils de quartiers[1]. Les dispositifs participatifs mis en place par la Région Rhône-Alpes sont plus nombreux et différents de ceux exposés précédemment. Ils sont présentés dans le détail ci-dessous.

[1] Je ne mentionne ici que ce qui est mentionné et signalé comme des processus ou des instances participatives ou consultatives dans les textes publiés par les collectivités territoriales concernées.



Figure 64 : « La démarche participative impulsée par la Région Rhône-Alpes »,

(D'après REGION RHONE-ALPES, *La démocratie participative, une démarche ambitieuse*, p. 14).

Les modalités de mise en œuvre de la démocratie participative en Rhône-Alpes ne peuvent pas être identiques à celles des deux collectivités précédemment étudiées qui n'ont pas le même niveau d'échelle. La Région n'a pas de conseil de développement (c'est une instance réservée aux agglomérations) mais elle participe aux financements de ces conseils par les contrats de développement. Cela s'inscrit plus largement dans une politique de soutien de la démocratie participative à l'échelle locale (comité de ligne ; contrats territoriaux d'emploi formation). La Région Rhône-Alpes dispose par ailleurs d'instances participatives qui lui sont propres comme les « ateliers citoyens », le « comité technique de démocratie participative » et le « réseau régional de démocratie participative ».

Les collectivités s'approprient la démocratie participative de manière différente. Elles adoptent en revanche, un positionnement proche sur l'échelle de la participation. On distingue habituellement quatre niveaux de participation citoyenne (Rhône-Alpes énergie, 2005 ; RARE, 2005[1]) : l'information, la consultation, la concertation et la co-décision :

> *« **NIVEAU 1 : l'information et la sensibilisation***
> *Les acteurs publics informent la population du projet qui va être réalisé sans attendre de retour particulier de sa part. La sensibilisation est une forme d'information qui utilise " des arguments de bon sens, des données chiffrées, des métaphores, mais qui joue aussi parfois sur la fibre émotionnelle du public pour lui faire prendre conscience de l'importance d'un phénomène ou d'une cause, et de sa capacité propre à agir ". Si l'information représente le niveau le plus faible de la participation, elle demeure une composante indispensable dans les autres niveaux.*
> ***NIVEAU 2 : la consultation***
> *Forme organisée d'information ascendante, la consultation a pour objectif de recueillir l'avis de tout ou partie des citoyens d'un territoire. Le citoyen ne participe pas à la décision, mais, par ses remarques, éclaire le décideur. La consultation peut relever d'une obligation légale (enquêtes publiques) ou être volontaire (référendum municipal, questionnaire d'enquête).*
> ***NIVEAU 3 : la concertation***
> *La concertation se caractérise par l'implication fondée sur le travail en commun des élus, des techniciens et des habitants du territoire sur un projet public, selon une procédure collective préalable à la décision. Il s'agit de rapprocher l'ensemble des acteurs autour d'un projet afin de permettre son appropriation et son acceptation par tous. C'est la forme la plus exigeante, la plus difficile et en même temps la plus efficace dans les démarches de développement durable pour faire comprendre les enjeux mondiaux et globaux, pour faire émerger de nouveaux projets et surtout pour en garantir ultérieurement, lors de leur mise en œuvre, leur réussite et leur pérennité. Cependant, la concertation ne veut pas dire partage de la décision. Elle participe au processus de décision en l'alimentant, mais l'espace de la concertation n'est pas le lieu de la décision.*
> ***NIVEAU 4 : la codécision***
> *La codécision correspond au niveau le plus élevé de la participation. Il s'agit d'un véritable partage du pouvoir de décision sur les principales options du projet en question voire sur son opportunité. »*
> (Rhône-Alpes énergie, 2005, p.9)

Des trois collectivités étudiées, seul le Grand Lyon se positionne explicitement sur le niveau 3 de cette échelle. *« C'est le niveau de la concertation qui constitue l'objectif prioritaire de cette première Charte. »* (Agenda 21 du Grand Lyon, p. 8). La Région Rhône-Alpes semble se situer au même niveau. Elle souhaite en effet « *associer les habitants aux actions menées par les pouvoirs publics, soit a priori, avant de voter une politique, soit a posteriori, pour l'évaluer »* (Région Rhône-Alpes, 2007, *La démocratie participative, une démarche ambitieuse*, p. 5) Les habitants ne prennent pas part à la prise de décision mais à l'élaboration et l'évaluation des projets. Saint-Etienne Métropole semble s'inscrire dans la

[1] Réseau des Agences Régionales de l'Energie et de l'Environnement, 2005, *Objectif développement durable. Comprendre et agir sur son territoire*, Paris, Technique de l'ingénieur, 108 p ; *Guide du RARE, Objectif développement durable, comprendre, agir sur son territoire,* Lyon, Edition du Certu, 3*5 p.*

même perspective. Le terme de concertation en effet sept fois dans l'Agenda 21 de l'agglomération.

A la lecture des textes qui formalisent la démarche de ces collectivités, il est difficile d'aller plus loin dans l'analyse. Ce qui est formulé correspondant au positionnement théorique des collectivités territoriales, qui n'est pas forcément appliqué comme tel. Les entretiens réalisés dans cette recherche doctorale n'apportent pas d'éléments supplémentaires sur le sujet[1]. Il est néanmoins certain qu'il peut y avoir un décalage entre ce qu'une collectivité déclare et ce qu'elle applique réellement.

Romain Felli (2006) tend à montrer que la participation citoyenne se traduit une consultation citoyenne ou par la recherche de consensus (FELLI R., 2006). La « participation-consultation » vise à favoriser la remontée des informations du terrain vers les élus, afin de les aider dans leur prise de décision. « *Parce que les pratiques quotidiennes et les désirs des individus ne seraient pas connus ou compris des gouvernements, de mauvaises décisions seraient prises, en particulier en matière environnementale. Les procédures participatives, au contraire, permettraient d'institutionnaliser une manière de faire remonter les savoirs et les désirs locaux, afin que le pouvoir politique puisse décider en connaissance de cause* » (FELLI R., 2006, p. 18).

La « participation-consensus » cherche à transmettre des informations des élus vers le grand public. *« Par ailleurs, la participation serait un moyen de faire comprendre et accepter les décisions politiques à l'ensemble des citoyens. En leur donnant l'occasion de participer, de discuter, de débattre des projets, les citoyens seraient ainsi amenés à comprendre les motivations fondant ces politiques et à les accepter plus facilement »* (Ibidem, p. 19).

Les modalités d'application de la participation citoyenne (la participation consensus et la participation consultation) semblent en décalage avec les finalités recherchées de la concertation. Le développement durable se construit en principe dans un dialogue élargi qui convoque à la table des négociations, les scientifiques mais aussi les politiques et les citoyens organisés ou non. Ce « *forum hybride* » (CALLON I., LASCOUMES P. et BARTHE Y., 2001) doit permettre de prendre en charge des sujets mélangeant le politique et le scientifique, des hybrides au sens latourien du terme. C'est la démocratie participative. Toutefois, quand on ausculte plus finement la mise en œuvre du principe participatif dans les politiques de développement durable, on constate que la participation-consultation et la participation-consensus ne sont pas réellement des processus démocratiques.

2. Le développement durable vers la démocratie des experts ?

La démocratie participative ne place pas le citoyen en position de débat. Elle lui demande de s'exprimer mais dans un cadre très restreint, comme des questionnaire fermé ou pré guidé. Contrairement au but recherché, la démocratie participative alourdit la place des experts dans la démocratie d'où l'illusoire réforme démocratique.

a) L'illusoire réforme démocratique

Dans les deux acceptions de la démocratie participative (démocratie consensus, démocratie participation), il n'est pas question d'ouvrir un espace de débat, sous la forme de « *forums hybrides* », dans lesquels les citoyens organisés ou non, peuvent s'investir et participer au dialogue « *humain/non humain* ». La participation-consensus et la participation-consultation sont des processus limités. Elles tendent à favoriser la circulation d'informations

[1] Ce n'était pas l'objet des entretiens.

et les échanges dans un système démocratique préétabli. « *La participation telle qu'entendue par la théorie du développement durable repose donc sur l'idée qu'il faut élargir l'accès à l'information pour des individus et des groupes particuliers* » (FELLI R., 2006, p.20). La figure ci-dessous illustre le caractère informatif de ces deux volets de la démocratie participative.

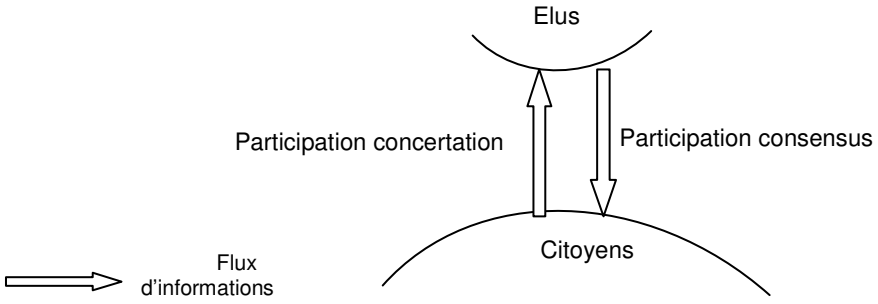


Figure 65 : La mise en œuvre de la démocratie participative

Les nouvelles attributions que la participation accorde aux citoyens sont en fait restreintes. Ces derniers sont ainsi clairement exclus du processus décisionnel. Ni Saint-Etienne métropole, ni le Grand Lyon, ni la Région Rhône-Alpes n'associent les citoyens à la décision dans leurs dispositifs participatifs. Ces derniers n'ont qu'un rôle consultatif, circonscrit dans un cadre restreint. Les questions sur lesquelles ils sont appelés à s'exprimer, sont prédéfinies. *« Les procédures «participatives », au contraire, supposent la passivité des citoyens, auxquels on pose une question précise. La participation consiste à s'exprimer sur un plan d'urbanisme, sur un aménagement local, sur une question éthico-technologique, etc. La participation est donc une procédure visant à faire débattre un groupe de citoyens sur une question déterminée »* (FELLI R., 2006, pp. 23-24). Le débat ouvert, portant sur des questions de fond, n'est pas prévu ni possible, parce que ces dernières sont abordées dans d'autres lieux et à d'autres moments, principalement lors des élections. La participation est limitée à des questions techniques, à la mise en œuvre d'un projet dont les finalités et les principes ont été définis préalablement. C'est ce que met en exergue le rapport n°2004-0254-01 du Conseil des Ponts et Chaussées de février 2005 sur la *Réforme du système des enquêtes publiques, synthèse des études réalisées*.

> *« Un autre malentendu porte sur l'objet même de l'enquête publique. Celle-ci intervient en effet alors que le principe de la réalisation du projet est établi comme conséquence d'une planification préalable et de la décision d'une autorité légitime. Pour le maître d'ouvrage, l'enquête publique vise donc en quelque sorte à entériner ce choix et à mettre en débat les modalités de sa mise en œuvre notamment dans tout ce qui porte atteinte aux intérêts des riverains.*
> *Du côté de la population on assiste en revanche à des contestations qui s'affranchissent de cette logique institutionnelle et qui portent souvent sur le principe même de la réalisation du projet. […]»* (Conseil des Ponts et Chaussées, février 2005, Rapport n°2004-0254-01, *La Réforme du système des enquêtes publiques, synthèse des études réalisées*, p. 10)

Ce rapport pointe également le décalage qui en résulte. Les citoyens ont des attentes fortes que la participation a suscitées. Ils souhaiteraient être associés au projet mais leur rôle reste très limité. « *Un [autre] malentendu vient des divergences concernant la nature de la consultation. Pour les uns* (pour les maitres d'œuvre)*, il s'agit d'une simple information réciproque, pour d'autres il est question d'une consultation ou d'une concertation, voire pour certains d'une participation à la décision*. » (op. cit. , p. 11).

Paradoxalement, les citoyens sont consultés sur la phase technique des projets, qui est celle dans laquelle ils sont peut-être le moins compétents. Pour trancher sur ces questions, le citoyen ordinaire doit s'en remettre à l'expert ou au scientifique pour se faire une opinion. Certes, le développement durable appelle un regard critique, invite à une démarche proactive en matière d'informations… Au-delà d'un certain degré de technicité, ces démarches sont limitées. Alors même que la démocratie participative vise à limiter le recours aux experts, elle leur donne un des premiers rôles sur la scène politique. Parmi ces experts figurent certaines des associations rencontrées dans cette recherche.

Neuf d'entre elles assurent en effet des missions d'expertise. Ce sont essentiellement des associations de protection de la nature et l'environnement. Elles réalisent des inventaires faunistiques et floristiques, interviennent dans l'élaboration de plan de gestion d'espaces naturels, ou de projets d'aménagement, et dans l'organisation d'actions de restauration du milieu biophysique. La FRAPNA Rhône offre sur son site Internet un exemple particulièrement fourni des actions d'expertises qu'elle mène dans le département[1].

> « *Un descriptif non exhaustif peut toutefois être dressé pour donner une idée de nos champs d'actions : en ce qui concerne les milieux et les habitats, nous travaillons sur le plan de gestion quinquennal de la presqu'île de Belleville (l'une de nos propriétés, intégrée au sein d'un périmètre NATURA 2000) et l'organisation des actions de restaurations et de suivis qui en découlent, ainsi que l'inventaire des habitats aquatiques remarquables du Grand Lyon (15 sites prioritaires) aboutissant à la définition d'actions de conservation et de protection.*
> *Côté mammifères, le suivi des populations de blaireau de l'agglomération (bilan des prospections Mont d'Or et démarrage des prospections de l'ouest lyonnais) et le travail de concertation avec les acteurs locaux (chasseurs, agriculteurs, administrations, etc.) est un important volet, de même que celui de la population de castors du département et la réalisation d'actions de protection et de favorisation de l'espèce et de ses habitats (ruisseau la Mouche, berge et lône de la Feyssine nord, projet de passe à castor, etc.).*
> *Une étude de la répartition du hérisson dans l'agglomération lyonnaise associée à une campagne à destination du grand public et le suivi des populations hivernantes de chauves-souris et la poursuite des actions de protection des sites d'hibernation sont des opérations également importantes.*
> *D'autres études peuvent être notées : expertises faunes et flores diverses pour la prise en compte du milieu naturel dans des projets d'aménagement, […]*
> *La liste est donc longue et notamment celle des sites d'intervention pour lesquels :*
> - *Des schémas de valorisation (plan de gestion, contrat de rivière, etc.) dans lesquels la FRAPNA représente le monde associatif,*
> - *Des actions « d'urgence » sont nécessaires (Mont d'or, Montagny, etc.),*
> - *Des actions de longue haleine (Mine de Légny, Saint Georges-de-Reneins, etc.).* » Extrait du site Internet de la FRAPNA Rhône, http://www.frapna.org/rhone/content/category/5/38/86/.

[1] Les informations développées ci-dessous sont tirées du site Internet de la FRAPNA Rhône. Ce sont donc des informations publiques que je peux décrire.

Ces associations interviennent fréquemment à titre d'expert auprès des collectivités territoriales avec lesquelles elles travaillent. « *Nous sommes «victimes de notre succès » et sollicités sur bon nombre de sujets et projets de territoires, de collectivités et d'entreprises.* » (FRAPNA Rhône, op. cit.). Leurs interventions prennent place, entre autres, dans des dispositifs participatifs. Elles font aussi figures d'expert dans les médias. Le scandale des PCB en est un exemple. En 2007, la présence de polychlorobiphényles (PCB) dans le fleuve Rhône est révélée au grand public par voie de presse. Ce sont des composés chimiques, dérivés du biphényle industriel synthétique,utilisés comme lubrifiant dans la fabrication de transformateurs électriques ou comme fluide isolant ou caloporteur dans les milieux à risque. Les PCB sont suspectés d'être cancérigènes et d'être des perturbateurs endocriniens. Les teneurs découvertes dans le Rhône sont très largement supérieures aux normes européennes. De nombreux articles sont parus depuis sur la question. La FRAPNA est très souvent invoquée et convoquée dans ces articles, au titre d'expert. C'est Alain Chabrolle, vice-président de l'association qui s'exprime (il est par ailleurs président de l'association France Nature Environnement). Trois articles sont donnés à titre d'exemple en ANNEXE 28.

Les associations de protection de l'environnement ne sont bien sûr pas les seuls experts convoqués. Les scientifiques ou les ingénieurs sont aussi appelés à s'exprimer. Ces experts ont une place et un poids important dans les dispositifs participatifs, car ils « savent ». La démocratie participative risque ainsi d'alourdir le poids des experts dans le système démocratique. En effet, en plaçant le débat sur les questions techniques, le rôle de l'expert ou du scientifique dans la démocratie est renforcé. On revient alors à une conception moderne du monde (LATOUR B., 1990) où il y a d'un côté ceux qui savent, les scientifiques qui prennent en charge le milieu biophysique et de l'autre les politiques qui gèrent la société. C'est l'opposé du dialogue élargi, du « *forum hybride* » sur lequel est censé reposer la démocratie participative et le développement durable. La démocratie participative permet à la parole d'experts de se cacher derrière celles des citoyens. C'est là qu'émerge un second danger pour la démocratie, plus sournois que le premier : c'est l'instrumentalisation des citoyens à des fins politiques qui les dépassent. Si la participation n'a d'autres fins que d'informer ou d'obtenir des informations des citoyens, ces derniers n'auraient alors qu'un rôle instrumental. Ils servent des projets déjà définis et dont ils ne détiennent pas les finalités, ni les tenants et aboutissants. Dans le cadre de la participation consensus (FELLI R., 2006), il s'agit même de faire accepter un projet par les citoyens. Il me semble que nous avoisinons ici des techniques de manipulation.

Dans cette perspective, la démocratie participative n'est pas une nouvelle forme de démocratie. C'est un aménagement de la démocratie représentative (FELLI R., 2006 ; KOEBEL M, 2006) qui vise à répondre aux critiques émises à son encontre, à savoir la professionnalisation des élus et le recours aux experts. « *Elle mobilise ainsi l'imaginaire «délibératif» de la démocratie et les effets positifs qui lui sont associés (Blondiaux, 2004 ; Manin, 2004) tout en restant dans le cadre formel du gouvernement représentatif.* » (*op. cit.* , p. 22). La participation donne l'impression d'une implication plus directe et massive des citoyens dans la gestion de la cité ainsi que d'une plus grande proximité des élus. Certes, elle permet aux élus de développer des liens avec leurs con-citoyens en dehors des périodes électorales, et de leur montrer l'intérêt qu'ils leur portent. C'est un nouvel outil de la démocratie représentative destinée à répondre aux critiques émises à son encontre, à savoir la professionnalisation des élus et le recours aux experts.

Au-delà même de la démocratie participative et de ses limites, le développement durable ne peut alors pas parvenir à un dialogue élargi car les dés sont pipés. . « *La durabilité pérennise et recycle le paradigme moderne et gestionnaire de l'espace des hommes» (LEFORT I., 2008).*

b) Quand les dés sont pipés

Ce constat peut sembler contradictoire avec ce qui a été établi précédemment. Nous venons en effet de montrer que le développement durable ne peut émerger que d'une redéfinition du travail scientifique appelant le passage du paradigme de la modernité au paradigme de la pensée complexe, c'est-à-dire un travail interdisciplinaire et un raisonnement systémique. Ce nouveau travail scientifique mélange alors ce que la constitution moderne (LATOUR B., 2004 (1999)) sépare à savoir le politique et le scientifique, le milieu biophysique et la société. Cette redéfinition du travail scientifique tend à réunir la science et le politique. C'est là que réside l'impasse du développement durable. La notion se présente comme une perspective, un projet à construire. C'est souvent ce qui séduit. En réalité, le projet sociétal du développement durable est déjà établi.

Le développement durable est un aménagement de cette société et de son système économique, le capitalisme, produit de la Modernité. C'est une prise en compte de l'environnement comme facteur de production, l'intégration d'un facteur jusque-là considéré comme une externalité. Avec le développement durable, l'environnement (au sens large du terme c'est-à-dire pas seulement le milieu biophysique mais également la société) est une ressource à gérer car on prend désormais une certaine conscience de son aspect limité. En réalité, le projet sociétal que sous-tend le développement durable est celui d'une société capitaliste, industrielle, individualiste qui croit dans la connaissance scientifique et technique et qui a foi dans le progrès de l'Humanité que l'on cherche à faire perdurer au-delà des contraintes nouvellement dévoilées. C'est ce j'ai essayé de démontrer tout au long de la première partie de ce travail. Le développement durable n'est donc pas une perspective à construire mais un cadre déjà défini.

A partir de là, les débats qui peuvent avoir lieu dans le cadre de politiques de développement durable ne peuvent se situer qu'à la marge. Les questions de fond sur l'éthique, les choix de société qui sous-tendent ces politiques, ne peuvent pas être abordées puisque déjà tranchées en amont par adoption du développement durable comme référence. Cette orientation est souvent présente dès la campagne électorale dans la profession de foi des candidats. Une fois les élections passées, le questionnement soumis au débat citoyen dans le cadre de la démocratie participative notamment, ne peut être que de nature technique. Le « développement durable » ne permet pas l'émergence d'une nouvelle forme de démocratie et il n'est pas une démocratisation de la société parce qu'il s'inscrit dans un cadre qui étouffe le débat. Il est possible que les deux modalités de mises en œuvre de la démocratie participative (participation consensus et participation consultation) et leurs limites soient l'expression de cette impasse. Par certains côtés, le « développement durable » peut aboutir à un processus non démocratique.

La question du développement durable et de la démocratie n'est toutefois pas si problématique dans les pays occidentaux. Après tout, le « développement durable » est issu de la culture occidentale. Le développement durable résulte en quelque sorte du fonctionnement normal de la démocratie. C'est un choix politique comme un autre. Dans les pays non occidentaux, le développement durable est en revanche souvent un choix exogène imposé par l'extérieur, par les instances internationales d'aide au développement. C'est ce que j'ai démontré dans la première partie de ce travail. Les pays concernés sont souvent dit sous-développés ou moins avancés. Ils peuvent bénéficier d'aides internationales. Pour ce faire, ils doivent se plier aux exigences des institutions qui les délivrent. Le développement durable est devenu un des critères de ces exigences. Ces pays se voient donc imposer de l'extérieur une notion qui n'a pas nécessairement d'ancrage culturel pour eux : la notion même de démocratie reste très occidentale et nous venons de voir que le « développement durable » s'y rattache et en constitue en quelque sorte une suite ou une conséquence. Le

développement durable ne peut alors qu'être superficiel et la participation citoyenne au débat limitée.

In fine et paradoxalement, le développement durable semble ouvrir la perspective d'un renouveau démocratique dans notre société, car il appelle un nouveau travail scientifique, une mise en dialogue des scientifiques et des politiques, des hommes et des choses, du milieu biophysique et de la culture. C'est un hybride qui propose de penser le monde sans cette dichotomie moderne nature/culture mise en évidence par Bruno Latour (2000).

Mais en réalité, le « développement durable » n'est pas une notion neutre : elle sert déjà à soutenir un projet de société, celui d'un **capitalisme vert**. Inscrire dès lors un débat dans le cadre du « développement durable », c'est le condamner à être fermé, car il est préformaté d'avance. Le débat portera alors uniquement sur la mise en œuvre du développement durable et sur les questions techniques qui lui sont affiliées. Les questions éthiques, morales, politiques, sociétales en jeu sont rejetées en amont du débat. La parole des experts et des scientifiques conserve donc finalement dans ce processus une place prépondérante, car ce sont les seuls à être compétents sur les questions soumises au débat. Cela va à l'encontre de ce que l'on pouvait attendre d'un développement durable conçu comme substantiellement dialogique et non récupéré par les mêmes procès de décision déjà en place :experts et politiques En favorisant une démocratie technocratique, le développement durable se retrouve en difficulté pour faire face aux enjeux éducatifs qui lui sont assignés.

B. Les rendez-vous manqués du développement durable face aux enjeux d'une éducation citoyenne

L'instauration difficile d'un vrai débat démocratique dans le cadre du développement durable – non que le débat ne soit pas possible mais il porte sur des questions techniques et non sur les questions de fond- rejaillit directement sur l'éducation au développement durable. L'éducation au développement durable ne permet pas plus que le développement durable d'engendrer le débat. C'est une des ambigüités relevées dans l'analyse des projets pédagogiques des enseignants en éducation à l'environnement vers un développement durable. Les débats sollicités par les enseignants ne s'inscrivent jamais dans une perspective critique explicitement formulée. L'approche critique assez rarement convoquée se limite à une analyse critique du corpus documentaire recueilli par les élèves. Dans cette perspective, les débats suscités ne questionnent pas le fonctionnement de notre société, son projet, ses valeurs… Ils ne soulèvent pas les questions essentielles, comme la participation citoyenne. Je ne peux aller plus loin dans l'analyse de l'usage du débat fait par les enseignants, car je n'ai pas suivi de débat à l'école dans le cadre de mes observations. L'analyse des projets pédagogiques me permet néanmoins d'affirmer que le débat n'est pas une stratégie pédagogique au service d'une critique sociale (SAUVE L., GODMAIRE H., PANNETON F. et BERRYMAN T, 2003). Il s'inscrit dans le normatif scolaire. Ce constat n'est pas surprenant au regard du caractère normatif de la culture et des disciplines scolaires.

Dans la lignée du développement durable, l'éducation au développement durable ne se positionne pas sur des choix sociétaux, déjà établis en amont. Elle prend en charge la mise en œuvre de ces choix. C'est ainsi que l'EDD s'inscrit dans le champ de l'écocivisme, plus que dans celui de l'écocitoyenneté. L'écocivisme renvoie à l'exercice de droits et de devoirs individuels alors que l'écocitoyenneté découle d'une réflexion sur la citoyenneté. « *Alors que l'écocivisme fait référence à des comportements induits par une morale sociale, l'écocitoyenneté est de l'ordre des valeurs fondamentales : ces dernières correspondent à des choix éthiques issus d'une réflexion critique sur les réalités sociales et environnementales ; elles stimulent des conduites délibérées, qui lui donnent une*

signification plus riche et une ampleur éthique » (SAUVE L., 2001, in VILLEMAGNE C., 2002, p. 37 cité dans SAUVE L. et VILLEMAGNE C., 2003, M. 90). L'éducation au développement durable se coupe ainsi d'une réflexion de fond, que le développement durable ne permet pas, pour promouvoir l'adoption de comportements jugés respectueux de l'environnement.

1. L'illusion du principe de responsabilité individuelle

L'éducation au développement durable se centre sur la promotion et la transmission de gestes écocitoyens (le terme est mal choisi car il s'agit d'écocivisme mais c'est le terme employé en France). Ce sont des gestes simples du quotidien à mettre en œuvre et sensés contribuer à la résolution des problèmes environnementaux. Il s'agit de trier les déchets, prendre son vélo, utiliser des appareils peu énergivores etc. Les affiches suivantes illustrent ce propos.

a) La responsabilité individuelle en image

La première affiche vise à promouvoir la semaine du développement durable. C'est un appel à projets du ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de la mer, et de l'Ademe, l'Agence de l'Environnement et de la Maitrise de l'Energie. Cette opération est destinée à favoriser l'émergence d'initiatives multiples et variées sur le développement durable. C'était la 7ème édition en 2009 et elle portait sur le thème de la consommation. Le thème en soi est révélateur du projet sociétal (ou paradigme socio-culturel (VALOIS P. et BERTRAND Y., 1999) du « développement durable », à savoir un aménagement de la société capitaliste. L'affiche procède par les symboles, chacun renvoyant à un ou plusieurs éco-gestes. C'est ce que montre le tableau ci-dessous.

Symboles	Ecogestes associés
Le Robinet qui goutte	Ne pas laisser couler l'eau inutilement. Faire vérifier ses canalisations
L'ampoule basse consommation	Limiter la consommation d'énergie Utiliser des appareils peu énergivores
Le vélo	Favoriser l'emploi de mode de déplacement peu producteur de carbone.
La pomme et le yaourt	Manger sainement des fruits et des légumes Favoriser des produits locaux (produits du terroir) Manger bio
La poubelle	Trier ses déchets Réduire la quantité des déchets produits
La maison	Favoriser des habitations écologiques

Tableau 22 : Décryptage de l'affiche de la semaine du développement durable 2009



Figure 66 : Affiche du ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de la mer (2009)[1]

Cette affiche est institutionnelle, mais on retrouve le même type de procédé dans la campagne mise en place par le conseil communal de la Jeunesse de la ville de Cabestany, petite ville du Languedoc Roussillon. Le conseil communal de la Jeunesse ou les conseils municipaux d'enfants sont des instances consultatives mises en place par certains maires dans leur commune. L'âge des enfants et les modalités de recrutement sont variables. Il s'agit le plus souvent de mettre les enfants ou les jeunes en projet sur leurs communes.

[1] Disponible sur http://www.eau-artois-picardie.fr/article.php3?id_article=2565, consulté le 15 septembre 2009



Figure 67 : Campagne d'information du conseil Communal de la Jeunesse de Cabestany[1]

Cette seconde affiche se construit de la même manière que la précédente. On retrouve les mêmes gestes écocitoyens que dans l'affiche précédente : limiter sa consommation d'eau, d'énergie et de papiers et trier ses déchets. Ils sont exprimés de manière explicite contrairement à la précédente affiche où ils étaient suggérés. Ce n'est pas étonnant dans la mesure où la première affiche est un appel à projet. Elle ne doit pas encadrer les projets à venir alors que la seconde affiche a un caractère normatif voire impératif. Ce sont enfants qui ont travaillé sur l'environnement et qui retranscrivent le message dont ils été dépositaires. L'affiche du Conseil communal de la jeunesse de Cabestany est représentative des productions que j'ai observées dans l'enseignement secondaire en tant qu'enseignante, surtout la mise en place des établissements en démarche de développement durable. C'est ce qui a motivé le choix de la seconde affiche.

Mon dernier exemple est un message publicitaire destiné à promouvoir le tri des déchets. Contrairement aux deux autres exemples, le financement de cette campagne lancée en novembre 2008, n'est pas seulement institutionnel (ministère de l'écologie, de

[1] Disponible à http://www.ville-cabestany.fr/Images/4-enf-jeun/4-jeu/expoCCJ-m.jpg, consulté le 15 septembre 2009

l'énergie, du développement durable et de la mer). Il est aussi d'origine privé. Eco-folio, dont le signe est identifiable en bas à droite, est une société privée au service de l'intérêt général. Sa mission est de favoriser, soutenir et promouvoir le recyclage du papier.



Figure 68 : Campagne pour le tri des déchets [1]

L'affiche cible ici un seul geste éco-citoyen, le tri des déchets. C'est une publicité, du moins l'affiche est construite comme tel avec :

- Un logo : celui d'Ecofolio
- Un slogan : « Plus de papiers triés, plus de papier recyclé »
- Une image qui frappe : un oiseau qui s'envole ce qui symbolise la liberté. C'est aussi le départ pour une seconde vie.

Ces trois affiches, issues de contextes différents, sont semblables et représentatives du discours et des pratiques actuelles en matière d'éducation au développement durable dans son ensemble. Elles reposent sur une logique commune selon laquelle la somme de gestes individuelles engendrera un mouvement de masse qui participera à un changement global et général des comportements envers l'environnement. C'est la logique de l'agir local, penser global. Dans l'ensemble, l'EDD insiste sur l'adoption de gestes écocitoyens. Plus des deux tiers des projets pédagogiques des enseignants analysés, déclinent des objectifs en termes de comportement ou de gestes à adopter, ce qui n'est pas le cas des animations. Seuls deux animateurs suivis en animation adoptent cette perspective. En revanche, dans le contenu de l'animation, il est régulièrement rappelé les gestes à faire ou non pour respecter l'environnement. Je peux citer à titre d'exemple, cette éducatrice qui saisit l'occasion du goûter pour évoquer la question des déchets jetés dans la nature, celle du suremballage et des dégâts causés par ces derniers sur le fonctionnement des écosystèmes. L'animation portait sur l'eau mais l'éducatrice a saisi une occasion de placer les enfants dans la

[1] Disponible sur http://www.planete-echo.net/DeveloppementDurable/DeveloppementDurable2.html, consulté le 15 septembre 2009-09-30

perspective éco-citoyenne. L'omniprésence des gestes écocitoyens a été rappelée au cours de la conférence débat.

> Moi, ça me fait rebondir sur quelque chose. C'est que quand on parle d'EEDD, on a tendance à se limiter à des gestes : qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Et on va vers l'éducation un peu comportementaliste. Et je trouve ça vraiment très mauvais. D'autant plus qu'on va s'éloigner de l'entrée systémique, et critique entre guillemets. Moi ça me fait un peu peur que, juste parce qu'on va faire des gestes, on va apprendre à faire les bons gestes entre guillemets aux enfants, on va tous avoir bonne conscience et on aura plus rien compris au problème.
>
> Conférence débat- atelier 2 – intervention n° 134

Cette logique est individualiste, ce qui est cohérente avec le projet sociétal (ou le paradigme socio-culturel) dans lequel s'inscrit le développement durable. L'individualisme est en effet, un des piliers de la société moderne que la notion de développement durable défend (BERTRAND Y. et VALOIS P., 1999). En privilégiant l'adoption des gestes écocitoyens ou d'écogestes, l'éducation au développement durable est centrée sur l'individu et promeut *de facto* une responsabilité individuelle.

b) Une responsabilité instrumentale et minimaliste

Le principe de responsabilité individuelle, pris de manière isolée, sous-tend une responsabilité minimaliste et instrumentale, c'est-à-dire que l'environnement n'est pas une valeur en soi mais a une valeur pour les usages qu'il offre.

> *« Associée aux notions de civisme et de comportement, il semble que la responsabilité soit ici considérée dans sa dimension légaliste, celle d'un univers de « droits et devoirs », qui peut donner lieu à diverses interprétations et dérives. Dans cette conception étroite de la responsabilité, qui associe cette dernière à la prudence, au respect à l'application de règles, on retrouve une « responsabilité de surface », instrumentale. On y reconnait les caractéristiques de la modernité, avec sa visée individualiste et anthropocentriste* » (SAUVE L., 2001 in SAUVE L. et VILLEMAGNE C., 2003, R. 118).

Cette responsabilité n'est pas celle dont parle Hans Jonas (1979). Ce n'est pas une responsabilité globale, intégrale qui s'étend à l'être, aux savoirs et à l'agir. La responsabilité individuelle ainsi impulsée par l'EDD ne permet pas et ne repose pas non plus sur une responsabilité dans les savoirs : tout est en effet imposé et non construit et conscientisé librement. En effet, l'éducation au développement durable se structure sur un modèle transmitif de la connaissance selon lequel les apprentissages se réalisent par une diffusion de la connaissance de celui qui sait vers celui qui apprend. C'est ce que nous avons établi dans le chapitre 2. Les savoirs mobilisés par l'EDD, ne sont donc pas co-construits ni même soumis à la critique. La responsabilité de savoir n'est pas possible et par effet domino, celle de l'agir non plus car *« la responsabilité de l'agir suppose la responsabilité de savoir »* (SAUVE L., 2001 in SAUVE L. et VILLEMAGNE C., 2003, R.119). On ne peut être responsable de ses actes qu'en connaissance de cause. Le savoir est la pierre angulaire de l'action. Dans la perspective du développement durable, la responsabilité de l'agir se heurte en outre immédiatement à un second obstacle, celui du collectif.

La mise en œuvre d'une responsabilité individuelle ne permet pas de constituer un collectif. Ce dernier ne peut pas résulter de la simple addition des individus. « *Le tout est plus que la somme des parties* ». L'émergence du collectif nécessite l'agrégation des individus et pas seulement leur juxtaposition. L'écocivisme ne permet pas cette agrégation

car il se construit sur une relation univoque individu/environnement comme l'illustre le schéma ci-dessous.

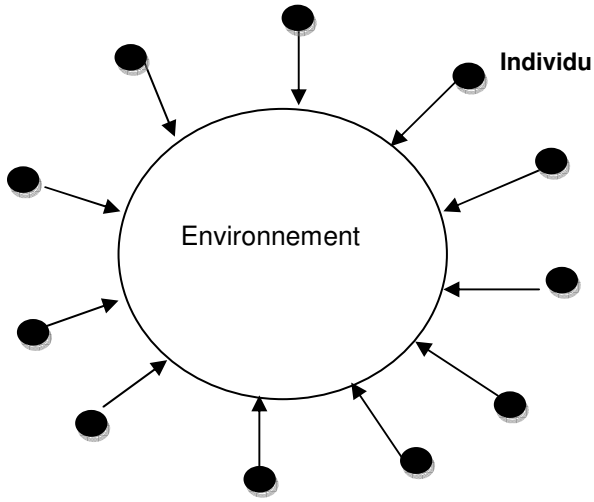


Figure 69 : La relation individu/environnement dans l'écocivisme

Les relations entre les individus entre eux sont totalement absentes de cette configuration. Chaque individu entretient un rapport personnel avec l'environnement et s'engage au travers des écogestes mais la communauté en tant qu'acteur à part entière est absente ou implicite. Il y a donc un désengagement de la sphère collective ce qui constitue une limite forte à la responsabilité envers l'environnement, même si par ailleurs il y a des politiques menées au nom de collectifs (état, communes…). Il y a un certain nombre de questions qui ne peuvent pas trouver de solutions à l'échelle individuelle. Prenons l'exemple de l'usage de la ressource en eau. Diminuer notre consommation quotidienne d'eau en réduisant les pertes ou les usages inutiles, contribue à améliorer la situation mais ce sont l'industrie et l'agriculture qui sont les deux grandes consommatrices d'eau. A l'échelle individuelle, le citoyen, ici le consommateur, ne peut pas agir. Il n'en a pas le pouvoir. Il n'en a pas non plus la possibilité. Le consommateur ne peut par exemple pas choisir ses achats entre en fonction de la quantité d'eau nécessaire pour fabriquer un produit, ce critère ne figurant pas sur les produits en vente. Se limiter à une responsabilité individuelle empêche la responsabilité collective de se constituer. Il me semble même que cela peut aboutir de manière contreproductive à un désengagement sociétal. Il ne peut sembler inutiles de prendre des mesures législatives fortes puisque les solutions se situent dans l'action individuelle. C'est ce qui conduit aujourd'hui à rédiger des lois en matière de droit de l'environnement qui ne sont pas contraintes mais plutôt incitatives. On peut par exemple bénéficier d'avantages fiscaux pour des travaux qui permettent d'économiser l'énergie mais les propriétaires ne sont pas obligés de le faire. En clair, en matière de développement durable, on peut faire, plus qu'on n'est obligé de faire.

Le fondement éthique sur lequel repose le développement durable est ainsi rendu problématique. En se centrant sur l'individu, on circonscrit et on borne la responsabilité à la personne et à ses actes. On courcircuite ainsi le collectif. La responsabilité des uns s'arrête où commence celle des autres, principe déjà cher à Rousseau. Le pouvoir d'action individuelle est d'autant plus limité que certaines questions ne peuvent être abordées et prises en charge qu'à une échelle macro, sociétale voire internationale. Le principe de responsabilité individuelle est donc superficiel et instrumental. C'est le reflet d'une société issue de la Modernité, telle que postule le développement durable. Paradoxalement, la notion de développement durable contient l'idée d'une solidarité intergénérationnelle. La responsabilité individuelle est mise en œuvre au nom d'une responsabilité future. On

retrouve ici un des principes de la responsabilité d'Hans Jonas (1979). Mais finalement, ce sont les enfants qui portent la responsabilité.

2. Le complexe de la génération superman.

a) Des enfants, éducateurs de parents

Les adultes sont presque évincés des politiques publiques mises en place en matière d'ERE. Certes, ils sont ciblés ponctuellement par une campagne de sensibilisation à un problème particulier. Parmi les contrats de rivières rencontrés, la majorité mentionne la publication de flyers ou l'organisation de réunion d'informations publiques mais les projets structurés sont toujours à destination des enfants. Plus de 90% des animations menées dans les départements de la Loire, de l'Ain et du Rhône concernent des enfants, en contexte scolaire ou non. C'est que nous avons montré dans le chapitre 3. Pourquoi les enfants ? Nous avons déjà mis en évidence plusieurs facteurs d'explication que nous ne faisons que rappeler ici.

Il y a tout d'abord la place centrale de l'Education Nationale dans le champ éducatif. Dans nos représentations sociales, l'éducation et instruction renvoient à l'école qui est perçue/conçue comme l'acteur central, incontournable, parfois même exclusif, de l'éducation. Il existe bien sûr d'autres acteurs éducatifs, associations d'éducation populaire, d'éducation sportive, artistique etc., mais ils ne bénéficient pas de la légitimité institutionnelle de l'Education Nationale. C'est ce qui explique que le Grenelle de l'éducation à l'environnement ait pris place à l'Ecole en évinçant toutes les associations qui ont développé des compétences dans le domaine depuis 30 ans.

Le second facteur d'explication, correspond à la manière dont sont financées les actions d'ERE. Les collectivités s'impliquent selon deux modèles, celui d'une gestion concertée qui rassemble à la table de concertation toutes les parties prenantes impliquées et le modèle de gestion segmentée où la collectivité n'intervient que dans certaines thématiques et à destination de certains publics, qui relèvent selon elle de ses compétences. C'est le second modèle qui prédomine aujourd'hui dans le milieu de l'ERE. La décentralisation ayant confié certaines compétences aux collectivités territoriales en matière d'éducation, chaque collectivité pense pouvoir et devoir intervenir dans le niveau d'enseignement dont elle a la charge : les communes dans le primaire, les départements dans les collèges et la région dans les lycées.

Les enfants deviennent ainsi le cœur de cible de l'ERE Ils sont l'image de l'avenir. En éduquant les enfants à être des personnes éco-responsables, on espère régler les problèmes en amont. Les gestes écocitoyens appris et appliqués éviteront à l'avenir une mauvaise gestion environnementale. Outre le caractère limité des actions individuelles déjà souligné précédemment, placer les enfants au cœur du processus de responsabilisation, c'est leur faire porter la responsabilité des changements à introduire. Les enfants sont les acteurs principaux du changement. On attend d'eux qu'ils prennent en charge les problèmes engendrés par les générations antérieures. C'est la solidarité intergénérationnelle inversée. Ce ne sont plus les parents qui prennent soin de leurs enfants, plus fragiles et dépendants. Ce sont les enfants qui vont assumer les erreurs de leurs ainés. C'est le contraire du principe même de développement durable. La responsabilisation des enfants vise celle des parents.



Figure 70 : Quand les enfants éduquent leurs parents

Parmi le corpus d'entretiens réalisés au cours de cette recherche, à plusieurs reprises, les personnes interviewées parlent d'éduquer les enfants pour responsabiliser les parents. On retrouve aussi ce type d'approche dans la conférence débat et dans certains projets pédagogiques des enseignants.

> Donc, en Isère, sur ces sujets là ; ils sont en train de travailler… enfin, je vous parle de l'Isère. Parce qu'il y a des éléments différents. Nous avons constaté que les citoyens ne suivent pas, pas beaucoup. Pas comme ils auraient voulu par rapport à tous les efforts qui ont été faits. Et donc il y a quelques difficultés, une erreur de tactique mise en place. On a aussi essayé de motiver les enfants, les jeunes pour booster un petit peu les parents. Avec des conséquences qui peuvent être dramatiques et que j'ai pu voir dans un établissement scolaire. On passe le film d'Al Gore à la récréation et quand on voit les enfants après, et bien moi j'ai entendu un enfant de 11 ans dire : « on va tous crever » et un autre dire « et ben pourvu qu'on sauve au moins l'Europe ». Ca m'a pas fait rire. **Conférence débat – atelier 2 – intervention n°158**

Dans cette perspective, les enfants doivent être des écocitoyens et éduquer leurs parents au développement durable. Ils sont supposés leur montrer leurs « erreurs écologiques » et mettre en place à la maison les gestes écocitoyens appris par ailleurs. Paradoxalement la sur-responsabilisation des enfants peut être une forme de déresponsabilisation des adultes. Elle sous-tend que les adultes ne sont pas concernés par l'environnement ou par l'éducation relative à l'environnement. Le rôle des adultes semble se borner à éduquer les enfants pour les préparer à gérer demain les problèmes générés hier et aujourd'hui. Le tableau dressé est sévère parce qu'émerge aujourd'hui une prise de conscience sociétale des problèmes environnementaux. Nous l'avons évoqué précédemment dans ce travail. De nombreuses actions et politiques sont mises en place pour essayer d'apporter des solutions. On peut discuter de leur efficacité et de leur portée mais elles ont le mérite d'exister. Centrer l'ERE sur les enfants n'en reste pas moins problématique. C'est un pari risqué.

b) Un pari sur l'inconnu

Cibler presque exclusivement les enfants, c'est borner l'ERE à la jeunesse. A l'issue de cette période de la vie, chacun est censé avoir construit une posture écocitoyenne, reposant

sur des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des comportements. A l'âge adulte, cette posture est supposée pérenne. Nous parions ainsi sur la capacité des enfants à construire une posture écocitoyenne cohérente et sur la stabilité de cette posture dans le temps. L'ERE n'est alors plus un cheminement, un processus global mais une étape où tout se joue. Cette orientation est assez logique au regard du poids de l'Ecole dans le champ de l'ERE. Cependant, borner l'ERE à l'enfance est un pari risqué que l'on ne sait pas évaluer.

L'évaluation de l'ERE est devenue une question socialement vive parce qu'elle soulève celle de l'utilité sociétale de l'ERE et celle du retour sur l'investissement pour les parties prenantes qui financent des actions. Les institutions et les collectivités territoriales investissent des sommes importantes, quels bénéfices en retirent-elles ? Est-ce que le tri est mieux réalisé ? Est-ce que la production de déchets est moindre ? Est-ce que les habitants utilisent moins leur voiture ? etc… Dans cette perspective, certaines collectivités essayent d'évaluer leurs actions avec des indicateurs chiffrés. C'est le cas du Grand Lyon notamment. C'est caractéristique du développement durable et de ses présupposés. Dans une société capitaliste et industrielle, les investissements doivent engendrer des bénéfices, sinon ils ne sont pas rentables. Evaluer les impacts de l'ERE à l'échelle d'un projet, c'est envisageable ; à l'échelle d'un territoire c'est beaucoup plus compliqué, voire illusoire. Toutes les actions se centrent ainsi sur les enfants sans vraiment savoir si c'est bénéfique. Il me semble qu'une ERE diffusée tout au long de la vie, serait plus pertinente que des actions massives ciblées dans l'enfance. Cela ne signifie pas qu'il ne faille pas éduquer les enfants à l'environnement, mais faire reposer l'ensemble des changements sur les enfants est risqué et hasardeux. Il est nécessaire d'élargir l'éducation relative à l'environnement à d'autres publics et d'autres âges.

CONCLUSION

L'éducation relative à l'environnement repose aujourd'hui sur deux orientations éthiques. La première est la responsabilité individuelle. Dans la perspective du développement durable, les actions d'éducation se structurent sur un principe de responsabilité individuelle. Chaque personne doit adopter un comportement et une attitude propice à l'environnement qui se caractérisent par l'adoption de gestes écocitoyens. Ce principe ne permet pas prendre en charge l'ensemble des questions relatives à l'environnement parce qu'il handicape la constitution du collectif. Il participe de la logique selon laquelle la somme de gestes individuels résoudra des problèmes globaux. En réalité, l'environnement pose la question de nos choix de sociétés et appelle une réflexion qui dépasse la capacité d'action de l'individu.
En plaçant les enfants au cœur du processus de responsabilisation envers l'environnement, la responsabilité de l'action repose sur eux. Il est difficile de sortir de ces deux grandes orientations qu'imposent aujourd'hui l'EDD parce qu'elles s'inscrivent dans le cadre des politiques de développement durable mises en œuvre. Les choix préalables à l'action éducative découlent des fondements du développement durable ainsi conçu.

Le « développement durable » constitue ainsi au total un cadre politique peu ouvert. Pourtant la notion appelait un nouveau genre de démocratie où le politique et le scientifique co-construisent la connaissance. Elle parait ainsi s'affranchir de la division moderne des savoirs (LATOUR B., 1999) qui se structure autour de deux pôles antagoniques : le milieu biophysique d'un part et l'homme et la société d'autre part. Son adhésion aux principes de la pensée complexe vient renforcer les apparences tandis que la démocratie participative semble incarner cet idéal démocratique et scientifique.

En réalité, « le développement durable » est un cadre qui repose sur des choix réalisés en amont du débat. Il défend une société qui repose sur l'individualisme, la croyance dans le

progrès et la compétition. Le débat ne peut alors occuper qu'une place marginale dans la construction des savoirs et dans la gestion de la cité. Il se focalise sur des questions techniques ou scientifiques où seul l'expert ou savant est compétent. La participation n'est alors plus qu'un outil de communication destiné à recueillir des informations (participation-concertation) ou à diffuser des informations (participation-consensus) auprès des populations. Ce que le développement durable prétend initialement dépasser (la division moderne du savoir), il ne fait finalement que le renforcer.

Le développement durable a donc non seulement un statut politique incertain mais également un statut scientifique non stabilisé. Ce n'est pas un concept mais une notion sujet à controverse dont on ne connait pas l'issue. Ces incertitudes invitent à décentrer l'éducation du développement durable pour le replacer dans le cadre de l'ERE plus large, plus ouvert et plus démocratique.

CONCLUSION

Le milieu de l'éducation relative à l'environnement est prisonnier aujourd'hui d'une double impasse. La première est celle du développement durable qui tend à s'imposer comme la perspective ou le cadre dans lequel s'inscrit l'ERE en France. Cette orientation impulsée à l'origine par des directives internationales puis nationales, est aujourd'hui largement partagée par les parties prenantes du milieu. Certes, son emploi n'est pas unanime. Le terme suscite des réserves de la part notamment des acteurs associatifs. Néanmoins, l'éducation au/pour/vers un développement durable correspond au positionnement le plus courant. Il tend à enfermer l'ERE dans le milieu scolaire, comme si les élèves étaient les seuls destinataires possibles. L'Ecole constitue donc la seconde impasse de l'ERE. Les termes d'impasse et d'enfermement sont forts mais ils illustrent bien le manque de perspective actuellement dans le milieu de l'ERE. Ils justifient un appel à l'ouverture, développé dans la seconde partie de la conclusion. Une autre éducation est possible. On peut faire de l'éducation relative à l'environnement sans l'inscrire dans le « développement durable », sans pour autant retomber dans une éducation à la Nature. Pour ce faire, il est nécessaire de cibler d'autres publics que les enfants en contexte scolaire et d'intervenir dans d'autres lieux que l'Ecole. Pour conquérir ces terres peu explorées, la mise en place d'une recherche universitaire française structurée et cohérente semble nécessaire.

A. L'ERE prisonnière de l'école et du développement durable

1. La cage du développement durable

A l'origine, l'éducation relative à l'environnement est un projet ambitieux qui vise à changer l'éducation. Elle a émergé de réflexions anciennes, déjà présentes chez Rousseau et Pestalozzi, constituées autour l'idée que l'environnement est un actant de l'éducation. On peut apprendre par et dans l'environnement. L'ERE résulte aussi d'une prise de conscience des problèmes environnementaux et de la nécessité d'agir. Elle tend vers un changement sociétal. L'éducation relative à l'environnement se situe ainsi à l'interface entre moi/les Autres/ le monde. Elle questionne ce que je suis, ce que je fais et ce que je veux devenir. C'est une éducation globale qui mobilise des approches, des stratégies et des démarches pédagogiques variées, dans la perspective d'ouvre sur les Autres et le monde. L'ERE s'inscrit donc dans une démarche collective.

La perspective dans laquelle s'inscrit l'éducation au développement durable est tout à fait différente. L'EDD est centrée sur l'acquisition de savoirs, avec le modèle transmitif comme fondement. Il s'agit de transmettre des connaissances déjà établies, stables et neutres. Ce sont des savoirs de nature scolaire. Ils ne sont ni soumis à la critique ni mis en débat (ou peu). C'est ce qui ressort de l'analyse des animations et des projets pédagogiques des enseignants en EEDD. Derrière ceci repose l'idée que le savoir implique et prépare l'action. L'EDD s'inscrit donc d'abord dans une démarche d'apprentissage tournée vers

l'individu. Certes l'EDD a des finalités civiques et citoyennes. Elle vise notamment à impulser de nouveaux comportements et à développer des savoir-faire et des compétences environnementales. Néanmoins, ces dernières sont secondaires. Elles découlent d'un apprentissage de savoirs scolaires classiques.

De l'ERE à l'EDD, il y a une rupture. On est passé d'un paradigme éducationnel à un autre (BERTRAND Y. et VALOIS P., 1999), parce que ces deux types d'éducation ne reposent pas sur le même corpus théorique. L'ERE se structure sur l'écodéveloppement alors que l'EDD s'appuie sur le développement durable. Les deux corpus théoriques ne renvoient pas au même projet sociétal.

Ils sont tous les deux nés de la crise du développement, qui a été engendrée par la croissance des inégalités entre les pays dits développés et les pays dits non développés et l'émergence de crises environnementales graves. Pourtant, l'écodéveloppement et le développement durable proposent des solutions très différentes. L'écodéveloppement est au service d'un autre développement qui soit respectueux de l'environnement, endogène, qualitatif plus que quantitatif. Il s'inscrit dans la perspective d'un changement sociétal. Il s'ancre dans la théorie critique. Il porte un regard critique sur notre environnement pour en cerner le fonctionnement et identifier les éventuels problèmes ou améliorations possibles pour ensuite être force de proposition dans la perspective de changement. L'écodéveloppement conduit à une vision critique du libéralisme économique et d'une manière plus générale du mal développement.

Le développement durable avec ses trois piliers vise en revanche, à concilier avec l'économie installée ce qui n'était jusque-là pas pris en compte : les données sociales et environnementales. Mais le développement durable reste une forme de « *développement à particules* », renvoyant à une société moderne qui a foi dans le progrès de l'Humanité et de la connaissance scientifique : le développement durable n'en est qu'un aménagement. Ecodéveloppement et développement durable ne s'inscrivent donc pas dans la même perspective. Le premier remet en cause la société occidentale moderne alors que le second l'aménage, voire la ménage.

Dans la lignée de l'écodéveloppement et du développement durable, l'ERE tend vers un autre possible alors que l'EDD se contente de l'actuel. Ainsi l'ERE appelle à la libération de nos aliénations alors que l'EDD nous conduit à faire perdurer à rester ce que nous sommes. Elle enferme. Cet enfermement est double. C'est celui des idées, des valeurs mais c'est aussi celui des murs. Aujourd'hui l'ERE se trouve cantonner aux bancs de l'Ecole.

2. Les murs de l'Ecole

L'Ecole se situe aujourd'hui au centre du milieu de l'ERE. Il ne s'agit pas de minimiser le rôle et la place des autres parties prenantes. Il s'agit d'acter le fait que toutes les parties prenantes de l'ERE sont tournées vers l'Ecole qui constitue le champ d'intervention privilégiée. Plus de 80% des actions identifiées sur le thème de l'eau, sont destinées à un public scolaire. Ce choix s'explique en partie par le jeu des financements de ces actions. Les collectivités territoriales, principales financeurs de l'ERE, ne disposent pas de compétence juridique formelle et explicite pour intervenir dans le champ. Elles le font par le biais des compétences dont elles disposent dans les domaines de l'environnement et surtout de l'éducation. Elles interviennent ainsi sur les thématiques limitées (eau et déchets), et principalement auprès de publics pour lesquelles elles se sentent légitimes. Comme chaque maille territoriale gère un niveau d'enseignement, les communes financent des actions d'ERE dans le primaire, les départements dans les collèges et la région dans les lycées.

Ces actions sont rarement réalisées en direct par les décideurs politiques locaux qui fonctionnent en partenariat avec des structures d'ERE, le plus souvent des associations. Ces dernières jouent un rôle moteur dans le milieu. Elles ont initié, soutenu et encouragé le développement de l'éducation relative à l'environnement en France et sont encore aujourd'hui des forces de propositions. Mais ces associations ont un pouvoir d'action limité et doivent cadrer leurs actions avec les politiques publiques en matière d'éducation (principe de réalité). Elles se centrent donc, comme les décideurs politiques, sur l'Ecole. C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous.

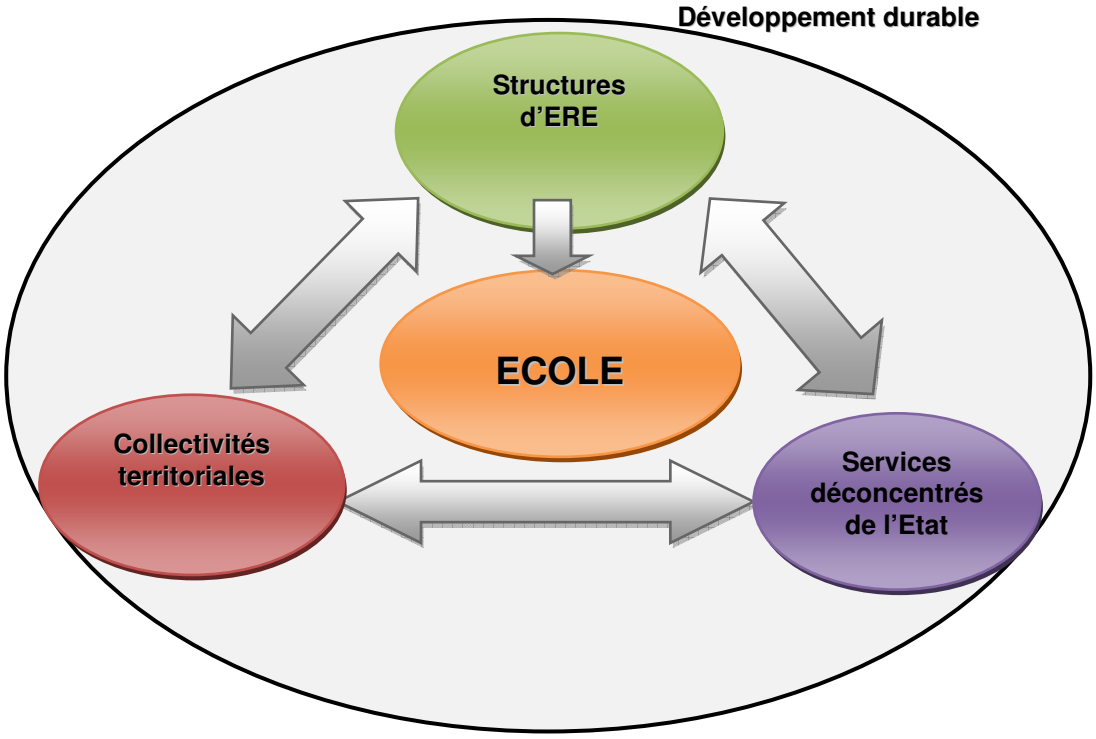


Figure 71 : L'Ecole au centre de l'ERE

Dans le jeu des parties prenantes de l'ERE, l'Ecole est un acteur central qu'on ne peut pas évincer. La partie d'échecs ne peut pas se jouer à deux dans en tête à tête, associations d'ERE / décideurs politiques locaux. Elle inclue forcément l'Ecole. Ainsi l'ERE tend aujourd'hui à s'enfermer dans un cadre scolaire.

Je parle d'enfermement parce que l'ERE a du mal à s'extraire du cadre scolaire. C'est aussi parce que l'Ecole enregistre en la matière une dynamique de repli[1] comme le manifeste parfaitement la circulaire d'avril 2007. Alors que les directives officielles de 1977 et 2004 s'orientaient vers des projets menés en partenariat et en sorties scolaires, celle de 2007 privilégie au contraire les actions réalisées, en interne, au sein de l'établissement scolaire. Le partenaire et les sorties scolaires sont devenus accessoires. L'école est devenue le lieu - au sens géographique du terme - privilégié d'éducation relative à l'environnement. L'ERE se retrouve ainsi enserrée entre les murs de l'école, inscrite dans un système (le système scolaire) aux règles desquelles elle doit se plier.

[1] Cette remarque est valable en ERE mais aussi pour l'Ecole dans son ensemble.



Figure 72 : Quand la nature vient à l'école
Caricature original de Christophe Danel, 2009

L'Ecole implique en effet un mode de socialisation spécifique : la forme scolaire, qui soumet le plus souvent l'élève au maître. Les savoirs enseignés prennent place dans un enseignement disciplinaire, régi par la culture scolaire. Les choix opérés par l'Ecole en matière d'ERE, sont édictés par ces règles. Pour pouvoir intervenir en milieu scolaire, les associations d'ERE doivent entrer dans le cadre de la culture scolaire même si cette culture leur est étrangère. Les associations reposent en effet sur un mode de socialisation fondée sur l'interconnaissance. Il y a donc un choc des cultures entre la culture associative d'une part et la culture scolaire d'autre part, attisant méfiances et suspicions L'Ecole a le pouvoir d'infléchir les pratiques des autres parties prenantes de l'ERE parce qu'elle constitue l'environnement, le contexte et le public de l'ERE. Tant que l'ERE était une pratique à la marge du système éducatif, la forme et la culture scolaire ne constituaient pas des cadres contraignants. Quand les décideurs de l'Ecole a souhaité généraliser ces pratiques, elle a dû en modifier les contours pour les formater aux exigences du moule scolaire. C'est ainsi qu'a émergé l'éducation au développement durable. La notion est devenue un savoir à acquérir, que l'on peut découper entre les différentes disciplines du système. Bien que le développement durable n'ait pas un statut établi dans le champ scientifique, elle accède déjà dans le primaire et le secondaire au statut de savoir à acquérir et à transmettre.

Ainsi l'ERE est aujourd'hui circonscrite au système scolaire et à la durabilité. Les enfants sont au centre de la majorité des actions. On leur demande d'adopter individuellement, des gestes écocitoyens pour limiter leurs impacts sur l'environnement et de transmettre ses gestes à leurs parents. C'est par conséquent sur les nouvelles générations que nous faisons reposer (ou que nous repoussons) la responsabilité de résoudre les problèmes et de changer les mentalités. Tout ceci a été impulsé par les stratégies internationales et nationales qui ont présidé à la mise en place de l'EDD depuis une quinzaine d'années. C'est aussi un produit de la gestion segmentée de l'ERE par les décideurs politiques. Pourtant, l'éducation relative à l'environnement recouvre un éventail de pratiques très ouvert. La diversité et le nombre de courants pédagogiques identifiés par Lucie Sauvé en sont l'illustration. Nous choisissons néanmoins de nous replier sur un

courant et auprès d'un type de public, les enfants. Pour sortir de cette problématique d'enfermement, il est nécessaire d'investir de nouveaux sentiers.

B. Libérons l'ERE !

On ne peut pas limiter l'ERE à la durabilité. L'Ecole a fait le choix du développement durable et c'est assez cohérent avec son fonctionnement et sa culture. Néanmoins toutes les parties prenantes ne sont contraintes de faire les mêmes choix. Tant que les interventions se réalisent en milieu scolaire, elles doivent respecter les règles scolaires. Il est possible de se positionner autrement en dehors du cadre scolaire. Les décideurs politiques rencontrés n'ont d'ailleurs pas des postures identiques. Certains sont focalisés sur l'éducation au milieu aquatique (les agences de l'eau), d'autres sur une éducation à l'environnement et à la citoyenneté ou à l'éco-citoyenneté (Région Rhône-Alpes), d'autres encore sur l'éducation à l'environnement vers un développement durable (GRAINE Rhône-Alpes), ou au développement durable (Grand Lyon). Ces décideurs n'ont pas le même regard que l'Education Nationale. Au début de ce travail, j'en ai eu un exemple flagrant au sujet d'un projet d'ERE original[1]. Ce projet était soutenu par une collectivité territoriale, dont le chargé de mission m'avait fait l'éloge au cours de notre entretien. Quelques jours plus tard, le même projet avait été présenté à des représentants de l'Education Nationale qui l'ont très vivement critiqué. Ce qui constituait l'originalité et la force du projet aux yeux du partenaire financeur étaient une aberration du point de vue de l'institution scolaire. Le cœur du désaccord ne portait pas sur la qualité ou non de la proposition mais sur sa conformité avec la *doxa* scolaire.

Pour aller vers une plus grande diversité de postures et de pratiques pédagogiques, il est nécessaire de décentrer le milieu de l'ERE. Aujourd'hui il est organisé autour de l'Ecole qui est en position de force. Elle a un pouvoir d'influence et une légitimité (d'origine institutionnelle) très forte que les textes internationaux et nationaux ont contribué à lui donner. C'est ce qu'illustre la figure précédente. Pour sortir de cette configuration, il est nécessaire d'intervenir auprès d'autres publics parce qu'alors, l'Ecole ne sera plus le seul lieu d'éducation relative à l'environnement. Elle deviendra une partie prenante parmi d'autres. C'est ce qu'illustre la figure ci-dessous.

[1] Pour respecter l'anonymat des acteurs, je ne donne pas de détails sur le contenu du projet ni sur les caractéristiques des parties prenantes concernées.

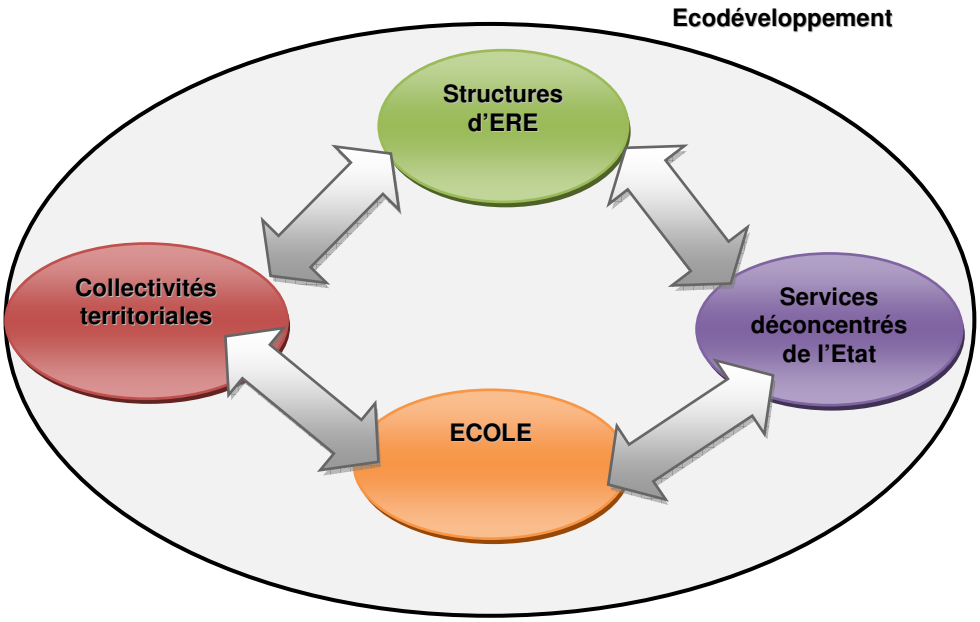


Figure 73 : L'équilibre souhaité entre les parties prenantes de l'ERE

Elargir l'assise de l'ERE tend à rééquilibrer le milieu et à rendre possible la mise en place d'une gestion concertée de l'ERE. Dans cette configuration, les parties prenantes travaillent ensemble, dans le dialogue et l'ouverture, pour traiter de manière cohérente, équitable et efficace l'éducation relative à l'environnement. Dans le cadre d'une gestion concertée, le développement durable est un choix possible, parmi d'autres, et non une directive exogène. L'ouverture à d'autres types de publics tend ainsi à élargir l'assise théorique sur lequel s'inscrit l'ERE. Pour ce faire il y a aurait besoin d'une recherche française structurée et institutionnalisée en matière d'ERE.

Comme je l'ai déjà évoqué en introduction, la recherche française dans le domaine est dispersée. Des chercheurs travaillent sur le sujet, souvent dans la perspective du développement durable, mais de manière isolée. Ils sont dans des laboratoires disciplinaires et développent dans ce cadre une réflexion et des recherches. Il n'y a pas véritablement de laboratoire qui constitue un de pôle de recherche en ERE ou en EDD, l'équivalent de ce qui existe à Université du Québec à Montréal. Cela est problématique à plusieurs égards. Cela implique qu'il n'y a pas peu de lieux qui proposent une formation en ERE. Il y a une licence professionnelle à Tours, une autre au CEP de Florac et une autre encore, doit ouvrir à Saint-Etienne l'année prochaine. Il y a également les établissements qui préparent au B.T.S.A G.P.N. Au-delà, les enseignants-chercheurs qui travaillent sur le sujet peuvent avoir quelques étudiants en Master ou plus rarement en thèse. Cette organisation de la recherche rend plus difficile la mutualisation des travaux et la possibilité d'avoir un panorama de ce qui se réalise sur la question.

Il existe cependant des réseaux d'acteurs de l'ERE, comme celui des formateurs des IUFM ou celui constitué autour de l'IFREE (Institut de formation en éducation à l'environnement). Il y a également les réseaux régionaux des GRAINE. Ces réseaux sont dynamiques mais ne sont pas des réseaux de chercheurs. Le seul réseau de chercheurs existant, permettant une ouverture et une visibilité est celui porté par l'UQAM, réseau francophone de chercheurs en ERE. De nombreux chercheurs français en sont membres. En quatre ans de recherche doctorale, j'ai pu constater l'émergence d'un certain nombre de programmes sur le sujet, portés par des membres de ce réseau. L'absence d'institutionnalisation de la recherche en ERE ne favorise pas un retour théorique sur nos pratiques. Un retour réflexif sur les évolutions actuelles du champ, éclairerait les choix opérés.

Une recherche visible et dense en ERE sur le territoire national pourrait soutenir un modèle de gestion concertée de l'ERE. C'est une forme de gouvernance qui existe. L'Espace Régional de Concertation en Rhône-Alpes fonctionne par exemple sur ce modèle. Il rassemble l'ensemble des parties prenantes de l'ERE dans la région en vue de mener ensemble des actions conjointes. Les chercheurs sont absents de ce dispositif. Il ne faut néanmoins pas idéaliser la gestion concertée. Les équilibres qu'elle engendre sont fragiles et peut-être même précaires. Le champ de l'ERE connait en effet actuellement d'importantes évolutions. Le nouveau code des marchés publics et la mise en place d'Agenda 21, donnent aux collectivités territoriales une place et un rôle nouveaux. Par les procédures d'appel d'offre qui se généralisent, elles se positionnent de plus en plus souvent en donneurs d'ordres et non plus en partenaires. Le risque sous-jacent est de faire émerger une autre polarisation du milieu, non plus par l'Ecole mais par les collectivités territoriales. Il existe déjà des tensions sur les prérogatives respectives de ces deux parties prenantes.

L'éducation relative à l'environnement est appelée à sortir de l'Ecole et de la durabilité pour s'adresser à d'autres publics que les enfants scolarisés et dans d'autres lieux que les établissements scolaires. Si les parties prenantes de l'ERE restent figés sur leurs positions actuelles, l'éducation relative à l'environnement risque de perdre en vitalité et en dynamisme parce que l'éducation au développement durable se joue dans la classe, au sein des disciplines, et sans partenaire. Il est donc nécessaire d'opérer une translation d'un milieu centré sur l'Ecole vers un milieu où les parties prenantes seraient significativement en synergie. Pour accompagner ce mouvement, il est souhaitable de nourrir une recherche française en la matière. Le présent travail, diagnostic de géographe sur les actions, les acteurs et les territoires mobilisés par la question ces dernières années, n'est qu'une bouteille lancée à la mer, parmi d'autres.

BIBLIOGRAPHIE

ACOT P., 1994, *Histoire de l'écologie*, Paris, PUF, 122p

ANADON M., SAUVE L., TORRES CARRASCO M. et BOUTET A., 2000," Quand évaluer c'est apprendre ensemble: une expérience d'évaluation dans l'action", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 2, pp 31-48

ARNOULD P. et SIMON L*., 2007, Géographie de l'environnement cours, documents, entraînement, Paris, Belin, 303 p.*

ARBORIO A. et FOURNIER P., 1999, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, St Germain du Puy, Nathan Université, 117 p.

AUBERTIN C. et VIVIEN F-D. (dir), 2006, *Le développement durable enjeux politiques économiques et sociaux*, Paris, Documentation Française, 137 p.

AUDIGIER F, CREMIEUX C. et TUTIAUX-GUILLON N., 1994, « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie » in *Revue Française de Pédagogie*, n°106, pp. 11-23

AUDIGIER F., 1997, « La géographie scolaire : un modèle puissant » in KNAFOU Rémy, *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Paris, Belin, pp. 75-79.

AUDIGIER F., 1997, « La didactique de la géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement » in KNAFOU Rémy, *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science,* Paris, Belin, pp. 314-323

AYADI S.,"La théorie des parties prenantes : théorie empirique ou normative" consulté en février 2009 sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/15/41/39/PDF/AFC2003BIS.pdf

AYADI S., PESQUEUX Y., "La théorie des parties prenantes en perspective", consulté en février 2009 sur http://www.unice.fr/edmo/ethiquepesqueux.pdf

BACHELART D., 2006,"Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement.", *Territoires*, pp. 8-11

BAILLY A. et FERRAS R., 2004, *Eléments d'épistémologie de la géographie*, Paris, Armand Colin, 191 p.

BEDARD M.-G., DELL'ANIELLO D. et DESBIENS D., 1991, *La méthode des cas : guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction,* Boucheville, Morin, 90 p.

BERLE A.-A. et MEANS G., 1932 [1992], *The Modern Corporation and the private Property*, New-York, Mc Milan, 380 p.

BERQUES A., 1995, « Géographie, milieu, paysage et environnement » in BAILLY Antoine, *Encyclopédie de la géographie*, Paris, Anthropos-Economia, pp. 349-367

BERQUE A., 2001, Écoumène*. Introduction à l'étude des milieux humains*, Paris, Belin, 271p.

BERRYMAN T., 1997,"L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition", *Sur la Montagne*, n°13

BERTRAND G., 1995, « La Géographie et les sciences de la Nature » in BAILLY Antoine, *Encyclopédie de la géographie*, Paris, Anthropos-Economia, pp. 91-108

BERTRAND Y. et VALOIS P., 1999, *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Les Editions Nouvelles, 299 p.

BONHOURE G.et HAGNERELLE M. , 2004, *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable, un état des lieux, des perspectives et des propositions pour un plan d'action,* Rapport à Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Paris, 30 p.

BONNAFOUS-BOUCHER M. et PESQUEUX Y. (dir.), 2006, *Décider avec les parties prenantes. Approche d'une nouvelle théorie de la société civile*, Paris, La découverte, 265 p.

BOURDIEU P, 1987, « Espace social et pouvoir symbolique », *Choses dites*, Paris, Minuit, 228 p

BOUTIN G., 1997, *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Edition Presses de l'Université du Québec, 169 p.

BOYER R. et POMMIER M., 2005, *La généralisation de l'Education à l'environnement pour un développement durable vue par les enseignants du Secondaire*, Lyon, INRP, 67 p.

BRUNEL S., 2004, *Le développement durable*, Paris, PUF, coll. Que sais-je? , 123 p.

BRUNER J.S., GOODNOW J.J., AUSTIN G.A, 1956, *A Study in Thinking*, New York, Wiley, 330 p.

BRUNET R., FERRAS R. et THERY H., 1992, *Les mots de la géographie dictionnaire critique*, Montpelier-Paris, RECLUS – La Documentation française, 518 p.

BRUXELLE Y., BURGER J. et THUBE F. ,1998-1999," Le partenariat pour la formation des formateurs à l'écocitoyenneté", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp.135-140

BRUXELLE Y., 2006-2007,"Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ?", *Education Relative à L'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 6, pp.159- 178

CADORET A., 1985, *Protection de la Nature : histoire et idéologie. De la nature à l'environnement,* Paris, Harmattan, 241 p.

CALLON I., LASCOUMES P., BARTHE Y., 2001*, Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Le seuil, 358 p.

CARNAT J-L, Octobre 1998, « Charte pour une éducation à l'Environnement »in *La Lettre de l'Académie de Lyon,* Lyon, Rectorat de Lyon, pp. 2-3

CEMEA, 1996, *Education à l'environnement dans la vie quotidienne des centres de vacances et de loisirs*, Paris, Cemea, 39 p.

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1995, *L'éducation à l'environnement pour le XXIème siècle, OCDE*, Paris, 112 p.

CESAIRE A., 2001,"Le développement comme colonialisme", *l'Ecologiste*, vol 2 n°4, 71 p.

CHARBONNEAU B., 2001,"Le développement et le chaos*", l'Ecologiste*, vol 2 n°4, pp. 72-73

CHARVOLIN F., 1996-1997, «L'invention du domaine de l'environnement», *Strates*, n°9, Paris,

CHERVEL A., 1998, *La culture scolaire. Une approche historique,* Paris, Belin, 197 p.

CHEVALLARD Y., 1991, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Aubenas, La pensée sauvage, 240 p.

CLARKSON M.-B., 1995,"A Stakeholder for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance", *Academy of Management Review*, 20 (1), pp. 92-117

CLARY M., 1988, « Savoir savant, savoir enseigné", *L'Information géographique*, n°52, pp. 132-134

CLARY M., 1998-1999," Enjeux de la recherche en formation des maîtres en éducation relative à l'environnement dans le cadre européen.", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 121-128

CLARY M., 2000,"L'évaluation comme vecteur pour la formation en éducation relative à l'environnement", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 2, pp. 49-74

CLARY M., 2005," Les enjeux de l'éducation à l'environnement", *Chemin de Traverse*, n°2, pp. 9-26

CLAVAL P., 1998, *Histoire de la géographie française: De 1870 à nos jours*, Paris, Nathan, 543 p

CLAVAL P., 2001, *Epistémologie de la géographie*, Paris, Nathan, 265 p.

CLERC P., 1999, *Production et fonctionnement du savoir scolaire en géographie l'exemple des espaces urbains*. Thèse de doctorat nouveau régime sous la direction de Marie-Claire Robic soutenue le 14 décembre 1999 à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

CLERC P., 2001, « La culture scolaire du lycée en géographie », *L'information géographique,* n°3, pp. 282-285

COMISSION DES NATIONS-UNIES POUR L'ENVIRONNMENT ET LE DEVELOPPEMENT, 1992, *Rapport de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Action 21*, Rio de Janeiro, CNUED, 17 p

COMITE INTERMINISTERIEL POUR LE DEVELOPPEMENT, 2003, *Stratégie nationale du Développement durable*, Paris, Ministère de l'écologie et de l'environnement, 151 p

CONSEIL SCIENTIFIQUE du programme européen MCX/APC, 1990,"Articuler les disciplines", Carrefour des sciences, Actes du colloque du Comité national de la recherche scientifique *Interdisciplinarité* sur disponible http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/morin1.htm,Paris,Cnrs

CORCUFF Ph., 1995, *Les nouvelles sociologies*, Paris, 126 p.

COTTEREAU D., 2000,"Evaluer la mise en forme du lien éco-logique", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 2, pp.173-182

DAMAK-AYADI et PESQUEUX Y., « La théorie des parties prenantes en perspective », disponible à http://www.unice.fr/edmo/ethiquepesqueux.pdf consulté le 06/02/2009

DEAL T.E. et KENNEDY A.-A., 1982, *Corporate Cultures: The rites and Rituals of Corporate Life.* , Reading, Mass, Addisson-Wesley, 240 p.

DELEAGE J-P., 1991, *Histoire de l'écologie. Une science de l'homme et de la Nature*, Paris, Edition la découverte, 305 p.

DESCO, 2003, Eduquer à l'environnement, vers un développement durable, Paris, Sceren – CRDP Basse Normandie, 118 p.

DESPLANQUES P., 1994, *Profession enseignant : la géographie en collège et en lycée*, Paris, Hachette, 384 p.

DOISE W., DESCHAMPS J.-C et MUGNY G, 1997*, Psychologie sociale expérimentale,* Paris, Armand Colin, 139 p.

DONALDSON T. et PRESTON L.E., 1995,"The stakeholders theory of corporation: Concepts, Evidence and implications", *Academy of Management Review*, vol. 20, n°1, pp. 65-91

DROIN J-M., 1991, *Réinventer la Nature. L'écologie et son histoire,* Paris, Desclée de Browner, 202 p.

ECOLE ET NATURE, 2007, *Les réseaux territoriaux d'éducation à l'environnement. Agir pour un développement durable des territoires, rapport d'activité commun*, Montpellier, Ecole et Nature, 35 p.

ESTERA G., 2001,"Au delà du développement", *l'Ecologiste,* vol 2 n°4, pp. 49-53

FABRIZIO C., DESJEUX D. et DUPUIS X., 1994, *La dimension culturelle du développement: vers une approche pratique*, Paris, Unesco, 241 p.

FELLI R., 2006,"Développement durable et démocratie: la participation comme problème", Urbia, *Les cahiers du développement urbain durable*, n° 3-2006, pp. 11-28

FERRAS R., CLARY M. et DUFOU G., 1993, *Faire de la géographie*, Paris, Belin, 207 p.

FESTINGER L., 1957, *a Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, CA, Stanford University Press, 280p

FORTIN-DEBART C., 2004, *Le partenariat école-musée pour une éducation à l'environnement,* Paris, l'Harmattan, 202 p.

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 360 p.

FOUCAULT M., *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », Paris, 1966, 405 p.

FREEMAN E.-R., 1984, *Strategic Management: A stakeholder Approach*, Boston, Pitman, 718 p.

FREEMAN E.-R., WICKS A. C., PARMA B.,2004,"Skaholder Theory and "The Corporate Objective Revisited", *Organization Science*, vol. 15, n° 3, mai-juin 2004, pp. 363-369

FRIEDMAN A.L. et MILES, 2002,"Developping stakeholder theory*", Journal of Management Study*, vol.39, n°1, pp.1-21

GARNEAU B., 1985,"Anthropologie et management : la culture des organisations", *Anthropologie et Sociétés,* vol.9, n°1, p. 150-156 disponible sur http//id.erudit.org/iderudit/006257ar

GARNIER C. et SAUVE L., 1998-1999,"Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Condition pour un design de recherche." *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 65-78

GAUCHON P. et TELLENNE C., 2005*, Géopolitique du développement durable Rapport Anthéis,* 2005, Paris, PUF, 352 p.

GEORGESCU-ROEGEN N., 1979 (2006), *La décroissance. Entropie, écologie, économie*, Paris, Sang de la terre et Ellébore, 304 p.

GHIGLIONE R., BEAUVOIS J-L, CHABROL C. et TROGNON A., 1980, *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin, 159 p.

GIOLITTO P. et CLARY M., 1994*, Profession enseignant. Eduquer à l'Environnement*, Paris, Hachette-éducation, 360 p.

GIORDAN A., «Questions sur l'interdisciplinarité» texte disponible sur http://ecolu-info.unige.ch/colloques/Chernobyl/pages/Giordan.html

GIRAULT Y. et FORTIN-DEBART C., 2004, « L'interdisciplinarité pour une éducation à l'environnement vers un développement durable », *Argos*, n° 35, pp. 26-30

GIRAULT Y. et FORTIN-DEBART C., 2006, *Etat des lieux et des perspectives en matière d'Education Relative à l'Environnement à l'échelle nationale*, Muséum national d'Histoire naturelle, Paris

GOFFIN L., 1998-1999,"Pour une recherche en éducation relative à l'environnement "centrée sur l'objet partagé"", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 41-64

GOFFIN L., 2001,"L'éducation relative à l'environnement: conception, publics cibles, acteurs et stratégies." in DEBUYST F., DEFOURNY P. et GERARD H. (dir publ), *Savoirs et enjeux d'acteurs pour des développements durables,* Paris, L'haramattan, pp. 314-322

GOFFIN L. et CROIZER C., 1998-1999," Les relations entre éducation et formation en environnement: un champ de recherche.", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 1, pp. 141-148

GOLDSMITH T., 2001,"Avant le développement*", l'Ecologiste*, vol 2 n°4, pp. 16-18

GOUIRIR M., 1998, « L'observatrice indigène ou invitée ? Enquête dans un univers familier » in *Genèse,* n°32, pp. 111-127

GRAINE Rhône-Alpes, 2008, *Les relations entre les associations et les collectivités territoriales… Le partenariat en question*, Lyon, Le Graine Rhône-Alpes, 12 p

GRATALOUP Ch., 1988, « La discipline ne fait pas la force principale des sciences », *L'Information géographique*, n°52, pp.182-188

GUBA E. G. ET LINCOLN Y., 1989, *Fourth generation Evaluation*, Newbury Park, SAGE, 294 p.

GUILBERT L. et GAUTHIER B., 1998-1999," La réflexivité en éducation relative à l'environnement : l'émergence d'une nouvelle orientation", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 217-224

GUY V. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 227 p

HABERMAS J., 1973 (1968), *La technique et la science comme "idéologie»,* Paris, Gallimard, 211 p.

HABERMAS J., 2003, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, Paris, Grasset, 88 p.

HABERMAS J., 2008, *Entre naturalisme et religion, les défis de la démocratie,* Paris, Gallimard, 380 p.

HAMADACHE A., 2002, *Bibliographie mondiale sur l'alphabétisation*. Disponible sur http:/perso-club-internet.fr/ahama/Presentation.htm#alpha

HAWKINS A. - P. et BUTTEL F. H., 1992, « Sustainable development » dams SZÉLL G. (dir.), *Concise Encyclopedia of Participation and Co-Management,*1992, Berlin-New York, Walter de Gruyter, pp. 831-841

HENRIET J-H., 1977, « Les tendances nouvelles dans l'enseignement de la géographie », *L'Espace Géographique*, n°4, pp. 268-274

HOPKINS C., DAMLAMIAN J., GUSTAVO LOPEZ O., 1996, evolving towards education for sustainable development: an international perspective. Nature and Resources, the UNESCO *Journal of Environnement and Natural Resources Research*, 32(3), pp. 2-11

HOTTOIS G., 1989*, Du "sens commun" à la "société de communication". Etudes de philosophie du langage*, Paris, Librairie J. Vrin, 222 p.

HOUSSAYE J. (Dir.a), 2002, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Bordas, 254 p.

ILLICH I., 2001,"La critique du développement", *l'Ecologiste,* vol 2 n°4, pp. 23-28

IMBERT F., 1986, « Innovation et temporalité », *Revue de géographie de Lyon*, n°75, pp. 53-59

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2004, *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable, un état des lieux, des perspectives et des propositions pour un plan d'action*, Paris, 30 p.

JACQUES G., Avril 2002, *Ecologie, écologisme*, Cycle de conférence perspective, disponible à http://perspectives.univ-perp.fr/IMG/pdf/ecologie_ecologisme.pdf

JICKLING B., 1998-1999,"De la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement. Réflexions sur le langage de la durabilité." *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 79-96

JONAS H., 1979 [2000], *Une éthique pour la nature*, Paris, Desclée de Brouwer, 159 p.

JOULE R.-V., 2007," PSYCHOLOGIE DE L'ENGAGEMENT Comment aider autrui à passer des bonnes idées aux bons comportements ? Pour une communication engageante" in *L'éco-citoyenneté : s'éduquer pour s'engager au quotidien*, Lyon, Réseau Ecole et Nature, pp.16-25

KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, 127 p.

KOEBEL M., 2006, *Le pouvoir local ou la démocratie improbable*, Broissieux, Edition Le croquant, 192 p.

KUHN T., 2008 (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 284 p.

LABRIET M. et ACOT P., 1994, *Histoire de l'écologie*, Paris, PUF, 122 p.

LACOSTE Y., 2003, *De la Géopolitique aux paysages. Dictionnaire de la géographie*, Paris, Armand Colin, 413 p.

LAPPERRIERE A., 1984, « L'observation directe » in Gauthier Benoît, Recherche sociale, Québec, Presses universitaires de Québec, pp. 226-246

LARRÈRE, C. et R. LARRÈRE (dir.), 1997, *La crise environnementale*, Paris, INRA, 302 p.

LATOUCHE S., 2001,"Le développement peut-il être "durable" ?", *l'Ecologiste*, vol 2 n°4, pp. 38-39

LATOUCHE S., 2002,"A bas le développement durable ! Vive la décroissance conviviale !", *Silence*, octobre 2002, disponible sur http://economie-social.lesverts.fr/spip.php?article6

LATOUCHE S., 2003," L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement", *Mondes en développement,* tome 31, pp. 23-30

LATOUCHE S., 2004, *Survivre au développement*, Paris, Mille et une nuits, 119 p.

LATOUR B., 2004 (1999), *Politiques de la nature Comment faire entrer les sciences en démocratie ?*, Paris, La découverte Poche, 300 p.

LATOUR B., 1991 (1997), *Nous n'avons jamais été des modernes*, Paris, La découverte Poche, 198 p.

LAVILLE B., 39356, *Rapport sur la transparence des consultations régionales et le forum internet du Grenelle de l'environnement*, Paris, Ministère de l'écologie et de l'environnement, 46 p.

LAVILLE J.-L. et SAINSAULLIEU R., 1997, *Sociologie de l'association*, Paris, Desclée de Brouwer, 403 p.

LAVILLE J.-L., CAILLE A. et allii, 2001*, Association, démocratie et société civile*, Paris, La Recherche, 220 p.

LE ROUX A., 1997, *Didactique de la géographie*, Caen, Presse universitaires de Caen, 237 p.

LEFORT I., 1992, *La lettre et l'Esprit*, Paris, édition du CNRS, coll. mémoires et documents de géographie, 228 p.

LEFORT I., 2008,"A quel prix la géographie est-elle soluble dans l'éthique ?", *Géographie et culture,* 20 p

LEGRAND E., 2000," Utilisation pragmatique de cartes mentales comme outil d'évaluation en éducation relative à l'environnement", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 2, pp. 75-96

LEPINEUX F., 2003, *Dans quelle mesure une entreprise peut-elle être responsable à l'égard de la cohésion sociale.* Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, C.N.A.M, Paris

LEVY J. et LUSSAULT M. (dir), 2003*, Dictionnaire de la géographie et des sciences de l'espace social,* Paris, Belin, 1033 p.

LIARAKOU G. et FLOGAITIS E., 2000," Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement?", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 2, pp. 13-30

LUSSAULT M., 1997,"Espace, société et Nature » in KNAFOU Rémy, *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science,* Paris, Belin, pp. 408-418

MANCEBO F., 2006, *Le développement durable,* Paris, Armand Colin, 244 p.

MANJO R., 1998,"La "forme scolaire" dans l'épistémologie des sciences de l'éducation", *Revue française de Pédagogie*, n°125, octobre-novembre-décembre 1998, pp. 83-93

MARCONIS R., 2000, L'introduction à la géographie, Paris, Colin, 234 p.

MARECHAL J-P. et QUENAULD B. (dir.), 2005, *Le développement durable Une perspective pour le XXIe siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 422 p.

MASSON M., 1990, « La géographie enseignée : science ou discours banalisé ? Application de l'analyse des contenus au discours géographique », *L'Information Géographique*, n°54, pp. 168-171

MAUSS M., 1950, Sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 389 p.

MAYER M., 2000," Indicateurs de qualité pour l'éducation relative à l'environnement: une stratégie évaluative possible?", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 2, pp. 97-118

MAYER M., 2005," Ecosoutenabilité et qualité dans le système scolaire: écoles et centres d'éducation à l'environnement comme partenaires dans un processus de recherche action", *Chemin de Traverse,* n°2, pp. 53-59

MERCIER S. et GOND J.-P., 2005,"La théories des parties prenantes", *Cahier du FARGO* n°1050502, pp. 1-13

MERCIER S. et GOND J.-P., «La théories des parties prenantes : une synthèse critique de la littérature", consulté en février 2009 sur http://www.agrh2004-esg.uqam.ca/pdf/Tome1/Gond_Mercier.pdf

MERENNE SCHOUMAKER B., 1994, *Didactique de la géographie volume 1 organisé les apprentissages Perspective didactique*, Paris, Nathan, 255 p.

MINE F. et CHAVAROCHE V., juin 2002, « Les Cemea et l'éducation à l'environnement », *Repères et Actions*, n° 40, pp. 9-12

MINISTERE DE L'AGRICULTURE ET DE LA PECHE, 1998, *De l'étude du milieu à l'éducation à l'environnement dans l'enseignement agricole*, Paris, ministère de l'agriculture et de la pêche, 66 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, direction de l'Enseignement scolaire, 2004, *Education à l'environnement pour un développement durable bilan national de l'expérimentation année 2003-2004*, 23p

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, direction de l'Enseignement scolaire,2004, Education à l'environnement pour un développement durable, colloque du 17, 18 et 19 décembre 2003,Paris, CRDP Basse-Normandie,118 p.

MIOSSEC A., ARNOULD P. et VEYRET Y, 2004, « Les géographes français et le développement durable », *Historiens et Géographes*, n°387, pp. 82-95

MORIN E., 1977, *La méthode, la Nature de la Nature*, Paris, Seuil, 387 p.

MORIN E., 1990 (2005), *L'introduction à la pensée complexe*, Paris, Edition du seuil, 158 p.

MORIN E., 1994,"Sur l'interdisciplinarité", *Bulletin Interactif du Centre de Recherches et Etudes transdisciplinaires*, n°2, juin 1994 disponible sur http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm,8p

MORIN E., 2005," Sur l'interdisciplinarité", *Chemin de Traverse*, n°2, pp. 27-34

MORIN E. et KERN B., 1993, *Terre Patrie*, Paris, Editions du Seuil., 221p.

NICLOT D., Déc. 1999, « Images de la vulgate scolaire dans les manuels de géographie français (classe de seconde 1981 à 1996) », *Cahiers de Géographie du Québec*, vol 43, n°120, pp. 605-624

ORAIN O., 2009, *De plain-pied dans le monde. Ecriture et réalisme dans la géographie française du XXème siècle*, Paris, l'Harmattan, 432 p.

ORELLANNA I., 1998-1999,"La communauté d'apprentissage en éducation à l'environnement. Une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 1, pp. 225-232

ORELLANA I. et FAUTEUX S., 2000,"L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire."In Jarnet A., JICKLING B., SAUVE L., WALS A. et CLARKIN P. (dir.), A *Colloquium on the Future of Environmental Education in Postmodern World? Proceeding of an On-Line Colloquium held in October 1998,* Whitehorse, Yukon College et Canadian Journal of Environmental Education, pp. 13-24

PARTANT F., 2001,"L'Occident : un modèle à suivre ?", *l'Ecologiste,* vol 2 n°4, pp. 74-77

PASSET R., 1992,"La multidimensionnalité du développement viable : l'intégration du réel aux dimensions strictement économiques et monétaires", *Ecodécision,* 5, pp. 14-18

PELLETIER Ph., 1993, *L'imposture écologique*, Montpellier, Reclus, 205 p.

PENEFF J., 1995, « Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service », *Sociétés contemporaines*, n°21, pp. 119-138

PERRET-CLERMONT A.-N, 1996, *Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 305 p.

PERROT M.-D., 2001,"Abécédaire du développement", *l'Ecologiste*, vol 2 n°4, pp. 40-42

PESQUEUX Y; et BIEFNOT Y., 2002, *L'éthique des affaires: management par les valeurs et responsabilités sociales,* Paris, Editions d'Organisations, 239 p.

PETERS T.-J. ET WATERMAN R., 1983*, In search of Excellence*, New-York, Harper and Row, 359 p

PIAGET J., 1938, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 342 p.

PIETTE J., 1996, *Education aux médias et fonction critique*, Montréal, édition l'Harmattan, 357 p.

PIETTE S-A., LEGRAND E., CROIZER C., GOFFIN L. et VON FRENCKELL M., 2000," Le partenariat au service de l'évaluation de projets d'éducation relative à l'environnement.", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 2, pp. 119-144

PINEAU G., 2005," Les eaux écoformatrices : introduction", *Chemin de Traverse*, n°2, pp. 49-52

PRUNEAU D., CHOUINARD O. et GRAVEL H., 1998-1999," Le chaînon manquant: la compréhension de la relation personne -groupe social - environnement", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 209-216

RAFFESTIN C., 1995, « Géographie et écologie humaine » in BAILLY Antoine, *Encyclopédie de la géographie*, Paris, Anthropos-Economia, pp. 23-36

RESEAU ECOLE ET NATURE, 1996, *Pour la pédagogie de projet un projet d'émancipation*, ondé sur Noireau, l'Harmattan, 191 p

RHEIN C., 1982. ,"La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ?", *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIII, n° 2, pp. 223-251

RICARD M., 2004, Actes du colloque international sur l'éducation à l'environnement pour un développement durable Paris 14-15 avril 2004, 206 p.

RIST G., 2007 (1979), *Le développement Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Sciences Po les presses, 455 p.

ROBIC M.-C., 1992, *Du milieu à l'environnement*, Paris, Economica, 243 p.

ROGER A., 1998, *Court traité du paysage,* Paris, Gallimard, 199 p.

ROONEY E. et LAROCHELLE M., 1998-1999," Esquisse des types de recherche dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 1, pp. 171-178

ROY A., 1998-1999," La recherche en éducation aux valeurs environnementales", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 1, pp. 233-238

ROY L. et GUILBERT L., 1998-1999," L'éducation relative à l'environnement en milieu éducatif non formel. Y-a-t-il plus que l'acquisition de nouvelles connaissances par le public? ", *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 1, pp. 239-246

SACHS I., 1980, *Stratégies de l'écodéveloppement*, Paris, Editions Economie et humanisme, 140 p.

SACHS I., BERGERET A., SCHIVAY M., THERY D. et VINAVER K., 1981, *Initiation à l'écodéveloppement,* Toulouse, Privat, 365p

SACHS I., 1993*, L'écodévelopement. Stratégie pour le XXIème siècle*, Paris, Editions la Découverte, 89 p.

SACHS W. ,1996 (2005), *Des ruines du développement*, Ecosociété, 138 p.

SACHS W., 2001,"La technologie, cheval de Troie du développement", *l'Ecologiste,* vol 2 n°4, pp. 33-35

SANMARTI N. et TARIN R-M., 2000,"Clarification -Réflexion- Régulation des valeurs" *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 2, pp. 145-162

SARTRE J.-P.,-1945, *L'existentialisme est-il un humanisme ?,* Paris, Folio essais, 141 p.

SAUVE L., 1994, *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique,* Montréal, Guérin, 361p

SAUVE L., 1997, « L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants.», *Revue de sciences de l'éducation,* XXIII(1), p.169-189

SAUVE L., 1998,"L'éducation relative à l'environnement - Entre modernité et postmodernité: Les propositions du développement durable et de l'avenir viable" In Janet A., JICKLING B., SAUVE L., WALS A. et CLARKIN P. (dira), *A colloquium on the future of environnemental education in a postmodern world ? Proceedings of an online colloquium* held in October 19th 1998, pp. 57-70

SAUVE L., 1998-1999,"Un "patrimoine" de recherche en construction", Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions., vol 1, pp. 13-40

SAUVE L., 1999,"Environmental education, between modernity and postmodernity- Searching for an integative framework", Canadian Journal of Environmental Education, vol 4, pp. 9-35

SAUVE L. et GARNIER C., 1999,"Une phénoménologie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales" in Rouquette M. et GARNIER C., *Représentations sociales et éducation*, Montréal: les éditions nouvelles, pp. 207-227

SAUVE L., 2000, L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes, Connexion, *La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, Vol. XXV11, 2002, no 1/2, p. 1-4.

SAUVE L., 2001-2002, « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis», *Education relative à l'environnement Regard. Recherches. Réflexions*, vol 3, pp. 21-35

SAUVE L., 2002,"L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes", Connexion, *La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO,* vol XXVII, n°1/2, pp.1-4

"SAUVE L., 2003, *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l''environnement. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale,* Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.,"192 p

SAUVE L. et MBAIRAMADJI J., 2003, *L'écodéveloppement. Module 14. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie, 116 p

SAUVE L. et VILLEMAGNE C., 2003, *Recherche-intervention-formation : un processus rétroactif. Module 20. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.* Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie, 135 p

SAUVE L. et VILLEMAGNE C., 2003, *La pensée critique en éducation relative à l'environnement Module 7. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale,* Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie", 92 p

SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, *L'éducation relative à l'environnement : Une diversité de perspectives. Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale,* Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie", 129 p

SAUVE L., GODMAIRE H., PANNETON F. et BERRYMAN T., 2003, *Exploration critique du milieu. Module 10. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie", 84 p

SAUVE L., MADELAINE H.-G., BRUNELLE R. et BOSTYN M., 2003, *L'éducation relative à l'environnement et la question du développement. Module 3. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie, 129 p

SAUVE L., PANNETON F. et WOJCIECHOWSKA M., 2003, L'environnement : de la représentation au concept. Module 2. Programme d'études supérieures – Formation *en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale,* Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie", 96 p

SAUVE L., VILLEMAGNE C. et ORELLANA I., 2003*, Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en Éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie", 296 p

SAUVOIE-ZAJC L.1998 -1999,"Les processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement" *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 1, pp. 203-209

SCHEIBLING J., 1994, *Qu'est ce que la géographie ?,* Paris, Hachette, 197 p.

SERRES M., 1992, *Le contrat naturel*, Paris, Flammarion, 191 p.

SHANKER R., 1996,"La diversité et le développement", *Express sur le développement de l'ACDI*, 5, pp. 1-8

SOUCHON C., 1998-1999,"Une certaine recherche en éducation relative à l'environnement: à la poursuite d'une utopie.», *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.,* vol 1, pp. 129-135

SOURP R., 2006-2007,"Quelles procédures d'enseignement en géographie pour une éducation à l'environnement et au développement durable ?", *Education relative à l'environnement,* volume 6, pp. 179-188

SPENBER D.,"Pourquoi repenser l'interdisciplinarité?" texte disponible sur http://www.dan.sperber.com/interdisciplinarite.htm

STENGERS I., 1987, *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Sciences ouverte - Ed du seuil, 392 p.

STENGERS I. et SCHLANGER J., 1991 (1988), *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir,* Paris, Gallimard, 187 p.

TALEB M., 2005," Education à l'environnement, Ecopsychologie et Philosophie de la nature", *Chemin de Traverse*, n°2, pp. 35-42

TALEB M., 2005, « Apports théoriques sur le développement durable et la diversité culturelle » in *Eduquer ensemble à l'environnement et au développement durable une question de cultures,* Actes du 6 ème rencontre Rhône-Alpes de l'éducation à l'environnement, Lyon, GRAINE RHONE-ALPES, pp 11-16

THEMINES, J.-F., 2004, *Géographicité et professionnalité enseignante. Approche didactique de la complexité des pratiques et des discours de la géographie scolaire du secondaire*, Caen, texte inédit, 351 pages

THEMINES J.-F., 2006, « Enjeux épistémologiques et sociaux d'une approche didactique de la géographie scolaire du secondaire : des questions communes avec la géographie sociale? », *Revue EEO- ESO*, N° 24, mars 2006, pp 57-64

THEYS J., 2004,"L'aménagement du territoire à l'épreuve du développement durable", Regards sur l'actualité, *La France et le développement durable*, n°302, juin-juillet 2004

TUTIAUX-GUILLON N., 2006,"Histoire-géographie et éducation au développement durable : entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences", communication au colloque *Le DD sous le regard des Sciences et de l'Histoire*, Arras, 12 et 13 octobre 2006, pp. 145-158

UNESCO, 1975, *La Charte de Belgrade. Un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement,* Belgrade, Unesco, 5 p

UNESCO, 1978, *Rapport final, Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi (URSS),* Paris, Unesco, 28 p

UNESCO, 1997, Déclaration de Thessalonique, Conférence internationale de Thessaloniki, 8-12 décembre 1997, "Environnement et société : éducation et sensibilisation du public à la viabilité», Paris, Unesco, 4 p

UNESCO, 2004, *Eduquer pour un avenir viable: engagements et partenariats Actes du colloque international de haut niveau sur l'éducation pour le développement durable du sommet mondial sur le développement durable 2-3 septembre 2002 Johannesburg*, Paris, Editions Unesco, 247 p.

VAILLANCOURT J.-G., 1995,"Penser et concrétiser le développement durable", *Ecodécision*, 15, pp. 24-29

VALOIS P. et BERTRAND Y., 1999, *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Les éditions Nouvelles, 299 p.

VAN DER MAREN J.-M., 1999, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement,* Paris/Bruxelles, De Boeck Université, 264 p.

VERGNOLLE MAINAR C., 2003,"Une « discipline scolaire » face à l'émergence d' « objets scolaires » interdisciplinaires : la prise en compte de l'environnement par la géographie scolaire française", Colloque MCX, *Formation à la complexité*, Lille, 18-19 septembre 2003, actes sur CD ROM, 10 p.

VERGNOLLE MAINAR C., 2006-07, "Quelle convergence entre la géographie et l'histoire dans une perspective d'"éducation à l'environnement pour un développement durable"?", *Education relative à l'environnement*, volume 6, Education à l'environnement et éducation scolaire, pp. 189-196

VERGNOLLE MAINAR C. et SOURP R., 2004,"Les concepts et les modes de raisonnement mobilisés par la géographie scolaire en vue de l'éducation à l'environnement et au développement durable", *journées d'études de didactiques de l'histoire et de la géographie*, Caen, 19-20 octobre 2004, actes sur CD ROM, 12 p.

VEYRET Y., 2004, « Environnement et développement durable dans les programmes scolaires », *Historiens et Géographes*, n° 387, pp. 253-259

VEYRET Y. (sous la direction de), 2005, *Le développement durable : approches plurielles, Paris, Hatier,* 274 p.

VEYRET Y., 2006,"Développement durable, quels enjeux géographiques ?", *La documentation photographique* n°8053, Paris, la documentation française, *64 p*

VIARD J., 1990*, Le Tiers Espace. Essai sur la Nature*, Paris, Méridiens Klincksieck, 152 p.

VILLENEUVE C., 1998, *Qui a peur de l'an 2000? Guide d'éducation relative à l'environnement pour le développement durable,* Sainte Foy (Québec), Editions multimondes et éditions de l'Unesco, 287 p.

VINCENT G., 1994, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon

VIVIEN F-D., 2003, « Jalons pour une histoire de la notion de développement durable», *Mondes en développement*, tome 31, pp. 1-22

VYGOTSKY L. S., 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 159 p

WAGNER P., 2003, « La notion d'intellectuel engagé chez Sartre », Le Portique [En ligne], Archives des *Cahiers de la recherche*, Cahier 1 2003, mis en ligne le 17 mars 2005, Consulté le 03 août 2009. URL : http://leportique.revues.org/index381.html

WEBER M., 2003 [1919], *Le Savant et le Politique*, Paris, Edition la découverte, 230 p.

ANNEXES

ANNEXE 1 Les fondements d'iso 14000

Extrait du site de l'organisation internationale de normalisation
http://www.iso.org/iso/fr/iso_catalogue/management_standards/iso_9000_iso_14000/iso_14000_essentials.htm consulté le 15 août 2009

Les caractéristiques essentielles de la famille ISO 14000, en bref.
La famille ISO 14000 traite de divers aspects du management environnemental. Les deux toutes premières normes, ISO 14001:2004 et ISO 14004:2004, traitent des systèmes de management environnemental (SME). ISO 14001:2004 définit les exigences relatives à un SME et ISO 14004:2004 donne des lignes directrices générales pour un SME.
Les autres normes et lignes directrices de cette famille traitent d'aspects environnementaux spécifiques, notamment : l'étiquetage, l'évaluation de la performance, l'analyse du cycle de vie, la communication et l'audit.

Un SME basé sur ISO 14001:2004
Un SME répondant aux exigences d'ISO 14001:2004 est un outil de management qui permet à un organisme de toute taille et de tout type :
d'identifier et de maîtriser l'impact environnemental de ses activités, produits ou services, et
d'améliorer en permanence sa performance environnementale, et
de mettre en œuvre une approche systématique pour définir des objectifs et cibles environnementaux, les atteindre et démontrer qu'ils ont été atteints.

Comment cela fonctionne ?
ISO 14001:2004 ne spécifie pas des niveaux de performance environnementale. Si elle le faisait, ces niveaux devraient être spécifiques à chaque activité économique et cela multiplierait les normes SME. Or, ce n'est pas le but recherché.

L'ISO dispose de nombreuses autres normes qui traitent de questions environnementales spécifiques. ISO 14001:2004 a pour but de fournir un cadre pour une approche holistique et stratégique de la politique, des plans et des actions de l'organisme à l'égard de l'environnement.

ISO 14001:2004 donne les exigences génériques pour un système de management environnemental. La philosophie sous-jacente est que, quelle que soit l'activité de l'organisme, les exigences d'un SME efficace sont les mêmes.

Cela a pour effet d'établir une référence commune pour la communication sur les questions de management environnemental entre les organismes, leurs clients, les organismes de réglementation, le public et les autres parties prenantes.

ISO 14001:2004 ne définissant pas des niveaux de performance environnementale, la norme peut être mise en œuvre par des organismes très divers, quel que soit leur degré de maîtrise des questions liées à l'environnement. Toutefois, un engagement envers la conformité à la législation et à la réglementation applicables en matière d'environnement est exigé, ainsi qu'un engagement envers l'amélioration continue – à laquelle le SME donne un cadre.

ANNEXE Les fondements d'ISO 14000

Les normes SME

ISO 14004:2004 donne des lignes directrices sur les éléments d'un système de management environnemental et de sa mise en œuvre et examine les questions de principe.

ISO 14001:2004 spécifie les exigences pour un tel système de management environnemental. Pour satisfaire à ces exigences, il faut apporter les preuves objectives, pouvant être soumise à un audit, que le système de management environnemental fonctionne efficacement et en conformité à la norme.

Ce que l'on peut réaliser

ISO 14001:2004 est un outil qui sert à réaliser des objectifs internes :

- donner à la direction une assurance qu'elle maîtrise les processus et activités organisationnels ayant un impact sur l'environnement
- donner aux employés une assurance qu'ils travaillent pour une organisation responsable vis-à-vis de l'environnement.
- ISO 14001:2004 sert aussi à réaliser des objectifs externes :
- donner une assurance sur les questions environnementales aux parties prenantes extérieures – comme les clients, la collectivité et les organismes de réglementation
- se conformer à la réglementation en matière d'environnement
- appuyer les déclarations et la communication de l'organisme sur ses propres politiques, plans et actions pour l'environnement
- donner un cadre pour démontrer la conformité par l'intermédiaire des déclarations de conformité des fournisseurs, de l'évaluation de la conformité par une partie prenante extérieure – un client par exemple – et pour la certification de conformité par un organisme de certification indépendant.

ANNEXE 2 Education à la sexualité et à la mixité (BO n°10 du 2 novembre 2000)

DE LA MIXITÉ À L'ÉGALITÉ
À L'ÉCOLE, AU COLLÈGE ET AU LYCÉE :
Note du 24-10-2000
NOR : MENB0002702X
RLR : 501-0 ; 502-0 ; 552-4
MEN - DESCO

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs de centres d'information et d'orientation

L'extraordinaire, dans le combat pour l'égalité entre les sexes, c'est qu'il est toujours à recommencer et que l'actualité en donne sans cesse un éclairage neuf. Or ce combat a derrière lui l'histoire de l'humanité - ou peu s'en faut. Non que nos sociétés n'aient, depuis cinquante ans, considérablement évolué. Mais tout démontre aujourd'hui encore que, dans les faits, la femme n'est jamais tout à fait l'égale de l'homme. C'est vrai dans le monde du travail, c'est vrai dans la fonction publique, c'est vrai en politique, et c'est malheureusement vrai au sein de l'institution scolaire. Il nous faut donc livrer ce noble et difficile combat : libérer nos sociétés d'un de ses carcans les plus archaïques et parvenir à une parfaite égalité de condition entre les hommes et les femmes. Parce qu'elle a en charge la formation des futurs citoyens, l'école est aux avant-postes.

L'institution scolaire a changé : elle a aujourd'hui unifié cursus et filières. Mais si la scolarisation a joué un rôle essentiel pour l'accès des femmes aux savoirs, si elle a fortement contribué à développer une culture commune à tous, elle ne suffit pas. Aux questions de droit résistent les faits. De trop nombreux freins, des discriminations puissantes existent encore. À l'école se joue autre chose que l'acquisition des seules connaissances. Le respect de l'autre, essentiel à une égalité authentique et concrète entre les sexes, reste à conquérir.

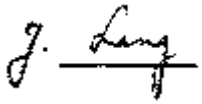
L'orientation scolaire est souvent dictée par de fausses représentations des rôles sociaux : elle aboutit à des partages devenus traditionnels, à une division sexuée des savoirs, prélude à celle des métiers. Une certaine image du masculin et du féminin continue à être véhiculée dans et par l'école, malgré les efforts notables entrepris pour modifier les comportements. Je souhaite engager fortement l'action de mon ministère dans ce qui représente une éducation à la démocratie.

Du côté des programmes, l'éducation civique doit prendre en compte la question de l'égalité des sexes et du sexisme. Mais ce n'est pas suffisant : l'ensemble des disciplines qui font l'objet d'un enseignement doit s'interroger sur la place qui est faite aux femmes dans les savoirs qui sont transmis.

Dans tous les cas, l'attention doit être portée à la vie scolaire : c'est en effet au quotidien, patiemment et sans relâche, que nous donnerons corps à l'égalité. Il s'agira en particulier de prévenir les formes de violence verbale ou physique, sexiste ou sexuelle qui peuvent apparaître dans un établissement et qui représentent autant de menaces pour l'équilibre des élèves.

Ce document "À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité" a été conçu comme un outil au service de l'action pédagogique : il veut éclairer la réflexion et tracer des pistes qui puissent donner un véritable sens à un travail sur l'égalité des sexes dans les conditions classiques de la mixité scolaire, à partir de situations quotidiennes quelquefois très prosaïques.

Enseignants, chefs d'établissement, personnels d'orientation de documentation et d'éducation, personnels de santé et de service social, tous les adultes sont concernés. La mixité n'était qu'une étape vers la justice. Sachons faire de l'école un formidable agent de transformation.



Le ministre de l'éducation nationale

ANNEXE 3 Education à la sexualité (BO n°9 du 27 février 2003)

ENSEIGNEMENTS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

SANTÉ SCOLAIRE
L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées
NOR : MENE0300322C
RLR : 505-7
CIRCULAIRE N°2003-027 DU 17-2-2003
MEN
DESCO B4

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs d'école ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales ; aux directrices et directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales

L'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité, ainsi que des connaissances scientifiques liées à la maîtrise de la reproduction humaine a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen.

Dans le cadre de sa mission d'éducation et en complément du rôle de premier plan joué par les familles, l'école a une part de responsabilité à l'égard de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte : l'éducation à la sexualité contribue de manière spécifique à cette formation dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale.

Cette démarche est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques - grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, VIH/ sida - et légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes.

L'éducation à la sexualité à l'école est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant, sinon plus, une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. Elle doit ainsi permettre d'approcher, dans leur complexité et leur diversité, les situations vécues par les hommes et les femmes dans les relations interpersonnelles, familiales, sociales.

ANNEXE Education à la sexualité (BO n°9 du 27 février 2003)

Cette éducation, qui se fonde sur les valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui, doit trouver sa place à l'école sans heurter les familles ou froisser les convictions de chacun, à la condition d'affirmer ces valeurs communes dans le respect des différentes manières de les vivre.

C'est pourquoi il est fondamental qu'en milieu scolaire l'éducation à la sexualité repose sur une éthique dont la règle essentielle porte sur la délimitation entre l'espace privé et l'espace public, afin que soit garanti le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun.

Un certain nombre de fondements de l'éducation à la sexualité se trouvent d'ores et déjà explicitement mentionnés dans les programmes scolaires de l'école primaire et dans ceux de quelques-unes des disciplines des collèges et des lycées. Plusieurs textes spécifiques sont par ailleurs venus en 1996 (1) puis en 1998 (2), instaurer l'organisation de séquences d'éducation à la sexualité au collège et mettre en place un dispositif de formation des personnels.
Les dispositions de l'article 22 de la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception ont désormais complété le chapitre II du titre I du livre III du code de l'éducation par un article L. 312-16 aux termes duquel "Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène. Ces séances pourront associer les personnels contribuant à la mission de santé scolaire et des personnels des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 2212-4 du code de la santé publique ainsi que d'autres intervenants extérieurs conformément à l'article 9 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. Des élèves formés par un organisme agréé par le ministère de la santé pourront également y être associés."

Dans cette nouvelle perspective, il est nécessaire, en s'appuyant sur l'ensemble des actions déjà mises en place, de définir les objectifs de l'éducation à la sexualité de l'école primaire jusqu'à la fin du lycée, en précisant les modalités de mise en œuvre, et le pilotage du dispositif.

Cette circulaire annule et remplace la circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida.

(1) Circulaire n° 96-100 du 15 avril 1996 relative à la prévention du sida en milieu scolaire et à l'éducation à la sexualité.
(2) Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 relative à l'éducation à la sexualité et à la prévention du sida.

I - Les objectifs de l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire

L'école a un rôle spécifique dans la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents. Il s'agit de leur donner les moyens de s'approprier progressivement les Données essentielles de leur développement sexuel et affectif et leur permettre notamment de mieux analyser et appréhender les multiples messages médiatiques et sociaux qui les assaillent quotidiennement.

ANNEXE Education à la sexualité (BO n°9 du 27 février 2003)

Dans ce cadre, l'éducation à la sexualité vise principalement à apporter aux élèves, en partant de leurs représentations et de leurs acquis, les informations objectives et les connaissances scientifiques qui permettent de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité ; elle doit également susciter leur réflexion à partir de ces informations et les aider à développer des attitudes de responsabilité individuelle, familiale et sociale.

Ainsi, afin de guider l'élaboration d'un projet par les équipes éducatives, on peut appliquer au champ spécifique de l'éducation à la sexualité, les objectifs éducatifs suivants :
- comprendre comment l'image de soi se construit à travers la relation aux autres ;
- analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits et comprendre l'importance du respect mutuel ; se situer dans la différence des sexes et des générations ;
- apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine, biologique affective, psychologique, juridique, sociale, culturelle et éthique ;
- développer l'exercice de l'esprit critique notamment par l'analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, en matière de sexualité ;
- favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective notamment des comportements de prévention et de protection de soi et de l'autre ;
- apprendre à connaître et utiliser les ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement.

Des documents accompagnant la mise en œuvre des séances d'éducation à la sexualité en préciseront les contenus, la répartition et la progression pédagogiques adaptés à chaque cycle.

II - La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité

Au sein des écoles et des établissements scolaires, tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents.

En effet, en toutes circonstances, dans les différents espaces des écoles et des établissements (salles de classe, de cours ou d'activité, lieux d'accueil ou de récréation, espaces de circulation, vestiaires, restaurant scolaire...), tout adulte de la communauté éducative contribue à réguler les relations interindividuelles et à développer chez les élèves des savoir-être tels que le respect de soi et de l'autre ou l'acceptation des différences.

Ces pratiques éducatives impliquent une nécessaire cohérence entre les adultes participant au respect des lois et des règles de vie en commun qui s'exercent aussi bien dans le cadre de la mixité, de l'égalité, que de la lutte contre les violences sexistes et homophobes contraires aux droits de l'homme.

Au-delà de ces situations quotidiennes, il est nécessaire d'organiser un travail pluridisciplinaire s'appuyant sur les compétences complémentaires des divers personnels, inscrit dans le projet d'école et le projet d'établissement, voire inséré dans une politique d'établissement.

ANNEXE Education à la sexualité (BO n°9 du 27 février 2003)

2.1 Une formation à destination de l'ensemble des élèves

Dans les enseignements, à tous les niveaux, les programmes des différentes champs disciplinaires - tels que la littérature, l'éducation civique, les arts plastiques, la philosophie, l'histoire, l'éducation civique juridique et sociale... - offrent, dans leur mise en œuvre, l'opportunité d'exploiter des situations, des textes ou des supports en relation avec l'éducation à la sexualité selon les objectifs précédemment définis.

Les enseignements scientifiques liés aux sciences de la vie occupent une place spécifique mais non exclusive dans ce domaine. Ils procurent aux élèves les bases scientifiques - connaissances et raisonnements - qui permettent de comprendre les phénomènes biologiques et physiologiques mis en jeu.

Les enseignants de ces disciplines sont en outre guidés par le souci constant d'établir un lien entre les contenus scientifiques et leurs implications humaines, préparant ainsi les élèves à adopter des attitudes responsables et à prévenir les risques.

Dans la construction de leur progression sur l'année et sur le cycle, ils veillent à donner toute leur place aux parties des programmes relatives, selon les niveaux d'enseignement, à la reproduction et à la transmission de la vie, à la contraception, aux infections sexuellement transmissibles et particulièrement au sida.

En lien avec les connaissances acquises à travers les programmes scolaires aux différents niveaux, il est nécessaire de concevoir une continuité éducative tenant compte des questionnements et de la maturité des élèves.

À cette fin, trois séances d'information et d'éducation à la sexualité doivent, au minimum, être organisées dans le courant de chaque année scolaire.

Elles permettent de relier les différents apports concourant à l'éducation à la sexualité et de les compléter notamment dans les domaines affectif, psychologique et social, conformément aux objectifs définis ci-dessus (cf. §1).
2.1.1 À l'école primaire, l'éducation à la sexualité suit la progression des contenus fixée par les programmes pour l'école. Les temps qui lui sont consacrés seront identifiés comme tels dans l'organisation de la classe. Ils feront cependant l'objet, en particulier aux cycles 1 et 2, d'une intégration aussi adaptée que possible à l'ensemble des autres contenus et des opportunités apportées par la vie de classe ou d'autres événements. Aussi, à l'école, le nombre de trois séances annuelles fixé par l'article L. 312-16 du code de l'éducation doit-il être compris plutôt comme un ordre de grandeur à respecter globalement dans l'année que comme un nombre rigide de séances qui seraient exclusivement dévolues à l'éducation à la sexualité. L'ensemble des questions relatives à l'éducation à la sexualité est abordé collectivement par l'équipe des maîtres lors de conseils de cycle ou de conseils de maîtres. Les objectifs de cet enseignement intégré aux programmes ainsi que les modalités retenues pour sa mise en œuvre feront en outre l'objet d'une présentation lors du conseil d'école.

2.1.2 Au collège et au lycée, le chef d'établissement établit en début d'année scolaire les modalités d'organisation et la planification de ces séances, inscrites dans l'horaire global annuel des élèves, garantissant ainsi la mise en œuvre et la cohérence de ce dispositif, qui sera intégré au projet d'établissement et présenté au conseil d'administration. Pour les lycées, il fera également l'objet d'un débat au conseil de la vie lycéenne.

Les modalités d'organisation des séances - durée, taille des groupes - sont adaptées à chaque niveau de scolarité. Elles doivent privilégier un cadre favorisant l'écoute, le dialogue et la réflexion et peuvent s'appuyer sur les dispositifs existants. Le chef d'établissement veillera à la cohérence et à la complémentarité entre les apports des enseignements et les apports de ces séances.

La mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, dans le premier comme dans le second degré, doit donc s'appuyer sur une véritable démarche de projet qui permet à la fois :
- d'informer et/ou d'associer les parents d'élèves ;
- de garantir la cohérence et la coordination des différents apports ;
- de susciter un travail intercatégoriel ;
- d'assurer, le cas échéant, le cadrage des interventions de partenaires extérieurs.

2.2 Des actions individuelles

Les séances d'éducation à la sexualité peuvent être l'occasion de susciter chez certains élèves des questionnements d'ordre privé ou encore de révéler des difficultés personnelles. Celles-ci ne doivent pas être traitées dans un cadre collectif mais relèvent d'une prise en compte individuelle de l'élève et d'une relation d'aide qui, dans les écoles et les établissements scolaires, peut s'appuyer sur tout adulte de la communauté scolaire susceptible d'apporter une écoute et d'être un relais, et plus particulièrement sur les compétences spécifiques des personnels de santé et sociaux.

En outre, la prise en charge et l'accompagnement qui s'exercent à l'occasion des bilans de santé, des dépistages, de l'accueil à l'infirmerie ou de l'entretien social, permettent d'établir avec les élèves une relation de confiance et un dialogue en toute confidentialité. C'est dans ce contexte que prennent place les dispositions de la loi n° 2000-1209 du 13 décembre 2000 relative à la contraception d'urgence et du décret d'application n° 2001-258 du 27 mars 2001, selon lesquelles les infirmières des établissements scolaires peuvent administrer la contraception d'urgence dans les situations d'urgence et de détresse caractérisée.

Les personnels de santé et sociaux assurent également les relais nécessaires au sein de l'école ou de l'établissement, ainsi qu'avec les familles et les professionnels des réseaux de soins.

Ainsi certains élèves traversant des difficultés personnelles nécessitant un entretien individuel seront orientés s'ils le souhaitent, soit vers les personnes ressources de l'établissement - personnels de santé et sociaux - soit vers des structures extérieures spécialisées.

ANNEXE Education à la sexualité (BO n°9 du 27 février 2003)

III - La prise en charge

- À l'école primaire, c'est aux maîtres chargés de classe qu'incombe la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans le cadre des enseignements, avec le tact qui s'impose et en recherchant la plus grande cohésion avec l'ensemble des apprentissages. Le cas échéant, les maîtres pourront solliciter conseils et assistance auprès de l'infirmière ou du médecin scolaire formés à cet effet. Les maîtres porteront une attention toute particulière à la parole de l'enfant en vue de l'aider à discerner ce qui, dans les rapports qu'il entretient avec ses camarades et avec les adultes, est acceptable ou ne l'est pas.

- Au collège et au lycée, ces séances sont prises en charge par une équipe de personnes volontaires, constituée avec un souci de pluralité, associant autant que possible, dans la logique du projet d'établissement, enseignants et personnels d'éducation, sociaux et de santé, formés à cet effet.

- Il peut être fait appel à des interventions extérieures, dans le respect des procédures d'agrément en vigueur, conformément, d'une part, au décret n° 92-1200 du 6 novembre 1992, modifié le 20 mai 1999, relatif aux relations du ministère chargé de l'éducation nationale avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public et, d'autre part, aux dispositions de la circulaire n° 93-136 du 25 février 1993 relative aux relations avec les associations qui prolongent l'action de l'enseignement public, qui rappellent cependant la possibilité pour des associations non agréées d'intervenir pendant le temps scolaire, dans des conditions précisées au chapitre II.

Il peut être toutefois recommandé de privilégier le recours à des intervenants issus d'associations ayant reçu l'agrément, national ou académique, prévu par le décret du 6 novembre 1992.

Les partenaires extérieurs ayant bénéficié d'une formation appropriée peuvent intervenir, dans les séances d'éducation à la sexualité dans le respect des principes, de l'éthique et des objectifs définis dans la présente circulaire.

Ces interventions, qui s'inscrivent dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, devront s'insérer dans la programmation et la progression définies par l'équipe éducative en charge des séances.

Elles sont organisées avec l'autorisation du directeur d'école après avis du conseil des maîtres, dans le premier degré (3), ou à la demande du chef d'établissement, en accord avec l'équipe en charge de l'éducation à la sexualité, dans le second degré. Elles se déroulent en présence et sous la responsabilité pédagogique du maître ou d'un membre de cette équipe afin d'assurer la continuité de la relation éducative, l'accompagnement, le suivi et l'évaluation des actions.
Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) est le dispositif de repérage et de mise en réseau indispensable des partenaires de proximité auxquels il peut être fait appel. Il permet en outre d'assurer l'information de l'ensemble des personnels de la communauté éducative.

Par ailleurs, si la mise en œuvre de partenariats est susceptible d'étendre les ressources de l'école en mobilisant des compétences spécifiques complémentaires, elle permet aussi de disposer de ressources et relais extérieurs à l'école. Ainsi les lieux d'information, de consultation et de conseil conjugal et familial, les centres de documentation spécialisés, les espaces d'écoute jeunes, les services téléphoniques, dispensent un accueil personnalisé, une orientation, des informations sur la sexualité, la contraception, la prévention des IST et du sida, les violences sexuelles, accessibles aux élèves des collèges et des lycées.

Les personnels des établissements scolaires doivent assurer la diffusion de ces informations notamment en mettant à disposition des élèves des dépliants et un espace d'affichage sur les structures locales et les numéros verts. Cette démarche sera accompagnée dans le cadre des séances d'éducation à la sexualité.

(2) Circulaire n° 91-124 du 6 juin 1991, modifiée les 20 juillet 1992 et 29 juin 1994, portant directives générales pour l'établissement du règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires (1er paragraphe du chapitre 5.4.4).
Circulaire n° 92-196 du 3 juillet 1992 relative à la participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires (annexe 1, A, § b).

IV - Pilotage et formation

4.1 Un dispositif académique de pilotage

Chaque académie doit se doter d'un projet d'éducation à la sexualité intégré dans le projet académique de santé des élèves, tel qu'il a été défini dans la circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001 portant orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves, et la circulaire n° 2002-098 du 25 avril 2002 relative à la politique de santé en faveur des élèves

.

Un bilan récent relatif aux actions et formations en éducation à la sexualité établi par la direction de l'enseignement scolaire, fait apparaître que de nombreuses académies disposent d'équipes de pilotage chargées pour l'essentiel de l'organisation et du suivi des formations

La généralisation de l'éducation à la sexualité, notamment par les séances d'éducation à la sexualité prévues par la loi, impose désormais, compte tenu de l'ampleur du dispositif à mettre en œuvre, que chaque recteur désigne auprès de lui un coordonnateur et une équipe de pilotage académiques, en veillant à ce que des représentants désignés par les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale y participent également.

Afin de ne pas multiplier les dispositifs spécifiques d'éducation à la santé et de prévention, de mieux les articuler et les mettre en cohérence, notamment avec le groupe d'animation des CESC, il est souhaitable de constituer un dispositif académique de pilotage regroupant l'ensemble des coordonnateurs et des personnes-ressources compétentes sur les thématiques de santé, sexualité, prévention.

ANNEXE Education à la sexualité (BO n°9 du 27 février 2003)

En ce qui concerne l'éducation à la sexualité, comme pour les autres domaines évoqués, les missions de l'équipe de pilotage académique se déclinent selon cinq axes principaux :
- constituer une force de proposition dans l'élaboration de la politique académique ;
- construire les partenariats institutionnels - en particulier avec les programmes régionaux de santé ainsi que les réseaux de soins - les partenariats associatifs et mutualistes, en intégrant notamment les fédérations de parents d'élèves.

L'organisation de ces partenariats, les modalités d'intervention dans les écoles et les établissements scolaires, ainsi que leur contribution à la formation des personnels et des intervenants extérieurs seront définis dans une charte académique, établie selon les niveaux, entre le recteur et le directeur régional de l'action sanitaire et sociale (DRASS), ou entre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale et le directeur départemental de l'action sanitaire et sociale (DDASS). Cette charte, qui permet de poser un cadre éthique, pédagogique et administratif clairement défini, pourra le cas échéant être élargie à d'autres partenaires en fonction des situations de chaque académie ou département ;

- contribuer à la définition du cahier des charges de la formation des personnels, à l'élaboration du plan académique et aux choix des formateurs ;
- constituer un réseau de ressources documentaires à disposition des écoles et des établissements scolaires, en s'appuyant en particulier sur les nouvelles technologies ;
- établir un bilan annuel académique de la mise en œuvre de la loi, à partir d'une grille nationale qui sera transmise aux recteurs.

4.2 Une politique de formation des personnels

La formation initiale et continue des personnels s'inscrit comme une des composantes du dispositif de pilotage d'une éducation à la sexualité des élèves ; elle doit permettre la constitution d'équipes aux compétences partagées, susceptibles d'analyser dans leur contexte, les besoins des élèves, de construire une démarche globale et progressive d'éducation adaptée à l'école ou l'établissement scolaire.

En effet, une politique de formation efficace, en un domaine qui exige de concilier savoirs, éthique, culture, respect des personnes suppose à tout le moins que soit prise en compte la dimension pluricatégorielle de l'encadrement des séances d'éducation à la sexualité. Ainsi professeurs des écoles, enseignants de science de la vie et de la Terre, de vie sociale et professionnelle, conseillers principaux d'éducation, médecins, infirmières, assistants de service social apportent en particulier, chacun pour ce qui le concerne, leur contribution à un projet défini en commun dans ses objectifs et ses résultats.

Les dispositifs de formation élaborés dans ce cadre, et éventuellement construits avec les équipes locales pour mieux répondre à leurs besoins, prendront appui aussi bien sur les ressources académiques que sur celles apportées par les partenaires extérieurs institutionnels ou associatifs habilités à intervenir auprès des élèves dans le domaine de l'éducation à la sexualité.

ANNEXE Education à la sexualité (BO n°9 du 27 février 2003)

Compte tenu de la diversité des personnels susceptibles d'intervenir dans ces formations, la logique d'ensemble des dispositifs gagnera à être définie au niveau académique dans l'objectif de la meilleure utilisation des ressources disponibles. Les modalités de formation pourront cependant privilégier les interventions sur site aidant en cela à la constitution des équipes éducatives.

Au cours des dernières années, des formations interacadémiques à pilotage national ont permis de constituer un réseau de formateurs pluricatégoriels chargés notamment d'organiser les actions de formation d'équipes d'établissements participant à la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires.

Les recteurs veilleront à mobiliser ces personnels et à développer leurs compétences tout en renforçant ce réseau de formateurs afin d'être en mesure de répondre aux besoins des écoles et établissements de leur académie.

La loi du 4 juillet 2001 a confié à l'école une mission éducative dans le champ bien spécifique de l'éducation à la sexualité. Les orientations définies dans la présente circulaire, constitue un cadrage aussi bien pour les personnels de l'éducation nationale que pour les partenaires appelés à intervenir dans les écoles et les établissements scolaires. J'appelle votre attention sur l'importance que j'attache à la mise en œuvre de ces dispositions.

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

ANNEXE 4 Education à la culture et à l'art (BO n°5 du 3 février 2005)

ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE
Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication
NOR : MENE0500078C
RLR : 501-6 ; 435-0
CIRCULAIRE N°2005-014
DU 3-1-2005
MEN - DESCO A9
MCC

Texte adressé aux préfètes et préfets de région (directions régionales des affaires culturelles) ; aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux déléguées et délégués académiques à l'éducation artistique et l'action culturelle ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement d'enseignement ; aux directrices et directeurs des centres régionaux de documentation pédagogique

---

Les objectifs généraux de l'éducation artistique et culturelle

L'éducation artistique et culturelle concourt à la formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes. Elle vise à l'acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques enseignés ; elle joue un rôle essentiel en matière de valorisation de la diversité des cultures et des formes artistiques. Elle contribue à la formation de la personnalité et est un facteur déterminant de la construction de l'identité culturelle de chacun.

L'éducation artistique et culturelle renforce la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines ; elle permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage. Elle conforte la maîtrise des langages, notamment de la langue française, en développant les capacités d'analyse et d'expression. Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale.

Ainsi comprise l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le domaine des enseignements artistiques proprement dits qui sont, à l'école, de la responsabilité de l'éducation nationale. Elle s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendu comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste.

Elle concourt enfin au renouvellement des publics des institutions culturelles.

ANNEXE Education à la culture et à l'art (BO n°5 du 3 février 2005)

Les axes principaux

L'éducation artistique et culturelle intègre les enseignements artistiques obligatoires et optionnels, des activités complémentaires articulées avec les enseignements, ou les prolongeant en dehors du temps scolaire. Elle associe le rapport direct aux œuvres, leur analyse et leur mise en relation avec les autres champs du savoir, ainsi que l'initiation à la pratique effective d'un art. Sa mise en œuvre est confiée au corps enseignant pendant le temps scolaire et aux autres personnels ayant une responsabilité éducative en dehors du temps scolaire, et inclut la coopération avec des artistes.

Le concours de l'artiste ou du professionnel de la culture trouve sa justification dans la mesure où il exerce une activité de création ou d'expression artistique, ou d'une parole propre aux métiers de la culture et non une activité d'enseignement. Il s'effectue en présence et sous la responsabilité de l'enseignant pendant le temps scolaire, ou en dehors du temps scolaire sous la responsabilité d'un membre de l'équipe éducative de la structure d'accueil des enfants.

Outre des enseignements, des approches croisées et des activités conduites dans le cadre de la classe, les projets en matière d'éducation artistique et culturelle intègrent des initiatives pouvant concerner des publics plus larges (école, quartier, commune, regroupement de communes etc.). Ils peuvent donner lieu à la conclusion de jumelages entre structures artistiques et culturelles et établissements scolaires. Ils sont intégrés aux projets éducatifs territoriaux et donnent lieu à la mise en œuvre de conventions associant les établissements scolaires, les services de l'État et les collectivités territoriales.

Les principes directeurs du partenariat

L'éducation artistique et culturelle s'inscrit dans un contexte marqué par de nouvelles exigences : diversité des champs reconnus dans le monde des arts et de la culture ; diversité des démarches pédagogiques qui conjuguent des enseignements artistiques, des dispositifs d'action culturelle et des approches croisées ; diversité des jeunes publics qui suppose des actions renforcées dans les zones socialement défavorisées ou géographiquement isolées ; enfin diversité des partenariats dans lesquels les structures artistiques et culturelles et les collectivités territoriales ont une implication de plus en plus forte. Il est donc nécessaire de consolider la politique interministérielle en matière d'éducation artistique et culturelle.

Les modalités de mise en œuvre

1 - Les cadres du partenariat

Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche assure aux élèves des écoles et des collèges des enseignements artistiques obligatoires. Structurés autour des trois champs indispensables d'une formation artistique et culturelle pour tous (arts visuels, arts du son, arts du spectacle), ces enseignements articulent étroitement patrimoine et création vivante. Le ministère consacre à cette fin d'importants moyens humains et budgétaires qui permettent d'assurer une éducation artistique et culturelle pour la totalité des élèves sur l'ensemble du territoire et durant toute la durée de la scolarité obligatoire.

ANNEXE Education à la culture et à l'art (BO n°5 du 3 février 2005)

Depuis de longues années, le partenariat noué avec le ministère de la culture et de la communication, a permis d'enrichir la formation proposée aux jeunes, notamment sous la forme de dispositifs ou d'options au lycée. L'intervention d'artistes et de professionnels de la culture dans les classes constitue une des forces de notre système d'enseignement des arts et de la culture ; il importe de consolider et de développer ce partenariat.

1.1 Les options

Le ministère de la culture et de la communication prend en charge le financement de la rémunération des intervenants dans les options obligatoires. De même les options facultatives du lycée peuvent faire l'objet d'un soutien complémentaire des DRAC dès lors que ce soutien est cohérent avec l'objectif d'une répartition équilibrée de l'offre éducative et culturelle sur le territoire. Les options dans les classes préparatoires aux grandes écoles relèvent de la seule responsabilité de l'éducation nationale.

Au-delà de l'aide financière, il est essentiel d'assurer la qualité de ces options en déterminant la structure culturelle partenaire de l'établissement scolaire, ainsi qu'en évaluant de façon régulière la qualité des interventions artistiques et l'évolution de la fréquentation des options.

1.2 Les ateliers artistiques et les autres dispositifs

L'examen des propositions des établissements qui sont susceptibles de faire l'objet de cofinancements fera l'objet d'une concertation entre les services du rectorat et de la DRAC. La réflexion portera notamment sur la qualité et la cohérence des projets présentés au regard des objectifs de l'académie, ainsi que sur la validation du choix des intervenants. Cette concertation pourra associer en tant que de besoin les collectivités territoriales participant au financement des projets.

1.2.1 Les ateliers

La rémunération des intervenants dans les ateliers est prise en charge à parité par le ministère de la culture et de la communication et le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. La participation de l'éducation nationale au financement des ateliers dans les établissements scolaires du second degré sera, dans le cadre de la LOLF, imputée sur les crédits globalisés qu'ils reçoivent du rectorat.

1.2.2 Les autres dispositifs

Les "classes culturelles" restent un dispositif d'excellence qu'il convient de continuer à accompagner.

Les classes à projet artistique et culturel constituent un cadre pédagogique permettant un travail dans la durée ; elles déterminent en effet le nombre d'heures d'intervention en deçà desquelles les actions relèvent d'une démarche de sensibilisation. En règle générale, les DRAC n'interviennent pas directement dans leur financement ; en revanche, les moyens dégagés pour l'action éducative des structures culturelles doivent notamment se traduire par leur participation à l'élaboration des classes à Pac comme des actions inscrites dans les autres dispositifs. Il peut être envisagé de financer certains projets regroupant plusieurs classes à Pac autour d'une même thématique et d'un même partenaire, en particulier dans les zones prioritaires et les territoires dépourvus d'implantation de structures culturelles.

Les classes à horaires aménagés musicales dans les écoles élémentaires et les collèges représentent un des moyens privilégiés d'accompagnement du dispositif des chartes départementales de développement de la pratique vocale et chorale. Ces classes fonctionnent dans la continuité des programmes d'enseignement, dans le cadre d'un partenariat renforcé (école et/ou collège et structure musicale) qui s'exerce au profit de la vie musicale de l'établissement et de la cité. Leur ouverture s'effectue

dans le cadre de la carte scolaire arrêtée par le recteur, après avis du directeur régional des affaires culturelles.

On veillera notamment au développement de ces classes en zones d'éducation prioritaire ainsi qu'à l'organisation de l'enseignement musical qui y est dispensé.

1.3 Les programmes de sensibilisation

Les dispositifs partenariaux sont complétés par des programmes de sensibilisation et/ou de formation :

- au cinéma et à l'audiovisuel : École et cinéma, Collège au cinéma et Lycéens au cinéma ont pour objet, dans un cadre partenarial doté de prolongements pédagogiques et d'actions de formation pour les enseignants, de susciter la curiosité et de former l'élève à la découverte d'œuvres cinématographiques en salle. Ces programmes doivent s'étendre progressivement à l'ensemble du territoire ;

- au patrimoine, à travers les chartes "adopter son patrimoine" - étant entendu que ce "patrimoine" comprend, au-delà de son sens traditionnel, le patrimoine urbain et rural de proximité ainsi que le patrimoine scientifique, technologique et industriel ;

- à l'architecture, à travers le dispositif "Architecture au collège" et le programme d'éducation au patrimoine architectural et urbain " Lire sa ville".

1.4 L'inscription des actions dans les projets d'établissement

L'autonomie des établissements scolaires sera renforcée par la mise en oeuvre de la LOLF. L'utilisation des moyens qui leur sont alloués par le rectorat doit donc prendre en compte la place que les actions menées dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle occupent au sein de l'établissement pour contribuer à l'objectif de réussite de tous les élèves. De ce point de vue la globalisation des budgets doit être considérée comme une chance à saisir pour mieux optimiser les actions.

Un volet d'éducation artistique et culturelle sera inscrit dans chaque projet d'école et d'établissement. Les actions seront d'autant plus pertinentes qu'elles seront conçues comme les points d'appui de projets rayonnant sur l'ensemble de la population scolaire (au niveau de l'école et/ou de l'établissement, voire à l'échelle des territoires). C'est dans cette perspective que seront notamment évaluées les actions relevant des dispositifs partenariaux.

Par ailleurs, les établissements scolaires seront encouragés à développer des lieux d'expression artistique et culturelle conformément aux préconisations du projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école. Ils exploiteront à cette fin tous les partenariats possibles.

2 - Vers une meilleure répartition de l'offre éducative et culturelle sur le plan territorial

2.1 Une offre mieux organisée : le pilotage en partenariat

L'éducation artistique et culturelle s'inscrit dans une volonté interministérielle de consolider le partenariat entre les deux ministères et leurs services déconcentrés. Afin de faciliter la mise en œuvre de démarches concertées, un groupe de pilotage en matière d'éducation artistique et culturelle réunira, à l'initiative des recteurs et des DRAC, les principaux partenaires concernés afin d'encourager les démarches de type contractuel suivant le principe de subsidiarité pour la répartition des tâches.

ANNEXE Education à la culture et à l'art (BO n°5 du 3 février 2005)

Ce groupe de pilotage a pour vocation de simplifier la gestion du partenariat en remplaçant dans un dispositif unique les instances de concertation énoncées dans la note de service 2001-2002 du 8 juin 2001. Il a pour objectif de dresser un état des lieux des ressources et dispositifs de l'académie ; d'arrêter des priorités en matière de publics et d'aménagement du territoire ; de renforcer la synergie des acteurs (IA-IPR, DAAC, directeurs de CRDP, conseillers éducation dans les DRAC etc.) et de coordonner les actions ; de développer les partenariats avec les collectivités territoriales ; de mettre en place les formations communes nécessaires ; enfin d'évaluer les actions mises en œuvre. Les orientations et les actions ainsi définies seront transmises aux différents partenaires ainsi qu'aux administrations centrales des deux ministères.

Vous pourriez notamment vous fixer les objectifs suivants :

- assurer à échéance de 5 ans la présence effective d'une offre éducative artistique dans tous les lycées (LEGT et LP), qu'il s'agisse d'une offre d'enseignement de spécialité ou d'un volant horaire visant la mise en œuvre d'une option facultative ou d'un atelier artistique ;
- assurer dans tous les collèges qui disposent des compétences humaines et pédagogiques nécessaires une offre facultative de chant choral (en s'appuyant sur l'expertise des corps d'inspection) ;
- apporter un soutien aux écoles et aux établissements dans le montage de projets avec des artistes et des professionnels de la culture dans les différents cadres pédagogiques disponibles.

2.2 Une offre plus cohérente : des dispositifs partenariaux aux projets fédérateurs

L'action de l'État en matière d'éducation artistique et culturelle concerne la totalité de la population scolaire, qu'elle relève de l'éducation nationale ou d'autres départements ministériels. Elle s'adresse également aux jeunes hors temps scolaire et pourra notamment s'inscrire dans les dispositifs "École ouverte" ou CEL (contrats éducatifs locaux) ou dans le cadre d'un partenariat avec les structures d'accueil des enfants en dehors du temps scolaire. Parmi les publics concernés, l'enseignement professionnel a développé avec succès de nombreux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel ; il doit être considéré comme une cible privilégiée de la politique conjointe des deux ministères en matière d'éducation artistique.

Cet objectif doit vous conduire à soutenir les projets fédérateurs à l'échelle des territoires dans le cadre de conventions conclues avec les collectivités et, le cas échéant, les autres services de l'État. Ces conventions auront pour objectif la recherche d'une répartition territoriale équilibrée de l'offre éducative des structures artistiques et culturelles. Elles pourront si nécessaire conduire à la création d'établissements publics de coopération culturelle ou de groupements d'intérêt public formalisant l'engagement des acteurs dans un cadre adapté à la globalisation des crédits de l'État et à l'harmonisation des modes de rémunération des intervenants.

2.3 Une offre plus équitable : renforcer l'action en faveur des publics scolaires défavorisés

L'offre éducative et culturelle des structures artistiques et culturelles doit être dirigée en priorité vers les populations qui en sont les plus éloignées pour des raisons sociales ou géographiques. Vous soutiendrez donc en priorité les projets situés dans les ZEP-REP et les zones sensibles, ainsi que dans les zones rurales isolées. Les contrats éducatifs locaux doivent offrir un cadre de valorisation adéquat. Cette prise en compte spécifique répond à une volonté interministérielle clairement affichée.

ANNEXE Education à la culture et à l'art (BO n°5 du 3 février 2005)

3 - Une meilleure organisation de la ressource en matière d'éducation artistique et culturelle

Le développement de l'éducation artistique et culturelle tient aussi à une meilleure organisation de la ressource dans ses différentes composantes : information et documentation (notamment par les nouvelles technologies de l'information et de la communication), coordination et développement des actions de sensibilisation et de formation, production d'outils pédagogiques et soutien logistique, observation des pratiques et évaluation des actions mises en œuvre. Le réseau SCÉRÉN (CNDP-CRDP) sera étroitement associé à cette recherche de mutualisation.

Vous favoriserez les dispositifs permettant de fédérer au niveau régional les actions de plusieurs partenaires autour de l'organisation, de la production et de l'accès à la ressource dans toutes ses dimensions. À ce titre, vous veillerez à superviser la qualité de l'offre des "pôles de ressources" en matière d'éducation artistique et culturelle dans la continuité des orientations proposées au niveau national par les deux ministères. Les pôles sont placés sous la responsabilité des recteurs, des DRAC et, le cas échéant, des exécutifs des collectivités territoriales. Une spécificité peut leur être reconnue au niveau national en fonction des contenus qu'ils abordent, lorsque les ressources ne sont pas disponibles sur l'ensemble du territoire national.

Les actions de formation constituent un levier important du développement de l'éducation artistique et culturelle. Vous encouragerez la signature de conventions entre les DRAC, les recteurs et les IUFM en vue d'accompagner l'insertion de modules "art et culture" dans la formation initiale des enseignants (notamment au titre de la mise en œuvre des certifications complémentaires). Ces modules pourront associer les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de la culture et de la communication.

La politique de formation s'exercera également en direction des artistes et des professionnels de la culture. À cette fin, les DRAC encourageront l'introduction de modules de formation spécifique dans les formations initiales et continues dispensées par les établissements d'enseignement et de formation professionnelle relevant du ministère de la culture et de la communication, et dans les accords de coopération avec les IUFM. La participation d'artistes ou professionnels de la culture aux actions de formation continue des enseignants inscrites dans les plans académiques de formation sera encouragée.

4 - Le renforcement des missions d'action éducative des structures artistiques et culturelles

Les directions régionales des affaires culturelles sont invitées à inclure ces missions dans les contrats d'objectifs signés avec les structures qui bénéficient de leur soutien financier. Sont concernés au premier chef les établissements publics rattachés au ministère de la culture et de la communication, les établissements d'enseignement supérieur et les structures culturelles subventionnées par le ministère de la culture et de la communication dont la tutelle est partagée avec les collectivités territoriales, ainsi que les établissements d'enseignement spécialisé. Cette mobilisation doit se traduire par la mise en œuvre de projets en partenariat avec les établissements scolaires et les structures chargées de l'accueil des enfants et des jeunes hors temps scolaire.

Les contrats d'objectifs passés avec ces structures devront préciser la stratégie et les priorités retenues en termes de publics, de relations avec les établissements scolaires et les lieux d'accueil des enfants et des jeunes et la nature des interventions. Lorsque les contrats d'objectif sont en cours, les DRAC pourront signer des conventions spécifiques avec les structures culturelles jusqu'au renouvellement du premier contrat.

ANNEXE Education à la culture et à l'art (BO n°5 du 3 février 2005)

Une attention renforcée sera portée aux projets permettant d'asseoir des actions en milieu scolaire sur des projets de création. Conçue dans cet esprit, la politique menée en matière d'éducation artistique et culturelle constitue aussi l'un des volets du plan pour l'emploi mis en œuvre en faveur du spectacle vivant.

Le renforcement des missions d'action éducative des structures culturelles doit également se traduire par une aide des DRAC à la création d'emplois de professionnels de la médiation culturelle dans les services éducatifs et services des publics des institutions culturelles, ainsi qu'à l'augmentation du volume des crédits consacrés au financement des interventions dans le champ éducatif. La mise en place de services des publics communs à plusieurs structures culturelles peut également, dans les agglomérations, les communautés de communes ou les bassins de formation, aider à mettre en relation ces structures avec les établissements scolaires. Il est souhaitable qu'une liaison étroite soit établie avec les services qui, dans les DRTE, sont chargés de veiller aux actions qui accompagnent l'évolution des aides à l'emploi et notamment la sortie du dispositif des emplois-jeunes.

Le soutien que vous apporterez aux structures artistiques et culturelles devra s'accompagner d'une évaluation quantitative et qualitative des résultats obtenus et de leur traduction en termes de participation à des actions inscrites dans les dispositifs partenariaux. Les DRAC demanderont aux structures qu'elles subventionnent de fournir un bilan de leur intervention dans le champ éducatif ; de leur côté les services rectoraux proposeront des éléments d'appréciation complémentaire prenant en compte la participation des établissements aux projets proposés et la qualité des actions menées. Ces éléments, qui gagneront à être élaborés dans le cadre d'une concertation permettant de réfléchir à la définition d'indicateurs croisés, seront transmis aux deux ministères pour servir de tableau de bord au titre de l'évaluation.

5 - L'action en milieu universitaire

L'action interministérielle concerne également les établissements d'enseignement supérieur. Les DRAC soutiendront les institutions culturelles engagées dans la collaboration avec les universités, pour :

- développer les pratiques artistiques et culturelles des étudiants, en liaison notamment avec les services culturels des universités et les CROUS ;
- associer des artistes et des professionnels de la culture à leur parcours universitaire ;
- encourager l'insertion des équipements culturels universitaires dans les réseaux des équipements culturels en région ;
- encourager des projets de recherche et de création associant enseignants-chercheurs et artistes ou professionnels de la culture.

Ces actions gagneront à s'inscrire dans la politique culturelle de l'académie. Par ailleurs, les DRAC appuieront également les actions de coopération entre les établissements de formation relevant du ministère de la culture et de la communication et les universités.

6 - Préparer l'Europe de la culture

La participation de jeunes de nationalités diverses à un projet européen peut contribuer à l'émergence et à la consolidation de la conscience de partager une identité culturelle commune, dans la valorisation des diversités culturelles et linguistiques qui composent une vision européenne ouverte sur le monde. Les programmes européens "Socrates" pour ce qui concerne les actions en milieu scolaire, "Jeunesse pour l'Europe" pour ce qui concerne les temps de loisirs, permettent à cet égard de participer au financement de nombreux projets en complément des financements nationaux (État et collectivités territoriales).

ANNEXE Education à la culture et à l'art (BO n°5 du 3 février 2005)

Vous inciterez les structures engagées dans des projets de coopération européenne à y intégrer une dimension d'éducation artistique et culturelle. À cet égard les chartes "adopter son patrimoine" et "pratique vocale et chorale" devraient pouvoir être les supports d'échanges avec des classes d'autres pays européens engagées dans des projets similaires. Vous serez notamment attentifs aux projets de classes européennes du patrimoine et aux projets visant à valoriser le patrimoine sous toutes ses formes (archéologique, architectural, musical etc.). Vous pourrez soutenir les projets impliquant plusieurs classes de pays européens ainsi que les projets internet de coopération entre les écoles et les établissements scolaires, impliquant des partenaires artistiques et culturels, dans les pays de l'Union européenne. Enfin, vous intégrerez un volet éducatif dans les conventions DRAC/AFAA/ collectivités territoriales.

Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
François FILLON
Le ministre de la culture et de la communication
Renaud Donnedieu de Vabres

ANNEXE 5 Education à la défense (BO hors série n°8 du 6 août 1998)

PRISE EN CHARGE PAR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE LA LOI DU 28 OCTOBRE 1997, PORTANT RÉFORME DU SERVICE NATIONAL
Note de service n° 98-159 du 30-7-1998
NOR : MENE9802005N
RLR : 525-2d
MEN - DESCO

Texte adressé aux recteurs d'académie, aux directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, aux chefs d'établissement, à leurs professeurs.

La loi du 28 octobre 1997, portant réforme du service national comporte différents aspects que l'éducation nationale doit prendre en charge, liés à la suspension de l'appel sous les drapeaux.

La loi instaure des obligations pour les jeunes et pour l'éducation nationale, dont les phases sont étroitement imbriquées :

_ L'éducation nationale, assurer une formation aux principes et à l'organisation de la défense nationale et européenne, dans les établissements secondaires (1) ;

_ Pour tous les jeunes,

- effectuer une démarche volontaire de recensement à 16 ans ; comme actuellement, les établissements doivent jouer un rôle majeur d'information ;
- participer à la journée d'Appel de Préparation à la Défense entre 16 et 17 ans ; les conséquences d'un refus de participation, par choix ou par négligence, doivent être expliquées, notamment pour les inscriptions aux examens et concours.

L'obligation faite par la loi d'assurer à tous les jeunes Français, dans la limite de la scolarité obligatoire, une formation aux principes et à l'organisation de la défense nationale et européenne sera prise en charge par les enseignements d'éducation civique et d'histoire-géographie. C'est principalement aux professeurs d'histoire-géographie qu'incombe la tâche la plus importante. Ce n'est pas réellement une nouveauté pour eux ; ils devront toutefois y apporter un soin particulier pour que leurs élèves prennent conscience des enjeux de la défense nationale ainsi que de son fonctionnement, au-delà même d'un apprentissage strictement scolaire. Le programme en vigueur comporte "l'esprit de défense garant de la paix". C'est dans le même esprit que le programme d'éducation civique, applicable en troisième à compter de la rentrée de septembre 1999, comportera un paragraphe spécifique intitulé "La défense et la paix".

Dispositions spécifiques pour l'année scolaire 1998-1999

L'année scolaire 1998-1999 représente une année de transition : la première génération de jeunes garçons, âgés de 17 et 18 ans (2) va être convoquée à partir du 3 octobre 1998 à la journée d'Appel de Préparation à la Défense. Ces jeunes gens sont dans leur grande majorité encore scolarisés. Il convient donc de leur proposer, au sein de l'établissement, une information spécifique sur leurs obligations et de leur permettre de trouver des réponses à leurs interrogations.

ANNEXE Education à la défense (BO hors série n°8 du 6 août 1998)

Afin que cette année de transition se déroule dans les meilleures conditions, les établissements pourront s'appuyer utilement sur les compétences de fonctionnaires du ministère de la défense. La participation d'intervenants extérieurs, pour être efficace, doit être préparée avec l'équipe enseignante, et pour être réglementaire, doit être validée par le Conseil d'administration. Plus généralement, les dispositions mises en place (affichage, information, réunions, débats, désignation d'un coordinateur, etc.) devront être discutées en Conseil d'administration et faire l'objet d'un amendement au projet d'établissement.

Au minimum, les élèves de troisième devront bénéficier d'une information suivie d'un débat sur la suspension de l'appel sous les drapeaux et sur leurs nouvelles obligations, d'une ou deux séances de travaux dirigés sur l'organisation et les principes de la défense nationale. Les mêmes procédures doivent être envisagées dans les lycées, pour les élèves concernés.

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de la recherche et de la technologie,
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Bernard TOULEMONDE

(1) Chapitre IV - Art. L 114-1 - À partir de la rentrée 1998, les principes et l'organisation de la défense nationale et de la défense nationale et de la défense européenne font l'objet d'un enseignement obligatoire dans le cadre des programmes des établissements d'enseignement du second degré des premier et second cycles. Cet enseignement a pour objet de renforcer le lien armée-Nation tout en sensibilisant la jeunesse à son devoir de défense.
(2) le nouveau système ne s'appliquera en effet aux jeunes filles qu'à compter de 1999 : celles nées en 1983 seront convoquées à la journée d'appel de préparation à la défense, en 2000

ANNEXE 6 Education aux risques majeurs (Circulaire n°90-269 du 9 octobre 1990)

Circulaire no 90-269 du 9 octobre 1990
(Education nationale, Jeunesse et Sports : Haut Fonctionnaire de défense)

Texte adressé au directeur des Personnels administratifs, ouvriers et de service, aux recteurs d'académie, chanceliers des universités, au chancelier de l'Institut, aux présidents des Académies nationales de médecine, de pharmacie, de chirurgie, de chirurgie dentaire et de l'académie des Sciences d'outre-mer, à l'administration du Collège de France, au directeur du Muséum national d'histoire naturelle, aux présidents d'université et des autres établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, aux directeurs des établissements publics administratifs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education nationale, aux inspecteurs départementaux de l'Education nationale, aux chefs d'établissements d'enseignement et aux directeurs d'école.

Nouveau signal national d'alerte aux populations relatif aux risques majeurs et consignes concernant les établissements relevant du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports.
NOR : MENO9050409C
Références : Décret no 90-394 du 11 mai 1990 relatif au Code d'alerte national (*JO* du 15 mai1990).

Un nouveau système national d'alerte a été mis en place sous la responsabilité du ministère de l'Intérieur. L'ensemble de la population est concerné, y compris les publics scolaires et universitaires.

C'est ce système, ainsi que les consignes de sécurité qui en résultent, qui font l'objet des instructions ci-après destinées à être diffusées dans l'ensemble des établissements et services relevant du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Le Code d'alerte national définit les mesures destinées à informer en toutes circonstances la population d'une menace grave ou de l'existence d'un accident majeur ou d'une catastrophe. En effet, le risque, dans ce cas, peut être d'origine différente (naturelle, technologique ou éventuellement conflictuelle).

Ces mesures comprennent ;

- L'émission sur tout ou partie du territoire d'un signal national d'alerte ;
- La diffusion de messages sur les consignes de sécurité à observer par la population concernée
- L'émission d'un signal de fin d'alerte.
- Le signal est déclenché sur ordre du Premier ministre ou des autorités de l'Etat ou de
- Police compétentes. Il consiste en trois émissions successives, d'une durée d'une minute chacune et séparées par un bref intervalle, d'un son modulé.

Ce signal a pour objet d'avertir la population de la nécessité de s'abriter immédiatement en un lieu protégé et de se porter à l'écoute de l'un des programmes nationaux de radiodiffusion sonore émis par la société nationale de programme Radio-France, pour la métropole, ou de l'un des programmes locaux émis par la société Radio-France Outre-mer en ce qui concerne les départements d'Outre-mer.

ANNEXE Education aux risques majeurs (Circulaire n°90-269 du 9 octobre 1990)

Il apparaît, en effet, que le confinement est la protection immédiate la plus efficace face à la diversité des menaces extérieures. En ce qui concerne l'écoute d'un poste de radio à fonctionnement autonome (du type transistor à piles [1]), il a pour objet de se tenir informé sur la nature de la menace et sur d'éventuelles consignes de sécurité complémentaires transmises par les autorités compétentes.

La fin d'alerte est annoncée par des messages diffusés par les services de radiodiffusion sonore et de télévision et/ou par un signal continu d'une durée de trente secondes d'un son à fréquence fixe.

Il ressort de ces dispositions que, face à une menace extérieure, signalée par les moyens énumérés ci-dessus, il convient d'adopter des consignes de sécurité adaptées. Ces consignes seront d'ailleurs rappelées dans une brochure spéciale éditée par le ministère de l'Intérieur, le ministère de l'Environnement et le secrétariat général de la Défense nationale qui sera largement diffusée y compris dans chaque école, chaque établissement d'enseignement et chaque service administratif.

Lors du déclenchement de l'alerte nationale, l'observation de ces consignes est placée sous l'autorité des responsables des établissements scolaires, universitaires et des services. Est notamment prévu *le confinement immédiat de l'ensemble des personnes présentes dans l'établissement, dans un endroit aussi sûr que possible, déterminé à l'avance,* en accord avec les responsables locaux de sécurité (en particulier les responsables locaux de la sécurité civile). Ces consignes seront maintenues jusqu'à nouvel ordre transmis par les autorités compétentes par tout moyen, y compris les moyens de radiodiffusion précités.

J'appelle tout particulièrement votre attention sur l'importance qui s'attache à ce qu'une information la plus complète et la plus large possible soit donnée à l'ensemble des publics concernés (notamment les parents d'élèves, en particulier lorsque l'établissement accueille de jeunes enfants [2]). Une bonne connaissance des raisons qui ont motivé ces nouvelles consignes doit créer les conditions d'une bonne application, donc d'une meilleure protection.

J'insiste enfin sur le fait que ce dispositif nouveau s'applique à un signal d'alerte qui obéit à des instructions diamétralement opposées à celles relatives au risque d'incendie, pour lequel les consignes de sécurité sont d'une tout autre nature, et qui restent inchangées (ces consignes ont fait l'objet de la circulaire no 84-319 du 3 septembre 1984).

(*BO* no 42 du 15 novembre 1990.)

ANNEXE 7 Education au développement durable (BO n°14 du 5 avril 2007)

ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE
Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)
NOR : MENE0700821C
RLR : 525-0
CIRCULAIRE N°2007-077 DU 29-3-2007
MEN
DGESCO A1
Mivip

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux responsables académiques de l'éducation au développement durable

C'est en 2004 que le premier plan triennal de généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable a été lancé. Depuis cette date, les programmes scolaires la prennent en compte progressivement, notamment ceux de sciences de la vie et de la Terre (SVT) et d'histoire-géographie. Par ailleurs, depuis 2005, les nouveaux programmes de mathématiques, de SVT, de sciences physiques et de chimie du cycle central du collège intègrent explicitement les questions de développement durable et préconisent des croisements disciplinaires.

Partout les projets se sont multipliés avec l'appui des ressources locales et parfois une dimension européenne. L'éducation nationale a su se mobiliser en faveur du développement durable et la première étape de la généralisation est largement une réussite.

Aujourd'hui, il s'agit d'aller plus loin en lançant la deuxième phase de généralisation. Le nouveau plan triennal en faveur de l'éducation au développement durable (EDD) couvrira la période 2007-2010 et s'articulera autour de trois axes prioritaires :
- Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement.
- Multiplier les démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements et les écoles.
- Former les professeurs et les autres personnels impliqués dans cette éducation.
Cette deuxième phase se développe dans un double contexte :
- un cadre institutionnel, avec la Charte de l'environnement qui inscrit les questions environnementales dans les grands principes de la République française depuis mars 2005 ;
- un nouveau cadre mondial voulu par l'Organisation des Nations unies : "la Décennie pour l'éducation au développement durable" déclinée au niveau européen par la stratégie de Vilnius.

ANNEXE Education au développement durable (BO n°14 du 5 avril 2007)

Elle élargit son champ 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.

Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement

La mise en œuvre de l'EDD doit d'abord reposer sur les enseignements obligatoires. Grâce au socle commun de connaissances et de compétences, le développement durable est désormais solidement ancré dans la base des savoirs fondamentaux. Ainsi le socle inclut la connaissance de "l'impact sur l'environnement" de nos activités techniques, il fait référence à une attitude de "responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé ", il mentionne le développement durable comme un moyen de "comprendre l'unité et la complexité du monde".

Cette logique de socle implique de poursuivre l'adaptation des programmes ; de mobiliser toutes les disciplines à l'école primaire, au collège et au lycée. 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 de découvertes ; au lycée, les travaux personnels encadrés, les projets personnels à caractère professionnel, l'éducation civique, juridique et sociale.

Sur l'ensemble des niveaux d'enseignement, l'approche codisciplinaire 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.

L'EDD doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle.

Un important travail d'accompagnement portant sur les programmes actuels est disponible sur le site eduscol pour quelques disciplines. Des exemples y sont explicitement développés pour aider les enseignants à une relecture des programmes intégrant pleinement les problématiques du développement durable à travers des grilles de relecture de programmes et des "zooms" disciplinaires et codisciplinaires. Pour le premier degré, quatre grands thèmes ont été retenus : la biodiversité, l'évolution des paysages, la gestion des environnements, réduire-réutiliser-recycler. Ce travail sera poursuivi et complété.

ANNEXE Education au développement durable (BO n°14 du 5 avril 2007)

Progressivement les nouveaux programmes intégreront explicitement l'éducation au développement durable. C'est déjà le cas pour ceux du collège dans les disciplines scientifiques, ainsi que pour ceux de CAP et des séries technologiques pour l'histoire et la géographie.

Multiplier les démarches globales dans les établissements et les écoles

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 ont 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.

D'autres établissements appliquent le programme d'actions pour le XXIème siècle, "Agenda 21" orienté vers le développement durable qui a été adopté par les membres de l'Organisation des Nations unies à la Conférence de Rio (1992). Ils s'engagent sur trois points principalement : la consommation responsable, la solidarité locale et internationale, la diversité biologique et culturelle. 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 dans la 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.

Un "établissement en démarche de développement durable" (E3D) 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 en outre 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.

Ces démarches nécessitent aussi que soient établis et développés des partenariats étroits avec les collectivités territoriales qui ont souvent dans ce domaine un important rôle d'impulsion, avec les services déconcentrés de l'État 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 tout acteur civil (entreprise, association, fondation...) dont l'expertise en la matière peut permettre de mener au mieux le projet de l'établissement. Selon les priorités locales, l'éducation aux risques majeurs, l'éducation à la santé ou la promotion de l'utilisation du vélo à l'école et pour aller à l'école, par exemple, peuvent aussi donner lieu à des projets spécifiques dans une perspective de développement durable.

ANNEXE Education au développement durable (BO n°14 du 5 avril 2007)

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. Des expérimentations inscrites dans le cadre de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école pourront aussi être mises en œuvre, pour explorer des formes et des contenus d'enseignement novateurs.

Former les professeurs et les autres personnels impliqués dans cette éducation

Les sujets liés à l'environnement sont souvent surmédiatisés. L'éducation nationale doit donc prendre toute sa place et apporter des explications s'appuyant sur des connaissances scientifiques avérées. Le rôle des professeurs est d'apprendre aux élèves à développer leur esprit critique. Il convient de les "éduquer au choix" et non d'"enseigner des choix". Et pour ce faire, tous doivent être formés. La recherche de l'objectivité scientifique doit rester le but de l'éducation nationale, il en va de sa crédibilité et du respect de ses principes fondamentaux.

La formation des enseignants doit donc porter d'abord sur les contenus disciplinaires et permettre le renouvellement des problématiques en l'ouvrant à des objectifs éducatifs plus vastes. Elle doit aussi préparer à la pratique de la codisciplinarité en leur permettant de partager leurs cultures. Les enjeux de ces croisements correspondent à ceux développés dans le socle ou les thèmes de convergence et le domaine du développement durable est tout à fait propice à développer des pratiques pédagogiques plus intégrées et plus efficaces.

Il apparaît aussi indispensable d'accompagner la réflexion des cadres, en particulier des chefs d'établissement, et de les mobiliser. Ils peuvent favoriser l'articulation entre les différents types d'action. Leur responsabilité pédagogique, s'exerçant en particulier dans le cadre du conseil pédagogique et des conseils d'enseignement, leur permet de participer à la mise en cohérence des projets d'enseignement avec l'EDD et de solliciter de façon pertinente les autres structures susceptibles d'y contribuer comme les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, les comités d'hygiène et de sécurité, les conseils de la vie lycéenne.

La diversité des formations disciplinaires, transversales, intercatégorielles, permettra d'atteindre ces différents objectifs. Elles devront être organisées aux échelons pertinents : l'académie, le département le bassin ou l'établissement.

Il est important que les structures de formation initiale, l'École supérieure de l'éducation nationale pour les cadres, les I.U.F.M* dans la formation des stagiaires et des néotitulaires, en particulier dans le cadre du nouveau cahier des charges, aient conscience de l'intérêt d'intégrer pleinement ce domaine.

Pour réaliser ces trois objectifs, il convient d'adapter et de renforcer le pilotage aux différents échelons.

Cette deuxième phase de généralisation de l'EDD nécessite que soient activés plusieurs niveaux d'impulsion et de coordination.

À l'échelon national, cette nouvelle phase, dans ses aspects scientifiques et pédagogiques, est soutenue par des actions du programme national de pilotage. Le séminaire organisé à Amiens en février 2007, "Villes et développements durables", devra trouver une traduction aux niveaux académique et départemental. Cet effort d'accompagnement national sera poursuivi.

ANNEXE Education au développement durable (BO n°14 du 5 avril 2007)

Le site Éduscol sera progressivement complété par des rubriques portant sur des disciplines non couvertes actuellement, sur l'exercice de la codisciplinarité, les E3D et d'autres formes d'accompagnement à caractère transversal relatives aux thèmes de convergence, aux travaux personnels encadrés ou à des projets menés en partenariat.

Des actions internationales seront également accompagnées, comme "L'Année de la Terre" en 2008-2009, développée dans le cadre de l'ONU, sous forme de séminaires destinés en particulier aux cadres de l'éducation nationale et aux formateurs.

Au niveau académique, les recteurs sont chargés de la mise en œuvre de la seconde phase de généralisation.

À l'initiative du responsable académique désigné par le recteur, les comités de pilotage internes se réuniront régulièrement, au sein des Rectorats pour définir la stratégie académique de deuxième phase de généralisation et préciser les conditions locales de sa mise en œuvre. Un comité de coordination associera les principaux partenaires afin que soient définies de façon cohérente les actions et politiques à développer en relation avec les territoires.

Le groupe de pilotage devra aussi :

- définir les besoins de formation ;
- poursuivre l'identification et la mobilisation des ressources locales, en relation avec l'ensemble des partenaires tout particulièrement le réseau SCÉRÉN, les centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique.

Dans l'établissement, l'articulation entre les différentes démarches peut s'appuyer, outre sur les conseils d'enseignement et le conseil pédagogique, sur le conseil d'administration où la présence de représentants de personnalités extérieures à l'école, en particulier les représentants des collectivités territoriales, offre des opportunités de structuration de coopération et d'ouverture. Le projet d'établissement doit être incitatif et permettre d'identifier les axes pertinents localement qui relèvent d'une démarche de développement durable. Les conseils d'école pourront mener une démarche comparable.

Dans cet ensemble, le centre de documentation et d'information jouera un rôle particulier pour mettre à la disposition des professeurs et des élèves les ressources, générales et locales, nécessaires à la conduite des enseignements et des projets menés dans l'établissement

Ressources en ligne à consulter

- La rubrique EDD sur le site du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
  http://www.education.gouv.fr/cid205/education-a-l-environnement-pour-un-developpement-durable-e.e.d.d.html
- La rubrique EDD sur EduSCOL, site pédagogique du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
  http://eduscol.education.fr/D1185/accueil.htm

ANNEXE Education au développement durable (BO n°14 du 5 avril 2007)

- La rubrique EDD sur EduCNET, site pour généraliser l'usage des TICE dans l'éducation
http://www.educnet.education.fr/EEDD/
- Le site du Pôle national de compétence Éducation au développement durable du réseau SCÉRÉN [CNDP-CRDP]

http://crdp.ac-amiens.fr/enviro/
- Les sites ressources des Écoles normales supérieures, développés en partenariat avec la DGESCO, s'adressent aux enseignants du secondaire. Ils proposent des articles scientifiques faisant l'état des travaux des chercheurs sur des questions abordées en classe.
http://geoconfluences.ens-lsh.fr/
- Le site du CNDP pour consulter les ressources disponibles, en particulier deux catalogues sur le développement durable et la biodiversité ; pour visionner également le film "Citoyens de la Terre " produit à l'occasion de la Conférence de Paris pour une gouvernance écologique mondiale, en février 2007
http://www.cndp.fr/edd/citoyen_terre/

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Gilles de ROBIEN

ANNEXE 8 Education à la sécurité routière (BO n°40 du 31-10-2002)

FORMATION À LA CONDUITE ET À LA SÉCURITÉ ROUTIÈRE
D. n° 2002-675 du 30-4-2002. JO du 2-5-2002
NOR : EQUS0200625D
RLR : 553-1
EQU - JUS - INT - MEN - DEF

Vu code de la route, not. art. L. 325-1 à L. 325-3, R. 211-1, R. 211-2, R. 221-5, R. 233-1 et R. 431-4 ; code pénal, not. art. R. 610-1 ; avis du groupe interministériel permanent de la sécurité routière du 21-6-2001

Article 1 - La section 1 du chapitre 1er du titre Ier du livre II du code de la route (partie Réglementaire) est remplacée par les dispositions suivantes :

Section 1
Attestations et brevet de sécurité routière

Article R. 211-1 - I - Des attestations scolaires de sécurité routière de premier et deuxième niveau sont délivrées aux élèves qui ont subi avec succès le contrôle des connaissances théoriques des règles de sécurité routière. Ce contrôle est obligatoire pour les élèves des établissements d'enseignement public et des établissements d'enseignement privé sous contrat. Un arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation et du ministre chargé des transports fixe les modalités d'application du précédent alinéa.

II - Une attestation de sécurité routière est délivrée aux personnes non titulaires des attestations scolaires de sécurité routière de premier et deuxième niveau qui ont subi avec succès le contrôle des connaissances théoriques des règles de sécurité routière.
Un arrêté du ministre chargé des transports fixe les modalités d'application du précédent alinéa.

III - Le brevet de sécurité routière est délivré aux titulaires d'une attestation scolaire de sécurité routière de premier niveau ou de l'attestation de sécurité routière ayant suivi une formation pratique organisée par une personne physique ou morale agréée par le préfet. Un arrêté du ministre chargé des transports fixe les modalités d'application du précédent alinéa.
Article R. 211-2 - I -Tout conducteur de cyclomoteur doit être âgé d'au moins quatorze ans.

II - Tout conducteur de cyclomoteur doit être titulaire du brevet de sécurité routière ou du permis de conduire.

III - Le fait de contrevenir aux dispositions des deux alinéas précédents est puni de l'amende prévue pour les contraventions de la 2ème classe.

IV - L'immobilisation du véhicule peut être prescrite dans les conditions prévues aux articles L. 325-1 à L. 325-3.

ANNEXE Education à la sécurité routière (BO n°40 du 31-10-2002)

V - Les dispositions du II ne sont applicables qu'aux personnes qui atteindront l'âge de seize ans à compter du 1er janvier 2004. Jusqu'à cette date, ces dispositions sont applicables aux personnes qui n'ont pas atteint l'âge de seize ans.

Article 2 - Le 2° de l'article R. 221-5 du code de la route est modifié comme suit :

I - Les "a", "b" et "c" deviennent respectivement "b" "c" et "d".

II - Il est inséré un "a" ainsi rédigé :

a) De l'attestation scolaire de sécurité routière de deuxième niveau ou de l'attestation de sécurité routière pour l'obtention des catégories A ou B du permis de conduire ;

III - Il est inséré un dernier alinéa ainsi rédigé : Les dispositions du a ne sont applicables qu'aux personnes qui atteindront l'âge de seize ans à compter du 1er janvier 2004.

Article 3 - Au II de l'article R. 233-1 du code de la route, les mots : "permis de conduire" sont remplacés par les mots : "titre justifiant de l'autorisation de conduire" et le mot : "permis" par le mot : "titre".

Article 4 - L'article R. 431-4 du code de la route est remplacé par les dispositions suivantes :
Article R. 431-4 -I -Tout conducteur de quadricycle léger à moteur doit être âgé d'au moins seize ans.
II - Tout conducteur de quadricycle léger à moteur doit être titulaire du brevet de sécurité routière ou du permis de conduire.
III - Le fait de contrevenir aux dispositions des deux alinéas précédents est puni de l'amende prévue pour les contraventions de la 2ème classe.
IV - Les dispositions du II ne sont applicables qu'aux personnes qui atteindront l'âge de seize ans à compter du 1er janvier 2004.

Article 5 - Les dispositions du présent décret sont applicables à Mayotte.

Article 6 - La garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre de l'intérieur, le ministre de l'éducation nationale, le ministre de la défense, le ministre de l'équipement, des transports et du logement et le secrétaire d'État à l'outre-mer sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 30 avril 2002
Lionel JOSPIN
Par le Premier ministre :
Le ministre de l'équipement, des transports et du logement
Jean-Claude GAYSSOT
La garde des sceaux, ministre de la justice
Marylise LEBRANCHU
Le ministre de l'intérieur
Daniel VAILLANT
Le ministre de l'éducation nationale
Jack LANG
Le ministre de la défense
Alain RICHARD
Le secrétaire d'État à l'outre-mer
Christian PAUL

ANNEXE Education à la sécurité routière (BO n°40 du 31-10-2002)

MISE EN ŒUVRE D'UNE ATTESTATION DE PREMIÈRE ÉDUCATION À LA ROUTE DANS LES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES
C. n° 2002-229 du 25-10-2002
NOR : MENE0202499C
RLR : 553-1
MEN - DESCO A1 - DPATE

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école

En 2001, 120 000 accidents corporels ont tué près de 8 000 personnes sur les routes de France. La population jeune est particulièrement touchée par l'insécurité routière. Ainsi, chaque année, les accidents de la circulation sont la cause de près du quart des décès chez les 5-14 ans et de près d'un décès sur deux chez les 15-19 ans. Dès l'âge de 10 ans, les accidents de la route sont la première cause de mortalité des enfants. Parmi les tués de cet âge, la moitié le sont en tant que passagers de véhicule, un quart en tant que piétons, un quart en tant qu'usagers de deux roues.

Renforcer l'éducation à la sécurité routière en milieu scolaire

Le nombre des enfants tués chaque année fait apparaître un pic sensible à l'âge de 3 ans, de 7 ans et de 11 ans, ce qui correspond à trois périodes du développement au cours desquelles les enfants acquièrent une nouvelle forme d'autonomie mais aussi se montrent réceptifs à l'apprentissage de comportements adaptés.

Avant 5 ans, le risque en tant que piéton reste faible. En revanche, il est très élevé en tant que passager d'automobile. Former très tôt les enfants aux risques routiers permet aussi d'attirer l'attention des parents sur ces questions. Découvrir dès le plus jeune âge que la route n'est pas "à prendre" mais à partager, c'est acquérir des comportements qui permettent de se protéger des dangers de la circulation et de prendre en compte les autres usagers de la route. Le principe d'une éducation précoce, continue et générale, a été adopté dans l'ensemble des pays européens.

Dans ce contexte, le Comité interministériel à la sécurité routière du 25 octobre 2000, tenu sous la présidence du Premier ministre, a décidé la mise en place d'un continuum éducatif. Pour compléter le dispositif des attestations scolaires de sécurité routière (ASSR), passées en classe de cinquième et en classe de troisième, il est créé une attestation de première éducation à la route (APER) délivrée à l'issue de la scolarité primaire. L'APER validera l'acquisition de règles et de comportements liés à l'usage de la rue et de la route et la connaissance de leur justification.

ANNEXE Education à la sécurité routière (BO n°40 du 31-10-2002)

La mise en œuvre de l'éducation à la sécurité routière

L'article L. 312-13 du code de l'éducation énonce l'obligation de l'éducation routière dans les programmes d'enseignement. Le décret interministériel n° 93-204 relatif à l'enseignement des règles de sécurité routière et à la délivrance du brevet de sécurité routière précise que "cet enseignement s'intègre obligatoirement dans le cadre des horaires et des programmes en vigueur dans les établissements d'enseignement public et d'enseignement privé sous contrat. Il a un caractère transdisciplinaire".

Si l'éducation à la route ne constitue pas un champ disciplinaire particulier, elle doit cependant faire l'objet d'un traitement spécifique du cycle 1 au cycle 3 à travers les différents domaines d'activités ou les différentes disciplines de l'école.

Les programmes de l'école primaire, qui entrent en application à la rentrée 2002 pour la première année de chaque cycle, sont le cadre de référence de cette première éducation à la route. Ils déterminent les contenus et les compétences sur lesquels prendre appui pour mener à bien cette éducation. Objet transversal par excellence, elle s'inscrit naturellement dans le cadre d'exercice de la polyvalence des maîtres et se construit sous leur responsabilité à travers une programmation rigoureuse du cycle 1 au cycle 3.

Cette éducation à la route se poursuit au collège, elle est complétée par la préparation des attestations scolaires de sécurité routière passées en classe de 5ème et de 3ème.

C'est dans ce contexte que les enseignants, seuls responsables des activités pédagogiques, peuvent, ponctuellement, faire appel sous la responsabilité du directeur et dans le cadre du projet pédagogique de l'école, à des intervenants extérieurs qualifiés.

Les objectifs d'une éducation à la sécurité routière à l'école primaire

L'apprentissage des règles de sécurité routière par les élèves de l'école maternelle et de l'école élémentaire relève de plusieurs registres d'objectifs : des objectifs de l'ordre des savoirs (connaître des règles de circulation, de sécurité...), des objectifs de l'ordre des savoir-faire qui supposent la mise en œuvre d'opérations cognitives de haut niveau (anticiper, traiter l'information, mener en parallèle plusieurs actions...) et des objectifs de l'ordre des comportements (être respectueux des autres usagers, ...).

Une progression, du cycle 1 au cycle 3, inscrit ces objectifs dans des situations de plus en plus complexes, organisées en six rubriques :

- se déplacer, accompagné, seul ou à plusieurs, dans des espaces identifiés, de plus en plus variés : trottoir, chaussée, environnement familier ou inconnu, en tenant compte des contraintes de l'espace, des dangers et des autres usagers ;
- agir en tant que passager d'un véhicule pour préserver sa vie et celle des autres ;
- conduire un engin adapté et bien entretenu dans des espaces appropriés, en maîtrisant sa conduite, en tenant compte des autres, dans le respect des règles du code de la route ;

ANNEXE Education à la sécurité routière (BO n°40 du 31-10-2002)

- connaître, choisir et utiliser les éléments de protection ;
- comprendre et respecter les règles du code de la route ;
- mettre en œuvre des règles élémentaires de premiers secours (se protéger et protéger, donner l'alerte, porter secours).

L'éducation à la sécurité routière intègre ces différentes composantes en un tout indissociable qui fonde un comportement adapté à la diversité des contextes rencontrés par l'usager, dans le respect des règles du code de la route.

L'attestation de première éducation à la route (APER)

Deux documents à l'intention des équipes pédagogiques leur permettront d'organiser la mise en œuvre de l'attestation de première éducation à la route.
- Une grille d'évaluation intitulée "attestation de première éducation à la route" récapitule sous une forme synthétique les savoirs et les savoir-faire énoncés dans le document pédagogique. Pour chaque usage de la route - piéton, passager, rouleur - les objectifs de formation, les savoirs et les savoir-faire sont repris à la première personne. La colonne de droite signale dans quel cycle ceux-ci sont travaillés, évalués puis covalidés par l'élève et le maître. Si une case est hachurée, les savoirs et les savoir-faire considérés ne sont pas du niveau du cycle.

La page comportant cette grille d'évaluation est intégrée dans le livret scolaire de l'élève.

L'attestation de première éducation à la route est attribuée par le conseil des maîtres de cycle 3 au vu des résultats de l'élève récapitulés sur cette grille. La décision prise ne peut être positive que si tous les savoirs et savoir-faire exigibles aux cycles 1 et 2 ont été acquis et si ceux exigibles au cycle 3 sont, au moins, en cours d'acquisition.

Cette décision figure en bas de page de l'attestation de première éducation à la route ; elle est contresignée par la directrice ou le directeur de l'école qui la transmettra, avec le dossier d'entrée en 6ème, au collège d'affectation de l'élève, afin de permettre la poursuite du travail engagé.

- Le document pédagogique "attestation de première éducation à la route" est un tableau structuré en trois parties correspondant à chacun des trois cycles de l'école primaire. On envisage successivement la situation du piéton, celle du passager, puis celle du rouleur (utilisateur de rollers, patins à roulettes, planches à roulettes, trottinettes, vélos...). Les objectifs de formation précisent les acquisitions visées selon une progression du cycle 1 au cycle 3. Des indications sont données pour aider les équipes pédagogiques à organiser la formation des élèves dans ce domaine (définition de savoirs et savoir-faire opérationnels, suggestions de situations pédagogiques) ; les références aux programmes indiquent les champs de contenus ou de compétences sur lesquels prendre appui. Cette mise en cohérence est facilitée par une annexe qui répertorie, pour chaque cycle, les extraits des programmes de l'école primaire qui permettent de travailler la sécurité routière.

ANNEXE Education à la sécurité routière (BO n°40 du 31-10-2002)

L'éducation à la route, pour prendre tout son sens, ne saurait concerner le seul espace scolaire. Elle suppose une sensibilisation de la communauté éducative tout entière aux finalités qu'elle poursuit. Le conseil d'école constitue un lieu privilégié pour cette sensibilisation et cette réflexion collectives qui peuvent également trouver leur place dans des réunions spécifiquement dédiées à ce thème. Ce sont bien tous les parents qu'il convient d'associer à l'utilisation de l'outil "attestation de première éducation à la route" : l'enjeu est en effet, qu'au-delà de la seule validation scolaire, l'élève soit à même d'avoir des comportements adaptés dans l'ensemble des situations de la vie quotidienne. C'est en effet la convergence des pratiques scolaires et familiales qui pourra conforter la lutte contre l'insécurité routière

.

Diverses ressources sont accessibles pour faciliter la mise en œuvre de cette éducation à la sécurité routière :

- un réseau de correspondants académiques et départementaux "sécurité" apporte localement une aide aux maîtres ; leurs coordonnées sont disponibles auprès des Rectorats ou

Inspections académiques ;

- des documents pédagogiques réalisés ces dernières années sont mis à disposition des enseignants sur le site internet "Éducation à la sécurité" ainsi que des informations pratiques telles que les coordonnées des correspondants "sécurité", une liste des partenaires institutionnels et associatifs œuvrant dans ce domaine...

D'ores et déjà accessible à l'adresse suivante : http://www.educnet.education.fr/securite/index.htm, il le sera prochainement sur : http://www.eduscol.education.fr

La circulaire n° 87-287 du 25 septembre 1987 est progressivement abrogée conformément au calendrier d'entrée en vigueur des programmes d'enseignement de l'école primaire (arrêté du 25 janvier 2002).

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
et par délégation
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

ANNEXE 9 Education à la sécurité domestique (Circulaire n°83-550 du 15 novembre 1983)

MISE EN ŒUVRE D'UNE ATTESTATION DE PREMIÈRE ÉDUCATION À LA ROUTE DANS LES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES
C. n° 2002-229 du 25-10-2002
NOR : MENE0202499C
RLR : 553-1
MEN - DESCO A1 - DPATE

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école

En 2001, 120 000 accidents corporels ont tué près de 8 000 personnes sur les routes de France. La population jeune est particulièrement touchée par l'insécurité routière. Ainsi, chaque année, les accidents de la circulation sont la cause de près du quart des décès chez les 5-14 ans et de près d'un décès sur deux chez les 15-19 ans. Dès l'âge de 10 ans, les accidents de la route sont la première cause de mortalité des enfants. Parmi les tués de cet âge, la moitié le sont en tant que passagers de véhicule, un quart en tant que piétons, un quart en tant qu'usagers de deux roues.

Renforcer l'éducation à la sécurité routière en milieu scolaire

Le nombre des enfants tués chaque année fait apparaître un pic sensible à l'âge de 3 ans, de 7 ans et de 11 ans, ce qui correspond à trois périodes du développement au cours desquelles les enfants acquièrent une nouvelle forme d'autonomie mais aussi se montrent réceptifs à l'apprentissage de comportements adaptés.

Avant 5 ans, le risque en tant que piéton reste faible. En revanche, il est très élevé en tant que passager d'automobile. Former très tôt les enfants aux risques routiers permet aussi d'attirer l'attention des parents sur ces questions. Découvrir dès le plus jeune âge que la route n'est pas "à prendre" mais à partager, c'est acquérir des comportements qui permettent de se protéger des dangers de la circulation et de prendre en compte les autres usagers de la route. Le principe d'une éducation précoce, continue et générale, a été adopté dans l'ensemble des pays européens.

Dans ce contexte, le Comité interministériel à la sécurité routière du 25 octobre 2000, tenu sous la présidence du Premier ministre, a décidé la mise en place d'un continuum éducatif. Pour compléter le dispositif des attestations scolaires de sécurité routière (ASSR), passées en classe de cinquième et en classe de troisième, il est créé une attestation de première éducation à la route (APER) délivrée à l'issue de la scolarité primaire. L'APER validera l'acquisition de règles et de comportements liés à l'usage de la rue et de la route et la connaissance de leur justification.

ANNEXE Education à la sécurité domestique (Circulaire n°83-550 du 15 novembre 1983)

La mise en œuvre de l'éducation à la sécurité routière

L'article L. 312-13 du code de l'éducation énonce l'obligation de l'éducation routière dans les programmes d'enseignement. Le décret interministériel n° 93-204 relatif à l'enseignement des règles de sécurité routière et à la délivrance du brevet de sécurité routière précise que "cet enseignement s'intègre obligatoirement dans le cadre des horaires et des programmes en vigueur dans les établissements d'enseignement public et d'enseignement privé sous contrat. Il a un caractère transdisciplinaire".

Si l'éducation à la route ne constitue pas un champ disciplinaire particulier, elle doit cependant faire l'objet d'un traitement spécifique du cycle 1 au cycle 3 à travers les différents domaines d'activités ou les différentes disciplines de l'école.

Les programmes de l'école primaire, qui entrent en application à la rentrée 2002 pour la première année de chaque cycle, sont le cadre de référence de cette première éducation à la route. Ils déterminent les contenus et les compétences sur lesquels prendre appui pour mener à bien cette éducation. Objet transversal par excellence, elle s'inscrit naturellement dans le cadre d'exercice de la polyvalence des maîtres et se construit sous leur responsabilité à travers une programmation rigoureuse du cycle 1 au cycle 3.

Cette éducation à la route se poursuit au collège, elle est complétée par la préparation des attestations scolaires de sécurité routière passées en classe de 5ème et de 3ème.

C'est dans ce contexte que les enseignants, seuls responsables des activités pédagogiques, peuvent, ponctuellement, faire appel sous la responsabilité du directeur et dans le cadre du projet pédagogique de l'école, à des intervenants extérieurs qualifiés.

Les objectifs d'une éducation à la sécurité routière à l'école primaire

L'apprentissage des règles de sécurité routière par les élèves de l'école maternelle et de l'école élémentaire relève de plusieurs registres d'objectifs : des objectifs de l'ordre des savoirs (connaître des règles de circulation, de sécurité...), des objectifs de l'ordre des savoir-faire qui supposent la mise en œuvre d'opérations cognitives de haut niveau (anticiper, traiter l'information, mener en parallèle plusieurs actions...) et des objectifs de l'ordre des comportements (être respectueux des autres usagers, ...).

Une progression, du cycle 1 au cycle 3, inscrit ces objectifs dans des situations de plus en plus complexes, organisées en six rubriques :

- se déplacer, accompagné, seul ou à plusieurs, dans des espaces identifiés, de plus en plus variés : trottoir, chaussée, environnement familier ou inconnu, en tenant compte des contraintes de l'espace, des dangers et des autres usagers ;
- agir en tant que passager d'un véhicule pour préserver sa vie et celle des autres ;
- conduire un engin adapté et bien entretenu dans des espaces appropriés, en maîtrisant sa conduite, en tenant compte des autres, dans le respect des règles du code de la route ;
- connaître, choisir et utiliser les éléments de protection ;
- comprendre et respecter les règles du code de la route ;
- mettre en œuvre des règles élémentaires de premiers secours (se protéger et protéger, donner l'alerte, porter secours).

L'éducation à la sécurité routière intègre ces différentes composantes en un tout indissociable qui fonde un comportement adapté à la diversité des contextes rencontrés par l'usager, dans le respect des règles du code de la route.

ANNEXE Education à la sécurité domestique (Circulaire n°83-550 du 15 novembre 1983)

L'attestation de première éducation à la route (APER)

Deux documents à l'intention des équipes pédagogiques leur permettront d'organiser la mise en œuvre de l'attestation de première éducation à la route.

- Une grille d'évaluation intitulée "attestation de première éducation à la route" récapitule sous une forme synthétique les savoirs et les savoir-faire énoncés dans le document pédagogique. Pour chaque usage de la route - piéton, passager, rouleur - les objectifs de formation, les savoirs et les savoir-faire sont repris à la première personne. La colonne de droite signale dans quel cycle ceux-ci sont travaillés, évalués puis covalidés par l'élève et le maître. Si une case est hachurée, les savoirs et les savoir-faire considérés ne sont pas du niveau du cycle.

La page comportant cette grille d'évaluation est intégrée dans le livret scolaire de l'élève.

L'attestation de première éducation à la route est attribuée par le conseil des maîtres de cycle 3 au vu des résultats de l'élève récapitulés sur cette grille. La décision prise ne peut être positive que si tous les savoirs et savoir-faire exigibles aux cycles 1 et 2 ont été acquis et si ceux exigibles au cycle 3 sont, au moins, en cours d'acquisition.

Cette décision figure en bas de page de l'attestation de première éducation à la route ; elle est contresignée par la directrice ou le directeur de l'école qui la transmettra, avec le dossier d'entrée en 6ème, au collège d'affectation de l'élève, afin de permettre la poursuite du travail engagé.

- Le document pédagogique "attestation de première éducation à la route" est un tableau structuré en trois parties correspondant à chacun des trois cycles de l'école primaire. On envisage successivement la situation du piéton, celle du passager, puis celle du rouleur (utilisateur de rollers, patins à roulettes, planches à roulettes, trottinettes, vélos...). Les objectifs de formation précisent les acquisitions visées selon une progression du cycle 1 au cycle 3. Des indications sont données pour aider les équipes pédagogiques à organiser la formation des élèves dans ce domaine (définition de savoirs et savoir-faire opérationnels, suggestions de situations pédagogiques) ; les références aux programmes indiquent les champs de contenus ou de compétences sur lesquels prendre appui. Cette mise en cohérence est facilitée par une annexe qui répertorie, pour chaque cycle, les extraits des programmes de l'école primaire qui permettent de travailler la sécurité routière.

L'éducation à la route, pour prendre tout son sens, ne saurait concerner le seul espace scolaire. Elle suppose une sensibilisation de la communauté éducative tout entière aux finalités qu'elle poursuit. Le conseil d'école constitue un lieu privilégié pour cette sensibilisation et cette réflexion collectives qui peuvent également trouver leur place dans des réunions spécifiquement dédiées à ce thème. Ce sont bien tous les parents qu'il convient d'associer à l'utilisation de l'outil "attestation de première éducation à la route" : l'enjeu est en effet, qu'au-delà de la seule validation scolaire, l'élève soit à même d'avoir des comportements adaptés dans l'ensemble des situations de la vie quotidienne. C'est en effet la convergence des pratiques scolaires et familiales qui pourra conforter la lutte contre l'insécurité routière.

ANNEXE Education à la sécurité domestique (Circulaire n°83-550 du 15 novembre 1983)

Diverses ressources sont accessibles pour faciliter la mise en œuvre de cette éducation à la sécurité routière :

- un réseau de correspondants académiques et départementaux "sécurité" apporte localement une aide aux maîtres ; leurs coordonnées sont disponibles auprès des Rectorats ou des inspections académiques ;

- des documents pédagogiques réalisés ces dernières années sont mis à disposition des enseignants sur le site internet "Éducation à la sécurité" ainsi que des informations pratiques telles que les coordonnées des correspondants "sécurité", une liste des partenaires institutionnels et associatifs œuvrant dans ce domaine...

D'ores et déjà accessible à l'adresse suivante : http://www.educnet.education.fr/securite/index.htm, il le sera prochainement sur : http://www.eduscol.education.fr

La circulaire n° 87-287 du 25 septembre 1987 est progressivement abrogée conformément au calendrier d'entrée en vigueur des programmes d'enseignement de l'école primaire (arrêté du 25 janvier 2002).

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
et par délégation
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

ANNEXE 10 Education à l'environnement (Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977)

(Programmation et Coordination : bureau DGPC 9)

Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école.

Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement.
A une époque où la dégradation de son milieu de vie pose à l'homme des problèmes de choix déterminants pour son avenir, une éducation en matière d'environnement s'impose de toute évidence. Cette éducation répond par ailleurs au besoin généralement rencontré chez l'enfant et l'adolescent de comprendre la nature et le monde qui les entourent. Ainsi est-il apparu indispensable que l'école apporte aux élèves dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité, une formation qui leur permette de saisir les problèmes de l'environnement de façon intelligente et constructive.
Par environnement on entendra « l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines ».
Il s'agit d'un domaine très vaste qui s'étend à toutes les formes du milieu de vie. C'est pourquoi l'environnement ne peut en aucun cas constituer une nouvelle discipline. Il doit « imprégner » l'enseignement dans son ensemble. Toutes les disciplines apporteront donc leur contribution à cette action éducative. La diversité et la complexité des problèmes posés rendent en effet nécessaire cette opération. Celle-ci pourra d'ailleurs conduire, lorsque cela sera possible, à la réalisation en commun, par les élèves et plusieurs enseignants d'un projet d'étude pluridisciplinaire.
La prise de conscience de ces problèmes suppose enfin une confrontation directe avec les réalités du milieu de vie.

I. CETTE ÉDUCATION AURA POUR OBJECTIF DE DÉVELOPPER CHEZ L'ÉLÈVE UNE ATTITUDE D'OBSERVATION, DE COMPRÉHENSION ET DE RESPONSABILITÉ A L'ÉGARD DE L'ENVIRONNEMENT

Une attitude d'observation.
L'élève apprendra à rester dans un premier temps un « observateur extérieur » du milieu à étudier. Il regardera sans rien perturber. Il est important notamment qu'il évite de détruire, sous l'effet de stéréotypes et de réactions instinctives. Il conviendra aussi qu'il apprenne à limiter les prélèvements dans la nature, en utilisant judicieusement dessins, photos, carnets de note...
Ce temps d'observation devra lui permettre en particulier d'apprécier les caractères d'équilibre et d'harmonie qui font la qualité d'un paysage, d'un site, d'une ville.
Une attitude de compréhension.
Il conviendra de faire comprendre à l'élève l'étroite interdépendance entre l'homme et son environnement. Ainsi, les effets sur le milieu de la destruction ou de l'introduction d'espèces animales ou végétales, les résultats de la transformation d'un paysage ou d'un quartier ou les conséquences irréversibles des pollutions et des nuisances sont autant de phénomènes qui lui permettront de saisir la part de responsabilité qui incombe à l'homme dans ses relations avec son milieu.

Une attitude de responsabilité.
Il est important que l'élève acquière une attitude de responsabilité à l'égard du devenir de son environnement. Aussi apprendra-t-il par exemple à s'abstenir de toute destruction ou perturbation inutiles, à éviter le gaspillage des matières premières par négligence ou irréflexion, à utiliser rationnellement les moyens techniques.

II. CET OBJECTIF PEUT ÊTRE ATTEINT D'UNE PART EN FAISANT APPEL A L'ENSEMBLE DES DISCIPLINES ET D'AUTRE PART EN METTANT L'ÉLÈVE EN RELATION DIRECTE AVEC DIFFÉRENTS MILIEUX DE VIE

1. *Pour saisir rationnellement l'environnement, les élèves auront à acquérir un certain nombre de connaissances et de méthodes de travail*

Cet apprentissage sera bien entendu adapté au niveau de développement de l'enfant et de l'adolescent et tiendra compte des études poursuivies.
L'acquisition d'un certain nombre de concepts est indispensable à la connaissance de l'environnement. Il sera possible de les faire saisir aux élèves à travers des exemples concrets pris dans différentes disciplines :
Le concept d'espace (sa détermination, son aménagement, sa gestion) pourra, par exemple, être perçu à travers l'analyse d'un schéma directeur d'aménagement urbain ou d'un plan d'aménagement rural ;
Celui de *temps :* l'étude des cycles de croissance d'espèces végétales forestières par exemple sera l'occasion de saisir la notion de saison ou de cycle biologique ; la notion d'ères et de temps géologiques pourra être acquise par l'étude de la formation et de la mise en place de roches ou de gisements fossiles (houille, pétrole...) ;
Les notions de *relations et d'interactions* (équilibre dynamique, interdépendance, seuil, facteur limitant) pourront être comprises en étudiant un écosystème (prairie, forêt, lac).
Des disciplines semblent favoriser l'acquisition de certains de ces concepts (la biologie pour ceux de vie et d'écosystème et la géographie pour celui d'espace), mais en réalité d'autres disciplines peuvent y contribuer, ainsi la structuration de la notion de temps fait intervenir la géologie, la biologie, l'économie, l'éducation physique, l'histoire, les mathématiques, la musique, la philosophie, la physique...
Les méthodes de travail que les élèves devront pratiquer ne se différencient pas fondamentalement de celles préconisées d'une manière générale.
Elles devront cependant insister tout particulièrement sur trois points :
1. L'utilisation de moyens d'investigation et d'analyse, c'est-à-dire :
La collecte des informations, leur classement, leur utilisation et leur interprétation ;
L'utilisation et l'exploitation de toutes les sources de documentation ;
L'usage des procédés d'enquêtes réalisées par groupes et individuellement (entretiens, relevés, plans, notes, photos) ;
L'entraînement au « tâtonnement » expérimental et à l'expérimentation.
2. La capacité à réaliser des synthèses et à appliquer les résultats acquis dans la résolution de problèmes concrets ou l'analyse de situations nouvelles ;
3. La maîtrise des moyens d'expression indispensable à tous les stades du travail.
Chaque enseignant trouvera dans le contenu de sa discipline les occasions d'appliquer ces méthodes, mais pour étudier plus globalement certains problèmes de l'environnement il devra souvent faire appel à d'autres disciplines que la sienne.

ANNEXE Education à l'environnement (Circulaire n° 77-300 du *29 août 1977)*

2. *L'éducation à l'environnement s'appuiera sur une découverte concrète du milieu et dans toute la mesure du possible sur un projet interdisciplinaire*

Ce projet sera élaboré en fonction de l'intérêt des élèves et des questions qu'ils se posent.
Sa mise en œuvre pourra comprendre différentes phases :
Un temps de maturation, de réflexion et d'interrogation aboutissant à la formulation, par les élèves, de problèmes qui détermineront le choix du milieu à analyser et les moyens nécessaires ;

Une exploration globale du milieu choisi sera l'occasion de préciser le projet d'étude qui les concerne ;
Une analyse des problèmes posés en référence aux connaissances acquises, et aux moyens spécifiques des diverses disciplines intéressées aboutira pour chaque groupe à une première représentation du milieu étudié ;
La mise en commun des travaux réalisés conduira à une première synthèse faisant ressortir les nécessités :
D'un approfondissement de l'étude ;
Du retour dans le milieu sur des thèmes mieux élaborés ;
D'une adaptation des moyens d'investigation ;
De l'acquisition de connaissances nouvelles, etc. ;
Une évaluation permettra de dégager les cohérences et les contradictions, de formuler des propositions concernant les actions nouvelles, etc.
Une telle démarche, possible au niveau de chaque discipline, gagnerait cependant à être conduite par une équipe associant des enseignants de différentes disciplines, le chef d'établissement, et, éventuellement, des personnes extérieures compétentes.
Elle suppose une exploration dans le milieu environnant de l'élève ou de l'établissement (le quartier, la commune, le canton, une entreprise industrielle ou agricole...), mais elle pourra être complétée efficacement par la découverte d'un milieu différent. Cette découverte se fera si possible grâce à la transplantation de la classe dans des structures d'accueil favorables à l'initiation à l'environnement. Ce dépaysement et la totale disponibilité provoqués par cette mutation permettront en effet à l'élève, dans la plupart des cas, d'avoir une vision plus clairvoyante et plus critique de son milieu habituel de vie.

II. POUR ACCOMPAGNER CETTE ACTION ÉDUCATIVE, DES DISPOSITIONS SERONT PRISES TANT AU NIVEAU PÉDAGOGIQUE QU'AU NIVEAU DE L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE

Une documentation sur l'environnement sera regroupée et systématisée. Elle s'appuiera notamment sur la production déjà réalisée par le Centre national de documentation pédagogique, à laquelle s'ajoutera un apport documentaire extérieur au ministère de l'Education. Cette documentation permettra aux enseignants de compléter leurs connaissances, mais elle leur donnera également des informations d'ordre pratique et matériel.

ANNEXE Education à l'environnement (Circulaire n° 77-300 du *29 août 1977)*

Il conviendra d'insister sur son caractère régional. A cet égard les centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique auront à jouer un rôle important de production, de diffusion et de relais. Ils travailleront en relation étroite avec les organismes particulièrement concernés par l'environnement : parcs naturels nationaux et régionaux, agences financières de bassin, organisations d'études d'aménagement d'aires métropolitaines (OREAM), ateliers d'urbanisme, services éducatifs des archives...

Dans les stages de formation initiale et continuée des enseignants, l'initiation à l'environnement devra être prise en compte.

Les directeurs d'école et les chefs d'établissement prendront les dispositions nécessaires afin de permettre les sorties des classes sur le terrain et de rendre possible une coopération entre les enseignants. Il est important en effet que les enseignants disposent de la liberté d'initiative qui donnera toute son efficacité à cette action éducative, dont le caractère pragmatique permettra aux élèves de confronter leurs connaissances à une expérience vécue et de faire ainsi l'apprentissage de leurs responsabilités face à leur propre milieu de vie.

ANNEXE 11 Education à l'environnement pour un développement durable (circulaire n°2004-110 du 8-7-2004)

INSTRUCTIONS PÉDAGOGIQUES
Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) – Rentrée 2004
NOR : MENE0400752C
RLR : 525-0
CIRCULAIRE N°2004-110 DU 8-7-2004
MEN
DESCO A11

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs d'école

La présente circulaire remplace celle du 29 août 1977 (n° 77-300) et vise à donner une dimension pédagogique nouvelle à l'éducation à l'environnement en l'intégrant dans une perspective de développement durable. Elle s'inscrit dans la stratégie nationale en faveur du développement durable, adoptée par le Gouvernement en juin 2003, qui souligne le rôle déterminant du système éducatif. Elle s'appuie sur les recommandations du rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale remis au ministre en 2003 et sur les conclusions de l'expérimentation menée en 2003-2004 dans les écoles et établissements de dix académies.

L'éducation à l'environnement pour un développement durable 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.

La prise de conscience des questions environnementales, économiques, socioculturelles doit, sans catastrophisme mais avec lucidité, les aider à mieux percevoir l'interdépendance des sociétés humaines avec l'ensemble du système planétaire et la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable de celui-ci ainsi qu'au développement d'une solidarité mondiale.

Selon le souhait du Président de la République, la Charte de l'environnement intégrée à la Constitution française aux côtés des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et des droits économiques et sociaux de 1946 implique la responsabilité de tous ; c'est pourquoi "l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et des devoirs" définis par la Charte (art. 8).

L'environnement peut être défini comme "l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines" (circulaire n° 77-300 du 29 août 1977). D'une façon plus générale, l'environnement est constitué de "l'ensemble des éléments qui, dans la complexité de leurs relations, constitue le cadre, le milieu, les conditions de vie pour l'homme" (Pierre George, géographe).

ANNEXE Education à l'environnement pour un développement durable (circulaire n°2004-110 du 8-7-2004)

Conformément à la stratégie nationale, l'étude de l'environnement doit donc se placer dans la perspective du **développement durable**, défini comme "un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs" (selon les termes du rapport Brundtland de 1987, "Notre avenir à tous").

Le concept de développement durable revêt une dimension éducative particulièrement riche, en ce qu'il conduit à prendre en compte :

- les différentes échelles de temps et d'espace ;
- la complexité du domaine dont les multiples composantes, interagissant entre elles, appellent une approche systémique ;
- les différents axes d'analyse scientifique qui fondent un développement durable (composantes environnementales, économiques, sociales, culturelles) ;
- 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.

L'éducation à l'environnement pour un développement durable intègre pleinement, par le regard porté aux territoires, les valeurs associées à un développement solidaire.

Cette nouvelle dimension pédagogique doit permettre de mieux identifier et d'organiser une éducation cohérente et progressive à l'environnement pour un développement durable au bénéfice de tous les élèves, sur l'ensemble de leur parcours de l'école primaire au lycée.

1 - Une éducation ancrée dans toutes les disciplines

À compter de la rentrée 2004, les élèves bénéficieront d'une éducation à l'environnement pour un développement durable qui leur assurera une formation progressive tout au long de leur cursus scolaire.
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 donc 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 ;

- sur les croisements des apports disciplinaires préconisés dans les programmes et adoptant une approche systémique ;

- sur 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 également de développer 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.

ANNEXE Education à l'environnement pour un développement durable (circulaire n°2004-110 du 8-7-2004)

À l'école primaire, l'éducation au développement durable est fondée sur l'acquisition de connaissances et de comportements ancrés dans une démarche d'investigation des problématiques liées à l'environnement. Les programmes de l'école primaire arrêtés le 25 janvier 2002 (B.O. hors-série n°1 du 14 février 2002) fournissent de nombreuses occasions d'aborder les questions se rapportant à l'environnement et au développement durable.

Au collège et au lycée, l'ensemble des disciplines doit concourir à l'éducation à l'environnement pour un développement durable.

Outre des entrées inscrites dans les programmes d'enseignement, comme la biodiversité, les changements climatiques, la gestion des ressources..., l'environnement pour un développement durable doit intégrer certaines dimensions de l'éducation à la santé et au risque, à la citoyenneté et, plus généralement, au développement solidaire. Ainsi, les élèves seront capables de mesurer les conséquences de leurs actes sur l'environnement.

2 - Une éducation aux modalités diversifiées

Compte tenu de sa spécificité, l'environnement pour un développement durable doit reposer sur des démarches pédagogiques diversifiées privilégiant des situations concrètes qui développeront chez les élèves la sensibilité, l'initiative, la créativité, le sens des responsabilités et de l'action.

Les sorties scolaires sous toutes leurs formes (y compris les classes de mer, de neige, les classes vertes...) constituent dans cette optique un cadre particulièrement favorable. En fonction des ressources locales, les enseignants mettront en place des partenariats propres à enrichir les démarches pédagogiques. La pratique des partenariats a été largement développée dans le cadre des actions culturelles et éducatives (notamment les ateliers de culture scientifique et technique). Il conviendra donc de s'en inspirer.

Depuis 1993, date du deuxième protocole d'accord entre les ministères en charge de l'éducation et de l'environnement, la collaboration interministérielle se décline localement, avec des services déconcentrés des ministères concernés, des collectivités territoriales et locales, des institutions internationales, de grands organismes et les réseaux du secteur associatif. Les initiatives prennent les formes les plus diverses : éducation à l'environnement, politique culturelle, charte territoriale ou européenne, création de pôles de ressources spécifiques ou mise en place de formations avec des centres ou des instituts spécialisés. http://www.education.gouv.fr/systeme_educatif/academie/default.htm

Un certain nombre d'actions éducatives conduites depuis plusieurs années en concertation avec d'autres ministères (agriculture, environnement, culture, justice) ou avec des collectivités, peuvent entrer dans les orientations présentées ici. Reposant sur l'engagement des enseignants et des élèves, elles gagneront à être inscrites au projet d'école ou d'établissement, en liaison directe avec la réflexion menée sur les enseignements.

Les ressources et partenariats, dans leur diversité, doivent contribuer à servir les objectifs d'une éducation à l'environnement pour un développement durable, tels qu'ils sont fixés par le ministère de l'éducation nationale. Au niveau national, diverses instances comme le Centre national de documentation pédagogique, participeront activement à cette démarche. Au niveau régional, dans le cadre de démarches partenariales contractuelles, seront développés des relais pour le recueil et la diffusion des ressources relatives à l'EEDD.

ANNEXE Education à l'environnement pour un développement durable (circulaire n°2004-110 du 8-7-2004)

3 - La généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable

L'éducation à l'environnement pour un développement durable est généralisée dès la rentrée 2004. La prérentrée offrira l'opportunité de travailler, dans les écoles et les établissements scolaires, à une mise en œuvre concertée et cohérente de cette démarche.

Dans ce cadre, les équipes pédagogiques sont appelées à définir de manière collégiale des temps forts et des points d'ancrage dans chaque discipline pour construire une progression coordonnée. Dans le premier degré, le projet d'école définit, au niveau de chaque cycle, une programmation annuelle des thèmes à aborder et des projets. Au collège et au lycée, l'environnement pour un développement durable participe au projet d'établissement : sensibilisation à l'écoresponsabilité, élaboration de projets conjoints avec d'autres écoles ou établissements scolaires en France ou à l'étranger, construction de partenariats. L'investissement des personnels non enseignants renforcera la dimension éducative, favorisera la transmission intergénérationnelle et encouragera des comportements exemplaires hors de la classe.

Un document d'accompagnement pédagogique élaboré par l'inspection générale et la direction de l'enseignement scolaire apportera des éléments méthodologiques et présentera les points d'ancrage dans les programmes. La généralisation de l'environnement pour un développement durable sera également accompagnée par des actions de formation, tant dans le cadre du programme national de pilotage que dans celui des plans académiques de formation.

Les recteurs sont invités à prendre toutes les dispositions nécessaires pour assurer la mise en œuvre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

ANNEXE 12 Liste des associations non retenues

CAUE Rhône
6 bis quai saint Vincent
69283 Lyon

Association contactée par téléphone.
_ EEDD que sur le thème du jardin pédagogique, le paysage et le parc (M Lemailleux).
_ Rôle dans la formation des enseignants surtout sur le patrimoine et les risques industriels. Formation sur l'EEDD en février 2007.
_ Accompagnement de projet en classe et lycée via les classes à PAC ou la DRAC (agence d'archi) qui accorde les subventions. EEDD n'est pas thème central.
_ Mise en place du réseau regard croisé (archives municipale, musée la Gadagne, maison du Rhône) pour les projets sur l'eau.

FOL Rhône
20 r François Garcin
69003 LYON

Association contactée par téléphone.
A des centres CED à Saint Julien en Vercors mais orientation sur le thème de la montagne (faune, flore, géosite…). Il existe une animation l'eau dans le Vercors. Autres CED au bord de la mer, à Mars en Ardèche et un en Isère.

OCCE Rhône
160 av Saint Exupéry
69500 BRON

Association contactée par téléphone.
EE autour du jardinage. Ne prend pas en compte l'EE car d'autres associations le prennent en charge.

CORA Rhône
32 rue Ste Hélène
69003 Lyon
Magalie
Association rencontrée mais thématique autour des oiseaux. Il existe une animation sur la mare.

OIKOS, la maison, son environnement
114 bd du 11 nov 1918
69100 Villeurbanne
Cécile Guillerd
Association rencontrée mais centrée sur la maison. Il existe une animation sur l'eau dans la maison

ANNEXE Liste des associations non retenues

Robins des villes
32 rue Ste Hélène
69003 Lyon
Armelle Sèvre

Association rencontrée mais centrée sur la ville. Il existe une animation « L'eau dans la ville ».

Côté jardin
32 rue Ste Hélène
69003 Lyon

Association rencontrée. Aménage un jardin et fait des animations sur le jardin. Une animation sur l'eau mais activité marginale

FNMR
20 rue de la Part Dieu
BP 314
69406 Lyon Cedex

Association contactée par téléphone.
Regroupe les maires. Acteurs sensibles à EEDD mais ne fait pas d'EEDD.

CPN Les Serpents en Vol
Communay

Mme Loanne Garnier Quadri, responsable adulte du groupe

Association non contactée. C'est un club libre d'ados

Les petits Nioules

Association contactée par téléphone.
Gîte d'enfants dans lequel on fait de l'EE mais surtout orientée vers la ferme. Séjours à thème ou animations à la journée. Pas d'EE sur l'eau dans la cadre des animations journées.

AMAC
Association non contactée.
Association Antenne Mobile d'Action culturel. Orientation sur le conte et l'oralité.

ANNEXE Liste des associations non retenues

Arthropologia
Association non contactée.
Association centrée sur les petites bêtes.

Centre Captiva

Association non contacté. Centre de découverte scientifique

Ebulliscience

Association non contactée
Association entre les étudiants de l'INSA et la ZEP de Vaulx en Velin

Espace Pierres Folles

Association non contactée
Musée, un jardin botanique et un sentier géologique

Le passe jardin

Association non contactée
Association pour créer des liens à travers des jardins partagés

Maison de l'écologie

Association non contactée. N'existe plus.

Peuples solidaires

Association non contactée. Met en œuvre la solidarité internationale

SECIRELY
Association contactée. Association de randonneurs.

Fédération départementale des chasseurs du Rhône
2 quai du commerce
BP 730
69256 Lyon Cedex 9
Association non contactée

ANNEXE Liste des associations non retenues

Equisol
8 rue du maréchal Joffre
69002 LYON

Association non contactée qui travaille sur le commerce équitable.

Hespul
114 bd du 11 nov 1918
69100 Villeurbanne

Association non contactée centrée sur l'énergie

CREN Rhône-Alpes
2 rue des Valières
69370 Vourles
Pascal Faverot
Association contactée. Pas d'EEDD. Le CREN gère les sites naturels. Eventuellement finance la publication d'ouvrage.

Association Création Parc Naturel Régional Monts de la Madele
rue Roanne
42430 Saint Just en chevalet

François Genevrier

Association contactée.

CPN Les Castors Fouineurs
42210 Bellegarde en Forez

Yves Dauvêtre ou Chantal Lurol

Non contactée. Club dans une MJC

CPN Les Pics verts
Saint Victor sur Loire

V. Bernard

Non contactée. Club familial. Pas de structure officielle

ANNEXE Liste des associations non retenues

CPN Les écureils
Roanne

E. Galichet

Fait partie de l’association ARPN contactée

CPN Les lézards des murailles
Saint Haon le Chatel
Emile Girard

Fait partie de l’association Madeleine environnement

Comité d’animation pour tous sur le parc de Montaud
18 rue Benoît Frachon
42200 Saint Etienne

Mathieu Gerphagnon

Association rencontrée. Pas d’EE sur le thème de l’eau.

URCPIE
Maison de l'eau et de l'environnement
42660 Marlhes

Nadège GILLET

Association contactée. Tête de réseau des CPIE. Ne pas directement de l’EE.

A.D.M.I.R.E , Association pour la Découverte du Milieu Rural et de l'Environnement
route de l'Aérodrome
42 152 L'Horme

Association qui n’existe plus

Club S.E.R. (Services et éducation au respect) de la Forêt et de l'Environnement
38, cours Marin,
42152 L'Horme
Association qui n’existe plus

ANNEXE Liste des associations non retenues

Les automnales
6, rue de l'Église,
42170 Chambles

Association qui n’existe plus

Planète Mômes (entr. vidéo et conf.)
18, Allée des Tilleuls
42740 SAINT-PAUL EN JAREZ

Bernard AVRIL

CEMEA Loire

Association contactée. Annexe du CEMEA Rhône Alpes.

Les amis des arbres

Association non contactée. S’attache à la connaissance et à la protection des arbres.

SICTOM Forez Nord
Syndicat intercommunal de traitement des ordures ménagères

Non contactée.

TOURNESOL

Association non contactée et orientée vers l’énergie.

Office Municipal pour l'Environnement et l'aménagement du territoire de Roche la Molière
mairie,
42230 Roche-la-Molière

M. Garnier
Pas possibilité de le contacter

ANNEXE Liste des associations non retenues

La Rotonde CCSTI

Association non contactée. Association de l'école des Mines. Tournée vers la vulgarisation scientifique.

Hélianthe

20 rue Littré
01000
Mélanie Marek

Association rencontrée mais travail sur l'énergie

Association pour la Connaissance de la Flore du Jura

siège social: Mairie de Thoiry
01710 Thoiry

Julie Warrillow
149 chemin des deux hameaux
01710 Thoiry

Association contactée. Ne travail que sur les fleurs

CAUE AIN

34 rue du Gal Delestraint
Bourg en Bresse

Association contactée. Fait de l'accompagnement pédagogique des enseignants mais pas sur le thème de l'eau. L'association fait tourner des expos dont 1 sur l'eau mais expo gérée par la CAUE de Savoie.

CPIE Revermont

place Jean Moulin
01250 Ceyzeriat

Association contactée. Association centrée sur le conseil, l'expertise et les études de cas. Sensibilisation à l'environnement pour les élus. Sous-traitance par rapport à Natura 2000.

Escale Haut Rhône

Stéphane WIEST / Terre d'Eaux
N'existe plus.

ANNEXE Liste des associations non retenues

Musiques bruissonnières

La pérouse
01310 MONTRACOL

Dominique Passeri

Association non contactée.

Musée de Bresse

Association non contactée. Pas de problématique d'EEDD

SIDEFAGE

Association non contactée. Etablissement public de coopération intercommunale pour les déchets. Fait des animations sur les déchets

SMIDOM

Association non contactée. Communauté de communes pour la gestion des déchets.

OCCE AIN

Robert Caron

Association contactée. Opération sur le jardinage et malle pédago sur les déchets. Pas de centre d'accueil. Pas de suivi de projet.

Cotière Prim'vert

BP 203
01702 Miribel Cedex

Jacques Pallama

Association rencontrée. Fait peu d'EEDD. N'a rien fait sur l'eau cette année.

ANNEXE 13 Structures ayant participé au recueil de données

STRUCTURES	PERSONNES RENCONTREES	STATUT	DATE
ASSOCIATIONS			
Fédération pour la pêche et la protection du milieu aquatique de l'Ain			
Fédération pour la pêche et la protection du milieu aquatique de la Loire	M Vincent GARNIER	Educateur à l'environnement	07/06/2007
Fédération pour la pêche et la protection du milieu aquatique du Rhône	M Guillaume XUERBE	Educateur à l'environnement	07/06/2006
FRAPNA* Rhône	M Julien AUDIBERT	Educateur à l'environnement	09/06/2006
FRAPNA* Loire	M GENET	Educateur à l'environnement	29/03/2006
FRAPNA* Ain			05/05/2006
Ligue de l'enseignement de l'Ain	D. JOURAY	Educateur à l'environnement	
Maison du Marais Aignoz	Mme Cécile GUENIN	Educateur à l'environnement	09/05/2006
SEA Science et Art	Mme Edith PLANCHE	Directrice	
Apieu Millefeuilles	Mme Séverine THINET	Direction	27/03/2006
Association Roannaise de Protection de la Nature (ARPN)	M Fabien BONNISOL	Animateur	26/05/2007
Biosphère Environnement			
CILDEA	M. Frédéric MARTEIL	Educateur à l'environnement	
CPIE* Mont du Pilat	M Eric GENTIL	Educateur à l'environnement	27/04/2006
L'eau qui bruit	M Fabien PERRET	Animateur	18/04/2006
Madeleine Environnement		Educateur à l'environnement	

ANNEXE Structures ayant participé à cette recherche (entretiens ; recueil de données)

STRUCTURES	PERSONNES RENCONTREES	STATUT	DATE
Maison de la Nature	M Laurent REY		
Nature pour Tous			
OCCE Loire	M F QUINSON	Animateur	29/05/2006
FRAPNA Rhône			
FRAPNA Loire			
FRAPNA Ain			
FRAPNA Région			
Terre et Nature	M Christian PRAT		15/05/2006
AGEK	M Fontan EBA		08/03/2007
le GRAINE Rhône-Alpes	Frédéric Villaumé	Directeur	15/11/2006
le GRAINE Rhône-Alpes	Michel BESSET	Chargé de mission	16/11/2006
CONIB	Mlles MOREAU et SAUGEY	Educateur à l'environnement	14/06/2007
Grand Moulin Yzeron	M Thierry GAUTHIER	Directeur	24/05/2006
Les Péniches du Val du Rhône	Mme Sandra BRAGUE	Chargé de mission pédagogique	
Maison du Fleuve du Rhône	Mme Cécile LEOEN	Animatrice	
MNLE - Mouvement National de Lutte pour l'Environnement 69	M Bertrand CLAUDY	Educateur à l'environnement	20/06/2007
MRE - Maison Rhodanienne de l'Environnement	M Bruno CHARLES	Directeur	25/09/2006
Naturama	M Christophe DARPHEUIL	Directeur	

ANNEXE Structures ayant participé au recueil de données

STRUCTURES	PERSONNES RENCONTREES	STATUT	DATE
COLLECTIVITES TERRITORIALES			
Conseil Général de le la Loire	Mme GILIBERT	Chargée de l'EEDD	02/02/2006
Conseil Général de l'Ain	M Franck COURTOIS	Directeur	28/02/2006
Conseil générale du Rhône	M Nathaël COTEBRUNE	Chargé de mission	
Agglomération Saint-Etienne Métropole	M Le CALVEZ		
Agglomération du GRAND LYON	M Olivier MARTEL	Chargé de mission EDD	07/11/2005
Agglomération de Bourg en Bresse l'Agglo			
Communauté d'agglomération GRAND ROANNE	Mme Adeline CENA		07/06/2007
Ville de Bourg en Bresse	Mme LAUGEL	Elue en charge de l'environnement	07/03/2006
Ville de Saint Etienne	M Mathieu JIEGERT		
Ville de Lyon	Mme MILLANI	Bureau Mission Projet Education	04/05/2006
Contrat de rivière Albarine	M Régis MATHON	Chargé de mission	02/05/2006
Contrat de rivière Basse Vallée de l'Ain	Mme Catherine PETIT		15/05/2006
Contrat de rivière Lange Oignin	Mme THICOIPE		07/04/2006
Contrat de rivière de Pays Gex Léman	M Jérémy DEBARD	Chargé de mission	03/04/2006
Contrat de rivière Reyssouze	M Stéphane DARALI		05/04/2006
Contrat de rivière Veyle	M Cédric THEVENET	Resp.syndic +suivi procédures	04/04/2006
Contrat de rivière Brévenne-Turdine	Mme HOLMAN		11/04/2006
Contrat de rivière Yzeron	M Stéphane GUERIN		

ANNEXE Structures ayant participé au recueil de données

STRUCTURES	PERSONNES RENCONTREES	STATUT	DATE
Contrat du Lignon	M Xavier VILLALE		08/06/2006
Contrat de rivière CANCE	Mme BIANCO		27/03/2006
Contrat de rivière Coise	Mme DUFAIX		29/03/2006
Contrat de rivière Gier			
STRUCTURES	PERSONNES RENCONTREES	STATUT	DATE
Contrat de rivière Ondaine	M J.M BARDOT	Financeur	
Parc Naturel Régional du Pilat	M C. MABILON		07/06/2006
Conseil Régional Rhône-Alpes	Mme ISARA et Mme REVEYRAND	Conseiller régional	28/02/2006
Direction Régionale de l'Environnement (DIREN*)	Mme Annie DURDILLY	Chargée de Mission EE et vie associative	24/03/2006

ANNEXE Structures ayant participé au recueil de données

STRUCTURES	PERSONNES RENCONTREES	STATUT	DATE
AUTRES STRUCTURES			
Agence de l'eau	M Hakim M'BAREK	Chargé de mission	
CNR	Mme Françoise CHIROL	Ancienne chargé de la communication	
INRP	M Benoit Urgelli	Enseignant associé à la recherche	04/10/2006
Académie de Lyon	M Louis SARDELLA	IEN chargé du DD	16/12/2005
Parc de Miribel Jonage (SEGAPAL)	Mme Patricia MONIAUX	Educatrice à l'environnement	

ANNEXE 14 Actions d'ERE menées sur le thème de l'eau en fonction du type de public

Source	Type de publics	Non déterminé	Ain	Loire	Rhône	Total
Données structures	Collège		225	1652	3099	4976
	Extra-scolaire	67		298	1567	1932
	Gd-Public	198		199	1027	1424
	Lycée	45		15	100	160
	Maternelle	114	58	26	1929	2127
	Maternelle/Primaire	10	100		173	283
	Primaire	808	1610	8482	10725	21625
	Primaire/Collège				150	150
	Spécialisé			4	64	68
	Supérieur	6			60	66
	(vide)		37		215	252
Total (données structures)		**1248**	**2030**	**10676**	**19109**	**33063**
Données financeurs	Collège	192	185	168	3264	3809
	Extra-scolaire	12			1187	1199
	Gd-Public	22			7571	7593
	Lycée	45			219	264
	Maternelle	10	58	23	811	902
	Maternelle/Primaire	10	22		154	186
	Primaire	233	947	4384	11948	17512
	Supérieur	6			60	66
	(vide)		37			37
Total (données financeurs)		530	1249	4575	25214	31568
Total		**1778**	**3279**	**15251**	**44323**	**64631**

ANNEXE Actions d'ERE menées sur le thème de l'eau en fonction du type de public

Sources	Type de publics	Non déterminé	Ain	Loire	Rhône	Total
Données structures	Collège		10	53	100	163
	Extra-scolaire	7		19	85	111
	Gd-Public	6		5	34	45
	Lycée	2		2	5	9
	Maternelle	4	2	1	72	79
	Maternelle/Primaire	1	4		10	15
	Primaire	38	98	316	441	893
	Primaire/Collège				1	1
	Spécialisé			1	5	6
	Supérieur	1			3	4
	(vide)		2		9	11
Total (données structures)		59	116	397	765	1337
Données financeurs	Collège	10	52	12	109	183
	Extra-scolaire	1			51	52
	Gd-Public	3			68	71
	Lycée	2	4		10	16
	Maternelle	1	2	1	31	35
	Maternelle/Primaire	1	1		9	11
	Primaire	23	70	244	492	829
	Supérieur	1			3	4
	(vide)		2			2
Total (données financeurs)		42	131	257	773	1203
Total			247	654	1538	2540

ANNEXE 15 Répartition des publics scolaires ayant bénéficié d'actions d'ERE sur le thème de l'eau

Classe	Effectifs total		Nombre total d'actions	
	En nombre	En pourcentage	En nombre	En pourcentage
PS	1113	3%	39	2,4%
MS	1881	5%	67	4,2%
GS	1666	4%	70	4,3%
CP	4177	10%	176	10,9%
CE1	6980	17%	277	17,2%
CE2	7072	17%	280	17,4%
CM1	7317	18%	295	18,3%
CM2	5954	14%	227	14,1%
6ème	3207	8%	94	5,8%
5ème	1955	5%	61	3,8%
4ème	138	0%	7	0,4%
3ème	187	0%	12	0,7%
2nd	0	0%	0	0,0%
1ère	29	0%	2	0,1%
Terminale	60	0%	3	0,2%
Total	41736	100%	1610	100,0%

Sources : données structures

ANNEXE 16 L'EDD dans les programmes scolaires

Extraits du site Eduscol, site du ministère de l'Education National, visité le 31/12/2008 http://eduscol.education.fr/D1185/accompagnement.htm#prog

Nous avons sélectionné quelques disciplines et classes particulièrement propices à réaliser des actions et des projets en éducation relative à l'environnement. Cet inventaire n'est pas exhaustif.

PROGRAMMES D'EDUCATION CIVIQUE

Classe de sixième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les droits et les devoirs de la personne L'élève et la citoyenneté. La qualité de citoyen On aborde surtout la participation à des associations, au sein du collège, du quartier, de la commune	On peut s'appuyer sur l'exemple d'une association locale dirigée vers l'écocitoyenneté. Si elles existent, on peut aussi décrire et commenter des actions d'écoresponsabilité conduites au sein de l'établissement par des groupes d'élèves
Responsabilité vis à vis du cadre de vie et de l'environnement - le respect et la mise en valeur des espaces bâtis, des espaces verts et du patrimoine naturel Souligner les enjeux entre d'une part les dégradations de l'environnement et d'autre part les coûts et les déséquilibres écologiques occasionnés - l'aménagement de l'espace communal Les pouvoirs du maire en matière de protection, d'urbanisme et d'environnement sont mis en évidence. Les réglementations et les conventions propres à la protection de l'environnement font l'objet d'une étude - responsabilité face au patrimoine	Toute cette partie du programme relève entièrement de l'EEDD. Elle peut être prise en charge par le professeur d'histoire et géographie ou par le professeur de SVT. Une sortie sur le terrain est ici vivement recommandée (présentation des documents d'urbanisme à la mairie, visite d'un équipement communal ou intercommunal : station d'épuration des eaux, usine de retraitement des déchets, etc.) SVT : accompagnement EEDD et programme caractéristiques de l'environnement proche et répartition des êtres vivants, le peuplement d'un milieu

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de cinquième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
La solidarité - L'esprit de solidarité Au plan international, la coopération et la solidarité se concrétisent par des actions, des projets, des réalisations ; on illustre par un exemple (actions humanitaires, jumelage entre villes et régions, échanges entre établissements scolaires)	Cette question relève pleinement de l'éducation au développement et à la solidarité Nord-Sud. On peut facilement s'appuyer sur des exemples locaux et faire le lien avec le programme de géographie (étude du continent africain)
La sécurité - Face aux risques majeurs La sécurité civile informe, gère le risque et prend des mesures de sauvegarde. Les menaces graves, aux personnes et aux biens, les atteintes à l'environnement, (risques naturels et technologiques) requièrent la responsabilité de chacun de l'Etat et des collectivités territoriales ; Elles sont étudiées à partir de situations concrètes. On insiste sur l'importance de la prévention. Selon la localisation du collège, on développe un exemple d'organisation face à un risque majeur.	Cette question relève pleinement de l'éducation aux risques majeurs, un volet de l'EEDD. Il est possible de s'appuyer sur une étude de cas, éventuellement proche des élèves (inondation, éboulement, incident industriel, …) Un intervenant extérieur (responsable de la sécurité civile, ingénieur, élu) peut aussi être sollicité. On peut aussi faire le lien avec le programme de géographie. Quelle gestion des risques naturels ou technologiques dans un pays en développement comme la Chine ? SVT (à compter de la rentrée de l'année scolaire 2006-2007) : accompagnement EEDD et programme : L'action de l'homme dans son environnement influe sur l'évolution des paysages

Classe de quatrième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les libertés et les droits - les enjeux de l'information L'analyse du traitement de l'information permet l'exercice de l'esprit critique chez les élèves	En s'appuyant sur un événement d'actualité concernant l'environnement et le développement durable, (catastrophe, congrès mondial, nouvelle législation, etc..), on peut faire réfléchir les élèves à la manière dont il est présenté dans les différents supports médiatiques : catastrophisme, sous estimation ou analyse équilibrée de l'événement ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de troisième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les institutions françaises et l'Union européenne A l'aide d'un exemple, (PAC, politique de l'environnement, …) les étapes de la construction européenne sont mises en évidence	On peut choisir de s'appuyer sur un exemple de directive européenne (Protection des eaux contre la pollution par les nitrates, Natura 2000,..) pour montrer comment s'imbriquent le pouvoir du gouvernement français et celui de l'Union européenne
Les débats de la démocratie - l'opinion publique et les médias (thème obligatoire) - l'expertise scientifique et technique dans la démocratie (thème au choix)	En prolongement de la partie concernant les enjeux de l'information (programme de quatrième), un débat pourrait être organisé autour du catastrophisme et du traitement de l'information dans les médias. Les enjeux environnementaux offrent de nombreux exemples de débats (risque nucléaire, réchauffement climatique, etc..) à propos desquels on peut faire mesurer aux élèves la relation entre la parole de l'expert, du décideur du citoyen. SVT : accompagnement EEDD et programme Responsabilité humaine : santé et environnement
La solidarité et la coopération internationale	Ce thème peut permettre d'aborder le rôle des organisations internationales (ONU, UE), des Etats, des O.N.G* dans l'aide au développement. Il peut être mis en relation avec le programme de géographie. On peut aussi présenter les réflexions ou décisions des grandes conférences internationales sur les enjeux de développement durable en s'appuyant sur trois moments clés : 1992, sommet de Rio et Agendas 21,1997, protocole de Kyoto, 2002, sommet de Johannesburg

Classe terminale ES, L et S

Le programme d'ECJS peut permettre de prolonger et d'approfondir par le débat argumenté des problématiques développement durable esquissées en cours de géographie. On peut aussi y traiter des questions spécifiques.

Quelques pistes :

- La citoyenneté et les évolutions des sciences et des techniques :
- Les risques alimentaires (cf. document d'accompagnement ECJS terminale p 28)
- Le OGM, atout ou danger pour nourrir la planète ?
- Le citoyen peut-il contribuer à la diffusion des énergies propres ?
- La citoyenneté et les formes de mondialisation
- Effet de serre et responsabilité planétaire (cf. document d'accompagnement terminale p 82)
- Quelles réponses politiques aux enjeux environnementaux liés à la mondialisation ? Le rôle des organisations internationales, des Etats, des O.N.G*, des citoyens
- Le développement solidaire : réalité ou illusion ?
- Faut-il renoncer à la croissance pour garantir un développement durable ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

PROGRAMMES DE GEOGRAPHIE

Classe de sixième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
I. Les grands repères géographiques du monde	
La répartition de la population mondiale Richesse et pauvreté dans l'espace mondial	- Un planisphère de " l'empreinte humaine " permet de faire ressortir l' inégale occupation humaine de la planète et la fin des espaces sauvages - A l'aide de quelques indicateurs (PIB, IDH) les élèves découvrent la notion de développement et les inégalités de développement entre Nord et Sud
Les grands domaines climatiques et biogéographiques	L'étude des principales caractéristiques des grands domaines bioclimatiques, qui est un préalable, peut s'accompagner d'une présentation simple de la notion de paléoclimat afin de faire comprendre aux élèves l'idée de variabilité climatique à l'échelle géologique, ce qui doit permettre de replacer la question du réchauffement climatique actuel dans un cadre plus large.
II. Les grands types de paysages On met en évidence les mécanismes de l'action des hommes sur leur espace et on évoque les problèmes de l'environnement	L'étude de certains paysages, au choix, peut être conduite avec une problématique plaçant le développement durable au centre de la démarche. On peut alors leur consacrer un horaire un peu plus important, de l'ordre de 3 heures pour un paysage. SVT : accompagnement EEDD et programme Caractéristiques de l'environnement proche, le peuplement du milieu
Des paysages urbains : - un littoral touristique méditerranéen - un littoral industrialisé	A partir de photos montrant l'évolution d'un paysage littoral sur la côte espagnole (Benidorm ou autres), on pose la question d'une gestion raisonnée de l'espace littoral et du tourisme durable : effets sur l'environnement positifs (disparition de l'insalubrité) ou négatifs (atteintes aux écosystèmes naturels), quel avenir pour des espaces linéaires très densément urbanisés (" marbellisation ") ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
	La même démarche peut être appliquée à l'étude d'une zone industrialo-portuaire : les effets des terres pleins japonais sur l'environnement, les effets des aménagements d'un estuaire européen (Seine, Loire, Escaut) sur les zones humides naturelles
- une métropole d'Europe, d'Amérique du Nord, d'un pays pauvre	On peut insister sur les manifestations d'un développement urbain mal maîtrisé : absence de mixité sociale, insuffisances des réseaux, pollution de l'air et des eaux, …
Des paysages ruraux - un delta rizicole en Asie - une exploitation agricole en Amérique du Nord	On met en relation les effets positifs et les effets négatifs du progrès agricole : la révolution verte et ses limites en Asie, l'agriculture productiviste en Amérique et ses problèmes. SVT : accompagnement EEDD et programme Des pratiques au service de l'alimentation humaine
- un village d'Europe	Choisir un village périurbain permet de poser le problème de la rurbanisation en termes de développement durable : " mitage " des paysages, surconsommation énergétique, …
- un village d'Afrique	On ne s'en tient pas à une vision figée du village africain. On insiste au contraire sur les changements liés aux politiques de développement local et à la mondialisation : nouvelles formes d'habitat, nouvelles formes d'intensification de la production agricole
Des paysages de faible occupation humaine - Dans la grande forêt amazonienne	On pose le problème de la déforestation accélérée : droit au développement pour tous ou péril pour les équilibres climatiques mondiaux ?
- Dans la haute montagne andine ou himalayenne	Les effets du développement agricole ou touristique sur l'environnement : problèmes d'érosion sur les pentes, gestion des déchets des touristes dans la haute montagne népalaise, etc.
- Dans le désert saharien	En dépassant la distinction classique sédentaires/nomades, qui n'a plus guère de sens aujourd'hui, on peut s'intéresser plutôt au problème de la compétition pour l'eau (tourisme ou agriculture dans le sud tunisien ?) et aux effets sur les paysages de l'exploitation de nappes phréatiques fossiles au renouvellement non assuré (Libye)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de cinquième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
L'Afrique - la diversité de l'Afrique - le Maghreb L'Asie - la diversité de l'Asie - l'Union indienne, la Chine L'Amérique - différenciations des espaces nord et sud-américains Le Brésil	La notion de développement peut constituer un des fils conducteurs du traitement de l'ensemble du programme. L'étude de chaque continent et du pays ou groupe de pays qui y est associé peut être l'occasion d'aborder un volet du développement durable, éventuellement au moyen d'une étude de cas. Quelques exemples : - croissance démographique et développement durable. Mettre en relation le poids démographique, la croissance démographique et la croissance économique à propos d'un exemple concret peut permettre de souligner les contradictions entre développement et gestion de l'environnement (exemple du barrage des Trois Gorges en Chine) - la gestion des ressources en Afrique ou au Maghreb, comme celle de l'eau - le danger de la désertification (ses causes, les solutions) dans les régions semi-arides de l'Afrique - l'explosion urbaine et ses problèmes en termes d'environnement urbain (pollution atmosphérique, inégal accès à l'eau potable, etc..) - les enjeux du commerce équitable à propos de certaines productions des continents ou pays au programme (café, chocolat, coton, etc.) - Fronts pionniers et déforestation en Amazonie brésilienne - la révolution verte et ses effets pervers dans l'Union indienne. SVT (à compter de la rentée de l'année scolaire 2006-2007) : accompagnement EEDD et programme l'action de l'homme dans son environnement géologique influe sur l'évolution des paysages. Physique. Chimie (à compter de la rentée de l'année scolaire 2006-2007) : 'eau dans notre environnement, l'air qui nous entoure

ANNEXE L’EDD dans les programmes scolaires

Classe de quatrième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Le continent européen 2. Quelques Etats. 3 Etats au choix dans la liste suivante : Allemagne, Russie, Royaume-Uni, un Etat de l'Europe méditerranéenne	L'étude exhaustive de chaque Etat étant exclue, on peut délibérément choisir une approche EEDD pour traiter l'un d'entre eux. Quelques exemples : - les ressources naturelles (soleil, eau), atouts et contraintes pour un développement durable en Espagne - mise en valeur du territoire et préservation de l'environnement en Russie
La France Unité et diversité Les paysages constituent un environnement et un patrimoine à gérer et à préserver L'aménagement du territoire Les grands ensembles régionaux	L'étude d'un paysage peut être l'occasion d'approfondir des problématiques déjà découvertes en sixième et cinquième : un paysage peut-il être " naturel " ?, Peut-on parler de paysage " patrimonial " ? Qu'est-ce qu'un " beau " paysage ? A l'aide d'un ou deux exemples concrets, on montre comment l'aménagement du territoire se veut au service d'un développement équilibré. L'étude des actions d'un parc naturel régional peut être de ce point de vue très instructive : recherche de conciliation entre développement économique (notamment touristique) et préservation de l'environnement. Comme pour l'étude des Etats européens, l'entrée choisie pour étudier un grand ensemble régional peut relever de l'EEDD. Quelques exemples : - transports individuels ou transports en commun en Ile-de-France ? - l'urbanisation littorale dans l'Ouest atlantique (manifestations, causes, conséquences) - gérer les risques naturels dans les départements d'outre mer. SVT : accompagnement EEDD et programme l'activité de la planète engendre des risques pour l'homme

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de troisième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Géographie du monde d'aujourd'hui Les échanges, la mobilité des hommes l'inégale répartition de la richesse et de l'urbanisation En utilisant différents critères pour définir richesse et pauvreté, des cartes permettent de présenter et d'expliquer les contrastes entre les continents, entre les Etats (grandes puissances, pays émergents, pays pauvres) et au sein des sociétés. L'accélération de l'urbanisation est étudiée à l'échelle de la planète et à d'autres échelles, à partir de quelques exemples de paysages urbains Géographie politique du monde La notion de frontière sert de fil conducteur	La notion de développement inégal est au cœur de ce chapitre ; on peut donc poser ici les questions de la solidarité Nord/Sud, du choix d'un modèle de développement plus ou moins destructeur de ressources non renouvelables (avenir énergétique de la planète). Notion d'écodéveloppement. (I. Sachs) A l'aide d'exemples concrets on pourra montrer que les enjeux environnementaux dépassent les frontières : accident industriel (Tchernobyl, Harbin), partage des eaux d'un bassin hydraulique (Moyen Orient)
Les mutations de l'économie française et leurs conséquences géographiques	Le développement durable, pris en compte dans ses trois volets (environnemental, économique, sociétal) peut servir de fil conducteur, pour la première fois dans la scolarité d'un élève, pour l'étude relativement approfondie d'un Etat : - importance des mutations du système productif français dans le cadre d'une croissance soutenue depuis la seconde guerre mondiale (agriculture productiviste, bilan énergétique, emprises spatiales fortes des activités économiques porteuses comme les transports ou la grande distribution, stations touristiques intégrées, …) - quels effets du développement sur les structures sociales ? Réduction ou accroissement des inégalités socio-spatiales (régions qui gagnent, régions qui perdent, quelle mixité sociale dans les espaces urbains ?) - comment concilier développement et gestion équilibrée de l'environnement ? Préserver la qualité de l'air, de l'eau. Quelle politique urbaine ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de seconde

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Plus de six milliards d'hommes sur la terre Les enjeux environnementaux ignorent les frontières et impliquent une gestion internationale à laquelle les Etats, d'inégale puissance, adhérent plus ou moins.	- Le protocole de Kyoto et ses difficultés d'application - Préserver un grand fleuve international (Rhin, Danube,..). SVT : accompagnement EEDD et programme seconde I. La planète Terre et son environnement, III. Cellule, ADN, et unité du vivant
Nourrir les hommes -La capacité de la terre à nourrir l'ensemble de ses habitants reste une question essentielle - Certaines pratiques agricoles ont de fortes répercussions environnementales. Concilier développement et gestion de l'environnement est un défi majeur à relever (révolution verte, OGM, cultures et élevages hors sol,..)	Etudes de cas - comment passer de l'agriculture productiviste à l'agriculture raisonnée en pays développé ? : le cas de la Bretagne. - la révolution verte, un bien ou un mal ? le cas de l'Inde - la mondialisation des échanges de produits agricoles : un marché de dupes ? (intégrer ici les débuts du commerce équitable) Autres liens EEDD possibles - faut-il avoir peur des OGM ? - pression démographique, surexploitation des sols et désertification : l'exemple des espaces semi-arides en Chine ou au Maghreb. SVT : accompagnement EEDD et programme Seconde III - Cellule, ADN et unité du vivant(OGM). SVT : accompagnement EEDD et programme 1ère ES Alimentation, production alimentaire, environnement. Physique Chimie Seconde : I. Chimique ou naturel 1. La chimie du monde : mise en évidence de l'ubiquité des espèces chimiques (synthèse des engrais). SES Seconde : La production : un espace de relations économiques et sociales (observations d'entreprises)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
L'eau entre abondance et rareté - La quantité comme la qualité de l'eau sont mises en péril, d'autant plus que l'eau n'est pas toujours une ressource renouvelable (nappes fossiles). - l'eau sera de plus en plus un enjeu majeur pour les sociétés, pour les Etats (riches ou pauvres) et pour la planète toute entière	Etudes de cas - l'accès à l'eau : un enjeu technique, social et politique ; Exemple de l'Afrique du Nord ou du Moyen Orient - le contrôle de l'eau : un progrès ou une régression ? le cas des grands travaux hydrauliques (barrage des Trois Gorges ou autre) Autres liens EEDD possibles - économiser l'eau dans les pays riches - qui doit posséder et exploiter l'eau ? quel partage international ? - les problèmes de pollution des eaux - l'agriculture intensive et la surexploitation des ressources hydrauliques (exemple la Beauce ou de l'Espagne) SVT : accompagnement EEDD et programme Seconde II. L'organisme en fonctionnement (des nitrates aux nitrites). SVT : accompagnement EEDD et programme 1ère ES L'eau sur la planète
Dynamiques urbaines et environnement urbain - La concentration croissante des populations dans les villes fait de l'environnement urbain un enjeu de plus en plus sensible - les sociétés utilisent des ressources inégalement accessibles et coûteuses comme l'eau ; elles doivent prendre en compte les risques naturels (Inondation, instabilité des substrats,..), gérer les risques technologiques et réfléchir aux types de transports urbains	Etudes de cas - Croissance urbaine et dégradations environnementales à travers l'exemple d'une grande métropole d'un pays riche ou pauvre (Mexico, Le Caire, Paris, Athènes …) - Gérer les risques naturels ou technologiques en milieu urbain à travers l'exemple d'une grande métropole d'un pays riche ou pauvre (Quito, Los Angeles, Kobe, Dacca…) Autres liens EEDD possibles - quelle place pour l'automobile en ville ? - La rurbanisation : un rêve ou un cauchemar ? - quels choix urbanistiques et sociopolitiques pour une ville durable ? SVT : accompagnement EEDD et programme Seconde I. Planète Terre et son environnement (effet de serre, évolution historique de la composition chimique de l'atmosphère). Physique-Chimie seconde : II. Constitution de la matière, III. L'air qui nous entoure. Anglais Seconde : Lien social

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les sociétés face aux risques - A petite échelle, les risques naturels majeurs sont inégalement répartis à la surface de la planète. Le bilan des catastrophes est inégal selon le niveau de développement des sociétés. - A plus grande échelle, les activités des hommes peuvent aussi bien déclencher ou aggraver certains risques naturels qu'être à l'origine des risques technologiques	Etudes de cas - Une catastrophe naturelle avec ses conséquences humaines en pays développé : le cyclone Catherina en Louisiane (2005), les inondations en Europe centrale (2002 ?) - Une catastrophe naturelle avec ses conséquences humaines en pays pauvres : le tsunami en Asie du sud (2004), le tremblement de terre au Cachemire (2005) Autres liens EEDD possibles - étudier un plan de prévention des risques (PPR) en France - étudier un risque sanitaire planétaire : le SRAS (2003), la grippe aviaire (2005) - Risque nucléaire et politique énergétique SVT : accompagnement EEDD et programme Seconde La Terre et son environnement. Physique- Chimie Seconde : I. Chimique ou naturel (nécessité de la chimie de synthèse) II L'univers en mouvement et le temps
Les littoraux, espaces attractifs -La concentration des hommes et des activités le long de certains littoraux en font des lieux convoités et menacés par des aménagements qui pour certains les modifient profondément, voire les dégradent - Les dynamiques naturelles des littoraux et leur fragilité nécessitent une gestion spécifiques (zones humides) mais elles rendent les mesures de protection très relatives	Etudes de cas - L'anthropisation d'un milieu naturel littoral en pays développé : une zone industrialo-portuaire (Anvers et l'estuaire de l'Escaut) - Les enjeux du tourisme durable (Les Baléares, les Maldives, Djerba, …) Autres liens EEDD possibles - les politiques de conservation des milieux naturels littoraux (zones humides, mangroves, …) - les dégradations des géosystèmes littoraux liés à une activité humaine (érosion d'une plage, marées noires, prolifération d'algues vertes, disparition de la barrière de corail…) - les dangers qui menacent les mers intérieures comme la Méditerranée SVT : accompagnement EEDD et programme Seconde La Terre et son environnement. Physique Chimie Seconde : III. Transformation de la matière 2. Transformation chimique d'un système. Anglais Seconde : Échanges
Les montagnes, entre traditions et nouveaux usages - des milieux souvent contraignants et parfois sources de risques pour les utilisateurs. Mais relativité des contraintes physiques en fonction du degré de développement technique et économique - les études diachroniques de paysages montrent les modifications des usages au cours des temps, l'évolution des contraintes et des risques et les conséquences pour les géosystèmes montagnards	Etudes de cas - Comment concilier développement d'une vallée montagnarde et préservation de l'environnement ? (une vallée alpine, pyrénéenne) - Les enjeux du tourisme durable (quelle durabilité pour une station de sports d'hiver intégrée en France ? Les effets du trekking au Népal, tourisme et parcs nationaux, …) Autres liens EEDD possibles - les risques naturels en montagne (avalanches, éboulements,..) - les politiques de développement durable en montagne (convention alpine,.. - la haute montagne menacée par le réchauffement climatique ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de première des séries ES et L

Programme	Liaison possible avec l'EEDD	Exemples possibles	Un exemple de "fil rouge" au long de l'année : un pays ou une agglomération face au développement durable*
L'Europe des Etats			
Une communauté d'Etats en débat : l'UE			
Les différentes conceptions de la construction européenne, les questions de l'élargissement, de l'approfondissement et de l'évolution institutionnelle sont abordées. On insiste sur la place de la France dans le débat européen.	-les politiques européennes dans le domaine de l'environnement et du développement durable (DD) -Rôle particulier de la France dans le débat européen de politique de DD. SES : 1.3 L'organisation politique État de droit Pouvoir, nation, légitimité, État, règles de droit Niveaux de pouvoir Pouvoir central/local, supranational, subsidiarité ECJS : Exercice de la citoyenneté, représentation et légitimité du pouvoir politique ; Partis politiques et démocratie	-Natura 2000 : un exemple de directive européenne sur l'environnement -La PAC : une réforme inévitable	Associer la société civile au projet de territoire durable : le Conseil de Développement Etudier les retombées à l'échelle locale d'une politique européenne de DD (les effets de la nouvelle PAC en Pays de Bray)
Réseaux et flux en Europe et en France			
La métropolisation et les réseaux urbains			
On décrit d'abord le processus de métropolisation à l'échelle de l'Union européenne (concentration de la population, renforcement des pouvoirs de commandement, compétition entre métropoles). Puis, en s'appuyant sur deux exemples nationaux (la France et un autre pays européen), on montre comment des réseaux urbains de types variés organisent inégalement les territoires.	Maillage du territoire et développement durable		Comment maîtriser les effets de la métropolisation : réflexions autour d'un SCOT (L'évolution des services en milieu rural : le risque de la désertification ?)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Les réseaux de communication et les flux de transports			
Cette question est abordée à partir d'une étude de cas : les grands axes de communication et les flux de transports transalpins. Elle prend en compte les impératifs économiques, les contraintes naturelles et les enjeux environnementaux.	Politiques de transport et développement durable	-Les débats autour du tunnel du Mont Blanc -Les grands axes de communication transalpins : contraintes naturelles et environnement	Gérer les flux de transit dans une agglomération : les enjeux liés aux voies de contournement (A28 et A29 : comment concilier développement économique et respect de l'environnement brayon ?)
La France et son territoire, métropole et DOM TOM			
Peuplement et répartition de la population			
L'inégale répartition de la population et sa dynamique sont mises en évidence et expliquées. Le poids de la population urbaine est souligné	Mobilité quotidienne à l'échelle d'une aire urbaine	-Aménager la ville : le renouveau du tramway -Les flux pendulaires en grande région parisienne -Les problèmes liés à l'extension spatiale d'une grande agglomération de province	Pour une gestion durable des transports en milieu urbain : Plan de Déplacement Urbain et Contrat d'Agglomération (Le Pays de Bray face à la rurbanisation : une chance ou une)
Des milieux entre nature et société **Ce thème d'étude relève pleinement de l'EEDD**			
On montre que la France est caractérisée par la diversité de ses milieux, produits des influences combinées des conditions naturelles et des actions des hommes. Cet environnement (montagnard, littoral, forestier, urbain,...) est analysé sous l'angle des ressources qu'il peut offrir, mais aussi des contraintes qu'il représente et des risques qu'il peut comporter. On aborde également les politiques visant à sa gestion et à sa protection. Cette étude est conduite à l'échelle nationale mais peut s'appuyer également sur quelques exemples à l'échelle locale.	Les politiques de gestion et de protection de l'environnement SVT : Une ressource naturelle : le bois Importance et gestion des écosystèmes forestiers Activités industrielles et gestion des forêts Une ressource indispensable : l'eau Gestion de l'eau	- : Une séquence d'inondations exceptionnelles à l'échelle locale (causes, effets, prévention) -Les conflits d'usage dans les espaces montagnards protégés -Les forêts : ressource à exploiter ou espace à protéger ? (un développement de cet exemple sera prochainement mis en ligne)	

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

L'espace économique			
On présente d'abord les grands traits de l'organisation de l'espace économique en France et ses prolongements en Europe et dans le monde. Puis on traite au choix un des espaces économiques français (agricole, industriel, touristique). Cette étude prend en compte les paysages et les effets des politiques européennes.	Etude d'un espace économique ou d'une filière avec une problématique de développement durable SES : L'entreprise et les marchés. SVT : Alimentation, production alimentaire, environnement Fonctionnement d'un agrosystème, ses conséquences environnementales	-La filière agricole : de l'agriculture productiviste à l'agriculture " raisonnée " -La reconversion des vieilles régions industrielles -L'aménagement touristique littoral : vers un tourisme durable ?	Comment concilier le développement économique et la gestion de l'environnement dans un pays ou une agglomération ? , (De l'agriculture productiviste à une agriculture " raisonnée " ? : l'élevage en Pays de Bray)
Disparités spatiales et aménagement des territoires			
Cette question est abordée à partir d'une étude de cas sur l'aménagement d'un territoire conduite à l'échelle locale (agglomération ou "pays "). Elle permet d'identifier la multiplicité des acteurs (acteurs institutionnels, entreprises, associations) et de décrire les politiques mises en œuvre. À l'échelle nationale, on présente ensuite les disparités spatiales du territoire français et les grands enjeux des politiques visant au développement raisonné des territoires.	Agglomération et développement durable ou Pays et développement durable Les politiques d'aménagement des territoires sont elles au service d'un développement durable ? SES : 1.3 L'organisation politique État de droit Pouvoir, nation, légitimité, État, règles de droit Niveaux de pouvoir Pouvoir central/local, supranational, subsidiarité. ECJS : Exercice de la citoyenneté : formes de participation politique et d'actions collectives	-L'émergence des " nouveaux territoires " une chance pour la France de demain ? -Les effets spatiaux d'un grand équipement structurant (viaduc de Millau, nouvelle autoroute, nouvelle ligne TGV)	De la commune à la communauté d'agglomération : la mise en place de l'intercommunalité urbaine (historique à partir d'un exemple local) (Le Pays de Bray : d'une réalité géomorphologique (boutonnière) à un " nouveau territoire " de projet (Pays))
Les régions en France et en Europe			
Le fait régional en France et en Europe			
Ce thème est étudié à partir d'une étude de cas qui ne se limite pas à une monographie, de préférence celle du lycée mais permet de réfléchir à la notion de région. La région étudiée est resituée dans son contexte national, européen et éventuellement mondial.	Quelle prise en compte de la dimension développement durable dans les schémas d'aménagement régionaux ?	-Energies renouvelables et aménagement du territoire à l'échelle régionale	
Disparités régionales en France et en Europe			
On présente ensuite les politiques de rééquilibrage et de rapprochement conduites par l'Union européenne	Fonds structurels européens et développement durable		Les financements européens au service des projets d'un nouveau territoire. (L'action leader + en faveur de la valorisation du patrimoine en pays de Bray)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Les exemples cités en italique et entre parenthèses concernent le Pays de Bray en Haute-Normandie avec la problématique suivante : comment insérer la dimension durable dans le développement d'un territoire rural fragilisé ? Des exemples comparables peuvent être trouvés pour tout autre pays ou agglomération

Classe terminale ES, L

La notion de développement est au cœur du programme de terminale ; elle est analysée dans le document d'accompagnement (encadré p 28 qui comporte une référence explicite au développement durable).

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
I. UN ESPACE MONDIALISÉ	
2. AUTRES LOGIQUES D'ORGANISATION DE L'ESPACE MONDIAL	
La mondialisation est l'objet de débats concernant ses modalités de mise en œuvre, sa relation avec la question du développement et avec les enjeux environnementaux.	Différentes problématiques peuvent être posées, par exemple : - La mondialisation est-elle conciliable avec les exigences du développement durable (et notamment avec l'idée du développement " solidaire " Nord-Sud) ? - Quelle place pour le commerce équitable au sein du commerce mondial ? - La mondialisation permet-elle de réduire les inégalités de développement ?
III. DES MONDES EN QUÊTE DE DÉVELOPPEMENT	
1. UNITÉ ET DIVERSITÉ DES SUD	
Des politiques de développement inégalement efficaces.	Au delà du constat de l'existence de niveaux de développement très différents dans les pays du Sud, on peut soulever la question des choix de développement et de leur pertinence au regard du développement durable, par exemple : - l'augmentation des surfaces cultivées au détriment des surfaces forestières : un droit ou un mal ? - les conséquences de l'accroissement de la consommation énergétique dans les pays du Sud les pandémies, une entrave au développement ?
2. UNE INTERFACE NORD/SUD : L'ESPACE MÉDITERRANÉEN	
On étudie les écarts de développement	Le constat de l'existence de forts écarts de richesse entre Etats de l'espace méditerranéen peut servir de point de départ à de nombreuses interrogations : - quelles formes d'aide au développement des pays du Sud par les pays du Nord ? avec quels résultats ? - quelle préservation de milieux fragiles face aux effets du développement ? les Etats méditerranéens, complémentaires ou concurrents dans une perspective de développement durable ?
3. UN ÉTAT ET UN TERRITOIRE EN RECOMPOSITION : LA RUSSIE	
Assurer les bases d'un nouveau développement	Considérer la Russie comme un Etat " en quête de développement " doit permettre de revenir sur la question des critères du développement. En quoi la Russie est-elle développée, en quoi est-elle " sous développée " ? La Russie offre aussi de nombreux exemples de relations conflictuelles entre développement (peu durable) et environnement (mer d'Aral, déchets nucléaires, etc.. ;)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

PHYSIQUE- CHIMIE

Classe de cinquième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
L'EAU DANS NOTRE ENVIRONNEMENT - MELANGE ET CORPS PURS	
Mélanges aqueux Séparation de quelques constituants de mélanges aqueux.	Étude de documents sur le traitement des eaux destinées à être potables et l'épuration des eaux usées. Géographie : l'Afrique, l'Asie et l'Amérique. La gestion des ressources en eau.
Mélanges homogènes et corps purs.	Lecture de fiches d'analyse de l'eau.
L'eau solvant	Mécanisme de pollution des eaux : les marées noires.

Classe de quatrième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
DE L'AIR QUI NOUS ENTOURE À LA MOLÉCULE	
Le dioxygène, constituant de l'air avec le diazote.	Enquête sur la pollution atmosphérique et ses conséquences : problèmes respiratoires, effet de serre et réchauffement de la Terre, trou dans la couche d'ozone…, part de responsabilité individuelle et collective…
Les combustions	Etude et effets des gaz produits au cours des réactions de combustion.

Classe de troisième

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
DES MATÉRIAUX AU QUOTIDIEN	
1. Quelques propriétés des matériaux. Peut-on faire brûler sans risque les matériaux d'emballage ?	Conséquences sur l'organisme et l'environnement du recyclage de matériaux.
3. Les matériaux dans l'environnement.	Comment limite-t-on les problèmes d'environnement liés à l'élaboration des matériaux ? Temps caractéristique de l'évolution d'un matériau dans l'environnement. Rôle de facteurs biologiques dans la dégradation de certains matériaux. Récupération. Nécessité de trier avant de recycler. Economies de matière première et d'énergie permises par la récupération et le recyclage.
NOTRE ENVIRONNEMENT PHYSIQUE	
2. Électricité et vie quotidienne. Comment est produite une tension alternative telle que celle du secteur ?	Connaître le principe de la production industrielle de courant électrique. Discussion autour de la durabilité des matières premières utilisées
À quoi correspond une facture d'électricité ?	Comment diminuer sa facture énergétique ? Quel intérêt au niveau individuel et pour la collectivité ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de seconde

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
CHIMIE	
Chimique ou naturel ?	
1- La chimie du monde : mise en évidence de l'ubiquité des espèces chimiques	Les besoins et les impératifs économiques ont amené l'homme à ne pas se limiter aux ressources naturelles et à élaborer une chimie de synthèse. Géographie : Nourrir les hommes (piste : les engrais et le développement de l'agriculture)
2 - Le monde de la chimie : approches expérimentale et historique de l'extraction, de la séparation et de l'identification d'espèces chimiques	Le pétrole : faut-il le brûler ou le transformer ? Pétrole énergie ou matière première ?
3 - Le monde de la chimie : la synthèse des espèces chimiques au laboratoire et dans l'industrie 3.1 Nécessité de la chimie de synthèse. Quelques exemples de synthèse dans la chimie lourde et dans la chimie fine (à haute valeur ajoutée) à partir des matières premières de la nature et en fonction des besoins des consommateurs.	Durabilité des matières premières utilisées. Recyclage des produits industriels. Impact sur l'environnement de la synthèse des produits chimiques. Géographie : Les sociétés face aux risques SVT : La planète Terre et son environnement global, Les masses océaniques sont animées de mouvements de deux types : les courants de surface et les courants profonds. Ces deux types de courants ont des vitesses de déplacement différentes. Ces vitesses sont plus faibles que celle de l'atmosphère et disséminent moins rapidement les polluants à l'échelle planétaire.
Constitution de la matière	
1 - Des modèles simples de description de l'atome Interpréter une suite de transformations chimiques en terme de conservation d'un élément. Cycle naturel du carbone, de l'azote…	Le recyclage. SVT : La planète Terre et son environnement, Les cycles de l'oxygène, du CO2 et de l'eau, Évolution historique de la composition de l'Atmosphère Géographie : Dynamiques urbaines et environnement urbain
3 - La classification périodique des éléments L'enseignant présente, ou fait découvrir aux élèves, sous forme d'activités documentaires, quelques repères historiques dans la découverte des éléments : métaux de la préhistoire, éléments connus à l'époque de Lavoisier et de Mendeleïev, situation actuelle.	Pourquoi dit-on que les matières premières s'épuisent alors que les éléments chimiques se conservent ? SVT : La planète Terre et son environnement, Les cycles de l'oxygène, du CO2 et de l'eau, Évolution historique de la composition de l'Atmosphère Histoire : La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Transformation de la matière	
2 - Transformation chimique d'un système	Effet de serre abordé grâce à une réaction de combustion. SVT : La planète Terre et son environnement, Planète Terre et environnement global, L'effet de serre résulte comme sur Mars et Vénus de la présence d'une atmosphère, Les cycles de l'oxygène, du CO2 et de l'eau
PHYSIQUE	
Exploration de l'espace	
2 - Messages de la lumière 2.2.2. Spectres d'absorption Bandes d'absorption de solutions colorées. Raies d'absorption caractéristiques d'un atome ou d'un ion.	Effet de serre SVT : La planète Terre et son environnement global, La structure et l'évolution des enveloppes externes de la Terre (atmosphère, hydrosphère, lithosphère et biosphère) s'étudient à partir d'images satellisables. L'effet de serre résulte comme sur Mars et Vénus de la présence d'une atmosphère. SVT : Cellule, ADN et unité du vivant, Les allèles ont pour origine des mutations qui modifient la séquence de l'ADN.
L'Univers en mouvements et le temps	
2 - Le temps 2.1 Phénomènes astronomiques : l'alternance des jours et des nuits, des phases de la lune, des saisons permettent de régler le rythme de la vie (jour, heure, mois, année).	Pourquoi change t-on d'heure deux fois par an ? Géographie : Les sociétés face aux risques SVT : La planète Terre et son environnement, La Terre est une planète du système solaire, La répartition en latitude des climats et l'alternance des saisons sont des conséquences de la sphéricité de la Terre, et de sa rotation autour d'un axe incliné par rapport au plan de révolution autour du soleil.
L'air qui nous entoure	
2. Lien entre agitation thermique et température : équation d'état des gaz parfaits	Une pollution gazeuse locale a un impact global. Géographie : Dynamiques urbaines et environnement urbain SVT : La planète Terre et son environnement, Évolution historique de la composition de l'Atmosphère, Les mouvements des masses atmosphériques et océaniques résultent de l'inégale répartition géographique de l'énergie solaire parvenant à la surface de la Terre et de la rotation terrestre. Ces mouvements ont des conséquences sur l'évolution de l'environnement planétaire.

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de première S

Programme	Liaison possible avec l'EEDD compétences
PHYSIQUE	
I - Les interactions fondamentales 3 - Interactions et cohésion de la matière à diverses échelles : échelle du noyau.	Possibilité d'aborder la fusion et la fission ainsi que les déchets radioactifs (noyaux non stables…)
II - Forces, travail et énergie A - FORCES ET MOUVEMENTS	Etude d'équilibre sur les grands ouvrages en lien avec l'EEDD (Politique de transport et développement durable - Les débats autour de la réalisation d'une infrastructure de dimension nationale ou européenne) Géographie : II - Réseaux et flux en Europe et en France 1 - Les réseaux urbains et de communication 3 - Disparités spatiales et aménagement des territoires
B - TRAVAIL MÉCANIQUE ET ÉNERGIE	Les différentes formes d'énergie. Production, conversion, transfert et stockage d'énergie. Puissance fiscale d'une voiture et effet de serre. SVT : La classe sur le terrain, une démarche scientifique (éolienne), La lithosphère et la tectonique des plaques (un exemple de grands travaux (barrage, pont, viaduc…))
III - Électrodynamique	Conversion et conservation d'énergie. Consommer de l'énergie pour en produire ? L'électricité : production locale et problème du transport. Effet Joule : de l'énergie perdue ? Bilans énergétiques, rendements, amélioration des conversions
CHIMIE	
I - La mesure en chimie B - GRANDEURS PHYSIQUES LIÉES AUX QUANTITÉS DE MATIÈRE 2 - Concentration; solutions électrolytiques	Pollution de l'eau : espèces dissoutes, concentration, mesure. Géographie : III - La France et son territoire - Métropole et DOM-TOM 2 - L'espace économique (étude de la filière agricole)
3 - Applications au suivi d'une transformation chimique	Possibilité d'étudier des combustions : quantité de gaz formé
II - La chimie créatrice A - LA CHIMIE ORGANIQUE : DE SA NAISSANCE À SON OMNIPRÉSENCE DANS LE QUOTIDIEN	Origine de l'une des principales sources d'énergie. Les besoins et les impératifs économiques ont amené l'homme à ne pas se limiter aux ressources naturelles et à élaborer une chimie de synthèse. SVT : Des exemples de produits fabriqués par l'homme à destination des cultures et leurs conséquences sur la santé humaine

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD compétences
B - APPRENDRE À LIRE UNE FORMULE CHIMIQUE 2 - Le squelette carboné a) La diversité des chaînes carbonées - Influence de la chaîne carbonée sur les propriétés physiques : température d'ébullition, densité, solubilité (les exemples sont pris sur des chaînes saturées). - Application à la distillation fractionnée. b) La modification du squelette carboné Allonger, raccourcir, ramifier, cycliser, ou déshydrogéner à partir de quelques applications industrielles : chimie du pétrole, polyaddition des alcènes et des dérivés éthyléniques.	Le pétrole : faut-il le brûler ou le transformer ? Pétrole énergie ou matière première ? Durabilité des matières premières utilisées. Recyclage des produits industriels. Impact sur l'environnement de la synthèse des produits chimiques. Le recyclage. Valorisation des matières plastiques
III - L'énergie au quotidien : La cohésion de la matière et les aspects énergétiques de ses transformations 2 - Les transformations de la matière : aspects énergétiques et effets thermiques associés Transformations chimiques. Changements d'état. Utiliser les énergies de liaison pour estimer l'ordre de grandeur de l'énergie transférée au cours d'une réaction mettant en jeu des espèces chimiques à l'état gazeux. 3 - Quelques applications au quotidien des effets thermiques Transports et chauffage : enjeux et conséquences sur l'environnement.	Impact sur l'environnement de la synthèse des produits chimiques. Comparaison des différents modes de chauffage. Géographie : III - La France et son territoire - Métropole et DOM-TOM 1 - Des milieux entre nature et société (gestion durable de l'espace forestier)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de terminale S

Programme	Liaison possible avec l'EEDD compétences
PHYSIQUE	
B - Transformations nucléaires 1 - Décroissance radioactive	Problème des déchets radioactifs
2 - Noyaux, masse, énergie	L'énergie nucléaire : la fission, problème de ressources et de déchets - la fusion, bientôt maîtrisée.
D - Évolution temporelle des systèmes mécaniques 5. L'atome et la mécanique de Newton : ouverture au monde quantique Quantification des niveaux d'énergie d'un atome, d'une molécule, d'un noyau. Application aux spectres, constante de Planck,	Absorption des gaz à effet de serre.
CHIMIE	
C - Le sens "spontané" d'évolution d'un système est-il prévisible ? Le sens d'évolution d'un système chimique peut-il être inversé ? 1. Un système chimique évolue spontanément vers l'état d'équilibre	Augmentation des rendements
2. Les piles, dispositifs mettant en jeu des transformations spontanées permettant de récupérer de l'énergie	Conversion d'énergie.
3. Exemples de transformations forcées	Les accumulateurs : réservoirs d'énergie.
D - Comment le chimiste contrôle-t-il les transformations de la matière ? 1. Les réactions d'estérification et d'hydrolyse	La chimie de synthèse : de nouvelles molécules et des duplicata.
2. Des exemples de contrôle de l'évolution de systèmes chimiques pris dans l'industrie chimique et dans les sciences de la vie	Produire plus en consommant moins ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE

Classe de sixième

Dans le programme de la classe de sixième, trois grands axes peuvent être retenus, correspondant à quatre points de programme.

1 - CARACTÉRISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT PROCHE ET RÉPARTITION DES ÊTRES VIVANTS- Le peuplement d'un milieu

Identifier l'action de l'Homme, " gestionnaire " de l'environnement hier, aujourd'hui pour demain. Un lien logique unit les deux premières parties du programme, auxquelles ont peut ajouter le 1er alinéa de la partie transversale ; il importe de l'établir explicitement.

Rappel des objectifs généraux (extraits)

Caractéristiques de l'environnement proche et répartition des êtres vivants

Objectifs scientifiques

Cette partie doit permettre à l'élève de rendre compte objectivement de faits d'observation et ne doit pas faire l'objet de recherche d'explication. Il s'agit :
- d'identifier et de relier les composantes biologiques et physiques de l'environnement étudié ;
- de formuler à partir de l'analyse du réel au cours des sorties, les problèmes scientifiques qui serviront de fils directeurs aux démarches d'investigation des différentes parties.

Objectifs éducatifs

Il convient de préparer les élèves à adopter une attitude raisonnée et responsable vis-à-vis des composantes de leur cadre de vie, en cohérence avec le projet d'éducation à l'environnement vers le développement durable. Les prélèvements effectués de manière raisonnée doivent permettre de préserver la biodiversité du milieu.

Cohérence verticale

A l'école, durant le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), les élèves ont découvert la diversité des milieux. Au cycle des approfondissements (cycle 3), une approche écologique à partir de l'environnement proche a été proposée aux élèves.
Le peuplement d'un milieu

Objectifs scientifiques
Cette partie permet, en s'appuyant sur les milieux précédemment découverts, d'aborder l'organisation du monde vivant au travers des problèmes relatifs au peuplement, soulevés dans l'étude des caractéristiques de l'environnement et de la répartition des êtres vivants'

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Objectifs éducatifs

Dans cette partie les élèves seront amenés à comprendre que l'Homme par ses choix d'aménagement influe sur le peuplement des milieux ; ils sont ainsi sensibilisés au développement durable.

Diversité, parentés et unité des êtres vivants :
Objectifs éducatifs : Ce chapitre sera l'occasion de sensibiliser les élèves à la nécessité de reconnaître les êtres vivants du milieu proche

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
[…caractéristiques de l'environnement proche et répartition des êtres vivants…] Les êtres vivants observés ne sont pas répartis au hasard ; leur répartition dépend des caractéristiques de l'environnement. … La répartition peut aussi dépendre de l'action de l'Homme […le peuplement d'un milieu …] Les végétaux colonisent le milieu : - par la reproduction sexuée - par la reproduction asexuée L'Homme influe sur le peuplement du milieu selon ses choix d'aménagement, ses besoins alimentaires, alimentaires et industriels	Enchaînement des idées et cohérence entre les deux parties : Le fait d'identifier des transformations apportées par l'Homme amène à constater son action passée à travers les différences extraites de l'observation des milieux : dans le temps (comparaison avec des documents d'archive) dans l'espace (comparaison avec un environnement proche, moins ou plus modifié). L'analyse du peuplement permet ensuite d'expliquer l'influence de l'Homme : par ses modalités d'action (directes ou indirectes) ; par ses choix. Une situation permettant de comprendre la colonisation du milieu par les végétaux peuvent être choisies de façon à favoriser le lien avec les influences humaines : colonisation d'un canal par une espèce aquatique, d'une friche industrielle abandonnée etc.…) ; un exemple d'espèce invasive peut être montré (Elodée du Canada, Jacinthe d'eau etc.…) En s'appuyant sur les effets de l'action passée de l'Homme, on peut justifier la possibilité des actions futures (en agissant directement ou indirectement sur les êtres vivants) dans un souci de développement durable.
	Comment peut-on agir sur un peuplement animal ou végétal ? Directement en implantant des espèces, en en éliminant d'autres ? Indirectement en agissant sur le milieu (eau, engrais etc.…) ? Comment agir durablement sur le long terme ? Selon quels choix d'aménagement ….
	Éducation civique : accompagnement EEDD et programme Responsabilité vis à vis du cadre de vie et de l'environnement (679,10 ko) Géographie : accompagnement EEDD et programme II. Les grands types de paysages ; les mécanismes de l'action des hommes sur leur espace et on évoque les problèmes de l'environnement (679,10 ko)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

2 - ORIGINE DE LA MATIÈRE DES ÊTRES VIVANTS

Approche de l'écosystème ; décomposition - recyclage - biodégradabilité et déchets Cette partie permet de construire en partie le concept d'écosystème, sans en prononcer le nom, en abordant les transferts de matière et les cycles des éléments. Elle permet donc la mise en place d'une représentation fondamentale à cette échelle d'étude ainsi que le lien entre les possibilités métaboliques des êtres vivants et leur place dans les réseaux alimentaires. Ce lien permet d'éclairer différemment la culture d'un végétal (" producteur primaire ") ou l'élevage, l'animal élevé étant un " producteur secondaire ".

Autre concept fondamental : celui de " matière biodégradable ". La décomposition est ici un élément fort qui peut être relié aux problématiques du développement durable et donc servir de base à des actions dépassant le cadre du programme (projets - liaison avec la vie de l'établissement comme le traitement de déchets organiques par compostage par exemple).

Objectifs de la partie (extraits)
Objectifs scientifiques

L'étude concerne la production de matière par les êtres vivants et leur interdépendance alimentaire. Il s'agit de montrer la place particulière des décomposeurs du sol dans le recyclage de la matière organique. […]

Objectif éducatif

Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la réalité du recyclage de la matière dans leur environnement, afin d'en tenir compte dans une perspective de développement durable.

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
L'activité des êtres vivants du sol assure la transformation de la matière organique. Compétence : repérer des matières biodégradables Exemples d'activité : conception et réalisation de décompositions de différentes matières provenant ou non d'êtres vivants (…, feuilles, papier…)	Décomposition dans les écosystèmes / décomposition et élimination des déchets liés aux activités humaines. Comment éviter les accumulations ? Quel est l'intérêt de rechercher l'utilisation de matières " biodégradables " ? Est-ce le même concept que celui de " produit recyclable " ? Le choix des produits utilisés dans les expériences de décomposition peut être guidé par le souci de tester leur biodégradabilité et d'aborder les questions de gestion " durable " des déchets (accumulation, toxicité et…). Un regard particulier peut être porté sur les déchets organiques' ZOOM : Bioplastiques et emballages

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

3 - DES PRATIQUES AU SERVICE DE L'ALIMENTATION HUMAINE

Quelles pratiques agricoles pour un développement durable ?
Objectifs de la partie (extraits) […]

Cette partie peut faire l'objet d'une diversification pédagogique : travail en ateliers, par groupes, travail sur projet. Sans surcharge de travail en dehors de l'horaire d'enseignement en classe. Il est nécessaire de privilégier les exemples locaux. […]

Objectifs éducatifs
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. C'est l'occasion pour les élèves de découvrir certains métiers, ce qui peut les aider dans leur choix d'orientation future.
Dans le cadre de l'éducation à la responsabilité des élèves, il est essentiel d'accompagner l'étude de l'exemple choisi d'une réflexion sur les limites de la pratique (effets sur l'environnement et la santé, respect des êtres vivants et maintien de la biodiversité).
[…]
Ce travail permettra de développer l'usage des technologies de l'information et de la communication et devra déboucher sur une production contribuant à la maîtrise de la langue.
[…]

Cohérence verticale
Cette partie est la première et seule approche en SVT des biotechnologies et permet d'envisager des problèmes de gestion.

La lecture des extraits du programme amènent clairement à se demander s'il est bien nécessaire de développer un " document d'accompagnement " sur ce point ! Tout y est :
- il est clairement demandé d'inscrire ce point dans une perspective de développement durable, d'envisager des problèmes de gestion (ouverture sur le complexe) …
- la diversification des méthodes demandée amène à renforcer la composante éducative avec l'appropriation des démarches et des contenus (problématisation, collecte et discussion d'information, reformulation et communication).

L'étude peut être menée à partir d'exemples locaux. L'analyse de pratiques agricoles dans d'autres pays (en particulier du Sud), peut amener à une réflexion plus globale. Le lien pourra être fait entre les demandes des consommateurs et les productions, et de s'interroger à propos des aliments sur la notion de " commerce équitable ".

La découverte des professions liées à l'environnement peut y être associée…mais on soulignera surtout que les contraintes liées à un développement durable sont maintenant le plus souvent prises en compte de façon intégrée, quel que soit la profession exercée et le niveau de responsabilité.

Classe de cinquième

1 - RESPIRATION ET OCCUPATION DES MILIEUX

Comprendre une action indirecte de l'Homme sur l'environnement

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Rappel des objectifs généraux (extraits)
Objectifs scientifiques

Il s'agit : [...]

- de mettre en relation la répartition d'êtres vivants avec les conditions de la respiration
- d'étudier l'influence de l'Homme sur les conditions de la respiration. Cette partie doit permettre à l'élève de rendre compte objectivement de faits d'observation et ne doit pas faire l'objet de recherche d'explication.

Cette étude peut faire l'objet d'une diversification pédagogique : travail en ateliers, par groupes, sur projets.

Objectifs éducatifs

Cette partie contribue à l'éducation à l'environnement pour un développement puisque les activités humaines influent sur les caractéristiques des milieux de vie donc, sur les conditions de la respiration et la répartition des êtres vivants.

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les caractéristiques du milieu déterminent les conditions de la respiration et influent ainsi sur la répartition des êtres vivants […] En modifiant les conditions de la respiration dans les milieux, l'Homme influe sur leur qualité et leur équilibre. Compétence : Relier action de l'Homme sur l'environnement et effet sur la répartition des êtres vivants.	Exemples d'activités : I - recherche documentaire sur la responsabilité de l'Homme dans la modification des conditions de la respiration. C- présentation écrite et/ou orale assistée ou non par ordinateur des résultats de travaux de groupes I/ Ra : exploitation de données sur la répartition d'êtres vivants dans un même milieu, à deux endroits ou moments différents en liaison avec une action de l'Homme On peut choisir une activité humaine dont l'action sur le milieu agit sur les conditions de la respiration, par exemple, en abaissant la quantité d'oxygène dissous. Deux facteurs peuvent agir dans ce sens : - une augmentation de la température des eaux (localement, en liaison par exemple en liaison avec une industrie utilisant l'eau comme fluide de refroidissement) - une augmentation de la consommation de dioxygène par la décomposition de la matière organique (Demande biologique en oxygène - DBO - souvent liée à l'enrichissement excessif des milieux en nitrates et l'augmentation de la production primaire qui en résulte dans un contexte d'eutrophisation). Quelles modifications observe-t-on ? Peut-on démontrer qu'elles dépendent de l'activité humaine ? Par quels mécanismes l'activité humaine modifie-t-elle alors le milieu ? Quel est l'impact de ces modifications ? Quels inconvénients présentent-elles ? Sont-elles " réversibles " ? Comment peut-on ramener le système vers un fonctionnement plus acceptable sans sacrifier les nécessités économiques, sociales etc.… ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

2 - FONCTIONNEMENT DE L'ORGANISME ET BESOIN EN ÉNERGIE

Santé, comportement à risques, responsabilité individuelle et collective et développement durable

Sans qu'il soit nécessaire de détourner l'objectif premier de cette partie de programme, l'approche " épidémiologique " peut compléter l'approche individuelle, ce qui permet de construire la notion de " risque ". La prise de conscience des conséquences collectives des choix individuels dans une société solidaire doit aider à construire des comportements plus responsables, dans la recherche d'une " durabilité " qui n'est pas que celle de l'organisme ou de la personne !

Sont concernés :

- les troubles respiratoires, les maladies cardiovasculaires, l'obésité, les risques de cancer ;
- reposant sur les comportements fumeur-non fumeur, l'alimentation, l'hygiène de vie (activité physique etc.…).

La complexité de la situation implique que l'on sorte de la seule approche positiviste de la question et comme le dit le programme, que l'on prenne en compte " l'évolution des représentations et des conceptions des élèves ", en particulier dans leur dimension culturelle.

Comment démontre-t-on l'action cancérigène de telle ou telle substance ? Comment est-on amené à penser que certaines pollutions de l'air augmentent la fréquence de certaines maladies ? Qu'est ce qu'un risque ? A partir de quelle fréquence considère-t-on que l'effet est significatif ? Comment traite-t-on d'un tel risque à l'échelle individuelle ? A l'échelle de la société ? Quels sont les obstacles qui s'opposent à une évolution (pourquoi fumer, pourquoi trop manger) ? Quel est la part de notre culture ?

On contribue ainsi à mettre en perspective, dans le cadre de l'éducation à la santé, la prise en compte du développement durable.

Bibliographie

Le développement durable : approches plurielles - sous la direction d'Yvette Veyret - Chap. 9 - Développement durable et santé

3 - GÉOLOGIE EXTERNE : ÉVOLUTION DES PAYSAGES

Les paysages, cadres de vie pour l'Homme et soumis à son action

Objectifs de la partie (extraits)

[…] Le paysage étudié, qui est un cadre de vie pour l'Homme, est aussi soumis à son action. Il en exploite les ressources. Les phénomènes qui s'y déroulent peuvent engendrer des risques pour l'Homme lui-même.

Cette partie est l'occasion de réfléchir aux conséquences à plus ou moins long terme de l'action de l'Homme sur les paysages en recherchant une gestion durable de l'environnement géologique. Cette contribution à l'éducation pour un développement durable peut être l'occasion de travaux interdisciplinaires réalisés par les élèves, et peut faire l'objet d'une diversification pédagogique : travail en ateliers, par groupes à partir d'activités pratiques, travail sur projet.

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
L'action de l'Homme, dans son environnement géologique, influe sur l'évolution des paysages [...] L'Homme prélève dans son environnement géologique les matériaux qui lui sont nécessaires tout en essayant de prendre en compte les conséquences de son action sur le paysage. L'Homme peut prévenir certaines catastrophes naturelles en limitant l'érosion. Compétences : Discuter, sur un exemple local, de la responsabilité de l'Homme dans la gestion de son environnement géologique.	Exemples d'activités : I - recherche documentaire sur les raisons et l'impact sur le paysage de l'exploitation d'une ressource géologique. I/Ra : recherche et exploitation de documents locaux sur l'impact des aménagements liés à l'eau. I - repérage sur une carte des aléas géologiques. Ra -exploitation d'une carte des zones à risques géologiques Au cœur de la question : - l'exploitation d'une ressource géologique, ses conséquences de tous ordres (esthétique, stabilité du sol comme les carrières par exemple), pendant et après l'exploitation (ce que l'on appelle parfois la " requalification " des terrains) ; il s'agit le plus souvent non pas d'un " retour à l'état initial " face à un processus irréversible, mais bien d'un traitement durable du problème, par d'autres solutions. - La complexité des situations et des conséquences : géologiques par exemple pour les aménagements par l'eau, mais aussi sur les intérêts des différents acteurs. - Les risques géologiques, avec la définition de ce qu'est un risque, un aléa etc.…

Classe de quatrième

Les textes de références utilisés sont ceux des programmes en vigueur à partir de la rentrée de l'année scolaire 2006-2007. Pour les actuels programmes du cycle central, les libellés sont moins précis mais permettent les mêmes approches que celles proposées ci-dessous en termes d'EEDD. Une mise en œuvre de ces problématiques est possible dans le cadre de la circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004.

Rappel des objectifs généraux (extraits)
Objectifs scientifiques :

Les savoirs construits en biologie et en géologie, en développant, chez l'élève en classe de quatrième, une plus grande prise de conscience à l'égard de la santé et de l'environnement, vont permettre de densifier l'éducation à la responsabilité amorcée aux niveaux précédents et contribuent à l'éducation à la citoyenneté.

1 - L'ACTIVITÉ INTERNE DU GLOBE
Rappel des objectifs généraux (extraits)
Objectifs éducatifs

Une approche accessible de l'activité interne de la planète Terre permettra aux élèves de découvrir comment l'Homme peut se prémunir des risques volcaniques et sismiques
Il importe donc, au fur et à mesure du cheminement :
De bien mettre en place les notions et contenus indispensables à la compréhension des caractéristiques de l'aléa sismique ou volcanique (relation entre le phénomène et le danger qu'il représente)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

De porter une attention particulière à tout ce qui peut participer à la prévision et ses limites (notion de " zone à risque ", fréquence et probabilité etc.…)

D'insister sur la responsabilité associée aux décisions et aux choix (prévention - précaution)

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les séismes résultent…. Relier les manifestations d'un séisme à des phénomènes qui se déroulent en profondeur. Décrire et expliquer les phénomènes observés lors d'un séisme.	L'aléa : du phénomène au danger…. Faire comprendre en quoi les ondes sismiques peuvent provoquer des dégâts, et ceci en relation avec l'énergie du phénomène, son origine, et le lieu où il se produit (localisation par rapport à l'épicentre, l'hypocentre).
Les séismes sont particulièrement fréquents dans certaines zones de la surface de la Terre	Construire la notion de zone à risque
Le volcanisme…il se manifeste par deux grands types d'éruptions. […]	Connaissance de l'aléa Relier les types d'éruptions volcaniques, les manifestations et les produits émis avec différents types de dangers qu'ils représentent. (laves, gaz,
Les volcans actifs ne sont pas répartis au hasard…	Constat de zone à risque
Relier la localisation des séismes et du volcanisme à l'existence de plaques L'activité de la planète engendre des risques pour l'Homme …A partir de documents géologiques fournis, apprécier la nature du danger et délimiter les zones à risque. Le risque géologique est défini… L'homme réagit face aux risques qu'il connaît en réalisant : - une prévention volcanique une prévision sismique…	Expliquer la localisation des zones à risques : - la connaissance de l'origine des manifestations volcaniques et sismiques conduit à une certitude à une certaine échelle d'espace et de temps : c'est cette certitude statistique qui définit la zone à risque. - mais l'incertitude est plus grande sur des espaces plus faibles (une ville par exemple, impossibilité de prévoir le lieu exact d'un séisme) et des durées qui sont celles des projets humains (année, dizaine d'année, siècle)…. On entre dans le domaine de l'EEDD en s'appuyant sur les données scientifiques lorsque : - on prend en compte la complexité des situations et les nombreuses composantes qui interviennent lors de la définition des mesures (information, formation, aménagement du territoire) - on analyse le lien entre certitude / indétermination, la nécessité de réaliser des choix en terme de prévention : c'est le domaine de la responsabilité et de la citoyenneté, indissociables de l'éducation au développement durable. La comparaison des deux aléas (volcanique et sismique) permet de bien poser ce lien entre indétermination / décision et responsabilité.

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de troisième

Rappel des objectifs généraux (extraits)
Objectifs scientifiques

Les savoirs construits en biologie et en géologie développent, chez l'élève en classe de troisième, une plus grande prise de conscience à l'égard de la santé et de l'environnement, et vont permettre de parfaire l'éducation à la responsabilité amorcée aux niveaux précédents et contribuent à l'éducation à la citoyenneté.

RESPONSABILITÉ HUMAINE : santé et environnement
Rappel des objectifs généraux (extraits)

L'éducation à la responsabilité en matière d'environnement, centrée jusque là sur la qualité des milieux de vie, la gestion des ressources, la formation des paysages et la prévention des risques majeurs, s'élargit à un niveau plus global. Cette partie terminale soulève des problèmes bioéthiques, à aborder en relation avec le professeur d'éducation civique.

Contenus et notions : L'homme en général, chaque citoyen en particulier, a une responsabilité à l'égard de l'environnement à l'échelle de la planète, garant de sa santé.

Sujets suggérés :
- effet de serre et gaz à effet de serre
- acidité des pluies
- ozone dans la basse et la haute atmosphère
- biodiversité

Compétences :
Discuter sur des bases scientifiques de la responsabilité de l'Homme quant aux conséquences de ses activités sur l'environnement à l'échelle de la planète.

Le commentaire du programme :
- fait mention du développement durable ;
- invite à un travail co-disciplinaire avec le professeur de physique et de chimie
- insiste sur la complexité, les controverses.

Aucun autre commentaire que celui du programme n'est nécessaire, celui-ci apparaissant tout à fait complet. Il suffit donc de garder en tête les « critères de l'EEDD » pour formuler les questions associées au sujet choisi.

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de seconde

PARTIE I : LA PLANETE TERRE ET SON ENVIRONNEMENT
Rappel des objectifs généraux (extraits)

Cette partie du programme de seconde apporte une contribution essentielle à l'approche « développement durable » en fournissant les bases scientifiques nécessaires à une approche lucide des questions concernant l'influence de l'Homme sur les variations climatiques.

Sa logique est claire :
- On commence par montrer les facteurs planétaires indépendants de l'homme qui agissent sur les mouvements atmosphériques et les paramètres climatiques : mouvement de la planète, mouvements atmosphérique, effet de serre et composition de l'atmosphère, place des phénomènes biologiques dans ces cycles (biosphère).
- L'influence de l'Homme se construit progressivement, parfois indirectement puisque les traces de pollution peuvent servir de traceur pour mettre en évidence des mouvements au sein de l'atmosphère ou de l'hydrosphère, plus directement avec l'aspect historique.
- La part relative des influences « naturelles » et humaines permet alors de rentrer dans les grands débats associés aux changements climatiques par exemple et sur les actions qui y sont associées.

Le contenu du programme fournit déjà en lui-même, sans débordement, une assise solide au débat, à condition de problématiser correctement les approches dans une perspective de développement durable. La possibilité offerte de traiter des thèmes au choix peut être saisie pour développer des aspects particuliers. Des travaux par équipes permettent alors de diversifier les sujets, de confronter des points de vue, d'ouvrir sur d'autres aspects que ceux abordés en sciences de la vie et de la Terre et donc de contribuer encore plus à la composante éducative de l'EEDD.

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
« Dans le but de situer l'homme dans le monde au sens le plus large, l'étude de la planète Terre est l'occasion de décrire et de percevoir les dimensions de l'espace, les durées et les mouvements. Ces connaissances sont nécessaires à la compréhension de l'environnement, de son évolution et à la perception de sa fragilité. […] Il s'agit de situer l'Homme dans son environnement au sens le plus large (dans le système solaire et sur Terre), de montrer comment on étudie cet environnement (missions spatiales, observations de la Terre depuis l'espace) et de prendre conscience de sa fragilité. Cette partie du programme s'appuie sur les acquis des classes du collège. L'un des objectifs est d'établir que la compréhension et l'évolution de notre environnement (passé et futur) nécessite une bonne perception des échelles d'espace et de durée des phénomènes. »	L'introduction de cette partie s'inscrit d'elle-même dans les critères d'EEDD : échelles d'espace (de la planète au local) échelles de temps : évolution de l'environnement… L'objectif est de « situer l'Homme ». Les acquis du programme de collège sont évoqués : en classes de sixième et cinquième sur le peuplement des milieux, l'importance des facteurs anthropiques. des éléments sur le cycle du carbone (décomposition en classe de sixième par exemple) des éléments de géodynamique externe (en particulier hydrosphère)

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
La Terre est une planète du système solaire Le Soleil est une étoile autour de laquelle tournent différents objets (planètes, astéroïdes, comètes) (1). Ils sont de tailles, compositions chimiques et activités internes variées. Certaines planètes ont des enveloppes externes gazeuses ou liquides. L'énergie solaire reçue par les planètes varie en fonction de la distance au soleil. La répartition en latitude des climats et l'alternance des saisons sont des conséquences de la sphéricité de la Terre, et de sa rotation autour d'un axe incliné par rapport au plan de révolution autour du soleil.	Variations climatiques Les climats dépendent avant tout de paramètres terrestres. Néanmoins, la suite de cette partie permettra d'en analyser les limites et de montrer que les conséquences d'activités anthropiques peuvent modifier la localisation des climats (conception de modèles climatiques permettant d'envisager la répartition de ceux-ci dans le futur). Géographie : accompagnement EEDD et programme Les sociétés face aux risques Physique : II. L'univers en mouvement et le temps 2. Le temps 2.1 SVT : en classe terminale S dans le cadre de l'enseignement de spécialité : du passé géologique à l'évolution future de la planète, bilan : envisager les climats du futur
Planète Terre et environnement global La structure et l'évolution des enveloppes externes de la Terre (atmosphère, hydrosphère, lithosphère et biosphère) s'étudient à partir d'images satellisables (2).	Le choix des images satellisables étudiées peut permettre d'apprécier l'évolution de la désertification, de la déforestation, de la température de l'eau (cas de El Niño), du trou d'ozone (relation avec les mutations affectant l'ADN), de la dispersion de polluants… L'inégale répartition de l'eau (entre abondance et rareté) peut être expliquée ici de façon à poser les bases nécessaires en géographie (choix d'un exemple correspondant à l'étude de cas de seconde). Géographie : accompagnement EEDD et programme Les sociétés face aux risques, les littoraux espaces attractifs, dynamiques urbaines, l'eau entre abondance et rareté, et nourrir les Hommes Physique : Message de la lumière
L'effet de serre résulte comme sur Mars et Vénus de la présence d'une atmosphère (3).	Il s'agit de montrer d'abord que l'effet de serre est « naturel » et que c'est un des éléments clé de la présence de vie sur Terre. Sur cette base, on pourra ensuite distinguer les effets anthropiques récents sur cet effet de serre Chimie : III. Transformations de la matière 2. transformations chimiques d'un système

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les mouvements des masses atmosphériques et océaniques résultent de l'inégale répartition géographique de l'énergie solaire parvenant à la surface de la Terre et de la rotation terrestre. Ces mouvements ont des conséquences sur l'évolution de l'environnement planétaire. L'atmosphère terrestre a une composition chimique et une structure thermique qui varient avec l'altitude (4). L'ozone protège la Terre du rayonnement UV ; il est aussi responsable de la séparation troposphère/stratosphère. Les mouvements atmosphériques sont rapides (de l'ordre de la dizaine de m.s-1) et permettent un mélange efficace des gaz et polluants (CO2, CFC, poussières, etc.) à l'échelle planétaire. Les masses océaniques sont animées de mouvements de deux types : les courants de surface (couplés à la circulation atmosphérique) et les courants profonds (liés aux différences de température et de salinité de l'eau de mer (5)). Ces deux types de courants ont des vitesses de déplacement différentes. Ces vitesses sont plus faibles que celle de l'atmosphère et disséminent moins rapidement les polluants à l'échelle planétaire.	La mise en évidence des mouvements des masses atmosphériques peut se faire à partir d'exemples de dispersion de polluants servant en quel que sorte de « traceurs » (Tchernobyl et radioactivité, incendie d'un dépôt de carburant à Hemel Hempstead, Angleterre par exemple), tout comme pour la mise en évidence des mouvements des masses océaniques (marées noires diverses, déballastages …). Ceci peut permettre d'engager une réflexion sur la citoyenneté, le droit qui sont internationaux et sur la prévention des risques qui doit être envisagée non seulement à l'échelle locale mais aussi à l'échelle planétaire. Outre la vitesse de dispersion qui contribue à l'analyse du risque, la persistance de ces pollutions, et donc de leurs effets peut être souligné. On perçoit les difficultés de l'application du principe « pollueur-payeur » dans une situation complexe aux multiples acteurs (difficulté d'identification du pollueur, évaluation des coûts, problèmes juridiques portant pour des dommages survenus ou touchant des domaines « internationaux »…) Un travail sur l'ozone (thème au choix) révèle bien aussi la complexité des questions : - polluant dans la basse atmosphère (effets sur la santé) - protecteur contre les UV dans la haute atmosphère. Géographie : accompagnement EEDD et programme plus de 6 milliards d'Hommes sur Terre (les enjeux environnementaux ignorent les frontières), l'eau entre abondance et rareté, et nourrir les Hommes Chimie : chimique ou naturel 3. le monde de la chimie : la synthèse des espèces chimiques au laboratoire et dans l'industrie 1. Nécessité de la chimie de synthèse Physique : L'air qui nous entoure
La biosphère ensemble de la matière vivante. Notion de respiration, de fermentation, synthèse chlorophyllienne.	Nécessairement limitée en seconde, cette partie peut être reliée aux connaissances de collège et participe à établir le cycle du carbone. Dans l'optique EEDD, on peut insister sur la minéralisation du carbone organique ; si elle est incomplète, elle peut mener à une immobilisation de carbone (impact sur l'effet de serre, lien avec les énergies fossiles etc..).

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les cycles de l'oxygène, du CO2 et de l'eau (6) Ils montrent comment la lithosphère - l'hydrosphère, l'atmosphère et la biosphère sont couplées. Influence de l'homme. Action sur la température de surface. Évolution historique de la composition de l'atmosphère : La courbe des teneurs en CO2 et O2 de l'atmosphère terrestre depuis 4,5 milliards d'années. La courbe des températures fossiles et des teneurs en CO2 au cours du quaternaire récent déterminée grâce à l'étude des isotopes de l'oxygène et des inclusions gazeuses des carottes polaires.	Tout cet ensemble pose les bases scientifiques permettant d'analyser l'influence de l'Homme sur les variations climatiques : dans l'espace : influence globale en particulier via les gaz à effet de serre dans le temps : l'analyse historique permettant d'argumenter sur l'influence de l'Homme, son ampleur et donc sur les prévisions et les hypothèses de réchauffement climatique. Que « prouve-t-on » vraiment par l'analyse des courbes ? Que démontrent les modèles ? Comment sont choisis les paramètres pour les construire ? Quelle est la fiabilité des prévisions établies ? En quoi dépendent-elles de scénarios choisis dans les simulations ? C'est donc l'occasion d'un travail rigoureux sur les relations de cause à effet, les incertitudes, les richesses et limites de modèles explicatifs qui doivent trancher résolument avec les présentations dogmatiques le plus souvent véhiculées par les médias (formation à l'esprit critique). L'ouverture à la complexité nécessite ensuite de sortir du domaine des sciences de la vie et de la Terre en relation avec les autres disciplines. De la prévision à l'action : principe « pollueur –payeur » lien avec les enjeux économiques nationaux et internationaux visant à limiter l'émission de CO2 protocole de Kyoto (site Internet officiel, articles de journaux), développement d'énergies nouvelles non polluantes (énergie solaire pour produire de l'électricité, de l'eau chaude ; géothermie ; installation d'éoliennes ; usines marée-motrices …), avec promesse de subventions ou de réductions d'impôts (site Internet de l'ADEME par exemple) pour les citoyens cherchant à diminuer leur consommation d'énergie dans l'habitat. Chimie : II. Constitution de la matière 3. la classification périodique des éléments 1. des modèles simples de description de l'atome cycle naturel du carbone, de l'azote, et III. Transformations de la matière 2. transformations chimiques d'un système Géographie : accompagnement EEDD et programme dynamiques urbaines et environnement urbain Physique : l'air qui nous entoure SES : coût individuel/coût collectif SVT : en classe terminale S dans le cadre de l'enseignement de spécialité : Diversité et complémentarité des métabolismes, du carbone minéral aux composants du vivant : la photo-autotrophie pour le carbone, du passé géologique à l'évolution future de la planète, les climats passés de la planète

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

PARTIE II : L'ORGANISME EN FONCTIONNEMENT

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Relations entre activité physique et paramètres physiologiques. Couplage entre l'activité cardio-respiratoire et l'apport de dioxygène aux muscles.	Centrée sur l'organisme, cette partie se prête peu à des ouvertures sur le développement durable. Tout au plus, indirectement, l'approvisionnement en dioxygène peut-il être relié à des facteurs de l'environnement, en particulier des pollutions. Les thèmes au choix constitueront alors le support pour de telles extensions qui n'ont pas leur place en tant que telles dans le traitement du cœur du programme.

PARTIE III : CELLULE, ADN ET UNITE DU VIVANT

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
La cellule fonde l'unité et la diversité du vivant. L'hétérotrophie et l'autotrophie sont deux grands types de métabolisme. Universalité et variabilité de la molécule d'ADN. La transgénèse repose sur l'universalité de la molécule d'ADN en tant que support de l'information génétique. […] Certains agents de l'environnement peuvent augmenter le taux de mutation.	Lien avec le cycle du carbone (cf. plus haut). Applications en agro-alimentaire : OGM (un progrès biotechnologique source de débats) Lien avec SVT TS spé : « thème 2 : des débuts de la génétique aux enjeux actuels des biotechnologies » avec « les enjeux actuels des biotechnologies : la transgénèse et la construction d'organismes génétiquement modifiés (OGM) » L'action mutagène de certains agents de l'environnement peut être reliée aux activités humaines. On peut prendre des exemples diversifiés : radiations atteinte de la couche d'ozone (ZOOM : Ozone et développement durable) produits cancérigènes dans les aliments. On aborde alors les idées de précaution, prévention dans la santé publique.
Parenté et diversité des organismes. Les vertébrés présentent des similitudes anatomiques qui se traduisent par un plan d'organisation commun.	La diversité rencontrée une fois de plus contribue à la construction du concept de biodiversité. Un point de départ possible : présentation d'un écosystème présentant notamment des Vertébrés (ex : écosystème fragile ou labellisé « Natura 2000, écosystème étudié par l'IRD…) Géographie : accompagnement EEDD et programme plus de 6 milliards d'Hommes sur Terre (les enjeux environnementaux ignorent les frontières) Physique : I. Exploration de l'espace 2. message de la lumière, II. 2. spectres d'émission et d'absorption SVT en classe de première S : accompagnement EEDD et programme Du génotype au phénotype, relations avec l'environnement, complexité des relations entre gènes, phénotypes et environnement, 1-3 Stabilité et variabilité des génomes et évolution, l'apport de l'étude des génomes : les innovations génétiques, et étude de trois exemples de relations entre mécanismes de l'évolution et génétique

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Classe de première ES

PARTIE I : LA PLANETE TERRE ET SON ENVIRONNEMENT
Rappel des objectifs généraux (extraits)

Trois thèmes porteurs d'un questionnement sur l'environnement sont proposés, avec des approches qui vont de l'objet biologique aux considérations mondialistes. Ils s'inscrivent dans la perspective de développer les interactions avec l'enseignement de la géographie et de sciences économiques. Les thèmes au choix sont :

1) un thème sur l'alimentation et l'environnement qui peut permettre une approche à la fois individuelle et globale. Il comporte trois parties : les besoins alimentaires (dans le prolongement du programme de troisième), les paramètres de la production qui doit permettre de satisfaire les besoins, les conséquences environnementales de certaines pratiques agricoles ;

2) un thème sur la gestion d'une ressource biologique - le bois - dont les propriétés physiques et chimiques justifient l'emploi comme matériau de l'industrie. Son exploitation a des conséquences en termes d'impact sur l'environnement (pollutions) et nécessite la gestion des écosystèmes. Ce dernier point prolonge certains aspects du programme de seconde ;

3) un thème touchant à une ressource naturelle - l'eau - composant indispensable aux êtres vivants, et dont l'inégale répartition a des retombées économiques et sociales très importantes.

L'éclairage général du programme s'inscrit dans les idées directrices de l'EEDD :

- des questions…à différentes échelles (de l'objet biologique aux considérations mondialistes)
- la prise en compte de la complexité dans la discipline et en interaction avec d'autres disciplines

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

1 - Alimentation, production alimentaire, environnement

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Ce thème est une approche à la fois individuelle et globale des problèmes de l'alimentation des hommes sur la planète. Il fait ressortir les apports nécessaires au maintien de l'organisme en réinvestissant des connaissances de la classe de troisième. Il permet également une étude des déséquilibres de la consommation et de la production avec leurs incidences individuelles (pathologies) ou collectives (en terme de santé ou d'atteintes à la qualité de l'environnement par des pollutions chimiques, biologiques ou génétiques...). Ce thème doit permettre de poser scientifiquement des questions sur "Quels aliments pour nourrir demain 6 milliards d'hommes ? " en considérant à la fois l'individu et son environnement proche et global. Une interaction avec l'enseignement de géographie et de sciences économiques peut être mise en place à partir de ce thème.	Le programme propose donc d'aller de façon cohérente des besoins individuels aux besoins alimentaires planétaires, de l'environnement proche au global. La perspective « développement durable » s'introduit dès que l'on passe à la dimension collective : incidences des déséquilibres en termes de santé publique (solidarité…et assurances maladies) ou d'atteinte à l'environnement ; besoins de 6 milliards d'hommes (la « sécurité alimentaire » à ne pas confondre avec la « sécurité des aliments »), production d'aliments et impacts environnementaux en particulier liés aux pratiques de production de ces aliments. En SVT, sont mises en places les connaissances permettant de répondre aux questions quels sont les besoins alimentaires d'UN homme ? quels sont alors les besoins alimentaires de 6 milliards d'hommes ? comment produire demain les aliments permettant de les nourrir tous et durablement ? Entre ces trois questions simples qui forment l'ossature de cette partie de programme, s'insèrent des questions plus précises qui montrent que les solutions ne sont pas si simples…La complexité ne peut d'ailleurs être traitée qu'en relation avec d'autres disciplines.
Comportements alimentaires et satisfaction des besoins Choix des aliments Évaluation des besoins Conséquences d'une ration déséquilibrée La prise alimentaire ne coïncide pas toujours avec les besoins nutritionnels. Les déséquilibres alimentaires, fréquemment liés au contexte socio-économique, ont des effets néfastes sur la santé.	De nombreuses entrées par le choix des aliments permettent de poser directement les problématiques en termes de développement durable. (voir zoom) D'une façon générale il s'agit de se demander si la façon dont on se nourrit : - est bien en relation avec les vrais besoins de l'organisme ; en quoi certains déséquilibres ont des conséquences sur la santé et l'environnement à la fois individuelles et collectives…et de toute façon « non durables ».

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Production alimentaire et environnement Évaluation des productions alimentaires La production végétale est à la base de la production animale et d'une partie de la production humaine. La production de la matière animale nécessite une production végétale quantitativement importante.	Pour nourrir les hommes, il faut produire : Produire, pour manger quoi ? Ce point permet de s'interroger sur le « rendement » de la production et la place que pourraient avoir les différents types d'aliment (animal ou végétal) dans le régime de 6 milliards d'homme, et ceci sans schématisme excessif ni caricature. Les aspects qualitatifs (acides aminés, vitamines) permettent de préciser ces éléments. Une question possible à débattre : « Serait-il plus facile de nourrir 6 milliards d'homme en mangeant plus d'aliments d'origine végétale qu'animale ? »
Fonctionnement d'un agro système, ses conséquences environnementales Un agro système est un système déséquilibré dont l'exploitation intensive nécessite un entretien. Cet entretien permet de lutter par différents moyens contre les parasites, les ravageurs et les plantes adventices. L'apport d'engrais permet une productivité accrue. Les conséquences des apports exogènes (engrais, pesticides) sur un agro système induisent des "déséquilibres biologiques" et des pollutions qui peuvent nuire à la santé humaine et animale.	Produire modifie l'environnement, voire pollue : On aborde la notion d'agrosystème, un écosystème spécifique axé sur un objectif de production d'aliments (pour l'Homme ou l'élevage) et par là-même très déséquilibré. Cette étude permet de définir les termes du programme (définition et fonctionnement d'une chaîne alimentaire, de la production, du rendement, de l'agro système…) et de prendre conscience de l'importance de la biodiversité (équilibre, ressources…). La connaissance du fonctionnement d'un écosystème, des réseaux alimentaires, des transferts de matière et de phénomènes associés (concentration progressive de produits toxiques) permet de mettre en regard : les nécessités liés à la production végétale (fournir des engrais, lutter contre les consommateurs indésirés, les parasites, les maladies etc.…) les effets négatifs et risques associés directs ou indirects (perte de biodiversité, effets sur les eaux, sur la qualité de l'aliment et la santé humaine, évolution des sols…) Peut-on résoudre ce paradoxe ? Peut-on pratiquer une agriculture durable ? La question posée en 6ème à l'échelle d'une exploitation prend en première ES une autre dimension : par la possibilité d'interroger directement l'économie par la prise en compte de la dimension globale par le support scientifique plus précis sur le fonctionnement des écosystèmes sur lequel les réponses s'appuient. Géographie : la France et son territoire : des milieux entre nature et société Histoire : l'âge industriel en Europe et en Amérique du Nord des milieux du XIXème siècle à 1939, Transformations économiques, sociales et idéologiques SES : L'entreprise et les marchés- Les mécanismes du marché- Citoyenneté- Les activités économiques CROISEMENT : Alimentation et développement durable. ZOOM : Alimentation et développement durable

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

2 - Une ressource naturelle : le bois

Ressource…exploitée, utilisée, naturelle et renouvelable à condition de savoir faire ! Le thème du bois se prête à deux approches complémentaires faciles à placer explicitement dans une perspective de développement durable.

Le bois matériau se prête à « une approche très concrète » liée à l'abondance du bois sous de multiples formes dans la vie courante…et à une question simple : « le bois est-il un matériau durable » ?

L'écosystème forestier, support de la production du « matériau » bois, mais aussi un type d'écosystème répandu sur la planète, impacte fortement l'environnement :

Par ses échanges gazeux (dioxygène/CO2 déséquilibrés dans une forêt en croissance ce qui immobilise du C02 et libère du dioxygène, un poison violent, en excès dans l'atmosphère

Par ses effets sur le cycle de l'eau (évapotranspiration des écosystèmes forestiers)

Par ses effets sur les sols qu'il protège de l'érosion.

En termes de développement durable, cela peut donner lieu à (au moins) deux questions :

Comment gérer durablement un écosystème forestier pour produire du bois ?

Comment gérer durablement les écosystèmes forestiers de la planète en fonction pour tenir compte durablement des équilibres globaux dans lesquels ils interviennent ?

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Le bois, un matériau d'usage courant Utilisations du bois : propriétés générales mises en jeu Le bois a des usages multiples. Ils sont liés à des propriétés communes à tous les bois ou spécifiques d'une espèce donnée : résistance, capacité d'isolation, imputrescibilité, flottabilité, combustion, source de cellulose... Structure et propriétés Nature chimique du bois : utilisations spécifiques et renforcement de certaines propriétés physiques Les composants des parois des vaisseaux et des fibres (cellulose et lignine, tanins et composés phénoliques, pigments) conditionnent les usages des différentes essences de bois (industrie papetière, bois d'œuvre, bois de charpente...).	Le bois, un matériau durable ? Certaines utilisations du bois peuvent être présentées comme durables ; n'est-ce pas un matériau de construction traditionnel dans de grands pays (USA, Canada etc.…) ? Les aspects économiques peuvent être abordés : coût par rapport aux constructions pierre ou béton par exemple, en veillant à recenser ce qui doit être pris en compte (entretien, transport, traitement etc.…). Les utilisations du bois sont-elles compatibles avec des pratiques durables ? Qu'est ce qui fait la durabilité du bois ? ses propriétés (liées à sa structure) ? sa nature chimique ? la façon dont il est produit, traité, utilisé ? N'y a-t-il pas des contreparties non durables : dans sa production ? dans ses utilisations ?

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Importance et gestion des écosystèmes forestiers Participation du bois aux grands équilibres de la planète La forêt participe aux cycles de l'eau et du carbone. Elle représente un stock biologique de carbone. Sa destruction massive par des phénomènes naturels ou par l'homme (incendies, combustion...) peut perturber ces grands cycles.	Pour une gestion durable des forêts et du bois : Il s'agit là de sortir résolument des « clichés » sur la forêt « poumon de la Terre », de sortir de l'affect pour fonder sur une connaissance des cycles et des écosystèmes les raisonnements sur des thèmes comme « gestion de la forêt –déforestation –reforestation » (cf. zoom seconde). S'appuyant sur des acquis de seconde, on peut ici traiter avec plus de précision du cas de la forêt et du rôle de l'Homme dans sa gestion, en particulier en relation avec l'économie. La gestion des forêts (local) ou leur évolution peut avoir un impact planétaire (global) : sur le cycle du carbone (avec ses conséquences indirectes sur l'effet de serre) sur le cycle de l'eau sur l'évolution des sols On portera une attention particulière aux échelles de temps : la forêt, c'est à la fois du temps court (un incendie) et du temps long…il faut des dizaines d'années pour faire une forêt. D'où l'idée d'en faire des réservoirs pour immobiliser du carbone.
Activités industrielles et gestion des forêts La gestion d'une forêt doit assurer une production continue. Une mauvaise gestion ou une surexploitation conduisent à des déséquilibres des écosystèmes et peuvent avoir des conséquences importantes sur les sols.	Cet item de programme est directement orienté dans une perspective de développement durable et amène : à s'interroger sur la notion d'équilibre : y a-t-il un état d'équilibre idéal ? Équilibre statique ou dynamique ? Gérer, est-ce créer un déséquilibre ou modifier un état d'équilibre ? Comment gérer une forêt pour l'exploiter durablement ? à s'interroger sur les conséquences indirectes de la gestion d'une forêt sur les sols et la biodiversité…

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

3- Une ressource indispensable : l'eau

Ce thème est centré sur les aspects suivants : l'eau est une ressource finie, recyclable et inégalement répartie. Il a une portée générale qui le rapproche du thème "la planète Terre et son environnement" développé en seconde. Il contribue à ancrer dans la conscience et le savoir de l'élève les acquis de cette classe : fragilité de l'environnement, importance des activités humaines au regard des équilibres naturels. Il a aussi des composantes de proximité qui permettent de faire prendre conscience à l'élève de l'importance des actions quotidiennes de l'homme dans son milieu de vie immédiatement accessible. Ce thème se prête à des interactions avec l'enseignement de géographie et de sciences économiques.

Les deux parties de ce thème amènent à analyser les « équilibres naturels »…« fragilité de l'environnement » : ces deux notions gagneront à être rapprochées et discutées. Les activités humaine agissent sur l'environnement et en modifient l'état ; le système peut présenter une certaine résilience, c'est à dire une capacité à revenir vers son état antérieur, capacité toutefois limitée. Certaines conséquences sont irréversibles (ou très difficilement réversibles).

Selon que l'on s'intéresse à des nappes locales ou à la mer d'Aral, les différents concepts (équilibre, réversibilité, irréversibilité…et fragilité) prendront une importance différente.

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
L'eau sur la planète L'eau douce est une ressource indispensable aux êtres vivants et aux activités humaines. … L'eau douce est inégalement répartie à l'intérieur des continents. Son utilisation par l'homme (urbanisation, irrigation) modifie le flux de l'eau entre les différents réservoirs et peut aboutir à la désertification.	Une ressource inégalement répartie, indispensable…et dont l'utilisation par l'homme modifie la répartition : Établir le lien entre désertification et activité humaine. On montre ainsi qu'un « développement » peut ne pas être durable ! Il s'agit d'établir avec le maximum de rigueur les relations de cause à effet pour distinguer sans ambiguïté ce qui peut être attribué à une évolution « naturelle » et ce qui relève de la responsabilité de l'Homme. Peut-on prélever et utiliser l'eau sans contrainte d'une façon durable ? Pour quels besoins ? Ces prélèvements répondent-ils à un besoin fondamental ou à un besoin créé par une activité humaine…qu'il aurait mieux fallu ne pas développer ? Faut-il agir sur ces besoins ou sur les modalités du prélèvement ? Pour l'eau, la question peut vraiment se poser en terme de développement et de choix d'aménagement : développer une culture gourmande en eau, urbaniser etc.…relèvent de choix dont les conséquences sur l'eau n'ont pas toujours été anticipées.

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Gestion de l'eau […] puisage et stockage […] Les réservoirs souterrains et superficiels sont sensibles aux pollutions biologiques ou chimiques (radio nucléides, nitrates, pesticides). La protection des réservoirs et un traitement des eaux usées sont indispensables. Les matières organiques polluantes peuvent être dégradées sous l'action de micro-organismes. L'homme utilise les propriétés de ces micro-organismes dans le traitement des eaux usées.	L'aspect qualitatif de la gestion de l'eau est abordé dans toute sa complexité permettant une approche systémique : prélèvement / stockage/ protection et contexte géologique sources de contamination, activités humaines et contexte géologique L'analyse des différents éléments peut être rationalisées et construite en s'appuyant, de façon simplifiée, sur une démarche typique du développement durable : la démarche DPSIR Géographie : la France et son territoire : des milieux entre nature et société, l''espace économique Histoire : l'âge industriel en Europe et en Amérique du Nord du milieu du XIXème siècle à 1939 SES : Les mécanismes du marché, Citoyenneté, l Les activités économiques, transformations économiques, sociales et idéologiques

Classe de première S

PARTIE I : LA PLANETE TERRE ET SON ENVIRONNEMENT

Rappel des objectifs généraux (extraits)

Dans ce programme, contrairement à celui des filières L et ES, les entrées pouvant susciter des questions dans une perspective de développement durable, mis à part l'entrée par le diabète, sont relativement indirectes. Les TPE (thème « l'Homme et la nature ») constitueront le support essentiel de l'EEDD à ce niveau.

La classe sur le terrain, une démarche scientifique

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
La sortie de terrain a pour objectif d'observer des affleurements, de s'approprier logiquement l'information géologique et les questions qu'elle soulève, de sensibiliser l'élève à l'importance de la collecte des données de terrain. Le contexte et les problèmes géologiques choisis doivent se rattacher au contenu du programme. Cette sortie géologique a également pour objectif une approche concrète de la diversité morphologique des végétaux en liaison avec leur environnement.	Lors de la sortie, l'étude de l'impact d'une activité humaine peut être discutée sans que le lien avec le programme de sciences de la Terre ne soit vraiment évident. On profitera des spécificités pour réactiver les acquis de collège liés à l'analyse du paysage. barrage et risques, notion de risque naturel, technologique, risque majeur éoliennes rejets d'usine implantation d'une zone industrielle et effets sur l'environnement Physique-Chimie : énergie

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

La diversité morphologique des végétaux

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
La morphologie d'un végétal dépend en partie des caractéristiques génétiques de l'espèce. En fonction de leur environnement, des individus d'une même espèce peuvent avoir une morphologie différente. Des réponses morphologiques semblables peuvent être obtenues avec des végétaux d'espèces différentes placés dans un même environnement.	Notion de biodiversité –relation avec les plantes cultivées. On peut aborder l'importance de la biodiversité (niveau intraspécifique) à propos de la capacité d'adaptation des végétaux à leur environnement, par opposition aux problèmes que peut poser l'homogénéité génétique des variétés cultivées parfois plus sensibles aux variations d'environnement. L'exemple des céréales est souvent utilisé pour expliquer le mode d'action des hormones végétales. On peut discuter des céréales cultivées en France et de leur diversité génétique. Les semenciers créent des variétés adaptées pour tel environnement et production, mais une modification de l'environnement peut conduire à la perte de la culture. C''est le choix des exemples qui permettra éventuellement cette mise en perspective. Possibilité de discuter de la brevetabilité du vivant.

Le développement du végétal est influencé par la répartition des hormones en interaction avec les facteurs de l'environnement

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
La répartition inégale de l'auxine dans les tissus, conséquence d'un éclairement anisotrope, permet une croissance orientée. Les ramifications naturelles ou provoquées sont sous la dépendance d'un changement de répartition des hormones dans le végétal qui conduit à un changement de morphologie. La totipotence des cellules végétales permet le clonage. Les proportions des différentes hormones (rapport des concentrations d'auxine et de cytokinine) contrôlent l'organogénèse (tige, racines).	Le clonage et la biodiversité.

Les phénotypes diabétiques

La connaissance précise des gènes de susceptibilité aux diabètes et de leur polymorphisme entre dans le cadre de la médecine prédictive. L'utilisation de cette connaissance soulève des problèmes éthiques importants.

ANNEXE L'EDD dans les programmes scolaires

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les diabètes résultent de l'interaction entre ces gènes et des facteurs de l'environnement, en particulier l'alimentation. Dans la majorité des cas, le diabète de type 2 se développe à la suite d'une obésité.	Cette partie est probablement celle qui permettra le mieux d'aborder un questionnement « développement durable ». à propos des comportements alimentaires et de leurs conséquences sur la santé : « la surconsommation d'aliments ou de boissons sucrée est-elle durable ? ». l'apparition du phénotype diabétique chez les indiens Pimas (Arizona) et les différences selon le lieu et le mode de vie constituent un exemple de choix. Notion EDD : Une approche complexe (gènes, phénotypes, comportements, cultures, besoins etc.…) une approche scientifique statistique par l'épidémiologie (incertitude et probabilités, preuve ou conjecture ?) menant à…une approche de la notion de « risque » par la santé, à l'échelle individuelle comme collective ; prévention - précaution débouchant sur la prise de responsabilité et l'action ; citoyenneté, solidarité.

Les propriétés intégratrices des centres nerveux et le fonctionnement des neurones

Programme	Liaison possible avec l'EEDD
Les potentiels d'action et les messages nerveux Caractéristiques du fonctionnement des synapses Activité du centre nerveux	Lien entre fonctionnement des synapses, mode d'action de certains pesticides.

ANNEXE 17 Thématique principal du projet pédagogique d'ERE déposé au Rectorat

Thématique principal du projet pédagogique	Nombre de projets concernés	En %
Nombre total de projets	620	
Eau	194	31,3%
Environnement	81	13,1%
Eco-citoyen	62	10,0%
Déchets	51	8,2%
Jardin	44	7,1%
Energie	30	4,8%
Forêt	24	3,9%
Biodiversité	21	3,4%
DD	13	2,1%
Territoire	13	2,1%
Patrimoine	7	1,1%
Arbre	5	0,8%
Art	5	0,8%
Oiseau	5	0,8%
Solidarité	5	0,8%
Agriculture	4	0,6%
Marais	4	0,6%
Santé	4	0,6%
Agenda 21	3	0,5%
Air	3	0,5%
Ferme	3	0,5%
Antarctique	2	0,3%
Astre	2	0,3%
Campagne	2	0,3%
Consommation	2	0,3%
Habitat	2	0,3%
Météo	2	0,3%
ND	2	0,3%
Ville	2	0,3%
Aéronautique	1	0,2%
Alimentation	1	0,2%
Bois	1	0,2%
Carrière	1	0,2%
Corridor biologique	1	0,2%
Eau	1	0,2%
Eau - déchets	1	0,2%
Eau et énergie	1	0,2%
Eau et ferme	1	0,2%
Eau et jardin	1	0,2%
Energie solaire	1	0,2%
Energie solaire	2	0,3%
Hauts-plateaux	1	0,2%
Maison	1	0,2%
Montagne	1	0,2%
Papier	1	0,2%
Pollution	1	0,2%
Réchauffement climatique	1	0,2%
Ressource	1	0,2%
Santé et alimentation	1	0,2%
Soleil	1	0,2%
Volcans	1	0,2%
Zoo	1	0,2%

ANNEXE 18 Questionnaire initial de l'I.U.F.M d'Orléans-Tours (Mme Muriel Feinard-Duranceau)

REPONSE A RENVOYER AVANT LE 21 FEVRIER 2004 A :
Muriel Feinard-Duranceau,
I.U.F.M* Orléans-Tours, site de Châteauroux,
102 avenue de Tours, 36000 Châteauroux.

1/ Renseignements permettant de caractériser la classe et l'établissement
Sexe : F □ M □
Ancienneté : ……..……..……..…...
Cursus (Bac, licence, école normale…) :…….
……..
……..……
……
- Avez-vous suivi une formation (continue, autre) sur l'environnement : OUI □ NON □
- Si oui, précisez (type de formation, date, durée, thème) :

……
…. ……
……

Ecole : ……..
Lieu : …….. Milieu : ● rural □
● urbain □ - centre ville □
- périphérie □
ZEP : OUI □ NON □
Nombre de classes : …… Niveau de votre classe : ……

2/ Dans le cadre d'un enseignement relatif à l'Environnement avez-vous eu recours à une association et/ou une autre institution ?
- ● OUI □
- ● NON □ pourquoi ? : ……. …
……. …….
(RENVOI A LA QUESTION 3)

Si vous avez eu recours à une association et/ou institution :
*précisez si la durée de l'intervention est en heures ou en jours.

Nom de l'association et/ou institution	Quand	Durée*	Sur quel thème ?

ANNEXE Questionnaire initial de l'I.U.F.M d'Orléans-Tours (Mme Muriel Feinard-Duranceau)

- Quel type d'intervention l'association et/ou institution a-t-elle assurée ?
- classe découverte □
- intervenant en classe □
- sortie □
- autre : précisez……

Décrivez les interventions assurées par l'association et/ou institution :
……
……
……
……
……
Avez-vous réinvesti ce travail dans le cadre de votre enseignement ? : OUI □ NON □
Si OUI, comment ? ……..
……
……
……
Si NON, pourquoi ? ……
……
……

Pourquoi avez-vous fait appel à cette association et/ou institution?
……
……
……

Cette association et/ou institution a-t-elle modifié votre point de vue sur l'environnement ?
OUI □ ……en quoi ?……
……..
NON □

3/ Avez-vous conduit au cours des trois dernières années des activités sur l'Environnement ?
OUI □ **NON** □

● Si NON, pourquoi ? ……...
……
……

● si OUI, décrivez ces activités (quand, durée, thème général, type…) :
…..……
……..……..……
……..…….
……...
Merci pour votre contribution à ce travail de recherche.

ANNEXE 19 Questionnaire sur les pratiques relatives à éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD)

1/ Signalétique de l'enseignant

1.1 Sexe : F □ M □

1.1 Année de naissance : □□

1.2 Année de début dans dans l'enseignement: □□

1.3 Statut administratif :

□ Professeur des écoles □ professeur de physique □ Professeur de SVT

□ Professeur d'histoire géographie □ Autres : précisez……

1.4 Cursus de formation initiale

Cursus universitaire

Bac :

Précisez la thématique……

□ Scientifique
□ Littéraire
□ Economique
□ Autres

Précisez la filière universitaire

□ Scientifique
□ Littéraire
□ Economique
□ Professionnel
□ Autres

Cursus de formation

□ ENS
□ I.U.F.M*
□ MAFPEN
□ Autres : précisez

Précisez la manière dont vous avez intégré le secteur de l'éducation

□ CAPES, CAPET
□ Contrats
□ Agrégation
□ Autres

Précisez le niveau atteint

□ Licence
□ Maîtrise ou Master 1
□ DEA/ DESS/ Master 2 / Ingénieur ou grandes écoles
□ Doctorat

1.5 Avez-vous suivi une formation sur l'environnement ? OUI □ NON□

1.6 Si oui, précisez : (type de formation, date, durée, thème)

Type de formation : □ initiale □Continue

Date (année civile) : └┴┴┴┴┘

Durée (en jours) : └┴┴┴┴┘

Nom de l'organisme formateur : …….

1.7 Niveau d'enseignement : □Cycle 1 □Cycle 2 □Cycle 3 □Collège □Lycée

2/ Signalétique de l'établissement actuel

2.1 Nom de l'établissement :……..

2.2 Code académique de l'établissement : └┴┴┴┼┴┴┴┘

ANNEXE Questionnaire sur les pratiques relatives à éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD)

2.3 Code postal |_|_|_|_|_|

2.4 Milieu d'enseignement : ● Rural □

● Urbain □ ○ Centre ville ○ Banlieue

● Périurbain □

2.5 ZEP : OUI □ NON □

3/ Le partenariat en EEDD

3.1 Dans le cadre de l'éducation à l'environnement et au développement durable avez-vous eu recours à une association et/ou une autre institution au cours des trois dernières années **?**

- **OUI** □ Complétez le tableau ci-dessous
- NON □ Pourquoi ? :

……
……
……..

Si non, passez directement à la partie 4.

3.2 Les thèmes abordés (si plus de trois choisir les trois les plus significatifs de votre action)

Sur quel thème ?	Année	Durée en heures	Nom de l'association ou de l'institution
□ L'eau □ Les déchets □ Les risques □ La forêt □ Le jardin □ Les milieux marins □ Un écosystème particulier : Précisez …… □ Autre : précisez ……	□□	□□□ heures	
□ L'eau □ Les déchets □ Les risques □ La forêt □ Le jardin □ Les milieux marins □ Un écosystème particulier : Précisez …… □ Autre : précisez ……	□□	□□□ heures	
□ L'eau □ Les déchets □ Les risques □ La forêt □ Le jardin □ Les milieux marins □ Un écosystème particulier : Précisez …… □ Autre : précisez ……	□□	□□□ heures	

ANNEXE Questionnaire sur les pratiques relatives à éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD)

3.3 Cette intervention s'inscrit-elle dans la perspective du développement durable ?
OUI □ NON □

3.4 Quel type d'intervention l'association et/ou institution a-t-elle assurée ?
Classe transplantée □
Intervention dans la classe □
Intervention sur site □
Prêt de document □
Exposition □
Film □
Pièce de théâtre □
Autre : précisez……

3.5 Comment avez-vous connu l'association et/ou l'institution ?
□ Par des collègues
□ Par une brochure de l'association et/ou de l'institution qui est intervenue
□ Lors d'une formation continue
□ Lors d'une réunion avec votre inspecteur
□ Par une collectivité locale qui finance l'intervention
□ Autre précisez : ……...

3.6 Comment avez-vous financée sa prestation ? (Plusieurs cases peuvent être cochées)
□ Grâce la coopérative scolaire □ Grâce à une association de parents d'élèves
□ Grâce à des subventions départementales □ Grâce à la participation des élèves
□ Grâce à des subventions communales □ Autres : précisez ……..
□ Grâce des subventions du Rectorat
□ Grâce à des subventions de la région

3.7 Pourquoi avez-vous fait appel à cette association et/ou institution?
□ Besoin de compétence
□ Utilisation de moyens ou de lieu
□ Mode de financement
□Autres :……
……
……

3.8 Cette association et/ou institution a-t-elle modifié votre point de vue sur l'environnement ? OUI □ NON □
Et/ sur le développement durable ? OUI □ NON □

Si oui, en quoi ?……...

3.9 Avez-vous réinvesti ce travail dans le cadre de votre enseignement ? OUI □ NON □
Si OUI, comment ? ……..
……
……
……
Si NON, pourquoi ? ……
……
……..

4/ Les activités et les cours menés en EEDD

4.1 Avez-vous conduit au cours des trois dernières années des activités sur l'environnement et/ou sur le développement durable EN DEHORS DE CE QUI A ETE ENTREPRIS AVEC LES ASSOCIATIONS ?
OUI □ NON □

● Si OUI, décrivez ces activités (quand, durée, thème général, type d'activité (écrire, peinture, exposé etc.) …) :
…..……
……..
……..……..……
……..……
……
● Si non, pourquoi ?
□Vous êtes nouveau dans votre établissement ou dans l'enseignement
□ Vous estimez que vous n'avez pas la formation nécessaire.
□ L'éducation à l'environnement et au développement durable ne figure pas dans votre projet d'établissement.
□Autres :
……
……
……..

4.2 Dans le cadre d'un ou plusieurs chapitres au programme, considérez-vous que vous mettez l'accent sur l'environnement ? OUI □ NON □
Ou/et le développement durable ? OUI □ NON □

ANNEXE Questionnaire sur les pratiques relatives à éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD)

4.3 Si oui, sur quels chapitres ?

Classe concernée	Matière concernée	Chapitre concerné	Durée passée sur l'environnement dans ce chapitre en heures ou en minutes

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION A CE TRAVAIL DE RECHERCHE
Si vous entreprenez un cours ou un projet sur le thème de l'eau, accepteriez vous de nous rencontrer pour que nous puissions approfondir nos analyses.

Si oui, merci de remplir les renseignements suivants :

NOM, PRENOM : ……
Téléphone : …… Email : ……
……

ANNEXE 20 Lettre accompagnant l'enquête envoyée aux chefs d'établissements

A Lyon, le 5 février 2007

Cher(e) collègue,

Je suis professeur d'histoire-géographie. Je réalise actuellement une recherche académique[1] dans le cadre de ma thèse, sur les pratiques en éducation à l'environnement et au développement durable dans l'enseignement primaire et secondaire. Votre expérience et vos pratiques me sont indispensables pour mener à bien ce travail. Aussi je vous serais très reconnaissante de consacrer quelques minutes à ce questionnaire. Je suis à votre disposition pour plus d'informations à carolinefrezal@wanadoo.fr
Ou pour échanger par téléphone sur ce sujet au : 06 62 19 71 99.

Pour participer à cette enquête, il suffit de se connecter à : *adresse du site*

Cette enquête est réalisée avec l'autorisation et la bienveillance de votre inspecteur d'ACADEMIE[2].

En vous remerciant par avance cher collègue.

Très cordialement.

Caroline Leininger-Frézal,
Agrégée de géographie, doctorante en géographie à l'Université Lyon 2.
Professeur relais au GRAINE.

Graine

ACADEMIE DE LYON

[1] Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de géographie sur *l'Education à l'environnement et au développement durable : acteurs, stratégie et implantation territoriale.* Cette thèse est réalisée par Caroline Leininger Frézal à l'Université Lumière Lyon 2 en partenariat avec le réseau des acteurs de l'éducation à l'environnement -GRAINE- et la Délégation à l'action culturelle du Rectorat.
[2] Le nom de l'Inspecteur de chaque Inspection d'Académie était nommé.

ANNEXE 21 Retranscription de la conférence débat « Les pratiques enseignantes en débat »

***Objectif des ateliers** : Faire réagir et débattre les acteurs de l'ERE aux résultats de l'enquête Internet.*
***Formes :** Deux ateliers ont été mis en place pour faciliter la prise de parole en petits groupes. En préambule, un document a été diffusé pour présenter les résultats de l'enquête.*
***Date** : 14 Mai 2008*
***Lieu :** CNRP (Lyon)*



Les pratiques des enseignants en éducation à l'environnement vers le développement durable

Conférence débat du 14 mai 2008
Caroline Leininger-Frézal

Graine
En partenariat avec le Rectorat de l 'Académie de Lyon et le Graine Rhône-Alpes

1



Programme de l'après-midi

14h-15h : Présentation des résultats de l'enquête par Caroline Leininger-Frézal

15h 15- 15h 30: Pause

15h30 - 17h : Débat en ateliers

17h-17h15 : Restitution en plénière

2



Les sigles:

EEDD: éducation à l 'environnement vers le développement durable

- EE: éducation à l 'environnement
- Projet pédagogique en EE ou EEDD
- DD: développement durable

3



Enquête sur les pratiques enseignantes en EEDD *(mars-avril 2008)*

Méthodologie

- Enquête par questionnaire mis en ligne
- 15.000 enseignants ciblés : primaire et secondaire (SES, SVT, histoire-géographie et physique-chimie)
- Diffusion de l 'information par la voie académique

4



Le contexte de l'enquête

Une enquête réalisée dans le cadre d'une thèse de géographie en partenariat avec le Graine et le Rectorat en avril 2007

Les autres actions de recherche:
_Entretiens avec 70 acteurs de l 'EEDD
_ Analyse d 'animations d 'EEDD
_ Analyse de dossiers pédagogiques d'enseignants
_ Cartographie de l 'ensemble des actions d 'EEDD réalisées dans l 'Académie sur le thème de l 'eau

5



Les objectifs de l'enquête :

- Cerner les pratiques pédagogiques des enseignants en EEDD
- Faire une cartographie des territoires les plus dynamiques
- Faire un état des lieux de la formation dans le domaine
- Déterminer les liens entre les établissements scolaires et leurs partenaires

6

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »



Un taux de retour de 1%:

107 réponses sur les 3 départements

⇨ Pourquoi ? 3 hypothèses

- L'éducation à l'environnement vers le développement durable intéresse peu le corps enseignant ?
- Une méthodologie inadaptée ?
- La diffusion institutionnelle pose problème ?

7



Les écarts entre la population cible et les enseignants ayant répondus

_ *Une sur-représentation des enseignants du secondaire par rapport aux enseignants du primaire.*

_ *Une sur-représentation des jeunes actifs : les moins de 35 ans*

_ *Une sur-représentation des enseignants diplômés à BAC +5 ou +8*

_ *Une sur-représentation des femmes.*

8



Une exploitation limitée mais intéressante

- Prise en compte des biais dans l 'analyse
- Pas d'exploitation fine possible sur certaines réponses
- Pas d 'exploitation cartographique possible

9



Qui fait de l 'EEDD ?

10



Parmi les enseignants enquêtés: Qui fait de l 'EEDD ?

Pas de projets d 'EEDD

50 enseignants

Projets d'EEDD

57 enseignants

11



Qui fait des projets ?

- Les critères démographiques non significatifs.
- Un engagement des professeurs des écoles
- Enseignants de physique-chimie en retrait
- La formation levier de l 'action.

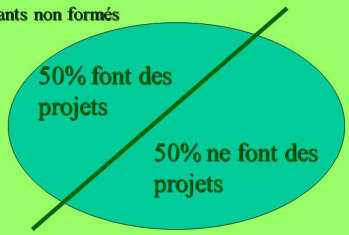
12

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »



Les enseignants formés sont plus engagés.

Enseignants non formés

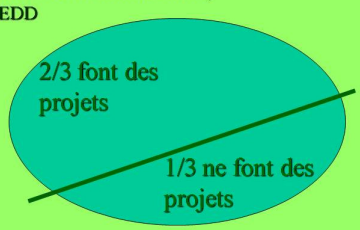


13



Les enseignants formés sont plus engagés.

Enseignants formés sur l 'environnement, le DD ou l 'EEDD



14



Des enseignants formés sur :

- Des formations initiales
- Des formations sur le contenu (DD ou environnement) plutôt que sur le pédagogique

15



Des enseignants qui travaillent ensemble

- 4/5 des projets sont pluridisciplinaires
- Disciplines phares : *SVT, HG, Education civique (tous niveaux confondus)*

+*Arts plastiques en primaire*

16

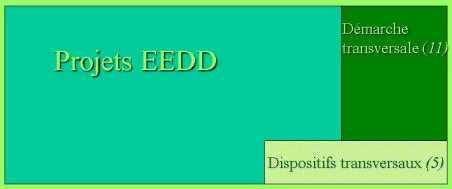


Une volonté de mobilisation plus forte de l 'équipe éducative *(10)*

17



Et pourtant : peu de transversalité



18

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »



Des enseignants qui travaillent avec des partenaires

2 enseignants /3 travaillent sans partenaire.

➥ *Partenariat plus marqué au collège et en primaire*

➥ *Un seul partenaire (55% des projets)*

19



Qui sont les partenaires ?

• Associations dans 1 projet / 2

➥ *Associations d 'éducation à l environnement*

•Partenaires publiques 1 projet / 4

➥ *Difficulté d 'identification de ce type de partenariat (5)*

•Peu de recours au privé (3)

20



Que font les partenaires ?

Interventions en classe *(29)* **ou sur site** *(25)*

21



Comment le partenaire a t-il été connu?

• Brochures (19)

•Par une collectivité (14)

•Par un collègue (9)

•Démarche personnelle (9)

22



Qu'apporte le partenaire à l 'enseignant ?

• Le partenaire ne modifie pas l 'approche de l 'enseignant sur l 'environnement ou le DD (pour 9 enseignants sur 10)

➥ *Acquisition de connaissances (5)*

➥ *Le suivie de projet (1)*

➥ *Prêts de matériels pédagogiques (16)*

23



En résumé

•Des enseignants qui font de l 'EEDD n 'ont pas de profil particulier

•Ils travaillent ensemble mais entre eux.

⇨ *Comment faire de la formation continue un levier d 'action plus efficace ?*

⇨ *Les convictions personnelles et l 'engagement des enseignants ne sont ils pas les principaux leviers d 'action ?*

24

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »



Comment fait-on de l 'EEDD ?

25



Des projets d'une durée variée

- Projet d'une durée très variée
- Trois formats qui se dégagent :
  - _ Projets de 10-12h
  - _ Projets de 20h
  - _ Projets de 30h
- Les projets les courts aux lycées

26



Des projets aux thèmes récurrents : *eau et déchets*

Quelque soit la filière universitaire suivie, disciplines enseignées ou le niveau d'enseignement des enseignants.

Trois thèmes associés:
- Ecocitoyenneté
- Energie, pollution (secondaire)

27



Des projets aux approches variées

- Intégrer certaines dimensions de l'éducation à la santé, aux risques, à la citoyenneté ou au développement solidaire (22 citations)
- Des démarches pédagogiques variées (15)

28



Des projets critiques ?

Des démarches actives et citoyennes
- Susciter le débat (18)
- Une démarche d'investigation (15)

MAIS peu de place à une démarche critique (3)

29



Une appréhension difficile de la complexité

- Peu de recours à une approche systémique (6)
- Des projets qui ne varient pas d 'échelle dans le temps ou l 'espace (5)

30

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »



Un apport tangible du partenaire au projet

- Mise en place des gestes au sein de l 'école (12)
- Réinvestissement dans le programme (11)
  - _ « Des références ponctuelles en lien avec le chapitre de géo seconde -Nourrir les humains- »
  - _ « l'intervention faisait partie intégrante de ma programmation »
- Production d 'un écrit ou d 'un visuel (12)

31



Pas de difficultés pour les projets d 'EEDD : 9/10 enseignants

32



En résumé

- Des projets qui oscillent entre l'innovation et la culture scolaire

⇨ *Comment favoriser l 'innovation ?*

33



L 'EEDD au sein de l 'Institution scolaire

34



Les programmes favorables

- Propices à aborder l 'environnement : Oui à 77%
- Propices à aborder le DD : Oui à 51%

35



Les obstacles aux projets d 'EEDD

- Absence de l 'EEDD dans projet d 'établissement (8)
- D 'autres projets en cours (26) ou autres priorités

36

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »



L 'EEDD : une priorité à définir ?

- Un fort besoin de formation (25)
- Volonté de soutien de la part de l 'Education Nationale (7)
- Manque d'information sur les partenaires et les outils (6)

37



Des enseignants prêts pour aller plus loin...

38

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

ATELIER 1 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN DEBAT

Cette réunion a été enregistrée sur cassette audio et ceci est la retranscription intégrale des discussions.
Les dialogues ont été numérotés afin de permettre un référencement. Il subsiste des blancs, indiqués par (…) qui correspondent à des mots inaudibles lors de la réécoute pour retranscription. Les noms des participants ont été enlevés par soucis de confidentialité.

Liste des participants :

- Frédéric Villaumé, Directeur du GRAINE Rhône Alpes, animateur de l'atelier
- Elise Ladevèze, Chargée de mission au GRAINE Alpes, secrétaire de l'atelier
- Florence Lucas, animatrice tourisme rural, Association des Territoires Ruraux du Rhône (ADTR), fermes pédagogiques
- Sandra Bragues, directrice de la Péniche du Val du Rhône (PNVR)
- Jean Claude Seguy, Inspecteur d'Education National, responsable de l'EDD sur le département de l'Ain
- Damien Lamothe, éducateur à l'environnement, service Education à l'Environnement du Grand Parc Miribel Jonage, responsable d'un jardin pédagogique
- Béatrice Venard, enseignante en primaire, déchargé à mi temps dans le groupe départemental EDD du Rhône
- Sylvie Babin, DAAC*, déchargée à mi temps en charge des projets de culture scientifique et d'EDD
- Jean Claude Frezal, gérant d'entreprise, consultant.

1) Moi je suis Céline Andrieux , je suis conseillère municipale à la mairie de Saint-Priest et j'ai en charge la coordination des actions de l'agence (…) et donc, un des points qui semble intéressant, c'est de cibler (…). Et donc voilà, j'ai aussi fait de l'enseignement, donc (…)

2) Florence Lucas Je suis animatrice (...) ferme pédagogique.

3) Sandra Bragues, responsable pédagogique des Péniches Val de Rhône, association d'éducation à l'environnement et au Développement Durable. Particularité : être propriétaire d'une péniche qui propose des journées découvertes sur le thème de l'eau et du fleuve.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

4) Jean- Claude Séguy, secteur de l'éducation nationale (...) dans l'Ain en Bresse. Je suis arrivé dans le département de l'Ain et dans la circonscription cette année. J'ai hérité d'une mission développement durable sur tout le département de l'Ain au mois d'octobre. Et depuis, j'essaie de comprendre, de faire le tri, de coordonner et de mettre de l'ordre. Ca commence à venir.

5) Emilie Ladeveze, chargée de mission région Rhône-Alpes, réseau régional de l'éducation à l'environnement.

6) Daniel Lamothe, un des membres du service de l'éducation à l'environnement (…) et donc, entre les deux départements, je le précise, entre le Rhône et l'Ain. Donc, j'ai plus particulièrement la responsabilité d'un jardin pédagogique, et écologique, pensé comme un équipement, un des équipements de l'éducation à l'environnement pour tous les publics. Et, en plus, à l'intérieur de ce jardin (…) la responsabilité reste sur ce site.

7) Béatrice Venard, je suis enseignante en école primaire. Et déchargée à mi-temps dans le cadre départemental d'aide au développement durable.

8) Sylvie Babin, je suis enseignante aussi à mi-temps et déchargée à mi-temps auprès d'un service du rectorat qui s'appelle la DAAC* : Délégation Académique à l'Action Culturelle. Et j'ai dans ce service pour mission de m'occuper de tout ce qui est projet de culture scientifique, et d'éducation au DD. Mon rôle est de travailler et de mettre en place tout ce que notre administration demande de mettre en place. Et d'associer (..) les enseignants qui ont des idées et qui ne rentrent pas forcément dans les dispositifs cadrés. Ca fait que je suis en interface avec tout ça, le lien avec mode associatif, le partenariat, (…).

9) Jean-Claude Frézal. Moi je suis le père de Caroline. A part ça, je suis un homme d'entreprise. Ma légitimité sur le sujet est nulle. Sur l'éducation… Enfin, j'ai celle d'un dirigeant d'entreprise, donc l'éducation, ce n'est jamais très loin des préoccupations d'un dirigeant d'entreprise. Je fais du conseil aujourd'hui. Je connais par contre bien le problème (…) parce que j'ai travaillé longtemps dans le contexte international avec des pays comme la Scandinavie et l'Allemagne dans une activité qui est la chimie. Donc, je connais le problème de l'environnement et de l'écologie depuis un certain temps et (…) et je suis un citoyen, comme tout le monde. Surtout quand il s'agit de l'avenir de nos petits-enfants.

10) Frédéric Vuillaumet Alors, Elise, tu es chargée de prendre quelques notes. Il y aura trace des sources. Moi je vais vous aider à prendre la parole. Déjà, dans un premier temps, peut-être faire un tour global sur vos premières réactions et vos questions et après on reviendra plus précisément sur les trois parties de la présentation que Caroline nous a faite des résultats de l'enquête qu'elle a menée. (…) qui commence ? Votre premier ressenti, votre première réaction.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

11) Alors, moi, comme elle a dit. Le peu d'enseignants qui ont répondu. Ben du coup, ça m'amène à me poser des questions. A savoir, est-ce que ce travail sera suivi ? est-ce qu'il sera… est-ce qu'il y aura d'autres, chaque année par exemple, une évaluation. Et justement, voir si ça ne suit pas, (…), voir quel est le nombre d'enseignants qui sont sensibilisés d'année en année, quoi.

12) Sensibilisés ? Vous voulez dire quoi par là.

13) Enfin… c'est-à-dire que, bon, que les enseignants qui abordent ce type de projet, qui forcément, comme elle l'a souligné, à un moment donné, c'était quand même (…) voilà, un engagement personnel. Donc, est-ce que cette part d'enseignants va augmenter ?

14) Moi je peux déjà donner quand même un petit élément de réponse. Il y dix ans il y avait un dispositif qui s'appelait « 1000 défis » qui permettait de recenser des projets qui demandaient des aides, avec différents partenaires. Le dispositif s'appelle plus pareil, mais ça a quand même perduré, ce moyen, avec les partenaires, pour aider les gens qui (…) Il y a 10 ans on était à 50 dossiers, même pas. Et le temps a passé. Pour 200 dossiers sur l'académie, ça fait, quand même, je dirais 500 personnes qui savent qu'il y a des moyens qui existent pour se faire aider. Et que des partenaires existent… que l'éducation nationale, même si c'est une grosse vilaine, peut les aider quand même un peu. (…)Ca n'a aucune valeur d'enquête, par contre. Ca veut dire, quand même, une montée progressive, depuis une dizaine d'années. Ce n'est pas exponentiel… (…)

15) Pour toi c'est peut-être un point sur lequel il faudrait revenir ? ou (…) les 1000 défis, ça concerne… tous les niveaux (?) sont concernés…

16) Toutes les écoles, collèges, lycées… même ça concerne aussi les défis ayant pour origine les (…)

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

17) Donc, dans les chiffres donnés là, ça concerne toutes…

18) Y'en a plus parce que moi je compte même pas les lycées.

19) C'est un inventaire de tout ce qui se fait. Dans la base de données (…) à la fois le côté financeur, le côté associatif, y a 1500 on va dire 1600 actions (?) qui correspondent à un volume à peu près… grosso modo (…) entre 25 et 30 élèves par classe. Donc, ça veut dire qu'il y a 45000 gamins qui ont au moins trois heures sur l'académie, dans une année. Donc ce n'est pas,… Ca donne des idées du… c'est 45000 gamins qui ont au moins trois heures financées par des financeurs publics, sur l'académie. Plus ce que les gens financent par vous.

20) Ce que j'ai donné, ce sont uniquement les choses qui font, en effet, plus de trois heures. Parce que les gens font un dossier compliqué, des fois, qui font trois, quatre pages avec vraiment des complications financières derrière qui (…). Ca, c'est vrai que (…). Mais tous ces dispositifs, ils sont financés directement. C'est vrai, les gens disent c'est gratuit. Non ! ce n'est pas gratuit. Il y a le conseil général, le conseil des communes, qui ont des interventions sur des temps plus courts (?). C'est vrai, dans ce cas là, (…) ça leur demande de rentrer dans une démarche active pour aller chercher

21) Moi, je suis assez peu surpris de ce faible taux de retour, puisque, bon, je me suis trouvé dans la situation moi-même d'essayer de recenser un petit peu ce qui se faisait sur mon territoire. Puisque je suis chargé du premier et du second degré sur tout le département de l'Ain qui est un département très étendu. On se rend compte qu'il y a des enseignants qui font de l'EDD. Il y en a qui pense en faire mais qui sont à côté de la plaque.

Il y en a qui enseignent l'EDD réellement, qui sont vraiment dans la dynamique, dans la conception, dans la philosophie. Mais qui, comme ils le font dans le cadre de leur enseignement, ne considèrent pas qu'ils développent des projets EDD, ils sont dans le champ de leur discipline. Il y en a d'autres qui considèrent qu'ils font quelque chose digne d'être remonté, ou publié. Et ils voient s'il y a des partenaires, des fonds, des financements, etc. Donc, tout ce que je peux dire dans le sens de ce que disait Sylvie tout à l'heure. Bon, j'ai du faire un rapport d'expertise sur l'activité de la FRAPNA. Un, l'an dernier. Bon, la FRAPNA est intervenue auprès de 9000 élèves du département de l'Ain sur l'année dernière. 4500 au premier degré, 4500 seconds degrés. Donc sur les 4500, je pense que sur les retours que vous avez eus, il y en a environ 0,5% de représentés. Peut-être le maximum. Parce qu'il y a pas que la FRAPNA Ain. Y'a plein de choses. Donc, c'est très difficile dans la mesure où, même l'institution elle-même est pas très claire quand elle parle d'EEDD, sur le bornage de ce qu'on dedans, quoi. Donc c'est très difficile, cet exercice de style auquel elle s'est livrée.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

22) Et puis, même là avec un, comment dire ? Elle a fait quand même une lettre aux directeurs pour faire son enquête. Il faut savoir que, ça a un poids très relatif, puisque nous-mêmes, l'institution, lorsque l'on fait une enquête, à caractère obligatoire, les gens, soit ne répondent pas, (approximation pour que le tout soit cohérent) *ils répondent parce que c'est obligatoire, ils n'ont pas le choix. Ils vont prendre un crayon et répondre n'importe quoi.* Alors que là, je pense que ceux qui ont répondu, ont répondu honnêtement.

23)

24) C'est déjà ça.

25) Parce que nous, quand ils nous répondent, c'est pas ça. Non, mais il faut le savoir !

26) Ben, c'est aussi pour ça qu'à deux reprises, j'ai demandé si c'était sur le déclaratif, parce que pour du déclaratif, je trouve que c'est quand même, de qualité. Et c'est souvent sur le déclaratif qu'on a des choses inexploitables. Si c'est un minimum d'idées, c'est pas mal. La qualité des retours a l'air d'être là. Le nombre, de toute façon, … et puis cet aspect complexité aussi, qui est la grande difficulté de l'éducation au développement durable dans l'enseignement. (…) Si on veut vraiment faire de l'EEDD, il faut toucher la complexité. Or, la complexité, ça se marie mal avec l'enseignement disciplinaire.

27) Je peux faire une remarque ? Si on avait eu les 30000 adresses mail des enseignants et qu'on envoyait un spam. Pour vendre un truc complètement exotique on aurait eu un retour supérieur. 1 pour mille, c'est un taux de retour de publicité lambda. C'est-à-dire, on est dans le… mettez dans une boite aux lettres, mettez n'importe quoi, vous avez un retour de 1 pour 1000.

28) Là on ne parle pas de boites aux lettres individuelles ! Là, l'enquête, si j'ai bien compris, elle est passée par le biais des boites aux lettres de direction d'école.

29) C'est bien ça la question

30) Labellisées par…

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

31) Justement ! Est-ce que ce n'est pas l'institution elle-même qui fait que au bout de la chaîne, on a du mal à faire remonter les informations ? parce que je le répète,

32) Ce n'est pas qu'on a du mal à les voir remonter, c'est que, dans la réalité des choses, nous sommes loin d'être au clair, nous, institution, sur la qualité de filtrage et d'acheminement des informations. C'est-à-dire que, moi, depuis le début de l'année, j'essaie de me battre avec mes collègues, avec mon institution, ma hiérarchie, pour que les informations qui sont diffusées aux écoles, soient canalisées. Et il y a des informations, effectivement, qu'on peut adresser aux écoles, et la moindre des choses, c'est que nous on soit au courant. Et il y a des informations qui doivent passer par nous. Et c'est vrai que des directions d'écoles, qui pour la plupart n'ont que très peu de temps une décharge de direction voire pas du tout, ont leur boite complètement saturée d'informations qui arrivent par tous les canaux. Particulièrement en EEDD. Il y a eu, au mois de Décembre, le lancement de l'opération « l'Ecole Agit ! ». Moi, je l'ai découverte sur un site que j'ai compulsé personnellement. Les écoles ont été destinataires directement d'appels à projets. Je n'étais pas au courant. On est censé le valider et je ne sais pas trop à quel effet (?), mais… je n'étais pas au courant. Les écoles ont été destinataires directement, avec une remontée au ministère qui va le renvoyer sur le rectorat, qui va sélectionner, valider… on est dans un…

33) Mais là, je pense que c'est l'exemple…

34) Oui, c'est l'exemple type ! Eco école il a été diffusé directement aux écoles. Mais il est passé aussi par mon inspecteur d'académie qui me l'a renvoyé comme j'étais le porteur de cette mission. Donc moi, j'ai donné un petit plus pour l'envoyer à toutes les directions d'écoles qui m'ont répondu en disant « ok, là on répond, parce qu'on en a reçu un y'a trois semaines » enfin, bon… on est là-dessus. Et c'est vrai que, bon, une enquête en plus, qui demande de l'investissement de la personne pour prendre, même si ce n'est que 10 minutes, sans mentir. Au moins si on veut le faire sérieusement, on prend le temps de se pencher dessus, je ne suis pas surpris que le premier degré soit très peu représenté dans les retours. C'est pas la même chose que les boites mails, des enseignants qui éventuellement, parce que c'est des enseignants à titre personnel qui vont s'engager. Le directeur de l'école qui reçoit une enquête comme ça, il est peut-être pas forcément dans le coup, dans le projet de ses collègues, donc voilà. Là on a des déperditions en cascade, qui font qu'à la sortie, ben c'est vrai, entre nous, je sais pas trop. C'est vraiment pour des gens qui sont complètement investis.

35) Pour revenir à la première impression, enfin, sur le problème donc, du retour, je suis pas très surprise non plus par (…) les enseignants du premier degré que je rencontre corroborent bien ces résultats là, quoi. On manque de savoir-faire sur l'approche de la complexité. Je pense que ça, enfin… pourtant, c'est dans l'enseignement primaire que ça devrait être plus facile puisque on n'a pas le cloisonnement disciplinaire. Mais en même temps, je pense que là, c'est vraiment la méthode, un manque de méthode des enseignants qui ne savent pas comment aborder le sujet. (…). Et, ça m'emmène à une remarque. Je suis surprise qu'il n'y ait rien sur les manques en matière d'outils, justement. Parce qu'on nous l'a déjà reproché… non ?

36) C'est évoqué à la fin…

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

37) C'est mélangé avec les partenaires. C'est vrai qu'au niveau des outils…

38) Voilà, c'est le fait que l'apport des partenaires à l'enseignant soit (…)

39) Oui… enfin, je pense que spécifiquement, on manque d'outil quoi. Moi, j'ai pu m'en apercevoir vis-à-vis des enseignants qui ne savent pas comment aborder ça quoi ! (…) Le problème de la formation, c'est pareil ! Je ne suis pas du tout, du tout étonnée, c'est-à-dire que les gens disent qu'ils n'ont pas de formation, qu'ils n'ont pas assez de formation. On en propose quand même un certain nombre, et certaines fois, il faut qu'on relance, qu'on relance, qu'on relance, parce qu'on a (…) sur une formation pourtant intéressante, quoi !

40) Donc, globalement, si là je synthétise ce que vous dites, (…) et comme outil. Et les partenaires ?

41) Ben, moi j'apporte un outil aux enseignants, qui veulent ou qui peuvent monter un projet sur l'EE, donc, moi l'outil, c'est l'agriculture. Et donc, ils utilisent de toute façon de manière ponctuelle. Après, c'est vrai qu'il y a un avant et un après, ben, moi le chiffre que j'ai, chaque année, 23000 enfants qui passent chez nous, ce qui nous fait, grosso modo, environ 900 classes.

42) Sur le département du Rhône ?

43) Sur le département du Rhône. Et, bon, là-dessus, vous prenez 60% de maternelles.

44) Ils y vont tous pour voir les petits animaux ?

45) Non, je ne suis pas sur ce sujet là. Moi, je… Bon, y'a toujours cette partie là. Y'a toujours une tranche d'enseignants qui veut prendre un bol d'air. Ce qui n'est pas négatif pour certains enfants qui vivent dans certaines situations. Mais après non. On a de plus en plus, et ça fait quand 15 ans qu'elles existent, ces fermes pédagogiques, on a fait un travail de fond, avec l'IUFM, en les rencontrant sur les différentes conférences pédagogiques sur le sujet. Et donc y'a quand même bien un travail d'avant, pendant et un après. Et j'étais présente sur une exposition d'un travail fait par des maternelles. J'étais quand même soufflée de ce qu'ils avaient tiré de la visite de la ferme et du travail qui a été fait. Donc y'a extrapolation, vraiment, (…) et après, de cette situation là, il y avait un enseignant qui avait été… Les enfants avaient fait une recherche sur une situation dans un pays africain, et d'autres qui avaient fait un travail plutôt sur ce qui se passait autrefois donc, oui, il y a des travaux très importants et que je trouve qu'ils se situent bien dans la démarche sur l'EE de l'homme dans son environnement. Pour eux, leur environnement proche.

46) Et, il y a un accompagnement aux travaux ?

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

47) Ben disons qu'ils contactent l'exploitant. L'exploitant nous donne (…) nous donne aussi son lait,…. En fait, la ferme pédagogique c'est… il y a plusieurs… ce n'est pas une seule ferme. Donc chaque enseignant peut choisir…. (brouhaha). Bon effectivement, les petits animaux, c'est clair même, que se soit des (…) ça marchera toujours. Les enfants ont besoin de ce contact. Il y en a qui font ce travail sur le contact à l'animal. Quand ils partent en (…) à longueur de temps (…) J'imagine que tous les enseignants qui montent un projet d'école, sur le sujet lié à l'alimentation, à la santé, enfin qui se raccroche un peu à notre truc, n'ont pas du se sentir concernés par rapport à ce qu'ils font…..

48) Ils ne se sont pas retrouvés dans ce questionnaire ?

49) ça j'en doute, je suis convaincue que pour eux… enfin, c'est un peu ce qu'on disait : certains font de l'EDD sans le savoir, d'autres en rajoutent des couches, le mettent en avant et peut-être c'est un peu vide. Alors que d'autres dans leur projet global de fait, sont plus ancrés dans une démarche…

50) Je crois qu'il y a un problème de terminologie, de compréhension des mots (…)

51) On est dans une prose, dans l'Education Nationale, depuis 4 – 5 ans où, on a… Vous parliez tout à l'heure, de laisser le temps d'expérimentation des OGM avant d'aller plus loin. Avec les programmes scolaires, on est un peu sur les mêmes problématiques ! Les programmes de 2002, c'était déjà une petite révolution en soi. Je parle du 1er degré. On ne s'est pas donné le temps de voir… Ils ont été pondus en 2002, il a bien fallu 5 ans pour que les gens commencent à les mettre réellement en application. Et au moment où on commence à les mettre en application, on balance à nouveau quelque chose qui va tout changer. En EEDD, la circulaire de 2004 et la circulaire de 2007, y'a un changement complet d'approche philosophique et professionnel des choses. Donc, on n'a pas eu le temps entre 2004 et 2007. En 2007, les enseignants commençaient juste à réaliser qu'on leur demandait de faire quelque chose en EEDD de manière institutionnelle. Bon, ben voilà, on change de donne, on repart sur, à nouveau, de nouvelles conceptions. C'est pour ça, je disais que c'est pas si facile que ça pour l'enseignant de dire : oui je fais de l'EEDD ou non, je suis pas dans l'EEDD. J'ai rencontré cette année, une enseignante qui était à 100%, à mon avis, dans l'EEDD, dans l'esprit. Et alors là, l'EEDD était partout dans l'enseignement. Dans le français et dans tout ce qu'elle faisait dans sa classe. Et elle n'avait pas du tout conscience d'être dedans. Elle ne le faisait pas dans cette optique là. Donc on est vraiment sur cette espèce de… On ne donne pas toujours le temps de formaliser les choses.

52) C'est vrai que c'est très clair quand ça rentre dans un (…) avec un financement, etc. Donc, du coup, c'est clair ! mais tout ce qui est (…) éducation à l'environnement (…) le fait d'avoir changé les termes ça changeait pas tant que ça les actes

53) Alors, on a quand même des choses encourageantes, hein ! Les enseignants formés font plus de projets EEDD. C'est déjà quelque chose !

Brouhaha

54) (…) On fait comme ça ? Partie par partie ?

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

55) au fait qu'y a des gens engagés, que les projets démarraient sur la base de professeurs des écoles engagés, qui s'engagent eux-mêmes. C'est plutôt… Enfin, moi je trouve ça quelque part, plutôt rassurant. Parce qu'avec, justement, l'évolution des mentalités qui se fait petit à petit dans la société, on peut imaginer qu'il y aura quand même de plus en plus de gens qui vont oser s'engager. Et puis je trouve aussi que… Je pense que, et personnellement, je le ressens comme ça, et je pense qu'il y en a d'autres aussi, on ose aujourd'hui, faire avec des enfants des choses qu'on aurait pas osé faire ou dire avec des enfants, il y a 10, 15 ans. Parce ce que, on ne se sentait pas la légitimité, justement, par rapport à la (…) des choses ! parler d'écologie, il y a 15 ans, on avait l'impression d'être dans le prosélytisme total. Alors que maintenant, on peut le faire différemment. Je pense que ça aussi, c'est des choses qui évoluent. Que petit à petit ça peut peut-être libérer des enseignants dans leurs pratiques.

56) Ne serait-ce que le regard des familles par rapport à ces projets. Avant, les parents ne voyaient aucun intérêt de passer une semaine travailler sur une problématique comme ça. C'est vrai que maintenant, quand on rencontre les parents, ils sont les premiers à dire « ça m'intéresse, ça fait partie du programme »

57) C'est vrai qu'il y a un regard, totalement nouveau sur le projet.

58) Nous, en tant que partenaire, on voit aussi la différence c'est, avant, c'est vrai, on était souvent appelé consommateur de projets. Maintenant, on nous demande beaucoup plus d'accompagner sur une démarche à long terme. Ce n'est pas que dire, un moment consommer un séjour à la ferme. C'est aider, accompagner l'enseignant à lancer son projet, à préparer tout ça. Vivre cet instant T avec la structure. Et puis après, continuer à développer le projet. Et ça, on le ressent de plus en plus. Donc je ne suis pas sûr qu'il ait moins de projets mais même s'il y en avait moins, on peut dire que maintenant, on fait vraiment des projets qui comptent.

(Brouhaha)

59) Les enseignants qui ont répondu à l'enquête. Ceux qui ont fait des projets et ceux qui n'en ont pas fait (…) Il y a tous ceux qui n'en ont pas fait et pourquoi ils n'en ont pas fait. Dans la première partie, il y a, alors, moi, ce que j'ai noté, c'est à compléter, mais bon. Les enseignants, y'a pas de profil particulier. Un enseignant qui fait un projet qui est particulièrement sensible à l'EEDD, à priori, on peut pas dire que c'est plutôt un enseignant de SVT, il dit que ces enseignants sont pas forcément plus formés que les autres). En tout cas, les enseignants qui ont fait une formation scientifique initiale, avant de faire l'IUFM, donc, qui sont dans le secondaire, ne font pas plus, en proportion, que les autres en ce qui concerne l'éducation à l'environnement. Les enseignants formés sur l'EEDD sont plus engagés que les autres sur des projets. La question de la formation montre la formation initiale comme plus reliée à la mise en œuvre des projets que la formation continue, quand là je dis formation continue c'est plus la formation sur les thématiques environnementales que le développement durable. Dans la plupart des formations pluridisciplinaires, y'a toujours un besoin d'aller dans le travail d'équipe. Beaucoup de disciplinarité mais assez peu de mobilisation du dispositif qui permette de travailler vraiment la transversalité.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

60) Un élément qui semble, enfin, qui moi, m'a un peu… pas étonné c'est qu' y'a les 2/3 des projets qui sont faits sans partenaires. Les partenariats sont plus importants au niveau du collège, qu'au niveau du primaire.

61) Au collège et primaire plutôt qu'au lycée

62) Non, non. Au collège, plus qu'en primaire.

63) Oui, oui, c'est marqué sur le programme.

64) Moi, en tout cas, je sais que tous les dossiers qui nous arrivent (…) dans ce cas là, ça voudrait dire qu'il y en a 2 fois plus qui existent sans passer par mes services… Je n'y crois pas trop. (…)

65) Enfin, vu le contexte de l'enquête, ça s'adresse … Ca se fait très bien, 4 heures de cours, en classe ! Donc, ce n'est pas obligatoirement des moyens financiers, le problème. Mais, bon, encore une fois, qu'est-ce qu'on définit par projet ? (discussions mêlées). On est dans les déclaratifs. Ca veut dire que c'est toujours ce que les gens ont mis dans ce qu'ils pensaient, dans leurs propres représentations. C'est un biais énorme, par rapport à un jugement d'un individu extérieur qui aurait aussi été observé.

66) Ah, non ! moi je ne critique pas du tout…

67) C'est pour le décryptage, je dirais, des réponses. Et donc, pour eux, c'était un projet

68) Comme pour la transversalité, ce serait intéressant de voir quels sont les pourcentages 1er, 2nd degré, dans les réponses par rapport à la transversalité. Je pense que ce n'est absolument pas perçu de la même manière.

69) Conversations mêlées.

70) Oui. Alors, moi, j'ai regardé, j'ai jeté un coup d'oeil à l'analyse, là… Je peux vous répondre. C'est pas sur… c'est sur le secondaire qu'il y a la transversalité. C'est normal qu'en primaire y'ait pas de transversalité. Mais, y'a pas de transversalité non plus, dans le 2ndaire. Dans les collèges ou dans les lycées. C'est comme si les gens jouaient un peu seuls sans mettre en place de dispositif structurant.

71) Vous, vous trouvez que c'est normal que dans le 1aire y'ait pas de transversalité ?

72) Ben, écoutez. Moi, je sais qu'il y a énormément de postes qui sont individuels. Alors, les gens vous disent que les associations pourraient vous en parler. (inaudible) mais il y a beaucoup de classes à PAC [Projet à Action Culturel] qui sont individuelles.

73) Oui, mais qu'est-ce que vous mettez sous transversalité ?

74) Je pense que c'est une gestion conjointe avec d'autres gens…

75) Non, ça c'est pluridisciplinarité.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

76) C'est pour ça, je suis surpris. Non, la transversalité, c'est au sein des diverses disciplines. C'est quelque chose qui est traité transversalement,

77) Je ne suis pas sûr que les gens l'aient compris

78) Oui…

79) Le développement durable est transversal par nature

80) Mais c'est encore le décalage entre ce que je pense être…

81) Ah, mais je n'ai pas la prétention d'avoir la réponse, mais bon, ça, ça m'interpelle. Ca vaudrait le coup, peut-être,

(Discussions mêlées)

82) Alors, au moment où l'enquête a été faite, par rapport à la circulaire 2004, probablement, que les sciences étaient (?). Et je pense que, récemment, il y a un rééquilibrage qui est en train de s'opérer.

83) Par rapport à ce que vous disiez sur les (…) qui éclairent sur la répartition, enfin, qui signifieraient qu'il y ait un certain nombre de projets qui passent par les services, dans le financement, en particulier. Moi, je remarque qu'il y a de plus en plus de financements des communes. Et par le contrat éducatif en particulier. Et, du coup, ils zappent complètement… D'ailleurs, ça me paraît… moi ce que je (…), c'est que pour eux, l'institution, c'est lourd. Donc, là, y'a une réactivité, c'est plus simple, et plus opérationnel. Pour eux, en tout cas.

84) Surtout qu'ils leur demandent moins de se casser la tête. C'est pour ça, entre parenthèse, c'est pour ça, qu'on annonce quand on travaille avec une institution qui pourrait proposer des choses comme ça, on essaie de faire en sorte que le programme soit un minimum concerté. Pour que ça ne soit pas qu'une proposition de sommation, parce que, le discours institutionnel que moi, je pose ici, et le discours de mes camarades enseignants n'est pas du tout le même. Alors tous les enseignants intègrent le discours, on est d'accord. Mais pour certains, il faut bien le dire, et je les comprends ; je suis enseignante aussi, ils trouvent ça très très bien qu'on vienne et qu'on leur offre un format qui soit sur 3 heures ou sur 30 heures et qui soit tout fait. C'est quand même super confortable ! Parce que très souvent c'est bien fait. Il faut quand même le dire. Parce des gens ont travaillé dessus et que maintenant l'association… C'est à dire, on ne finance pas avec rien derrière. (…) que ça leur évite de se casser la tête et de se poser des questions. Et que dans la session, on va avoir fait une partie de ce que l'institution leur demande de faire. C'est pour ça que nous autres, on est pas tout à fait d'accord avec ce dispositif là. On est d'accord aussi qu'on très enquiquinant comme institution mais, on aimerait trouver le juste milieu qui ferait qu'il y a quand même un travail en commun, un minimum, qui implique un petit peu l'enseignant ! Ils considèrent que ça tombe du ciel tout mâché. C'est pas obligatoirement très formateur, en tout cas, pas pour des adultes. Pour des enfants, pas obligatoirement non plus. Parce que eux aussi peuvent se cacher derrière.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

85) Et, dans les pratiques, justement, y'a une implication des collectivités qui est de plus en plus importante. Et c'est vrai que c'est un acteur qui… Alors, ça va de l'agenda 21. A Vaulx-en-Velin, par exemple, il y a un service santé. Et du coup, il y a une mission d'éducation à la santé qui se développe auprès des élèves. Et du coup c'est vrai, c'est l'image de la boite électronique qui accumule. Et du coup, à un moment donné, les enseignants aussi, font table rase un peu et là, on va au plus simple. C'est en tout cas le vécu, en tant que responsable sur le sujet, je peux avoir.

86) Ce n'est pas trop étonnant. Parce que nous aussi, notre institution (…) se désengage (…) les collectivités gèrent (?) bien mieux ce genre de choses. C'est très compliqué (…). Par contre, ce que j'aimerais faire entendre, c'est que je pense que si on est plus contraints (?), parce qu'on travaille, quoi ! On travaille quand même, on n'arrête pas ! Et plus le travail est bien fait, et plus on propose un travail en partenariat et non pas en prestations, mieux ce sera. Parce qu'on fera pas taper sur les doigts en cas de manque. Parce que sinon, à un moment donné, l'éducation nationale aussi, peut-mettre un frein définitif. C'est vraiment, très compliqué.

87) Moi, j'ai une question, enfin… par rapport à ma mission. Un petit peu point d'interrogation. Comment dire ? l'accompagnement des collectivités, où est le travail de l'Education Nationale ? Quelle est la limite ? Voilà, la part de chacun ? Voilà, c'est un peu… Ce n'est pas très clair, je trouve.

88) La circulaire de 2007, quand même, a fait avancer un certain nombre de choses, par rapport à ça. A savoir que, les principales demandes, de la circulaire de 2007, par rapport à 2004, c'est que la part de l'EEDD dans LES enseignements, soit beaucoup plus prise en compte. Bon ça, ça ne concerne pas les collectivités locales. Y'a une autre demande, forte, c'est de renforcer le partenariat avec (…), et notamment, le partenariat avec les entreprises. Le partenariat associatif local, il fonctionne pas mal. Mais alors, le partenariat avec les entreprises du secteur privé, ça marche pas du tout. Donc, c'est les gros changements. Et, 3ème grand changement, on pourrait dire, c'est des engagements des établissements. Des équipes. C'est plus des projets d'UN enseignant dans sa discipline, ou d'un professeur des écoles dans sa classe. C'est vraiment ancré dans une démarche de développement durable. C'est-à-dire, avec toute la complexité que ça implique. Donc là on est sur des nouvelles bases, par rapport à ça. Et, bon, ben la collectivité territoriale, elle va être en complémentarité par rapport à ses propres logiques. Parce que c'est le même public. (…) on est vraiment sur une recherche de cohérence et de collaboration. Et donc chacun a défini ses cadres d'intervention et la manière dont on va (…). Par exemple, je fais partie du nouveau cabinet consultatif qui vient de se mettre en place dans le conseil général de l'Ain. Comme représentant de l'Inspection Académique, et l'autre jour, en réunion au rectorat, j'ai appris par un enseignant du 2nd degré de mon secteur, que une personne au conseil général de l'Ain l'avait contacté parce que ils avaient 10 ou 20 projets à financer à 500 euros chacun, l'avait contacté directement. Bon, vous voyez où on en est ! On a besoin de remettre en cohérence les choses. Mais c'est normal ! Ce n'est pas une critique que je fais !

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

89) Par rapport aux collectivités, bon, tout à l'heure on parlait des animations, mais il y a des tas d'autres volets. Et je pense qu'il est important que les collectivités soient présentes. Il y a des actions concrètes qui vont être mises en place dans les établissements scolaires dans le cadre d'établissements en démarche de développement durable… Que ce soit en termes de restauration, que ce soit en termes de fournitures scolaires où là, il y a vraiment une réflexion à mener…

90) En ce qui concerne la participation au diagnostic, il faut aller vers une action qui s'inscrive à partir d'un diagnostic, vers un objectif d'évolution, de progrès. Il faut rendre visible le chemin parcouru. Et là, à ce titre, un établissement dont la commune a la charge, ou le conseil général, pour un collège, et bien là, la collaboration, elle est évidente !

91) En attendant, c'est plus cohérent, justement, pour l'action pédagogique, et pour la vie des établissements. Et leurs objectifs aussi (…). De la continuité aussi car là on a parlé d'action pédagogique sur… l'enquête a été faite sur la base d'une année. Mais bon, je ne sais pas si on a bien abordé la question de la continuité annuelle, biannuelle. Je pense que c'est important aussi à aborder.

92) Absolument

(Discours croisés)

93) Là, ça voulait dire, quand on aborde l'eau par exemple, (…)

94) Il y a une question sur la continuité, mais, vu le nombre de réponses qui sont… c'est-à-dire, savoir si elles ont une signification

95) J'aurais une question à vous poser, justement. Est-ce que quand on regarde le territoire, la manière dont les acteurs jouent, les acteurs associatifs, les acteurs collectifs locaux, les collectivités… Est-ce que le territoire de base, l'unité territoriale, c'est à la bonne échelle ? on parle du rectorat, on parle de… et on se rend compte… Moi, j'ai fait un peu de cartographie, je fais l'analyse d'une ville de temps en temps, (…) j'ai regardé ça avec un oeil de cartographe (…) de liens et d'influences, tout simplement. Et on se rend compte qu'il y a des bassins. Le bassin de l Loire, le bassin de l'Ain. Vous avez le bassin du Rhône. Vous avez le bassin de Saint-Étienne. Et au fond, on parle de région… On retrouve des bassins historiques, qui ressemblent à des entités administratives. A la structure des départements… Y'a plein de choses qui s'accumulent. On a l'impression d'être sur un enchevêtrement de bassin.

96) On est sur une difficulté, chez nous. C'est-à-dire, qu'on est une des rares académies de France qui est découpée en trois départements. Il y a 3 inspections académiques, 3 inspecteurs pour le premier degré. Mais un seul rectorat sur l'ensemble des trois départements. Et si vous prenez Roanne par exemple, moi je suis de Roanne à l'origine, l'inspection académique, elle est à Saint-Étienne. Dans la Loire, y'a deux bassins. Et qui n'ont pas d'autres explications que le fait que, effectivement, culturellement, socialement, historiquement, ces deux bassins existent. Et ça ne correspond pas du tout aux structures, qu'elles soient académiques ou administrative.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

La préfecture est à Saint-Etienne. Donc, ça, ça va se traduire par une réalité de collaboration d'institutions partenaires, associatives, éventuellement, mais en termes de gestion des projets, de suivi des projets, de l'accompagnement, de la formation, etc. Ca ne sera pas sur la même échelle et sur la même territorialité. C'est là où (…). Si en plus on parle 1er et 2nd degré, on sera encore sur des territorialités qui se croisent. Si elles se croisent ! Donc, ce n'est pas les mêmes réalités. Est-ce que c'est ça, un des problèmes ? (…) Par exemple, au niveau académique, qu'est-ce qui empêche le recteur d'avoir une politique par bassins ?

97) C'est pas aussi simple que ça, parce qu'il y a déjà une politique par bassin. On a des formations par bassin, mais on n'est pas obligatoirement sûrs, que ça fait avancer nos affaires. Parce que on va avoir une diversité territoriale de plus en plus importante. On a déjà des autorités territoriales. Ce qui m'étonne, c'est le Grand Lyon, (discours croisé).

98) Je suis peut-être une des tentatives de réponse de ce que vous êtes en train de dire. C'est-à-dire, sur le département de l'Ain je suis chargé, apparemment, c'est la nouveauté, de la mission 1er 2nd degré sur tout le département de l'Ain. C'est exactement la question. Ca ne veut pas dire que je suis dans une position confortable ! Mais c'est une tentative.

99) Moi, mon rôle au rectorat, il est aussi d'aider les autorités des services territoriaux. Et en travaillant avec les entités qui couvrent ces trois départements. Mais c'est aussi, de faire en sorte que, il y ait quand même une répartition territoriale qui fasse que souvent on puisse rentrer (?) dans les dispositifs, quoi.

100) Mais vous dépenser de l'énergie dans un conflit…

101) Mais je ne peux pas changer de structures, alors que l'on veut une avancée globale

102) Je fais avec ce qu'on me donne, avec ce que j'ai. Ce n'est pas moi qui vais décider, au Grand Lyon de faire intervenir (…) donc voilà, on sait que les strates, les services, sont là. Avec en plus, moi à mon niveau, des différences départementales, où les différents agents, les trois conseils généraux, sont en demande, qui sont…extrêmement différents dans les façons de faire. Donc moi, je suis obligée de faire avec. Et de faire en sorte que tout le monde puisse quand même exprimer sa mission. Donc moi, je ne suis pas du tout pour aller vers plus de territorialités. Vers plus de territorialité, oui, Si on peut faire une re-répartition. On peut faire un Roanne indépendant.

(Conversations croisées)

103) Y'a à réfléchir ensemble, comment traiter cette question.

104) Alors, ceci dit, ça n'aura peut-être pas une portée au niveau des personnels engagés, ou des projets, ou des actions. Ca aura une portée sur la lisibilité et la cohérence.

105) L'(…) n'identifie pas les collectivités comme partenaires

(Brouhaha)

A Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

106) J'ai noté que certains pensaient que la collectivité intervenait gratuitement. ça, sur les représentions des enseignants, si ils ont la participation d'un partenaire, dans le cadre d'un projet, pour lequel ils ont rédigé une demande de financement, ils sont dans un projet. L'intervention de la FRAPNA qui va venir 3 séances accompagner l'enseignant, qui va accompagner un dispositif lourd, parce que souvent en réalité, ça s'achève par une dizaine de séances avec les élèves. 3 en présence de la FRAPNA et 5 ou 6, en amont, en aval, au milieu, enfin, bon, par de l'enseignant lui-même. Ils seront pas forcément convaincus d'être dans un projet et ils vont pas le déclarer tel quel. Ils vont dire « oui je fais un peu d'EEDD »

107) C'est toujours, c'est pour moi quelque chose de très compliqué (…) que ce soit moins compliqué pour eux (…) c'est vraiment une bonne phase. Elle est nécessaire et obligatoire. Par contre, on va s'occuper de cette vision où ce qui est gratuit vaut rien. Moi je pense qu'il faut vraiment (…) faire une sélection sur dossiers, je crois qu'elle est nécessaire, quoi ! C'est important, parce que sinon « allô, je voudrais un financement », ça va pas, ça.

(Brouhaha)

108) Les conseils Généraux, ils ont une enveloppe budgétaire, et après, ils vont négocier avec les écoles…

109) Oui, c'est souvent les Conseils Généraux qui m'envoient (…). En tout cas dans le Rhône…

110) Ca se passe comme ça ?

111) Ah, oui, oui !

112) Pour ce qui nous concerne, c'est très, très, différent. En ce qui nous concerne, nous déjà, nous sommes une entreprise. Une société qui anime, gère, aménage de parcs. Et, il y a des financements publics, puisque nous travaillons par délégation du service public. Donc, on se focalise beaucoup plus sur le Rhône puisque notre plus gros financeur c'est le Rhône, le département et le Grand Lyon. Du coup on va largement diffuser, être présent, diffuser par différents biais sur le Rhône et le Grand Lyon. Et du département de l'Ain en partie, évidemment. Et donc après, on diffuse par plaquettes et rarement par les institutions qui financent. Le conseil général du Rhône il va parler du domaine de la Croix-Laval, mais en aucun cas de (..). Le Grand Lyon, de la même manière. Le Grand Lyon, il a un mode financement spécifique par rapport à la péniche, par rapport à ces associations avec lesquelles ils sont en convention. D'autre part, il donne un financement global qui intègre une ligne d'éducation à l'environnement vers le développement durable. Mais qui disparaît complètement dans les comptes de la gestion de la dimension du parc. Et par conséquent, il est établi, effectivement, un tarif pré financé par ces modes de financement et ça apparaît comme ça. Mais en aucun cas par une information de ces institutions.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

113) Alors là, c'est le fait d'un homme d'entreprise (…) Qui est à l'origine ? Qui est incitateur pour l'enseignant ? Est-ce qu'on peut dire par exemple, qu'une association bénéficiant d'une enveloppe, d'un financement public va être dans une démarche proactive, pour aller voir les classes, les profs ? En disant je vais vous proposer ci, je vais vous proposer ça. Elle crée, en fait, elle suscite la démarche de l'enseignant ? Où, est-ce que être en repli en attendant qu'on l'appelle ?

114) Y'a les deux. Il y a les deux et une association peut avoir les deux façons de fonctionner. Selon les différents moments selon... Déjà, sur le département du Rhône, avec le conseil général, a déjà des façons de fonctionner extrêmement différentes selon les associations. (…)Par exemple la FRAPNA Rhône va avoir rôle (…) pour faire tant d'animation. Une autre association va attendre qu'on lui explique pour agir. Une autre, carrément autre chose va être mis en place parce que elle a été financée pour faire de la formation. Nous agissons conjointement avec eux. Et de l'accompagnement aux projets. Et c'est déjà deux choses complètement différentes. Le projet, ils l'ont écrit, avec un dossier etc.

115) Je voudrais répondre, par rapport au 1er degré sur l'Ain, mais je parle de ce que je connais. Toute intervention de quelqu'un extérieur à l'Education Nationale dans une école, est soumise à validation de l'inspecteur, au minimum, de circonscription. Donc, ça ne veut pas dire que l'association, l'entreprise, le prestataire de services, ne vont pas démarcher directement les écoles. Y'a pas de soucis. Sauf, que au moment où l'école va vouloir utiliser le service, ou la prestation proposé par cette instance, ils vont devoir demander que soit vérifié que cette association ou cette structure est agréée par l'Education Nationale, soit demander l'agrément des personnes qui vont intervenir dans le cadre du projet qu'ils ont proposé de conduire. Donc, il y a un filtre obligatoire à ce niveau là. Par contre, sur le commercial de l'association, sa démarche est tout à fait… C'est très variable, c'est variable. C'est vrai.

116) La complexité, pour répondre à la question, c'est que : déjà, les associations aujourd'hui, globalement, sans faire de détail, 70% de leurs recettes, ça vient pour l'essentiel de collectivités locales, dans le secteur associatif de l'environnement, dans l'éducation à l'environnement, on est à un moment un peu particulier. On le voit nous, dans notre position de réseau régional, se généraliser, enfin, au moins se diffuser, de plus en plus souvent, une logique de collectivités qui achètent des prestations. Et cette logique là, si elle apparaît très clairement aujourd'hui, avec des règles comme les marchés publics, la crainte que les collectivités (…) la gestion (…) que ce soit transparent. Y'a quelques années, il y avait pas forcément cette crainte, et on était quand même dans un flou dans les conventions entre les associations et les collectivités, un flou qui à la fois reconnaissait un petit peu la capacité d'initiatives des associations à proposer des projets éducatifs sur le territoire, et en même temps, qui intégrait aussi beaucoup, les besoins, les attentes des collectivités par rapport aux projets que l'association portait. Donc voilà, c'est souvent assez difficile de savoir où est la prise d'initiatives. Dans le cadre d'une subvention, c'est la collectivité qui reconnaît le projet d'association et l'intérêt général, apporte les moyens pour que l'association réalise ce qu'elle a monté. Et bien sûr, au moment de cette négociation là, la collectivité, si l'association n'a pas tenu compte de la politique globale de la collectivité, (…) elle a adhéré à fond à sa politique.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

Mais à partir du moment où de plus en plus de collectivités dans le schéma, enfin, dans le contexte global de prise en compte de l'environnement et du DD, s'approprient et il semble qu'elles ont la volonté d'être maître d'ouvrage, qu'il y a une volonté d'être propriétaire un petit peu des choses... de la communication, de la politique, etc. Là, ils sont beaucoup plus perdants dans ce chapitre. Donc, vous allez faire ce que je vous dis que vous fassiez, parce que c'est mes besoins, et moi, ma politique au Conseil Général (…) et je n'ai que des besoins et l'argent que j'ai ne doit être mis que sur l'animation qui y correspond. Et tout le reste ne m'intéresse pas, ce n'est pas ma compétence. Ce n'est pas la peine, je n'y connais rien. (…) Donc, j'ai besoin de vos compétences, mais je n'ai pas forcément besoin de tout ce que l'association met derrière : le travail scientifique, le lien social, … c'est quand même très remis en question actuellement. C'est pour ça que quand Caroline Frézal, plus loin, dans la 2ème partie, pense que historiquement il y a deux thèmes qui ressortent, c'est faux et (…). Et que à tous les niveaux quelques soient les enseignants, quelle que soit l'entreprise, quel que soit leur profil, quelle que soient leur histoire, leur formation, il y a que ça qui ressort, je pense que ça devient complètement mystérieux. C'est-à-dire que ce n'est même pas les associations qui sont complètement (mot masqué par bruit métallique), c'est vraiment les collectivités (bruit de fond trop important). Et pareil pour l'eau. C'est du développement. En Rhône-Alpes en particulier, on est la région où il y a le plus de contrats de rivière. Et il y a de plus en plus de collectivités locales dans les communes qui se sont mises en place pour prendre ce genre de (…) donc, du coup, derrière…

Interruption de la bande

117) (…)

118) Effectivement, c'est le cas. Donc, après ceux qui sont…en fait y'a pas de frange, y'a pas d'entre deux. Vraiment, des plus jeunes et des personnes qui sont déjà… Qui se rapprochent de quelques années de la retraite. C'est assez flagrant !

119) En fait l'âge n'est pas un critère déterminant. Moi aussi, je pensais voir la génération des soixantuitards, forte, dans les projets d'éducation à l'environnement…

120) Où sont-ils ?

121) Ca y est, c'est terminé !

122) Oui, mais disons que la génération entre, les plus de 55 ans quoi ! Et la génération 68, ceux qui ont quand même subi le système, et puis, peut-être, éventuellement les jeunes… mais non ! Ca m'a étonnée.

123) Non, mais je suis d'accord avec toi. Moi aussi, je pensais que les jeunes et les plus âgés étaient plus actifs.

124) Non, mais c'est pas parce qu'il y a plus de jeunes dans l'enquête que la formation initiale (…) de la formation continue.

(brouhaha)

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

125) Là-dessus aussi, je pense qu'il faut différencier le 1er et le 2nd degré. C'est une dernière remarque. (…) sur les instit, (…) il y avait beaucoup d'instituteurs qui n'avaient pas repris la notion de transversalité. En pratique un instit qui fait du transversal (?), c'est que, moi, je me rappelle on en a déjà parlé.

126) C'est possible qu'ils ne l'aient pas coché parce que ça ne leur a pas parlé, pour eux. Faut que je regarde.

127) Ca veut dire qu'ils ne lisent pas.

128) Si, ils lisent, (…) mais ils ne reportent pas.

129) Mais bon, la transversalité, elle a plus de, enfin, c'est une question qui a plus de pertinence dans le secondaire, parce qu'un instit il est transversal de part ce qu'il est, quoi.

130) Je suis peut-être en avance sur le programme…

131) Il reste la question de la formation.

132) C'est vrai qu'avec les deux groupes, pour la 1ère fois, il va être proposé une formation pour les conseillers pédagogiques. Et ça m'amène une remarque par rapport à ça, sur le fait qu'effectivement, on a des inspecteurs et des conseillers pédagogiques qui sont très peu informés sur cette question. Et c'est sans doute un des relais, enfin, au niveau du 1er degré en tout cas, à toucher pour démultiplier un petit peu l'action.

133) Jean-Claude Séguy : C'est ce qu'on disait l'autre jour. On devrait commencer par là, avant toute chose. Moi, je suis en train de travailler avec l'IUFM de Bourg. Ce n'est pas tout simple. Je me suis déjà fait renvoyer dans les barres deux fois. Parce que c'est des questions de qui, quoi ? Là c'est pour le coup pas un territoire géographique. C'est un territoire très carré et effectivement la formation IUFM est du domaine … enfin, la formation initiale, c'est du domaine de l'IUFM, la formation continue est du domaine du terrain. En formation continue 1er degré, développement durable, j'ai farfouillé un peu… Alors que dans le 2nd degré, y'a des formations qui ont l'air de bien tenir la route dans ce que j'ai pu répertorier, etc. Donc moi, le choix que j'ai fait, c'est d'entrer par cette entrée là. C'est-à-dire que je suis en train de travailler avec un prof d'IUFM pour qu'on apporte un appui, un accompagnement, une aide, en outil, en protocole, en contenu, tout ce qu'on peut, et en appui des profs d'IUFM, à tous les IEN du département, dans le cadre, et aux conseillers, bien sûr, dans le cadre de l'animation pédagogique. Alors je ne sais pas comment ça va se décliner et se traduire, mais là, déjà, je (…) un travail entre l'IUFM et nous là-dessus. Donc, il faut entrer par là. Parce que si on passe par là, ça restera du domaine du bon vouloir de chacun. Dans le cadre d'un plan départemental de formation, de toute façon, on voit d'années en années, 20, 30, 40, 50, on doit être à 60% de ces stages supprimés parce qu'on a pas assez de moyens de remplacement, donc, la seule solution qu'on a, c'est de supprimer les stages. Je devais encadrer un stage, monter un stage de développement durable au mois de juin pour le 1er degré. Il a été supprimé pour récupérer les moyens de remplacement. Le seul, le seul qui était prévu sur le département de l'Ain. Je veux dire, je crois qu'il faut changer d'optique. C'est plus le catalogue des actions au développement durable.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

Et moi, je fais une priorité d'appui à tous les enseignants du département, puis que on a cette chance dans le 1er degré, d'avoir 12 heures, 18 heures maintenant, de temps obligatoire de formation continue pour chaque enseignant, chaque année. Si on ne rentre pas par là, on se prive de moyen de généralisation important.

134) Donc, vous parlez de l'action pédagogique destinée aux enseignants. Parce que, avant ça, la formation dès qu'on…

135) Non, mais ça, c'est que je suis en train de faire, justement. notre entrée, c'est de rentrer avec une formation. Alors ça sera peut-être une information formation des IEN et des CTT, et en mettant à leur disposition des potentiels d'accompagnement formatif, on va dire.

136) C'est vrai que les logiques sont très différentes selon le primaire ou le secondaire, dans la formation. En gros, j'ai l'impression qu'on en reste à une, à des stages, ou annuels, ou anniversaires, où on forme sur 3 semaines, (…) Parce que là, je pense qu'en 3 semaines, je pense qu'il y a des enseignants qui sont complets sur le développement durable. Mais ça concerne (…) enseignants à chaque fois !

137) Faut pas être (…). Je veux dire que si on veut, avoir une action… si on veut du développement durable dans le continuum, faut passer par quelque chose de beaucoup plus ambitieux.

138) (…) Il y a une vingtaine d'année, l'Etat avait mis en place au niveau du (…) des coachs, et non plus des formateurs. Ce qu'on est en train de mesurer aujourd'hui, c'est l'écart entre formation et action. C'est un vieux problème de l'entreprise puisque de la formation continue et faire passer les gens à l'action, il y a un certain écart. Et à l'époque l'Education Nationale avait fait des gens qui faisaient de la formation action en accompagnant des instit pour l'informatique par exemple.

139) Ca existe toujours. Ca fonctionne différemment.

140) Alors, dans le domaine du DD, est-ce que ça, ça existe ?

141) Des personnes qui soient sur le DD ? On a des chargés de mission sciences, on n'a pas de chargés de mission DD. Pour l'instant.

142) Dans la Loire, en primaire ?

143) Ca existe

144) Dans le Rhône, y'en a deux.

145) Ca, je dirais une cinquantaine de classes (…) accompagnées tout au long de l'année sur des projets que l'on porte.

146) C'est un peu aussi le rôle de la mission *(brouhaha, conversation croisées, bruit de fond)*

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

147) La façon dont tu poses la question, c'est, par rapport à la formation continue, c'est soit, on est un peu en train de dire y'a pas assez de formation continue. Comment en faire plus, car forcément y'a pas assez de formation. (…). Et y'a aussi la question, il me semblait, dans ce que moi j'ai entendu, des contenus de ces formations. Peut-être que ce sont des formations qui ne sont pas adaptées justement, pour passer à l'action et monter des projets.

148) Oui, alors c'est vrai que derrière la question y'a un peu aussi mon vécu de formatrice. Parce que finalement, on s'est rendu compte qu'on formait par exemple éco responsables, les gens sont formés une fois et après ils sont lâchés, quoi. Alors parfois il y a certains qui reviennent en formation, cette année on l'a vu. Mais dans le groupe y'en a peu. Et du coup, c'est vrai que derrière cette question, j'avais l'idée, effectivement de l'accompagnement. (…) On va réfléchir au groupe de formation avec les formateurs sur comment avoir une formation et après être là, accompagner les gens, quoi. (Brouhaha). Certains viennent pour voir, essayer… Certains viennent juste pour leur culture personnelle. Il y en a qui te le disent ouvertement : « moi ça m'a paru sympa, donc je suis venu ». Bon, ben, c'est une bonne idée. On peut pas obliger les gens à… Il faut voir quand même que la formation, c'est quand même peu de temps. Je sais pas quelle est la moyenne de temps de formation à l'environnement, mais en tout cas c'est pas 18 heures. Non, non, ce n'est pas une journée par an, par personne. On a droit, institutionnellement, à cinq jours par an et par personne. Je suis certaine que presque personne ne les prend. Moi, si j'ai une journée par personne, par an, c'est bien le maximum… On a des pressions de l'école et qu'une formation doit être avalisée quoi. (…) et puis ça tombe dans la cohérence aussi. Parce que les gens qui viennent faire une formation établissent des projets. Les établissements les laissent partir. L'enseignant qui va dire à son chef d'établissement « voilà, on va faire un projet de tel truc, mais je pars 3 jours en formation ». Si le chef d'établissement lui dit non, il range tout, parce que ce n'est pas la peine de faire ça dans cet établissement là, quoi. Si y'a pas un accord de l'équipe de direction, au moins pour suivre derrière, ça va pas le faire. C'est déjà un bon moyen de savoir le chef d'établissement sera d'accord ou pas. Et moi, je trouve que sur cette formation, ça par contre, c'est extrêmement contradictoire une formation. C'est un sujet, on peut tout dire. (…) Quand, les gens ont répondu, ça me fait bien rire, (brouhaha), oui mais moi, aussi. Sur la formation y'en avait une qui était pas mal.

149) Mais peut-être que les gens ne sont pas conscients des obstacles. On peut se le demander. Ce n'est pas possible autrement. (…) On va faire des formations, et on propose quand même,…Mais ceci dit, sur le DD, je suis pas complément d'accord, parce qu'on a une grosse offre de formation. Et les gens ont répondu. Et les stages ont été remplis sur ce sujet là. Tellement remplis que sur la Loire on avait 45 personnes sur une formation. C'est quand même, ça c'est pas vu depuis (je crois que c'est une plaisanterie qui suit, parce que ça provoque un petit rire). Non, mais, sur le Rhône y'a (…), sur les autres formations, alors là, c'est vrai qu'après sur les thématiques, ça fluctue,…. Mais y'en a quand même et ça répond.

150) Ca ne veut pas dire qu'il n'y a pas encore du monde qui a envie…

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

151) On n'a pas bloqué beaucoup de monde. Presque jamais. On (…) toujours… alors, c'est extrêmement compliqué, parce que les gens quand ils viennent… La formation, c'est compliqué à mener avec des enseignants. (…) là, ceux à qui on fait faire la formation, elle est courte donc autant former tous ceux qui viennent se former. On se retrouve dans une situation difficile. Et que, un enseignant qui vient en formation, il faut savoir que pendant une demi-heure, il faut le laisser râler, sur la discussion, et après ça va mieux. Si on ne lui laisse pas ce temps (…) on ne pourra pas travailler. Parce que il faut quand même voir qu'ils vivent des temps difficiles au sein de leur institution, sur les changements, sur des tas de pressions... Et que quand ils viennent en formation, ils ne savent pas à qui ils ont à faire. Alors il faut très souvent, annoncer tous qu'on est des gens sur le terrain, enseignant, je ne suis pas la grosse méchante institution Education Nationale. Je suis enseignant comme vous et je vais faire du mieux que peux. Ca, ça justement ça débloque la situation. Mais c'est quelque chose d'extrêmement compliqué.

152) Oui… C'est vrai qu'on a du mal à gérer la continuité sur des coups comme ça. La circulaire l'an dernier, elle imposait, théoriquement, que chaque école, inscrive dans son projet d'établissement, un volet sur comment on traite le développement dans l'établissement, dans l'école. Immédiatement après, bon, pour le 1er degré, changement de programme, changement de format, de projet d'école, etc.… Ca va passer aux oubliettes !

153) C'est pas que dans l'Ain. Dans le Rhône, on a refait les projets d'école cette année. Y'avait pas un mot dans les contenus, sur l'EEDD, alors que c'était obligatoire d'avoir un volet.

154) Alors, dans l'Ain, je me suis immédiatement portée volontaire pour participer au groupe de travail de réflexion sur la nouvelle mouture des projets d'école pour veiller justement à ce qu'on maintienne ça. Mais c'est en train, progressivement, de se trouver absorber, parce que… et à juste titre. Tous les IEN dans l'Ain, sont chargés d'une mission, à l'inverse du Rhône. Donc celui qui est chargé de la mission d'éducation à la sécurité routière.

155) Ben, il s'en fout

156) L'éducation à la sécurité routière doit figurer dans un projet d'école. Celui qui est chargé de l'éducation à la santé doit figurer dans le volet. Donc on est train de s'acheminer vers un EDD global qui va regrouper toutes les actions autour du développement durable, de la santé, de la sécurité, des machin, des trucs bidules. En opposition avec le programme, en opposition avec le traitement des élèves en difficulté. Et on va se retrouver avec un gros pourtour où il va falloir encore sortir le drapeau blanc pour dire « on est là ». On est constamment dans ce…

157) Et là c'est grave, parce que là, on est parti pour trois, quatre ans sur des projets d'écoles qui pour beaucoup n'ont pas cette démarche.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

158) Voilà, ceci dit, je ne suis pas pessimiste. Simplement votre porte de sortie, c'est pas de rentrer par la formalisation des canevas décrits, mais c'est d'entrer par le dynamisme local, et c'est pour ça que… Moi, si tous les IEN, tous les conseillers pédagogiques, les profs d'IUFM, si déjà on est calé et qu'on a, à peu près le même positionnement, le même discours par rapport au développement durable, ça arrivera à passer. Bon, après, si y'a un stage d'IUFM qui à peu près est en contenus, sur les même bases, les mêmes principes que l'animation pédagogique qui va être faite par la circonscription, ou que l'animation proposée par la (…), ben, je crois qu'on aura pas perdu notre temps !

159) Oui, et il y a aussi la question du contenu de cette formation, je pense, qui est très importante. J'ai l'impression que les enseignants attendent beaucoup, comme nous, des choses assez concrètes. Et peut-être qu'on est pas toujours …

160) (…) quelques fois un peu trop conceptuels dans ce qu'on offre, enfin, moi, c'est le sentiment que j'ai. C'est vrai que peut-être, il y a des choses à réfléchir encore, sur la base de choses qui existent déjà. Je pense au 1er degré, il y a des jardins, par exemple, voire…

161) Mais les (…) vont se dire « Oh la la ! on a pas fait assez »

162) (…)

163) C'est vrai que par exemple, des projets genre cartable vert, des projets genre, aménagement du jardin, dans une logique de développement durable, c'est peut-être des choses qui souvent parlent mieux aux enseignants que dire « on va faire du DD, point ». Bon, voilà, c'est des exemples. Il peut y en avoir plein d'autres !

164) Et pourtant, c'est une application concrète

165) C'est une application concrète qui permet de traiter énormément de choses !

166) Mais, bon il y a des évolutions. Là, je vais intervenir la semaine prochaine dans le cadre d'un stage T1. Donc, les premières années de métier. Formation initiale différée. J'interviens sur le DD pendant une demi-journée. En co intervention avec un prof d'IUFM, c'est quand même une grande avancée.

167) Il nous reste 5 minutes

168) Sur la formation, depuis 4, 5 ans, on a quand même formalisé, organisé les choses. On est plus professionnels et organisés. Et puis plus, enfin, on doit intervenir plus souvent (discussions indistinctes)

169) On peut peut-être prendre 5 minutes pour parler de la question de l'innovation.

(Conversations mêlées)

170) (…)

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

171) Bon alors, la difficulté pour les enseignants, (…) les (…) qui existent entre l'innovation et la culture scolaire… est-ce que vous avez une idée, de ce qui ce cache sous la culture scolaire dans cette phrase là ?

172) Oui, moi je le comprends comme le programme.

173) La culture scolaire, c'est un outil, en fait, qui consiste à dire « l'institution n'enseigne pas la vérité, l'institution enseigne ce qu'elle considère utile pour sa culture. Il y a le contenu scientifique par exemple qui est enseigné dans les écoles, ou dans les universités. Il est par nature faux, mais il est globalement vrai parce que c'est ce qu'on veut transmettre, qui permet de travailler. Donc, la culture scolaire, c'est un outil que génère l'institution pour présenter une forme de vérité, ou une démarche, il me semble, de transférer une forme de savoir. Mais quel savoir ? Il n'est pas un vrai savoir scientifique. Parce que y'a toute la démarche du doute, la démarche de l'expérimentation. Y'a toute la démarche de reconnaissance du contexte des visions, des nombres de vues. Je sais si… (…) et la culture se multiplie. c'est-à-dire qu'elle s'auto génère. C'est-à-dire qu'on forme des enseignants à enseigner la culture scolaire, qui eux-mêmes diffuse la scolaire, qu'on retrouve dans le milieu scolaire (?) et ainsi de suite jusqu'à ce qu'à un moment donné, quelqu'un dise « l'histoire c'est pas comme ça, la géographie c'est pas ça, l'art et la littérature (…) la philosophie, on s'est gouré, ça part tout à la poubelle, revenons à des genres plus sérieux ». (…) et puis on revient à une lecture (…)

174) Beaucoup de choses m'intéressent. La culture scolaire, ça m'a interrogé, c'est sûr. Je me suis fait expliqué par des paires quel était le contexte (…) l'innovation. (…)

175) Je ne sais pas ! la démarche, enfin, les établissements (…) il y a beaucoup à innover dans ce domaine là…

176) Par exemple.

177) Par exemple, le concept de carte, des choses comme ça. C'est peut-être des innovations concrètes mais n'empêche que c'est des trucs qui ne font pas partie de la culture scolaire.

178) Déjà, dans la culture scolaire, on parle de l'EEDD, le mot durable personne ne le définit… et le mot développement, j'aimerais bien qu'on me le définisse aussi. C'est-à-dire que derrière les mots comme « durable » et « développement », il y a des tas de questions qui sont posées.

179) Moi je pense quand même que ça, c'est déjà bien clarifié par la circulaire de 2007 par rapport à 2004. Bon, il restera toujours une part d'interprétation. Mais bon, je dirais, que… De durable il est donné par là.

180) Le concept de Développement du gouvernement, il est complètement idiot. On a d'un côté des rapports qui se multiplient sur la société de matériel, et on ne parle de développement en termes de développement de matériels.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

181) Non, mais là, on n'est pas du tout sur cette question là.

182) Je voulais dire, j'ai accompagné le préfet de l'Ain au lycée de Trévoux. Pour une démonstration justement de la manière dont est traité le DD là-bas. Elle était présentée par des élèves que je pensais être intéressant et innovants. C'est-à-dire que c'est trois profs qui, conjointement, accompagnent, presque d'une manière disciplinaire, un module d'EEDD. Et c'est en réponse à la problématique que les élèves se proposent de résoudre et de travailler, on va dire, que les notions scolaires leur sont apportées pour mettre en œuvre des expérimentations scientifiques qui vont confirmer, corroborer, ou infirmer les grandes avances médiatiques sur le réchauffement climatique. Par exemple, la synthèse du carbone, etc.

183) Le projet d'école (…)

184) Oui, on peut dire ça, mais sauf que il y a aussi d'autres profs qui sont concernés. Donc là, il y a vraiment une transdisciplinarité intéressante.

185) Ils sont dans le programme suivi par la région.

186) C'est-à-dire que, il y a quand même, de-ci delà des foyers d'innovation qui ont tendance à changer, à ne pas rester dans la structure traditionnelle et à en sortir. Donc est-ce que ce n'est pas là.

187) C'est un peu d'en sortir de la structure…

188) Absolument. De même pour passer sur le côté partenariat, l'association Alliance, je suis allé à son AG au lycée Sollers d'Ambérieux. Bon, ben, je pense qu'ils ont à nous apporter en termes d'appui à l'innovation, justement.

189) Ces projets innovants, on voudrait toujours pouvoir les démultiplier, mais ils sont innovants… parce qu'ils sont innovants. Et il faut peut-être pas voir d'innovant, toujours, des choses, des projets aussi extraordinaires. L'innovation, elle peut porter sur des petites choses. Je pense que c'est ça qui pourra se diffuser. Des fois, les projets innovants sont tellement monstrueux qu'ils arrêteraient plutôt qu'autre chose…. Et c'est difficile aussi de savoir la source du pourquoi ils en sont arrivés (…)

190) Alors, d'abord pour répondre à la question qui est posée directement : comment favoriser l'innovation ? Bon, je crois que l'évolution qu'on est en train de vivre sur le passage d'une époque où on faisait une action EEDD qui quand elle était finie, elle était finie. On est en train d'entrer de plus en plus dans une phase « je m'engage dans une démarche à partir d'un diagnostic avec pour but de faire évoluer quelque chose et d'améliorer les effets ». Moi, je crois que ce sera porteur d'innovation parce que on va baliser le point de départ. On balise l'objectif d'arrivée et au milieu, on se donne les moyens d'essayer de mettre des choses en œuvre pour faire changer des pratiques, faire changer des… Moi, à mon avis, c'est ça la base essentielle de l'innovation.

191) Est-ce qu'il y a un processus ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui fait qu'à un moment donné, vous êtes informés qu'il y a quelque chose d'innovant(…)

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

192) Il y a une personne affectée à un poste, qui suit les projets innovants, des gens (…) des projets d'EEDD, au rectorat. Donc là, je suis chargée de cette mission avec des enseignants qui sont détachés pour suivre des projets innovants. Aider les gens justement, à rentrer dans une phase d'écriture pour dire en quoi ils sont innovants, comment ils en sont arrivés là. Pour en retirer (…)

193) Moi, ce que je trouve quand même, (…) et même si c'est pas le débat, c'est qu'on saisisse pas ces occasions, que le système soit pas mûr pour comprendre, pour vraiment prendre conscience que la façon dont les savoirs sont organisés et conçus, n'est pas celle du monde dans lequel on doit vivre.

194) Oui,

195) Moi, je me dis que l'innovation, à partir du moment où il y avait la transversalité, elle est au cœur du projet, je pense que déjà là, c'est porteur d'innovation. Et voit bien que c'est bien là que sont les difficultés. Parce qu'il n'y a pas de transversalité possible. Parce que ça prend du temps de travailler en équipe, on n'a pas les moyens, il n'y a pas de formation derrière (…). Donc on reste sur le déclaratif de la circulaire où il n'y a même plus de transdisciplinarité mais une co-disciplinarité, il n'y a plus de pluridisciplinarité. On met les disciplines les une à côté des autres. On appelle la dimension trans qui serait un dépassement un peu des choses.

196) On parle de la formation initiale qui insuffle l'idée que l'enseignant est figé dans sa discipline. Dans le secondaire bien sûr, mais dans le 1er cycle aussi on est dans le fait de rester dans son programme et on a du mal à absorber, et à se détacher et à se mettre en relation avec son environnement.

197) Alors si les IEN sont suffisamment intelligents pour se saisir des espaces de liberté et se dire « qu'est-ce qu'on peut faire face aux programmes qui me semble ne sont pas les mêmes » Les horaires de sciences, d'Histoire géographie etc. qui jusqu'à présent étaient répartis dans la semaine de manière, qui devaient figurer comptabilisés à la semaine, sont globalisés à l'année. Donc là, on sait bien traduire ça. On a un espace qui permet de changer complètement l'approche des choses. Qui va avec le discours. La globalisation à l'année d'horaires…

198) La grosse difficulté qu'on avait jusqu'à présent, c'est que l'enseignent, l'instit, le prof d'école qui voulait conduire un réel projet de DD via la transdisciplinarité, il avait sur son emploi du temps dans la semaine, en gros 2H30 à y consacrer, maximum. Et encore ces 2H30 étaient fractionnées sur deux ou 3 jours de la semaine. Là, si il veut globaliser ça, il va pouvoir y consacrer 6 heures, 3 semaines de suite. Pourquoi pas ?

199) D' accord.

200) Bon, avec le discours de Darcos à tous les inspecteurs de France quand il a présenté les nouveaux programmes en disant « ordre des textes, y'a la classe, y'a la parole des IEN »

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

201) Ah…

202) Bénissons-le. Voilà. C'est ce que j'essaierai de faire, la formation.

203) Absolument, ils sont disciplinaires.

204) Et puis encore, au collège.

205) Ils ont 2 heures.

206) On a un seul temps dans le sens où on n'est pas coincé par des cours (…). Mais au lycée, faire travailler des 1eres et des terminales sur des choses un tout petit peu off, je veux dire, (…) là, la pression des parents ça rigole plus. «Vous arrêtez vos blagues, vous faites comme ci » (…) c'est paradoxal aussi.

207) L'innovation, c'est aussi le fait, enfin, la grande innovation que l'enseignant s'occupe, se préoccupe d'autres choses que d'enseignement au sein de l'établissement. Par exemple se préoccupe des fournitures, se préoccupent de l'énergie dans les établissements. Je trouve que ça c'est déjà une innovation pour sortir de son carcan d'enseignement pour s'ouvrir vers autre chose et travailler avec les partenaires. Ca déjà c'est énorme.

208) On sait pas encore trop bien faire faut le reconnaître, cet investissement en dehors du…

209) Pas du tout même ! C'est même plutôt néfaste sur tout ce qui est promotion, tout ce qui est reconnaissance de l'institution.

210) Même pas l'institution, c'est ces propres collègues ! C'est l'équipe, ça a une influence qu'il ne faut pas négliger aussi… C'est ce que j'ai pu voir cette année scolaire. Y'a aussi des sortes de pressions, de conflits…

211) Ceci dit, y'a aussi des gens qui font des tas de projets qui sont pas d'éducation au développement durable et qui sont des projets tout à fait honorables et que, moi je vais encore dire quelque chose qui va pas plaire à tout le monde, je sais bien.(…) Quelqu'un qui mène un beau projet acoustique je préfère ça à un mauvais projet de développement durable. Y'a aussi des gens qui ont d'autres centres d'intérêt… C'est quand même un engagement. On voit peu de gens qui ont pas un engagement personnel sur ce sujet là, et y'a des tas de gens qui ont d'autres engagements personnels et qui font… ce qu'il faut, c'est valoriser l'envie d'un enseignant, qui est sur son terrain, qui a envie d'apprendre, il a envie de s'investir. Il va pas (…) Ca l'enquiquine d'aller faire du DD alors qu'il veut faire de la danse…

212) A faire passer ça sera d'autant mieux que ce sera quelque chose…

213) (…)

(brouhaha)

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

214) Là, je ne vois pas du tout l'intérêt de valoriser la transversalité, la transdisciplinarité, désolée ! y'a des gens qui ont des valeurs, quelque chose à faire passer et d'autres enseignants ont peut-être autre chose. Le fait de travailler ensemble, du coup, ça permet aux enfants d'avoir des regards. C'est là-dessus qu'il faut effectivement (…). Nous on ne s'occupe pas que d'EEDD. Là, je travaille sur (conversations croisées) d'autres choses.

215) On a du retard (conversations croisées) C'est bon, t'as quelques idées ?

216) Beaucoup de choses. Globalement, la logique d'action conforme au vécu des acteurs. Montée, augmentation progressive du nombre de projets et d'initiatives dans l'éducation à l'environnement. J'ai un manque de clarté autour des termes, à la fois pour chacun dans ses propres représentations et aussi de la part de l'institution Education Nationale. Avec l'évolution trop rapide d'une circulaire à l'autre. De plus en plus d'accompagnement à long terme, donc de moins en moins de projets ponctuels. En tout cas, une volonté générale d'aller vers des démarches que des actions ponctuelles. Les collectivités publiques. Augmentation de l'implication des collectivités publiques.

217) La question des territoires (...)

218) C'est un enjeu pour nous tous.

219) Après, il y a tout ce qui tourne autour de la formation des conseillers pédagogiques, des IEN et des professeurs, et puis quel accompagnement au-delà de la formation ponctuelle. Et puis l'évolution. Donc innovation avec l'évolution des actions ponctuelles vers des démarches plus longues. Et puis à travers la croisade passée et à travers le fait que les enseignants se préoccupent de plus que de l'enseignement.

220) Je peux lancer une question pour conclure ? Si j'ai bien compris, si demain je suis en position de décideur, je recrute que des gens, au niveau des IUFM, des concours d'entrée dans l'Education Nationale, qui sont des militants, qui sont motivés pour le…

221) Ben, des militants qui sont motivés, point.

Conversations croisées.

FIN DE L'ATELIER 1

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

ATELIER 2 - RETRANSCRIPTION LITTERALE

Cette réunion a été enregistrée sur cassette audio et ceci est la retranscription intégrale des discussions.
Les dialogues ont été numérotés afin de permettre un référencement.
Il subsiste des blancs, indiqués par (…) qui correspondent à des mots inaudibles lors de la réécoute pour retranscription. Les noms des participants ont été enlevés par soucis de confidentialité.

Liste des participants :

- Michel : Animateur de l'atelier
- Béatrice Frézal, secrétaire
- Coralie Musafa professeur documentaliste, stagiaire IUFM
- Marie Charnay Dufourt Proviseur adjoint Lycée Jean Moulin
- Fabien Tora Lycée Aragon Givors STI démarche
- Gérard Fabre Sainte Marie HG intéressé pour son établissement
- Stéphanie Dupont FRAPNA bureau régional
- Isabelle Renard Apie Isère projet éducation
- Thierry Manceaux Espace info énergie ESPUL
- Elisabeth Brasier Chassagne restructurer un réseau projet innovant
- Anne Reveyrand ville de Villeurbanne
- Sophie Covacho Graine

1) On va commencer. Peut-être d'abord des remarques sur le cadre général, sur les difficultés rencontrées, sur ces éléments là, peut-être, déjà sur les conditions de l'enquête…Et puis ensuite on passera aux trois étapes.

2) Je voulais juste dire, par rapport à la demande faite, que pour 15 000 enseignants, le fait qu'il n'y en ait que 100 qui aient répondus, (…) ça ne m'étonne pas parce que dans mon lycée, moi aussi j'avais distribué une enquête et pour 250 enseignants, y'en a aucun qui ait répondu, j'ai l'impression que même si ça avait été par papier ou quoi je sais pas si ça aurait changé grand-chose…

3) Ca portait sur quoi votre enquête ?

4) Euh, moi c'était une question d'acquisitions par rapport au développement durable. J'avais demandé aux enseignants si ça les intéressait de travailler avec moi pour faire des acquisitions autour du développement durable et je n'ai eu aucune réponse.

5) Des acquisitions ?

6) C'est des documentaires en fait. Et des vidéos.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

7) J'ai travaillé entre participer et essayer de participer, point final, avec un collègue isérois… En tant que parent d'élève pour le projet développement durable dans un micro collège subventionné par le Conseil Général… Et effectivement, je comprends que vous ayez peu de réponses parce que sur les démarches que j'ai pu faire, en tant que parent d'élève, et avec la communauté d'agglomération, j'ai contacté un certain nombre d'établissements, et ce qui ressortait en général c'est qu'un grand nombre d'établissements se disait déjà débordé. Ils reçoivent effectivement beaucoup de dossiers, de possibilités d'accompagnement. Il y a déjà des choses très intéressantes qui sont mises en place, mais de là, à coordonner, à travailler transversalement, ils sont déjà plutôt dépassés.

8) C. Leininger-Frézal : C'est vrai, mais en fait, pour cette enquête là, je me suis appuyée sur un protocole qui a été fait déjà, à l'IUFM de Tours Orléans et le taux de réponse était de 6%. C'est-à-dire qu'ils avaient déjà fait l'enquête mais pas par Internet, par papier. Donc moi j'ai calculé le taux de retour par rapport à leur enquête à eux, qui portait sur le même sujet et qui avait été envoyée par papier, directement aux établissements. Et là, on obtient un taux de retour beaucoup plus important. Là, je suis à 1% et eux ils étaient à 6%

9) Est-ce que le mode, justement vous parlez de diffusion institutionnelle, est-ce que ce n'est pas là qu'on trouve le problème. Parce que, dans la suite de ce que vous avez exprimé (…). Y'a des enseignants (…) Il y a quand même des gens qui sont intéressés mais qui ne vont pas forcément au bout de la démarche, est-ce que ce n'est pas aussi un manque de reconnaissance et d'intérêt de la part des proviseurs, des principaux… de traiter d'autres priorités, de…

10) C. Leininger-Frézal : Je ne comprends pas. De ne pas avoir diffusé l'enquête ou de ne pas avoir répondu ?

11) D'avoir peut-être diffusé mais peut-être pas insisté pour avoir des retours, ou bien, enfin je ne sais pas, mais ne pas avoir assez suivi peut-être dans les établissements… Je dis ça en fait, parce que le problème ce n'est pas le problème institutionnel. C'est un problème hiérarchique qui fait que les enseignants se plaignent toujours, enfin souvent, du fait que c'est finalement leur hiérarchie, même quand ils montent des projets, leur hiérarchie ne reconnaît pas forcément le travail qui est fait. Donc, c'est peut-être aussi un désintérêt de la part des chefs d'établissement sur ces projets là. Ce qui fait qu'ils ne vont pas, et je fais une généralité, ils ne poussent pas, ils ne suivent pas les questionnaires comme ça, pour proposer aux enseignants d'y répondre (…)

12) C. Leininger -Frézal: En fait, comme je n'avais pas de financement et qu'il fallait passer par mail, et, à moins de taper les 2000 mails des établissements… Je n'ai pas eu le courage, mais j'aurais pu…Il a fallu que je sollicite…. Ce n'est pas moi qui l'ai fait. C'est passé par le rectorat. J'ai rencontré le recteur, j'ai eu l'autorisation du recteur, j'ai sollicité l'autorisation de tous les inspecteurs de l'académie.

13) Vous auriez peut-être mieux fait de taper les 2000…

14) C. Leininger-Frézal : Ca supposait tous les primaires, tous les collèges et tous les lycées, c'était énorme. Donc il fallait que je passe par le rectorat.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

15) Je dirais, à leur décharge, c'est que les mails, on en reçoit tous les jours. Là, cette semaine, il y a eu la semaine sur l'Europe, la sécurité routière.

16) Peut-être ça, effectivement…

17) Voilà comment ça se passe dans les établissements… Ce matin sur l'Europe, des collègues sont venus me dire : « voilà ce qu'on a envie de faire »…Il y en a d'autres, sur d'autres projets qui sont venus me dire : « j'ai rien ». Voilà c'est comme ça que ça marche du point de vue des établissements.

18) C. Leininger –Frézal : Oui, mais là, je pense qu'il y a une partie qui n'a pas été diffusée, je ne me fais pas d'illusions : il y a une partie qui n'a pas été diffusée et une partie qui n'a pas répondu. Mais par rapport à une enquête équivalente qui a utilisé d'autres modes de diffusion, qui est celle de l'IUFM de Tours Orléans… Je veux dire, on est aussi sur des enseignants. On est aussi sur du primaire et du secondaire et les gens ont beaucoup plus répondu. Donc je pense que c'est aussi le fait que c'est envoyé via Internet. Il fallait se brancher, il fallait se connecter au site répondre… Je veux dire, il y a tout ça ! Est-ce que, madame, vous auriez une suggestion ?

19) A part la volonté de diffusion des chefs d'établissements, c'est eux qui décident.

20) C. Leininger -Frézal : C'a été envoyé, il a eu un mail, disant aux gens qu'il y avait une enquête, qui expliquait un peu l'enquête, et disant de se connecter à temps pour répondre. Le questionnaire n'a pas été envoyé en tant que tel. Parce que, comme je n'avais pas non plus de financement, je n'avais pas non plus de personne pour saisir les questionnaires, et en travaillant… Il y a les conditions matérielles…

21) Ca dépend des établissements mais dans certains établissement, il y a des grands, avec beaucoup d'enseignants, y'a des coordinateurs de discipline, et là (…)

22) C. Leininger -Frézal: En fait, j'ai aussi diffusé l'enquête via le GRAINE, et via les associations professionnelles d'enseignants. C'est-à-dire via l'association des professeurs de physique chimie, - la PHG, je n'ai pas pu l'année dernière car la PHG n'a pas de mail des enseignants- via l'association des professeurs de physique chimie et SES.

23) Est-ce que, finalement, les établissements élémentaires, les établissements secondaires, et les lycées ne fonctionnent pas complètement différemment ? Et finalement tu as utilisé le même protocole ?

24) C. Leininger -Frézal : Matériellement, j'ai fait comme j'ai pu, au mieux des moyens que j'avais. L'idéal aurait été d'envoyer par papier un exemplaire par établissement, parce que je sais que j'aurais eu plus de réponses. Le développement durable, normalement, c'est la dématérialisation. C'est ironique comme méthode. On a besoin de mettre quelque chose en place, derrière, il faut que la mentalité s'adapte. Dans la mesure où, il y a eu la même chose, dans un autre territoire, et où il y a eu un beaucoup plus fort taux de réponse. Par rapport à l'enquête qui a été menée à Tours Orléans avec un questionnaire semblable, j'ai repris en fait les questions, …

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

25) Ce que je vous propose en terme de technique d'animation, je vous propose simplement de sortir un peu des questions/ réponses, pour rentrer dans une logique de réflexion, production d'idées, et de propositions. C'est vrai que C. Leininger –Frézal est là, qu'elle est en plein dedans et que la sollicitation fait qu'on s'appuie sur une logique de question/réponse mais l'objectif, c'est aussi de pouvoir sortir de ça pour aller vers la logique des propositions.

26) Pour finir sur ce point, l'enquête, bon moi je l'ai fait remplir par tout le monde, elle a été faite. Mais par contre votre offre de formation, vous avez eu des retours ?

27) C. Leininger -Frézal : On va revenir sur les différents thèmes. D'abord …

28) Faire une différence, d'abord, une offre de formation, comment on répond, et une enquête, comment on répond.

29) C. Leininger-Frézal : L'enquête, par département. L'offre de formation par exemple, on a eu 35 inscrits par département. En fait, ça fait 100 personnes. A peu près pareil, bon, il y a un peu plus dans la Loire, mais bon…

30) Eh bon peut être aussi, tout simplement, la motivation… on n'est peut être pas encore à un point où les gens sont sur ces questions là, je crois !

31) Sur sollicitation, question de motivation, … Ciblage peut-être aussi….
Juste pour terminer avec ce préambule, la surreprésentation des femmes, vous l'avez citée, elle est liée au fait qu'il y a plus de femmes dans l'Education Nationale ?

32) C. Leininger-Frézal : Non. Situation de surreprésentation, c'est la comparaison de la population cible, par rapport… J'ai demandé toutes les statistiques au Rectorat et donc, oui, il y a plus de femmes dans l'Education Nationale, mais là, il y a encore plus de femmes dans l'enquête par rapport …

33) Oui, à ce qu'il devrait y avoir…

34) Donc, on prend le premier papier. Donc, si tu veux bien, tu évites de répondre systématiquement aux questions qui se posent.

35) C. Leininger-Frézal Je ne dis plus rien

36) Si tu es d'accord, après, …

37) Je suis d'accord !

38) Michel : Peut être, je vous laisse deux secondes pour regarder, pour vous remettre dans les résultats, et puis, de réagir sur les différents résultats et sur ce qui, précisément, soit vous questionne, soit vous interroge. Soit sur lequel vous pouvez aussi abonder.

39) Est-ce que tu avais posé la question : qu'est-ce que le développement durable ?

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

40) Très bonne question.

41) Je dis que c'est une très bonne question puisque, ben moi, je compare toujours, en Isère, chez nous, est bien ressorti que manquait de précision le terme « développement durable », qu'il n'est pas acquis dans les établissements scolaires. Alors, sans parler du citoyen en dehors des établissements… développement durable, c'est imprécis.

42) Votre source, madame, c'est une enquête qui avait été faite ?

43) J'ai travaillé deux mois en tant que stagiaire à la CAPI communauté d'agglomération.

44) C'est sur des impressions ?

45) Non, non ! C'est une enquête auprès de tous les établissements scolaires, de la CAPI. Sur les 20 communes.

46) C'a a été fait à quelle date ?

47) Février/Mars 2008. C'était dans le cadre d'une formation de technicienne de l'environnement. C'était une démarche pour voir si la communauté d'agglomération pourrait, éventuellement apporter ou prévoir. Leur idée c'est de dire : une communauté d'agglomération exemplaire. Quels sont les dossiers litigieux, donc on a essayé de voir auprès des établissements scolaires si on avait un rôle à jouer et comment.

48) Cette question du DD, dans quel sens vous allez par rapport à la compréhension de ces concepts là ? Je rebondissais sur la question que tu posais tout à l'heure.

49) C'était, est-ce que les enseignants connaissent le DD ou pas ?

50) Je pense qu'aujourd'hui, de toute façon, tous les jours, à la radio, à la télé on en entend parler donc…

51) Oui, mais justement, je pense que c'est tellement vaste que…

(brouhaha)

52) Justement, nous les profs, avons profité de formation, donc deux professeurs et moi, et notre but c'était, justement, qu'à travers, dans l'idée, c'était que l'ensemble de la communauté éducative… Là, je vois que les profs, ça m'a beaucoup gênée. (…) On peut pas monter un projet de DD si on associe pas les IATOS, si on n'associe pas les gestionnaires, si on associe pas tout le monde. Donc, en fait, nous c'est pas…notre but, c'est quoi : on est allé se former, on a monté un projet région qui commençait à la rentrée, et dans les différents actes du projet, il y a un axe qui m'a paru fondamental c'est qu'il faut absolument un acte concret, justement pour faire prendre conscience, à l'ensemble des gens, et ensuite les faire réfléchir, après il y aura une définition, après il y aura une conférence, après il y aura, voilà…

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

Après c'est notre rôle, quelque part je pense qu'on a besoin d'amener les gens à se demander : qu'est-ce que le développement durable ? Et passer par une action concrète, qui est forte, qui essaie d'englober l'ensemble de la communauté éducative, pour moi, c'était logique que ce soit le point de départ du projet. Je ne sais pas si l'ensemble de la communauté éducative sait ce qu'est le DD aujourd'hui… Par contre, mon rôle, c'est peut-être de les amener à … A travers une action très concrète. (…) On a un premier axe, c'est : un acte concret. Tout le monde entendait beaucoup les professeurs râler sur le gâchis de papier au lycée, une plainte qui revenait sans arrêt dans mon bureau. On va travailler sur le papier, d'accord ? Donc à partir de la rentrée, on va mettre en place vraiment, une action sur le papier au lycée. Ca, c'est de l'action concrète. Il va y avoir des conférences, on va travailler aussi sur les déchets en chimie, - ça ce sont des profs de chimie qui sont passionnés qui ont envie de faire travailler leurs élèves là-dessus, il a un troisième axe qui est aussi légitime : le temps. C'est, on a le lycée Jean Moulin qui est à côté d'un amphithéâtre gallo-romain avec des galeries partout. Donc on va travailler sur l'eau. Et au fil de l'eau, de Lugdunum à aujourd'hui, comprendre comment les romains avaient compris le problème de l'eau, aussi bien que nous aujourd'hui, voire mieux et on va travailler en histoire sur ce problème de l'eau. Voilà notre projet. Le premier, et c'est celui qui est pourtant le plus terre à terre et peut-être qui est le moins passionnant peut-être pour des gens un peu formés, et celui qui va enclencher le tout. Et au moins il va y avoir des actions qui vont être essaimées et qui vont venir après.

53) Alors, par rapport à cette expérience là, elle est pensée, en tout cas, est-ce que le concept de développement durable, est-ce que la dernière circulaire de 2007 autour des E3D, est-ce que ça a influencé ou pas votre manière d'envisager la question ? vous avez parlé de choses qui s'inscrivent dans cette circulaire, la mobilisation des autres personnels…

54) Ah, mais c'est très important ! Y'a pas tous les établissements scolaires qui…

55) Non, je ne la connais pas…

56) On a un cadre institutionnel… (brouhaha) mais c'est pas ça qui va lancer les **projets**

57) Ce n'est pas la circulaire qui va permettre de lancer ça…

58) Qu'est-ce qui vous a motivé à entreprendre ce projet ?

59) Avec deux conseillers pédagogiques, (…) on est allés les voir (physique chimie) et sur la question de leurs déchets, on est partis de là. Ensuite, on est parti que le musée gallo-romain qui est venu nous dire « on veut absolument faire un partenariat avec vous ». Eux ils ont besoin d'affichage avec le lycée Jean Moulin. enfin, y'a rien de…

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

60) Une toute petite question : vous êtes certaine que le ramassage des produits papiers est finalisé dans votre établissement scolaire ? Parce que moi, en Isère, les établissements scolaires ont voulu participer et, on avait un gros projet de récupération de papier. Ils n'ont pas sensibilisé l'ensemble des personnes de l'établissement (…) Ils faisaient mettre les papiers dans des bacs qui ne finissaient jamais dans le ramassage du tri puisqu'ils estimaient que les papiers qui atterrissaient dans le bac jaune étaient une erreur de tri. Ce n'est pas du DD.

61) Il faut veiller à ce chacun ait un rôle. Notamment la personne qui s'occupe des déchets… Les trois ou quatre initiateurs du projet n'ont pas les solutions. Notre premier acte concret donc, à travers l'ensemble de l'institut scolaire, on va se donner de septembre à décembre. Les élèves vont monter un questionnaire pour sensibiliser les gens, pour les informer, pour les… il va y avoir une exposition et en fait, la mise en place du tri du papier, on ne va la faire commencer qu'en janvier. On se laisse trois mois, car ça traîne un peu, les choses. On va pas tomber, comme ça au 15 septembre, dire « à partir d'aujourd'hui, on ramasse le papier », non, il me semble que ça marche pas comme ça. Et puis on va voir ! Petit à petit, des questions vont se poser, …. Le CVL est partie prenante [CVL : Conseil de Vie] (…) Par exemple, première mesure à prendre : il y aura des éco délégués dans toutes les classes, parce que c'est eux qui vont faire le relais de notre action. Après, on va peut-être se planter…

62) Je voudrais réagir sur les personnels ATOS parce qu'en fait, même quand on regarde en formation, donc on a fait la même formation. Les personnels ATOS suivent quand le projet a été initié par l'équipe pédagogique, mais avec peu de … d'abord ils étaient moins présents que les enseignants en stage sur les établissements éco responsables. Il faut expliquer un peu ce qu'est un stage en établissement éco responsable. Il était ouvert au personnel administratif, aux enseignants et au personnel de service, et les personnels de service sont beaucoup moins présents. Et ceux qui ont l'initiative du projet c'est très souvent des enseignants, en grande majorité, parfois le personnel administratif, mais c'est …. Moi, il y a une seule équipe qui était formée d'ATOS ! Tous les autres étaient des enseignants !

63) Justement, cette démarche là, est-ce que c'est une nouvelle démarche qui est initiée par l'institution ? Ou, est-ce qu'elle préexistait, je reviens sur la circulaire, en tout cas autour des démarches du DD ? Le fait de l'implication de l'ensemble de la communauté éducative, sur l'action éducative, de mal représentation et de mal perception à distance, certes… Je ne la perçois pas comme ça. Il y a une responsabilité éducative qui relevait de l'enseignant, pas forcément de … Je ne sais pas.

64) Quelque chose ne fonctionnait pas déjà sur des projets ? Sur la cantine, sur la santé, l'alimentation…

65) Bien sur !

66) Il n'y avait pas déjà des personnels sensibilisés ?

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

67) C. Leininger-Frézal : Dans le collège, il ne marche pas. Il ne s'est pas réuni depuis 2 ans.

68) Ma question c'est : est-ce qu'il y avait une perméabilité à Jean Moulin ? (…) sur les problèmes d'EEDD ?

69) Sûrement, enfin… je vous dirai ça dans un an… Moi je ne parie pas que l'on va réussir, mais bon…

70) Je veux parler d'une perméabilité d'individus.

71) Moi, je crois.

72) Et c'est peut-être une volonté citoyenne au débat… (conversation croisées)

73) Alors, ça veut dire que, comme le montre l'enquête, les enseignants s'engagent par engagement, convictions personnelles et pas par profils parce qu'ils ont suivi telle ou telle formation. Ce qui veut dire aussi que quelque part, l'institution ne peut pas impulser, ou en tout cas de manière limitée, des projets. Enfin, elle ne peut pas s'immiscer …

74) Elle ne peut pas imposer un projet, … on fait pas boire quelqu'un qui n'a pas soif…

(Brouhaha)

75) Par rapport à ça, j'avais des choses qui m'interrogeaient et ce que tu as pu nous faire ressortir sur la formation levier de l'action. Qu'est ce qui fait que les enseignants s'engagent ? Peut-être de la conviction personnelle, d'après ce que tu rends. Moi, ce qui m'étonne, c'est l'absence du projet d'établissement. On parle du projet d'établissement, ou, en tout cas tu nous l'as présenté, à la fin de l'enquête. Comme étant un frein, quand le DD n'est pas présent. Moi, je ne connais pas forcément bien le système, mais ça me surprend que le projet d'établissement, le projet d'école, en tout cas, le projet de la communauté éducative, quel que soit le niveau, ne soit pas l'élément moteur ou élément décideur ou ce que tu veux, …Tu nous dis des choses autour la formation initiale des enseignants, de ceux qui ont répondu. En quoi leur formation initiale peut-elle influer, dans la mesure où ils sont enseignants et qu'ils doivent respecter un programme. Et quand ils sont profs, ils sont profs d'une matière ?

76) Alors, sur le projet d'établissement, il y a un gros problème dans l'éducation nationale, c'est qu'on change de proviseur constamment et de proviseur adjoint, constamment.

77) Oui, c'est vrai, c'est inquiétant.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

78) Donc comment poser des questions sur le long terme en ayant changé d'équipe administrative ? Et ça se voit, en tant qu'enseignant, j'ai rencontré le problème. Il y a trois ans j'ai voulu lancé avec l'ancien proviseur quelque chose, il était d'accord, il est parti. Il y en a un nouveau qui est venu et le temps qu'on se relance, le temps que j'explique, ça a pris deux ans. Pendant deux ans ça a ramé.

79) Parce que le projet d'établissement, il dépend essentiellement du patron ?

80) C. Leininger –Frézal : Je ne suis pas d'accord. Parce que nous, je vois bien, on est en train de refaire notre projet d'établissement, on a 40 profs. Y'a 35 projets dans l'école, et bien le projet d'établissement c'est : où est-ce qu'on va caser nos projet pour donner un peu de cohérence. Et on définit nos axes comme ça.

81) Il n'y a pas le proviseur ?

82) Si, ça se fait sous son couvert mais c'est pas lui qui impulse. Il est comme le chef d'orchestre.

83) Et donc si on a pas un chef d'orchestre motivé, ça tombe à l'eau…

84) Et bien sans chef d'orchestre, on peut jouer.

85) Oui, c'est ce que je voulais dire. Mais pas toujours. Peut-être pas toujours…

86) C. Feininger–Frézal : Ce n'est pas lui le moteur des projets. Il les soutient, bien sûr. S'il s'y opposait –nous au départ il était pas très chaud pour les établissements éco responsables, puisqu'on a lancé le projet il y a trois ans- et c'est vrai que tant qu'il n'a pas été avec nous à 100%, et qu'il mettait un peu des bâtons dans les roues, ça devenait un peu difficile et un peu rageant ! mais il c'est rendu compte de l'intérêt d'un projet comme ça pour notre établissement. Il a changé de cap.

87) Il est là pour combien de temps encore ?

88) Là, il vient d'arriver.
(brouhaha)

89) J'interviens depuis longtemps, moi, j'ai été un peu surpris que… (…) mais il ne ressort pas dans l'enquête leurs motivations militantes. Il n'y avait pas de question là-dessus et le fait que ce soit la formation initiale qui soit le moteur des projets, j'étais surpris parce que c'est pas le vécu que je peux avoir au niveau des contacts. Même s'il y a connaissance d'un certain nombre de sujets, il y a quand même une curiosité, une envie d'aller de l'avant, d'agir. C'est cette curiosité là qui fait qu'il y a des projets qui se font. J'ai été en contact avec d'autres enseignants qui se sont trouvés en formation mais imposée par l'institution, parce que l'institution avait envie d'avancer. Donc, effectivement, la formation, c'est le premier pas. Et là l'attitude de ces personnes, c'est d'abord des personnes citoyennes avant d'être prof. C'est-à-dire : le DD on nous en parle de partout, on ne sait pas ce que c'est, on y comprend rien.

90)

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

Et à partir du moment où on commence à entrer dans le sujet, on touche là des remises en questions fondamentales qui font que ces personnes là disent pas non, mais alors, sont extrêmement prudentes sur le terrain où on les amène. Et ça, je pense que c'est intéressant parce que ça veut dire : quelle est la part, jusqu'où l'institution peut avoir une responsabilité, et, à partir de quel moment, c'est vraiment la motivation des gens qui peut porter les projets.

91) C. Leininger–Frézal : Je voudrais juste répondre. J'ai pas dis… Enfin, je voudrais juste répondre parce que ce n'est pas tout à fait ce que j'ai dit. J'ai dit que la formation facilitait le passage à la mise en projet. Je n'ai pas dit, puisqu'on a vu que dans les gens non formés, il y en a 50% qui font des projets et 50% qui ne font pas de projets, enfin, moitié, moitié. Et parmi ceux qui ont une formation, il y en a 2/3 qui font des projets et 1/3 qui fait pas de projets. Donc, de ce constat là, je ne peux que constater que la formation favorise la mise en projets. Et, la formation initiale, alors, sur l'environnement, ou le DD, d'accord ? favorise encore plus la mise en projet que la formation continue. Ce qui ne veut pas dire que la formation continue ne favorise pas la mise en projet ou que des gens sans formation ne font pas de projets, d'accord ? C'est juste un facteur facilitant. Ce que j'ai cherché, il n'y avait pas de critère sur l'âge, il n'y avait pas de critère sur le sexe, il n'y avait pas de critère sur la formation universitaire. J'ai essayé de chercher : qu'est-ce qu'ils faisaient. Et c'est vrai que le bémol de l'enquête, c'est justement que je n'avais pas pensé au départ à leur engagement militant. Ca me paraît évident aujourd'hui mais une fois qu'on est dans notre truc… Je n'y ai pas pensé.

92) Ou la motivation, c'est un peu ça.

93) Cela peut être l'engagement citoyen. (...) C'est un peu la différence avec des gens impliqués dans des structures associatives et qui vont retranscrire ça. On l'a vu beaucoup au début de l'éducation à l'environnement, enfin, il y a une vingtaine d'années. Et puis aujourd'hui, ce sont des gens qui ont une volonté citoyenne, tout simplement. En Isère ils ont tout de même remarqué ça. Ils ont tenu compte de la formation initiale des enseignants, mais ils ont quand même prévu, le rectorat a prévu des formations pour les enseignants qui avaient envie de monter un projet et de prévoir de mettre en place des personnes relais EEDD. Je ne sais pas si vous connaissez les personnes qui sont relais EEDD ? Ils participent à plusieurs journées de formation dans l'académie de Grenoble….

94) Il n'y en a pas à Lyon

95) S'ils ont mis ça en place, c'était peut-être une réponse à un besoin. Donc, les enseignants qui souhaitaient mettre en place un projet, pouvaient, ou pas, avoir des journées de formation, pour, par exemple, sur 3 personnes ou 4 personnes comme vous, il y en a une qui va orchestrer la démarche pour la transversalité.

96) Et la transversalité…

97) Du DD ? Tout est transversal donc c'est assez complexe à mettre en place. Donc ils proposaient, par exemple s'il y a 4 profs qui veulent monter un projet, d'accompagner en formant la personne sur la démarche, pour pouvoir aboutir. Mais je ne dis pas que… Moi, dans l'exemple de l'établissement scolaire où il y a effectivement un prof relais EEDD que j'ai rencontré, ils n'ont pas du tout abouti. Ils ont vraiment des difficultés, et ils me

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

disent à moi, que la difficulté est née par rapport à un directeur qui, lui, ne porte pas du tout le projet.

98) C. Leininger–Frézal : Moi, je voudrais réagir parce qu'il y a deux questions par rapport à ce que tu viens de dire. Est-ce que vraiment quelqu'un relaie, déjà, garantie la pluridisciplinarité, j'en suis pas sûre. Enfin, je ne sais pas ce que vous en pensez mais, parce que si, par exemple, c'est un prof de SVT, il peut très bien faire ça entre prof de SVT. Ca ne veut pas forcément dire qu'il va faire quelque chose avec des collègues d'autres disciplines. Et si il y a pluridisciplinarité, ça ne veut pas forcément dire qu'il y a transversalité. J'ai participé à une classe à PAC [Projet à Action Culturel] cette année, où j'ai eu un mal fou à expliquer à ma collègue que pour moi, mener un projet d'EEDD, mener un projet de manière transversale, ça ne voulait pas dire chaque discipline prend en charge un bout du sujet !

99) C'est pour ça, regarde, puisque déjà, on se dit : « tiens ! c'est pas évident », ils avaient donc prévu de former une personne qui le souhaite, à pouvoir, justement, mieux orchestrer, mieux comprendre, mieux saisir : qu'est que la transversalité. Et en gros, ça fait que dans un établissement, il faut commencer par tous les adultes, qu'ils soient informés sur le projet, pour qu'ils puissent dire, après, si ils ont envie ou pas, mais en tout cas pas, à la limite, aller à contresens du projet. Par exemple dans le ramassage du papier. C'est flagrant ! Quand on a pas motivé et intéressé l'ensemble de l'équipe, aussi bien la direction et les personnels administratifs que les personnes de nettoyage. En fait, ils ont fait plusieurs étapes de barrage, où ils n'arrivaient jamais à finaliser leur truc.

100) Après, il y a toujours des limites à tout. Il y a toujours, à moyen terme, dans une démarche de projet, entre épuiser les gens dans une phase préparatoire. Je dis épuiser les gens parce que si elle dure trop longtemps, c'est démobilisateur. Si elle est trop courte, elle passe à côté parce qu'il n'y a pas de… ça manque de sensibilisation, ça manque de connaissances sur les choses, donc c'est toujours de trouver le moyen terme.

101) En formation, pour moi, qu'elle soit associative, qu'elle soit du rectorat, ou qui que ce soit, cet accompagnement, cette formation, pour moi, elle est primordiale.

102) Il y a juste quelque chose. Il y a un mot qui est employé, dont on a pas débattu, c'est le terme d'accompagner. On parle de former, on parle de sensibiliser. Accompagner, ça veut dire quoi, et par qui ?

103) Par des associations, ça peut être…

104) Cela qui pose la question du partenariat et de l'intervention. Des modes d'intervention. On accompagne des projets, on pilote des projets… Quelle est votre perception ?

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

105) J'ai l'impression qu'il n'y a pas un partenaire privilégié, (…) et par rapport à la formation aussi, c'est là que je vois qu'il y avait un projet avec un collège de Haute-Savoie et au début, c'est la proviseure qui est venue me voir en disant : « on a une benne à papier, mais le tri ne se fait pas. Donc ça me gêne que les enfants fassent le tri et qu'à la fin, les dames de service… » et du coup, le fait que l'association où j'étais, collecte les déchets des établissements, on a pris le relais. Et par exemple en Alsace, c'est le conseil général qui fait un petit bouquin sur les éco établissements pour les collèges. Là aussi, du coup, le département a son rôle à jouer. Et je pense que si chacun…. si on met en lien sur un territoire et que tous les acteurs étaient formés au DD, au bout d'un moment il y a des entrées qui vont finir par se faire.

106) C'est ça, la collectivité doit finaliser le tri…

107) Je suis tout à fait d'accord, mais je pense que autant ça parait logique du côté des associations, d'être en lien avec les acteurs du territoire, autant je trouve que c'est beaucoup moins dans la culture scolaire alors, peut-être pas du côté administratif, mais du côté enseignants. Je trouve qu'on a moins ce réflexe, que les enseignants ont moins cette culture de l'encrage territoriale que l'administration. Et pour réagir, aussi, deuxième remarque : nous on a le même problème dans le collège. On a voulu mettre en place le tri des déchets, et en fait, notre problème, c'est qu'effectivement quand on aura tout trié, ça ira dans la poubelle normale. Du coup, comme notre chef d'établissement refuse de faire appel à une entreprise privée, il faut entamer des négociations. Alors comme on se rapproche petit à petit de la DSU [Division Sociale et Urbaine] la division urbaine du Grand Lyon, peut-être, on va arriver à quelque chose ou avoir une benne spéciale pour nous, enfin, je sais pas comment on peut voir ça mais…

108) On avait interpellé, faussement, naïvement la question du DD, sous un autre enjeu qui est celui de la gouvernance, par exemple. Un des enjeux du DD c'est les modes de gouvernance. Est-ce que c'est quelque chose qui est… Comment vous le traitez ? J'imagine que dans le cadre des projets et des démarches, qui renvoient aussi aux démarches transversales, qui renvoient à des modalités de fonctionnement sont dans l'impasse. Comment est-ce que vous envisagez cette question là ? Est-ce que vous l'envisagez, cette question là, sous l'angle du DD ? ou est-ce que pour vous c'est hors zone ?

109) Je voudrais répondre à la question précédente sur l'accompagnement. Oui parce que j'ai levé mon doigt deux ou trois fois mais … Notre association qui est une association de regroupement d'association qui est, entre guillemets, force de proposition auprès de collectivités, on est en fait en train de voir qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place et de quelle manière on pourrait intervenir. Voire, indirectement. Donc, l'analyse était, que au niveau de cet accompagnement, on peut dire que pourquoi pas ? Ca peut être impulsé par un regroupement d'associations, qui va ensuite faire intervenir une association qui est plus positionnée sur la formation. Parce qu'il ne faut pas se leurrer, c'est un métier la formation. Une intervention, même au niveau de l'accompagnement, ça ne s'invente pas avec de la bonne volonté.

110) D'accord

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

111) Donc on était sur la gouvernance…

112) Michel : Oui, la gouvernance. Ou le développement humain par exemple. Ca c'est une thématique liée. Peut-être qu'il n'y a pas de réponse… peut-être c'est pas dans la réflexion… que ce n'est pas dans les réceptions…

113) Moi je voudrais poser une question, c'est sur la gouvernance (…) sur l'investissement que ça demandait vraiment aux enseignants. Parce que dans ton questionnaire, à un moment, tu demandes le temps que prend le projet. Mais c'est du temps en face à face avec les élèves. Mais j'aurais trouvé intéressant de leur demander combien ça leur a demandé de temps à eux, en temps de préparation. Et en réunions avec leurs collègues. Vraiment avoir un dosage du temps que ça leur prenait réellement et donc d'investissement. Parce qu'en plus, ça doit être pas mal du temps sur des heures sup. Voire du temps bénévole. Je pense que ça joue pas mal aussi…

114) Il y en a quelques une qui sont payées quand même. Disons que sur 20 heures y'a 5/6 heures qui sont pas payées…

115) Et du coup, je pense que ça joue aussi sur le projet, puisque, est-ce que chaque enseignant est motivé et en plus près à s'investir personnellement, entre guillemets ?

116) Moi, si j'ai pas d'argent à engager, ça va être vite vu, on adaptera avec les moyens !

117) Et comment vos collègues réagissent à ce projet ?

118) Oh, par exemple, tout ce qui est alors, tout ce qui est, l'action concrète, le CVL, les élèves qui partent et qui vont aller(..), l'action Lugdunum au fil de l'eau, lettre, histoire, physique, français, grec et latin, (...) pour le moment y'a pas de réaction. On va voir. Moi ce qui m'intéresse, c'est… Là un peu tout en monde va un peu être obligé d'être dans l'action. (…) Alors, l'histoire des poubelles et tout ça, (…) il faut que ce soit une démarche active de ceux qui veulent bien l'intégrer.

119) Est-ce qu'il va y avoir un relais, quelque chose vers les parents ?

120) Oh oui ! Oui, bien sûr ! Le questionnaire, par exemple, dans les ébauches de projets, le questionnaire qui sera fait par les élèves et qui sera remis… les parents d'élèves seront concernés. L'exposition, il y aura une… enfin normalement ! Voilà, pareil, s'il n'y a pas de moyens, on ne va pas le faire ! nous on veut bien mais bon… On a pas d'heures sup' donc… L'exposition on invitera les parents. (…) On a des gens qui travaillent dans ce cadre là, qui sont près à… c'est évident que les parents vont répondre… Je suis sûre des élèves et des parents. Les profs ce sont ceux qui sont intéressés. Il n'y a rien d'obligatoire.

121) Dans le collège où je suis intervenue, on a mis en place le ramassage. Les élèves ont ramené, donc sur l'année, les portables, les piles, et les cartouches d'encre. Parce que comme ça, ils s'impliquaient.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

Par contre, pour répondre à ce que vous, vous avez dit, l'importance de bien démarrer, au départ, d'être accompagné, ou formé, pour que rapidement il y ait des résultats ; puisque on a bien vu que beaucoup d'enseignants vont avoir une partie d'investissements, on va dire de bénévolat, et si c'est mal orchestré, et bien très rapidement, il va y avoir des personnes qui vont se démotiver. Et ça va retomber. Donc la manière dont on démarre est très importante.

(Quelques propos redondants croisés)

122) C. Leininger–Frézal : Justement par rapport à la gouvernance et ce qui vient d'être dit, est-ce que les élèves peuvent vraiment être moteurs ? Voilà, c'est une question. Est-ce que c'est vrai au primaire ? Est-ce que c'est vrai au collège ?

123) Un moteur, ça dépend, un moteur de quoi ?

124) Il faut que les enfants, ils adhèrent rapidement. J'ai fait une journée de présentation, une journée environnement avec un stand.

125) C. Léninger-Frézal : Adhérer, ça veut pas dire être moteur. Adhérer ça veut dire suivre. Etre moteur, ça veut dire conduire, c'est pas pareil.

126) Dans un lycée, oui (…) le questionnaire, il sera élaboré par eux. (…) Vous parliez des actions piles, cartouches d'encre… C'est eux qui sont moteur de cette action là.

127) C'est géré par eux ?

128) Oui, oui

129) (…) On revient t au mot qui est innovation. Si on revoie un peu nos approches pédagogiques, et qu'on remet les élèves au cœur de leur apprentissage, si on arrive à les motiver sur un projet qui les intéresse, quand on les aiguille, au départ, je pense qu'après, ils deviennent moteur…

130) C'est vrai que c'est peut-être pas valable dans tous les établissements. Au lycée Jean Moulin, on a mis en place une option qui s'appelle P2S, c'est-à-dire que c'est une option où ils font de la physique et de l' SVT en seconde. En commun, ils font des expériences

131) P2S ?

132) P2S oui. (…) A travers ces expériences, il y a des thèmes, déjà. Les thèmes de P2S, c'est-à-dire ils savent si ça a été un fondateur pour dire pourquoi ça a pris. Ils ont travaillé sur l'eau. Ils ont travaillé sur des thèmes, sur la pollution (…). Ca a fait quelque chose qui a démarré. Il y a des options. Les élèves sont enthousiastes. Voilà, il y a 40 élèves à la rentrée qui vont être en seconde là-dessus. Ca va faire deux groupes. Une bonne base d'élèves qui vont dès la seconde, en plus on est là trois ans, donc on a le temps ! Voilà des choses comme ça. Mais ça c'est la vie de l'établissement. Chaque établissement a sa patte.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

133) (…)

134) Est-ce que tout le monde a cette entrée eau et déchets, parce que apparemment, c'est vraiment ce qui est l'impulseur ?

135) Justement, par rapport à ça, est-ce que, dans les éléments de l'enquête, tu sais pourquoi c'est principalement aux déchets ? Est-ce que c'est lié aux programmes scolaires ? Est-ce que c'est lié à ce que présentent les associations ? Les associations partenaires sollicitées. D'où ça vient ? Et j'allais dire, est-ce qu'il y a les aspects financiers que j'imagine ? Parce que, c'est ces projets là qui sont financés et pas d'autres ? Et dans ces cas là, comment nous, qui sommes réseau d'éducateurs à l'environnement, on pourrait faire en sorte que les choses elles bougent ? Et que ce soit autrement du coup. Et qu'on envisage les choses d'une manière globale, parce que, je vais me faire volontairement un peu caricaturiste, mais, je trouve que parler de l'EEDD uniquement à travers ces deux thématiques, c'est restrictif. Sauf si on donne pas un peu de place aux élèves, du coup où est le DD quand on parle des déchets et, du tri du déchet et…

136) Moi je veux bien apporter un élément d'info par rapport à ça, pour avoir été responsable du service EEDD de la région Rhône –Alpes. Donc, je faisais tous les ans un bilan de l'action qu'on avait pu mener, de l'aide qu'on avait pu apporter au niveau de l'école primaire, maternelle. Et ça a toujours été les déchets et l'eau qui ont été les sujets de prédilection des enseignants. Bon, je n'ai plus les chiffres là, mais ça a toujours été ça. Et souvent, c'était des enseignants qui choisissaient certains de ces projets donc c'était dès le démarrage… Donc en fait, je pense que, moi je me suis toujours dit que c'était tiré du concret dans les établissements. Donc c'est ce sur quoi on a prise le plus facilement la question du déchet. Et qui ce voit en plus. Parce qu'on peut parler de la pollution de l'air mais on voit rien. On ne sent rien. Souvent on ne sent même pas les problèmes qu'on peut vivre comme en ce moment. Hier matin, à Saint-Pierre du Rhône, je ne suis même pas sûre que les gens se soient aperçu que… 2 heures après, les mesures ont été exposées et… Donc il y a la perception et puis la question de l'eau qui est… alors pour l'eau je pense qu'il y a un autre moteur qui est un facteur un peu affectif. C'est-à-dire qu'il y a quelque chose qui fait que c'est plus sensible, que le sujet aussi, alors je ne parle pas forcément que de la consommation de l'eau du robinet, mais de l'attention qu'ont les gens sur le cours d'eau proche de chez eux. Je pense qu'il y a quelque chose qui est plus de l'ordre de l'approche sensible (…). C'est les analyses que j'ai pu en faire, et puis en discutant avec les enseignants.

137) Il y a une approche sensible ?

138) Oui il y a une approche sensible, mais aussi un coté affectif. Le lien quelque part, à la rivière, qui fait partie du patrimoine local, et qui fait que les gens s'y intéressent.

139) Ca veut dire demain on va avoir des projets sur les fruits et légumes parce que on a du mal à mettre des fruits et des légumes dans notre panier actuellement ? et que c'est de plus en plus cher donc… (…) sur le bio.

140) C'est le bio (…) Des choses comme ça, ça a déjà démarré avec ADABIO. Il y a eu des recherches nationales et internationales pour voir si justement, on s'intéressait principalement aux déchets et à l'eau. Et donc c'était pas le cas. Il y a pas mal d'établissements qui permettaient les élèves de dire par exemple, on va faire une étude sur les énergies de l'établissement et qui les ont appliquées. C'était dans des lycées, par exemple.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

141) En Allemagne par exemple, y'a beaucoup de projets comme ça.

142) (…) Alors, j'ai des sites nationaux et internationaux ou européens : qui vraiment donnent des projets et des vues différentes de ce qu'on peut faire et surtout, on peut travailler en partenariat avec eux. L'établissement peut décider de travailler en partenariat au niveau national, international ou européen. J'ai trouvé assez intéressant. Donc, il y a le programme éco école qui accompagne les établissements (..) au DD, (discours croisé sur adresse mail, feuille qui circule) Donc le programme international de l'EEDD qui est pas mal. Donc là, ils parlent de l'alimentation, la biodiversité, les déchets, l'eau et l'énergie.

143) Vous l'avez déjà, c'est ce que je vous ai passé (…)

144) Autre chose : les appels au projet éco école, je ne sais pas si vous connaissez. (…) Donc ça c'est international. Et il y a un dernier que j'ai retrouvé aussi. Le programme E Co c'est les E consommateurs, en réseau européen des…

145) Les e-consommateurs. C'est « i »

146) Alors, un réseau européen d'éducation à la consommation qui permet donc d'intégrer un réseau

147) C'est anglo-saxon ?

148) Comme e-mail, e-consommateur. Ce sont les cyber consommateurs.

149) C. Leininger–Frézal : Je voudrais juste réagir par rapport aux programmes. Si on cherche pourquoi c'est l'eau et les déchets. Le questionnaire c'est long (lourd ?). Donc à un moment, il faut cerner les questions. Donc je n'ai pas pensé à demander pourquoi ce thème là. Alors, d'abord, il y en a eu d'autres mais les déchets c'est ceux qui… c'est le mammouth. C'est eux qui apparaissent dans pratiquement tous les trucs. Ca c'est la première chose. Deuxième chose, par rapport aux programmes. Je ne pense pas que ce soit par rapport aux programmes. Parce que quand on lit les programmes, il y a plein d'entrées possibles. Par exemple, ne serait-ce qu'en histoire géo, on pourrait faire quelque chose sur le DD en agriculture. L'agriculture elle sort une fois dans le questionnaire. Et c'était à thème multiple. Je ne leur demandais pas le thème principal, je leur demandais les thèmes. Donc voilà. Je ne pense pas que ce soit lié aux programmes. Je pensais faire l'hypothèse que ce soit lié aux financeurs parce quand on regarde sur l'académie de Lyon, les conseils généraux, et le Grand Lyon qui est aussi un grand financeur, ils ont une politique thématique. Sur les contrats de rivières,…

150) Et les ENS [Espaces Naturels Sensibles]

151) Oui, mais sur les ENS, ça pourrait être aussi bien la biodiversité, ou des choses comme ça. Là c'est l'eau et les déchets quoi.

152) Oui, mais je crois qu'il y a quand même un effet d'antériorité et sur l'implication des collectivités. Nous en étant partenaires de l'ADEME, faut pas oublier que les campagnes de déchets ça date quand même de 10 ans. Avant on n'en parlait pas. Avant, c'était un message impossible à faire passer.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

Et je pense qu'il y a une antériorité en terme de communication, même si au niveau financeurs, ça ne passe pas directement par des lignes de financement, Il y a quand même toute une communication. Et les collectivités se sont réapproprié la question des déchets et ça c'est passé dans le discours citoyen. Il y a eu les ambassadeurs de tri etc. Et même si ce n'est pas dans le programme de l'éducation nationale, je pense qu'on est imprégné de cette culture, qui est une culture citoyenne, éco citoyenne, et donc, par effet, en plus c'est un sujet concret, je pense que ça aussi c'est important, ça ressort. Et l'eau, je pense que c'est le même phénomène. La communication sur l'eau. Les collectivités l'ont toujours eu ce souci justement de distribuer l'eau. Et ça revient assez fréquemment. En plus, c'est un sujet dans les programmes qui est souvent évoqué, au niveau de sciences physiques, de prendre l'exemple de l'eau. Donc il y a le côté affectif aussi. Alors que les autres sujets sont tout à fait nouveaux. L'énergie par exemple, l'appropriation pénètre les collectivités… Mais même pour les collectivités. L'appropriation de l'énergie par les collectivités, on est en plein dedans. Cette question ouverte aujourd'hui. Le marché de l'énergie c'est une question nouvelle. Et les adultes sont perdus par rapport à ça. Il n'y a pas de raison que les enseignants soient moins, perdus que les autres. Et par rapport à la nourriture, à l'agriculture etc., c'est la même chose. C'est des questions qui n'ont, sur lesquelles le citoyen s'est dessaisi, mais en premier lieu, les décideurs politiques se sont dessaisis. Et ils sont en train de s'interroger actuellement sur leurs responsabilités aujourd'hui sur ces questions. Et l'alimentation on est en plein dedans aujourd'hui. Et je pense qu'elle va réapparaître au même titre que les autres sujets.

153) Alors je ne sais pas si c'est une cause ou une conséquence, mais deux programmes nationaux d'Ecole et Nature, leur pédagogie c'est rétablir les (?)

154) Je voulais dire il y a aussi peut-être des outils pédagogiques qui sont disponibles qui sont souvent pour les déchets et pour l'eau

155) Mais il y en a d'autres.

156) Mon histoire elle est un petit peu vieille, Mais c'est vrai… c'est parce qu'il y avait aussi deux mondes, d'abord sur les déchets qui était… mais même, peut-être qu'effectivement ça a été entraîné par des préoccupations des AVO (?) mais c'est vrai qu'on voyait des tas de communautés qui n'avaient pas cette préoccupation d'EEDD. Un peu avant les ambassades du tri, on a vu des établissements travailler sur les déchets, bien avant de travailler sur d'autres thématiques (pas très clair).

157) Vous savez, quand on a un thème dominant, on a aussi un approfondissement des compétences. C'est-à-dire que la cause et l'effet se mélangeant. Ça roule en boucle, ça développe les compétences, ça développe aussi… ça facilite les choses. Toute la problématique aujourd'hui, quand on parle nouveau public, nouvelles thématiques, etc. Quand on parle toujours du nouveau, n'empêche que ça prend pas si facilement que ça, parce que la compétence ne se développe pas si massivement que ça…

158) Mais peut-être que les problèmes ne sont pas traités de la même manière.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

159) Donc, en Isère, sur ces sujets là ; ils sont en train de travailler… enfin, je vous parle de l'Isère. Parce qu'il y a des éléments différents. Nous avons constaté que les citoyens ne suivent pas, pas beaucoup. Pas comme ils auraient voulu par rapport à tous les efforts qui ont été faits. Et donc il y a quelques difficultés, une erreur de tactique mise en place. On a aussi essayé de motiver les enfants, les jeunes pour booster un petit peu les parents. Avec des conséquences qui peuvent être dramatiques et que j'ai pu voir dans un établissement scolaire. On passe le film d'Al Gore à la récréation et quand on voit les enfants après, et bien moi j'ai entendu un enfant de 11 ans dire : « on va tous crever » et un autre dire « et ben pourvu qu'on sauve au moins l'Europe ». Ca m'a pas fait rire.

160) Il a dit quoi ? Pourvu qu'on sauve au moins L'Europe ?

161) Ah oui ! donc moi, j'avais effectivement questionné le conseil général, l'Académie, sur ce sujet, en disant (…). L'ADEME travaille dessus. Je ne sais pas si vous êtes au courant, ce n'est pas encore diffusé ce qui est en train de se faire, c'est sur les informations positives. Parce qu'il y a des difficultés d'accord, mais il y a un énorme mouvement, pas qu'européen. Au niveau mondial, il y a beaucoup de choses qui bougent. Beaucoup de nouvelles technologies. Et peut-être que dire aujourd'hui, aux citoyens, qu'on adhère – c'est un peu hors sujet, mais je trouve quand même que c'est quelque chose de très important- c'est d'adhérer, au lieu d'avoir la chape de plomb, le mur en face de soi, à un mouvement. C'est très très différent. Et donc je passe ici un site qui est mondial qui travaille sur les informations positives, qui est remis à jour tous les 15 jours, qu'on peut utiliser dans les établissements scolaires, même pour les adultes, et on peut impliquer l'enfant pour travailler sur cette recherche d'évolution... Le contraire, justement de la problématique….

162) Mais maintenant, tout le monde se dit pourquoi le citoyen il ne bouge pas,

163) (…) ?

164) Moi, ça me fait rebondir sur quelque chose. C'est que quand on parle d'EEDD, on a tendance à se limiter à des gestes : qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Et on va vers l'éducation un peu comportementaliste. Et je trouve ça vraiment très mauvais. D'autant plus qu'on va s'éloigner de l'entrée systémique, et critique entre guillemets. Moi ça me fait un peu peur que, juste parce qu'on va faire des gestes, on va apprendre à faire les bons gestes entre guillemets aux enfants, on va tous avoir bonne conscience et on aura plus rien compris au problème.

165) C'est la psychologie sociale. On donne vite beaucoup là-dedans.

166) Moi ce que je veux dire en tant qu'enseignant en terminale, en ECJS [Education Civique, Juridique et Social]. Pendant (…) c'est une très bonne formation. On a pris différents aspects, différents points de vue, très, très modestement, parce le DD, y'a d'autres (…). Peut-être en profondeur, la diffusion qu'on évoquait, se fait, (…) je pense qu'à un moment donné, avoir des élèves (…) En face, il y a quelques idées des médias qui nous bloquent. Qui pourraient bloquer les élèves et c'est là, où, justement ils ne devraient pas (…).

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

On a le film d'Al Gore d'une part, c'est vrai que les avis sur le climat sont présentés d'une manière épouvantable, (…) à côté, il y a quand même des gens qui s'intéressent à la manière de critiquer, c'est pas figé non plus mais ça chape l'information.

(brouhaha)

167) Du coup la question de la démarche de la critique, comment elle s'investit, vous êtes d'accord avec les résultats de l'enquête ou…

168) Oui, oui.

169) Je n'ai pas eu le temps de noter tous les prénoms de ceux qui sont intervenus

170) Donc, vous en étiez où du coup ?

171) En instruction civique, Elisabeth disait que c'est très intéressant (…) comme partenaire. Ca participait aussi à la formation et entre autre, à l'éducation civique (…) que ce soit toute la collectivité locale qui puisse intervenir à un moment dans le projet (…).

172) Ca porte un autre regard de l'enfant sur les (…) rencontrés et…

173) C'est quoi les (…) ? Sophie, d'abord.

174) Pour (…) je suis d'accord, que le partenaire soit présenté c'est important. C'est de l'éducation civique. Mais, même si on est en face à face avec des enfants, les aspects financiers, ils sont déjà pas transparents pour les adultes, donc ils ne vont pas l'être pour les enfants. Et sans doute que pour les adultes, une des éducations que l'on a à faire, c'est que l'éducation gratuite, ce n'est pas vrai. Alors, de fait, quand on recherche un certain nombre de choses et que on veut faire des comparatifs, on se rend bien compte que ces éléments financiers là, entre partenaires, ou quand on est (…), on a du mal à le faire, parce que les aspects comptables de ce travail là, il est très peu identifié par les gens.

175) Oui, j'entendais pas ça dans le sens « ben si je suis là c'est parce que le Grand Lyon m'a payée, (…) mais c'est plus chacun a son rôle, a sa place. Vous en tant qu'enfant, vous faites quelque chose. On ne va pas vous demander de construire une passerelle parce qu'il y a un besoin de limiter l'utilisation de la voiture. Mais d'un autre côté, ce que je veux dire, c'est que chacun joue son rôle et les élus jouent un rôle…

176) Bien sûr…

177) Les adultes aussi jouent leur rôle

178) Et chaque citoyen peut jouer son rôle.

179) Oui, c'est ça.

180) 63 millions de personnes…

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

181) Ca fait espérer (?) quand même non ?

182) Quoi donc ?

183) Le fait que la collectivité prend en charge un certain nombre de choses.

(brouhaha)

184) C'est le rôle de la collectivité de savoir communiquer. Ce n'est pas à l'école d'aller prêcher en disant… Au niveau du sanctuaire de l'école, c'est quand même de se préserver d'un certain nombre de contradictions et de guerres, qui sont aussi des guerres d'influences. Par contre, à la collectivité de savoir partager l'information et on sait bien que c'est difficile, pour que le citoyen puisse s'approprier les débats, etc. parce que à terme, c'est une question de démocratie participative. C'est pas la question de l'école. A mon avis c'est la collectivité qui doit communiquer sur.

185) Oui, parce que les enfants entendent déjà beaucoup de choses et ne posent pas ce genre de questions particulièrement.

(Conversation croisées, il est dit que les enfants, dans les lycées pourraient être demandeurs)

186) C. Leininger-Frézal : Justement, je voudrais réagir sur les élus parce que vous êtes deux à l'avoir mis en exergue, par contre, par expérience, nous on a voulu faire intervenir un élu et on s'est fait botter en touche parce qu'il était Vert. Non pas que le chef d'établissement ne soit pas Vert, mais il avait une étiquette politique, or, c'était du prosélytisme et donc, on ne pouvait pas… surtout qu'on avait eu deux années la campagne électorale, on ne pouvait pas faire intervenir, … Oui ?

187) Quand t'es à droite, tu fais pas de politique et quand t'es pas à droite t'es prosélyte.

188) C. Leininger-Frézal : C'est pas pareil, l'élu et le technicien. Ils ont pas les mêmes, sur le plan de la représentation, c'est pas pareil. L'élu il représente la voix du citoyen, alors que le technicien il n'a pas cette fonction symbolique.

189) Oui… bon, après, je ne sais pas si c'est une position d'établissement, ou si c'est une position globale. Bon, je suis surpris parce que bon, d'un autre côté, on parle bien de l'éducation religieuse, même dans le cadre de la laïcité.

190) C. Leininger-Frézal : Non, on parle de l'éducation au fait religieux.

191) Au fait religieux

192) C. Leininger-Frézal : Et bien oui, mais ça fait toute la différence. C'est de l'histoire, c'est l'enseignement du fait religieux donc on n'est pas dans l'enseignement, dans l'éducation religieuse.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

193) Et ici on fait politique

194) (…) *discussions mêlées*

195) Qu'est-ce qu'il nous reste à traiter ?

196) C. Leininger-Frézal : Est-ce que vous avez réagi sur la question de l'eau et des déchets ? oui, mais sur le fait qu'il n'y avait pas d'éducation parce qu'il n'y avait que 2 thèmes, vous avez raison.

197) Là, aujourd'hui, tu nous a présenté une enquête. Est-ce que les 107 personnes qui t'ont répondu, ça les a fait réfléchir sur : qu'est-ce qu'elles vont faire dans leur vie ? Sont-elles ici ?

198) Y'a pas de question là-dessus

199) C. Leininger-Frézal : C'est Fabien qui a répondu, je crois.

200) Ouais…

201) C. Leininger-Frézal : Voilà. C'est la seule personne ayant répondu présent ce soir. Et elles ont toutes été démarchées trois fois. Trois fois elles ont reçu l'information. Par mail et dans leur boite personnelle

202) Il reste une demi-heure ! (…) Ca serait bien qu'on puisse discuter de la dernière partie : l'EEDD dans l'institution scolaire. Quel impact ça va avoir ? Est-ce que tu le sais ?

203) L'après-midi là ?

204) L'après-midi, non. La globalité de ton travail.

205) C. Leininger-Frézal : Alors c'est une bonne question parce que, mine de rien, là on est un peu à côté du débat mais je me sens quand même obligée de répondre. J'ai été placée par l'institution scolaire au GRAINE, pour faire ma thèse. Enfin, pas comme ça. Mais je veux dire que le fait que le fait que je fasse une thèse a été de manière consciente un soutien de l'institution pour ma thèse.

206) Tu ne l'avais jamais dit comme ça.

207) C. Leininger-Frézal : J'ai répondu à une petite annonce, comme n'importe quel enseignant, mais ce n'est pas les seuls en lice. Mais j'étais adhérente au GRAINE, j'étais dans une démarche de recherche, et même si c'est annexe, on peut le demander à Sylvie, mais j'espère que je ne fais pas une révélation honteuse, ça m'a été dit comme ça : c'est un soutien. Et c'est vrai ! le GRAINE, et même dans le groupe de formateurs, j'ai souvent la casquette un petit peu de chercheur dans le groupe de formateurs à l'éducation nationale EEDD. J'ai souvent ma casquette de chercheur. Donc mon travail est déjà, mon regard est déjà investi.

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

Maintenant, la thèse, je ne parle pas que de ça, mais la thèse elle va être publiée, diffusée, vous allez en voir partout. Vous pouvez comptez sur moi. En tout cas je voudrais avoir un affichage très fort. Après quel réinvestissement va en faire l'école, ça, j'ai pas de prise, là-dessus. A part jouer, moi en tant que formatrice dans les instances scolaires, où je suis, où je peux partager mes idées, faire jouer mes recherches, avancer les choses, au-delà de ça, je ne suis pas en position de pouvoir.

208) Est-ce qu'il y a d'autres thèses sur ce sujet qui sont faites dans d'autres régions ? Parce que sur Rhône-Alpes je cherche et…

209) C. Leininger-Frézal : Alors, moi je cherche sur l'Académie de Lyon parce que j'ai choisi un territoire, mais, ce qui ressort d'une thèse, c'est jamais strictement sur un territoire. C'est-à-dire que l'objectif de nos recherches, ce n'est pas de faire un diagnostic, c'est d'émettre des choses, d'émettre des savoirs qui ont une portée un peu plus générale. Donc l'académie de Lyon, c'est un support, mais ma thèse elle aura une résonance plus large. Quand on parle de la recherche sur l'éducation à l'environnement, là, je suis en train de faire le tour des chercheurs français qui travaillent sur la question puisque à la fin de ma thèse, il y aura une ébauche d'un protocole de ce que pourrait être un centre de recherche en France. Sur l'EE, ça n'existe pas. Quand on fait le tour des chercheurs, des thésards, il y en a peu. Il y en a un sur Lyon, là, actuellement. Il y en a quelques un au muséum d'histoire naturelle de Paris, celui du grand Lyon. Parce qu'ils ont un département muséologique qui est porté sur l'éducation au développement durable. En dehors ça, donc il y en a très peu, ça se compte sur les doigts d'une main. Les chercheurs se comptent aussi sur les doigts d'une main. Tous les chercheurs sont tous isolés. En gros, il y a Toulouse qui a un IUFM avec un chercheur. Qui est le seul labo qui a un étiquetage officiel EE ? C'est Toulouse avec un chercheur. Partout en France, enfin… y'a qu'un autre labo du CNRS qui en ait.

210) C'est EE ou ERE ?

211) C. Leininger-Frézal : C'est EEDD à Toulouse. Au muséum d'histoire naturelle, officiellement ils sont EEDD mais officieusement ils sont ERE. Il y a l'officiel et l'officieux. ERE c'est éducation relative à l'environnement. C'est un refus du développement durable.

212) Voilà c'est (?). Autrement, y'a Tours, avec, j'ai perdu son nom… Bachelard. Dominique Bachelard. Et puis donc y'a le muséum avec Yves Giraud, et voilà.

213) Et Cécile Fontane (? inaudible)

214) Voilà, Cécile Fontane de Vaux avec Yves Giraud au muséum. Dominique Cotereau, elle est non affiliée à un laboratoire. Elle est animatrice en fait.

215) Participant : A l'ENS, il n'y avait pas un laboratoire ?

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

216) C. Leininger-Frézal : Alors, il y a l'INRP. Pas l'ENS mais l'INRP. Mais bon… On va dire qu'ils font de la recherche. Non. Ils ont une commande institutionnelle et ils n'ont pas une équipe. Simplement un réseau EEDD. Ils font un effort mais y a pas une équipe avec un positionnement fort sur l'EEDD, quoi. Y'a une thèse qui est en train de se finir mais, voilà.

217) Donc, du coup, en venant se frotter au GRAINE, on se frotte un peu au … On nous retourne le cerveau régulièrement, c'est ça ?

218) J'ai pas suivi ce qui c'est passé dans le Grenelle par rapport à l'EEDD

219) Moi par rapport au grenelle, ce qui me touche surtout c'est (…) c'est-à-dire le grenelle de l'environnement à l'école. Alors, là, je devrais éteindre le truc parce que c'est complètement (…). Mais c'est de l'affichage quoi ! c'est-à-dire qu'on a demandé aux enseignants de remplir les dossiers. Donc moi, j'ai fait passer le message mais actuellement, dans l'académie, y'a 30 enseignants qui ont pris la peine de remplir un dossier. Et l'académie n'a pas le retour des dossiers qui ont été remplis.

220) (…)

221) Ben, au départ c'était le 30 mars. Puis après, c'était jusqu'au 30 mai. Mais il y a trop de projets. Je veux dire, voilà, sur… Et c'est un projet passé, présent ou à venir. Je veux dire, par rapport à la masse des enseignants qui ont du faire quelque chose un jour dans leur carrière !

222) D'ailleurs, comment il s'appelle celui qui est venu le 5 mars ? Qui a fait les résultats du Grenelle Education ? Parce qu'il est venu nous présenter un truc, là. Les propositions. Le principe c'est de dire : « bon, ben voilà le DD ça va percoler du haut vers le bas et en l'espace d'un an tout le monde sera… » et il nous l'a dit, tel quel (...). Il a employé mot pour mot « percoler des recteurs par toute l'institution scolaire ». Il fallait aller vite, donc dans l'année qui vient, vous êtes tous percolés par le DD. Ah non, non, je suis sérieux. C'est comme ça qu'il nous a présenté. C'était le 5 mars, c'était au Grand Lyon. J'ai perdu son nom, je le retrouverai. Il était venu nous présenter la politique liée au DD dans l'institution scolaire.

223) C. Leininger-Frézal : Pour conclure sur les impacts que ça pourrait avoir, aujourd'hui, je ne sais pas. Vue la place de l'EEDD et vue la recherche en EEDD, je suis un peu sceptique et prudente (conversations mêlées). Faut attendre la seconde pour traiter le DD. Pour les nouveaux programmes au collège, on s'est battu pour que le DD y figure parce qu'ils avaient complètement oublié qu'il fallait mettre du DD dans les nouveaux programmes.

224) Ben… Si, si ! moi j'ai passé l'information à tous les correspondants d'établissement. Tu ne l'as reçu ? Et t'es en collège ?

225) Michel : Il y a presque un an qu'elle est lancée.

226) C. Leininger-Frézal : Elle est finie, oui.

227) Donc, c'est vrai qu'il s'est passé pas mal de choses entre les deux…

ANNEXE Retranscription de la conférence débat « les pratiques enseignantes en débat »

228) C'est vrai

229) Qu'il y a des ouvertures qui sont inscrites là et qui ne pouvaient pas apparaître dans l'enquête.

230) Comme quoi ? Comme les programmes ?

231) Oui, comme …

232) Mais fondamentalement, que ce soit le passage de l'EEDD à l'EDD, je ne pense pas que ça change les pratiques, en tout cas, pour le moment.

233) Les démarches de développement durable, ça existait avant.

234) Ah ! les E3D ?

235) Oui, par exemple. Les logiques d'accompagnement aussi.

236) Oui, mais je suis pas sûre que ça change fondamentalement les choses.

237) Ben, heu, moi je dis non. Parce que je viens de sortir de la mise en place d'une formation de 4 jours en 2 fois 2 sur l'accompagnement aux démarches de DD.

238) Oui mais, nous, l'académie avait lancé déjà l'année dernière, l'accompagnement des lycées éco responsables. La région aussi.

239) Oui mais, on peut regarder d'un peu plus près la question.

FIN DE L'ATELIER 2

ANNEXE 22 dossier pédagogique du rectorat de Lyon année 2007-2008

DOSSIER DE DEMANDE D'AIDE POUR UN PROJET D'ÉDUCATION A L'ENVIRONNEMENT POUR UN DEVELOPPEMENT DURABLE

Avant de remplir votre dossier, lire attentivement les Informations générales et la note Cadre pédagogique des projets culturels/scientifiques
Identification de l'établissement
Nom du collège ou de l'école

Eco-établissement ou Eco-école oui non
Adresse Cachet du collège ou de l'école

Tel :

Fax :

Mel : Nom du Principal ou du Directeur :

Informations administratives impératives : fournir un RIB et le N° de SIRET ……

Titre du projet :

Thème Eau et milieux aquatiques OUI NON

Coordonnateur du projet :
(Nom, fonction)

Enseignants et personnels concernés :
(Noms et fonctions)

Élèves concernés
Niveau : Nombre d'élèves

Dispositif dans lequel le projet s'intègre (cochez et précisez)
• Atelier de Pratique Scientifique:
• Classe à PAC :
• IDD :
• Action du projet d'établissement :
• Autre :

ANNEXE dossier pédagogique du rectorat de Lyon année 2007-2008

• Projet s'inscrivant dans la démarche « établissement éco-responsable »:

Date et signature du Principal ou du Directeur d'école:

Contenu pédagogique (si besoin, joindre tout complément d'information sur feuille libre, mais renseigner obligatoirement les lignes suivantes, préciser le lien avec le projet d'établissement) :

Objectifs

Résumé du projet, calendrier de l'action :

Démarche pédagogique

Valorisation prévue, présentations des productions :
(Exposition, moyens multimédia, participation à Expo Sciences, au Printemps de l'environnement, …)

Partenaires autres que financiers et leurs rôles précis dans le projet (professionnels, universitaires, laboratoires, entreprises, associations, …)
Noms et coordonnées

FORMATION
Préciser les stages pour lesquels les enseignants ont fait une demande ou les stages suivis récemment :

ANNEXE dossier pédagogique du rectorat de Lyon année 2007-2008

Budget prévisionnel

Ce budget prévisionnel tient compte de ce que vous espérez obtenir des différents partenaires financiers. Dépenses et recettes doivent être équilibrées. Avant de renseigner les différentes rubriques, lire attentivement les *informations générales* ci-après.

Dépenses		**Recettes**	
I)Dépenses diverses afférentes au projet		Au niveau du collège ou de l'école	
Déplacements			
Intervenants extérieurs (associations…)		Inspection Académique (classe PAC)	
Fonctionnement (préciser)		Rectorat (si APS ou PAC)	
Petit matériel			
Documentation		Collectivités locales (communes)	
Frais de réalisations concrètes : expositions, publications, multimédias…		Conseil général (Pour les collèges)	
Autres (à préciser obligatoirement)			
-		Direction régionale de l'environnement	
-			
-		Région Rhône-Alpes (500euros minimum représentant 50% du budget au plus)	
SOUS- TOTAL			
II) Coût des interventions financées directement par C.G., entreprises, communes….(préciser par qui)		Agence de l' Eau (si thème *Eau et milieux aquatiques*)	
Associations (nombre d'interventions…)			
Déplacements		Autres (à préciser)	
TOTAL		-	
		-	
		-	
		TOTAL	

ANNEXE dossier pédagogique du rectorat de Lyon année 2007-2008

Le bilan chiffré présenté en fin d'action correspondra à la réalité des dépenses engagées et des recettes obtenues et pourra donc être différent de ce budget prévisionnel.

Joindre tout descriptif complémentaire

Avis du chef d'établissement ou de l'IEN:

Favorable ☐ Défavorable ☐

Crédits pédagogiques proposés: € À , le 2007
(sur enveloppe de l'établisseme

Signature :

Avis du jury départemental

Favorable ☐ Défavorable ☐

À , le 2007

ANNEXE dossier pédagogique du rectorat de Lyon année 2007-2008

PROJETS

D'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT POUR UN DEVELOPPEMENT DURABLE OU D'ETABLISSEMENT ECO-RESPONSABLE

2007 – 2008
Informations générales

Les projets d'*Education à l'Environnement pour un développement durable* et *d'établissements éco-responsables* s'inscrivent dans le cadre d'un dispositif multipartenarial Académie de Lyon, Région Rhône-Alpes, Direction Régionale de l'Environnement (DIREN), Agence de l'eau Rhône, Méditerranée et Corse.

1-DEUX TYPES DE PROJETS POSSIBLES

Les projets retenus concernant le thème de *l'eau et des milieux aquatiques* peuvent faire l'objet d'un soutien de l'Agence de l'eau Rhône, Méditerranée et Corse, de la Région Rhône-Alpes et de la Direction Régionale de l'environnement. C'est pourquoi le thème (cf rubrique thème dans le formulaire) doit être clairement identifié. **Cependant il importe de bien noter que le thème de l'eau n'est pas un thème prioritaire ou privilégié, mais qu'il fait l'objet d'un traitement particulier en raison de l'expérimentation de cette procédure particulière d'attribution de financement.**

Les autres types de projet feront l'objet d'un soutien soit de la Région Rhône-Alpes soit de la Direction Régionale de l'Environnement .

2-PRECISIONS SUR LES SUBVENTIONS ET LES BUDGETS

Nous attirons votre attention sur le fait que la subvention de la Région Rhône-Alpes (500 euros minimum) ne peut couvrir plus de 50% du budget global. Pour les collèges, l'aide de la Région Rhône-Alpes sera équivalente à celle apportée par le Conseil général.

En conséquence, les projets dont les budgets ne prennent pas en compte cette exigence s'excluent d'office d'une possibilité de financement par la Région Rhône-Alpes sans être assurés pour autant de bénéficier d'un financement de la Direction Régionale de l'Environnement, les enveloppes budgétaires n'étant pas extensibles.

Dans l'hypothèse où le nombre de projets susceptibles d'être financés par la Direction Régionale de l'Environnement excèderait sa capacité de financement, il serait procédé, en concertation avec les commissions départementales (*cf point 5 expertise des dossiers*), à un classement des projets par ordre préférentiel.

3-MODALITES DE GESTION DES SUBVENTIONS

a) Projets *Eau et milieux aquatiques*

- ✓ Pour les projets EEDD sur le thème de *l'eau et les milieux aquatiques* financés par l'Agence de l'eau Rhône, Méditerranée et Corse, de la Région Rhône-Alpes et de la Direction Régionale de l'environnement, les inspections académiques informeront les écoles et les collèges des projets retenus et des modalités de prise en charge.

b) les autres types de projet

- ✓ Pour les projets à, autres que *Eau et milieux aquatiques*, financés par la Région Rhône-Alpes, le Conseil régional notifiera aux collèges et aux écoles la subvention, puis leur adressera un arrêté attributif.

- ✓ Pour les projets EEDD, autres que *Eau et milieux aquatiques* , financés par la Direction Régionale de l'Environnement (DIREN) , la DIREN adressera aux écoles et aux collèges concernés un courrier précisant le montant de la subvention et ses modalités de versement.

Il importe de souligner qu'aucune dépense ne doit être engagée avant réception du courrier de notification.

4-DATE DE REMISE DES DOSSIERS

1) Les dossiers doivent être retournés dûment renseignés en 3 exemplaires à l'Inspection académique du Rhône pour le **vendredi 25 mai 2007 au plus tard.**

5-EXPERTISE DES DOSSIERS

- ♦ La commission d'expertise des dossiers se déroulera à l'échelon départemental où elle sera composée et organisée par chaque inspection académique.
- ♦ Chaque projet fera l'objet d'un avis favorable ou défavorable dûment motivé.
- ♦ Seuls les projets ayant un avis favorable seront transmis à la Délégation académique à l'action culturelle du rectorat de l'Académie de Lyon pour transmission aux partenaires en vue de leur financement.

6-CAHIER DES CHARGES

Pour bénéficier d'un soutien financier, un projet doit répondre aux critères **académiques** suivants :

- Validation pédagogique dans le cadre du projet d'établissement ou du projet d'école
- Validation de l'IEN pour les écoles
- Présence obligatoire d'un partenariat
- Ancrage dans le territoire, l'environnement du collège ou de l'école
- Inscription dans la durée (les visites ponctuelles ne seront pas prises en compte)
- Implication des élèves dans une démarche pédagogique : participation à des actions concrètes, actions d'investigation, production…
- Interdisciplinarité (les actions relevant trop directement d'un enseignement disciplinaire ne seront pas prises en compte)

- Prise en compte de toutes les composantes du Développement durable : environnement, économie, dimension sociale et culturelle, espace/temps.
- Valorisation par une restitution des productions et des démarches dans un, ou des, contexte(s) ,devant un, ou des public(s), à définir précisément dans le projet
- Présentation d'un budget équilibré et réaliste avec une contribution du collège ou de l'école

7-TEXTES OFFICIELS

- Circulaire n°2004110 du 8 juillet 2004 (BO N°28, 15 juillet 2004)
- Eduscol www.eduscol.education.fr/eedd

ANNEXE dossier pédagogique du rectorat de Lyon année 2007-2008

Titre du projet :

Etablissement :

Professeur responsable :

Critères pour l'évaluation des projets EEDD

I Critères de recevabilité du projet

	OUI	NON
Le projet s'inscrit dans le projet d'établissement ou du projet d'école		
Le budget prévisionnel est réaliste et équilibré, (il prévoit une part d'autofinancement et les séjours transplantés ne sont pas pris en compte)		
Des partenaires extérieurs pertinents participent au projet		
Le projet s'inscrit dans la durée (pas d'action ponctuelle)		

II Si le dossier est recevable, critères spécifiques à l'EEDD

Le projet prend en compte toutes les composantes de l'EEDD, l'environnement, l'économie, le social et le culturel		
Le projet implique réellement les élèves dans la démarche pédagogique qui est explicitée clairement		
La problématique est clairement exprimée		
Le projet est ancré sur le territoire		
Le projet prend en compte l'échelle locale ou régionale et/ou internationale		
L'équipe est pluridisciplinaire		
Le projet prévoit une restitution, des productions d'élèves, une mutualisation		
Les objectifs pédagogiques sont clairement identifiés, savoirs, savoir-faire, savoir-être		
Les partenaires sont impliqués en amont dans le projet		
Le projet prend comme objet d'étude, l'établissement et s'engage dans une démarche d'établissement éco-responsable		

Préciser les stages pour lesquels les enseignants ont fait une **demande, ou les stages suivis** récemment :

ANNEXE 23 Grille d'analyse des dossiers pédagogiques du Rectorat de Lyon

Identification du dossier

1. Numéro

_____

2. Commune

_____

_____

3. Nombre d'élèves concernés

_____

4. Niveau enseignement

○ Primaire ○ Collège ○ Lycée

5. Classes

☐ PS ☐ MS ☐ GS ☐ CP ☐ CE1 ☐ CE2 ☐ CM1 ☐ CM2 ☐ 6è ☐ 5è ☐ 4è ☐ 3è

6. Suivi ou demande de formations par l'un des enseignants du projet

○ oui ○ non

7. Le projet s'inscrit dans le cadre du projet d'établissement.

○ Oui ○ Non

8. Le projet s'inscrit dan sle cadre d'un établissement éco-responsable.

○ Oui ○ Non

Le positionnement du projet

9. Thèmes du projet

_____

_____

10. Le positionnement du projet

○ Environnement ○ Développement durable ○ Environnement et développement durable

11. Les dimensions environnementales investies

☐ Environnement ☐ Social ☐ Economique

12. Le projet est transversale.

○ oUI ○ nON

Les acteurs du projet

13. Nombre d'enseignants impliqués dans le dossier

_____

14. Disciplines mobilisés

☐ SVT ☐ HG ☐ EC ☐ Arts Plastiques ☐ Musique ☐ CDI ☐ Français ☐ Technologie

☐ EPS ☐ Langues ☐ Physique chimie

15. Nombre d'enseignants ayant suivi ou demandé une formation en EEDD

_____

16. Présence de partenaire

○ Oui ○ non

17. Si 'Autres précisez':

_____

18. Les différents partenaires cités dans le projet

☐ Association d'EEDD ☐ Association d'éducation populaire ☐ Collectivités locales ☐ Autres précisez

19. Nombre de partenaires mobilisés

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ +de 4

ANNEXE Grille d'analyse des dossiers pédagogiques du Rectorat de Lyon

20. Le type d'interventions réalisés par les partenaires pédagogiques

☐ Intervention sur site ☐ Intervention en classe ☐ Prêts de jeu ou documentation ☐ Suivi de projet

21. Le projet appartient à un ou plusieurs dispositfs horaires transversaux.

○ Non ○ IDD ○ TPE ○ Classe à PAC ○ Atelier de pratique scientifique

Approches et courants d'ERE

22. Objectifs pédagogiques

_____

_____

23. Les représentations de l'environnement véhiculées

☐ Nature à apprécier ☐ Ressource à gérer ☐ Système à comprendre ☐ Milieu de vie ☐ Projet communautaire ☐ Biosphère ☐ Problème à résoudre

24. Les approches officielles mobilisées

☐ Approche critique ☐ Approche systémique ☐ Intégrer aux éducations à particule ☐ Varier les échelles de temps et d'espace ☐ Susciter le débat ☐ Démarche d'investigation ☐ Démarche pédagogique variée

25. Les approches pédagogiques centrées sur l'objet mises en oeuvre

☐ App cognitive ☐ App affective ☐ App morale ☐ App spiritualiste ☐ App pragmatique ☐ App béhavioriste ☐ App praxique ☐ App sensible

26. Les approches pédagogiques sur l'apprentissage mobilisées

☐ App expérientielle ☐ App systémique ☐ App holiste ☐ App interdisciplinaire ☐ App coopérative ☐ App réflexive

☐ App créative ☐ Aucun

27. Les approches pédagogiques globales mobilisées

☐ Résolution de problème ☐ pédagogie de projet ☐ Pédagogie de terrain ☐ Jeu ☐ Pédagogie de l' imaginaire ☐ Aucun

28. Les approches stratégiques mobilisées

☐ Aucun ☐ Etude de cas ☐ jeu de rôle ☐ débat ☐ scénari du futur ☐ interprétation environnementale

☐ Audit environnementale ☐ Forum ☐ Communauté d'apprentissage ☐ Cours

29. Les démarches pédagogiques mobilisées

☐ Analytique ☐ Entre rationalité et imaginaire ☐ ancré dans le milieu de vie ☐ Recherche-Action ☐ Aucun

30. Les courants dans lesquels s'inscrivent les projets

☐ Naturaliste ☐ Ressourciste/conservationniste ☐ résolutique

☐ Systémique ☐ Scientifique ☐ Humaniste

☐ Moral/Ethique ☐ Holistique ☐ Biorégionaliste

☐ Praxique ☐ Critique sociale ☐ Féministe

☐ Ethnographique ☐ Eco-éducation ☐ Durabilité

ANNEXE 24 Caractéristiques des représentations-types de l'environnement

Lucie Sauvé (1996-1997 in SAUVE L., PANNETON F. et WOJCIECHOWSKA M., 2003, M.43-49)

	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
	A apprécier A respecter A préserver	A gérer	A résoudre	A comprendre pour décider	A connaître A aménager	Où vivre ensemble et à long terme	Où s'engager
Mots-clés	nature arbre, plantes, animaux milieu naturel	l'eau, l'air, le sol… l'énergie la faune (comme gibier) la forêt (pour le bois	pollution destruction, détérioration, nuisances problèmes écologiques	écosystème équilibre écologique relations (écologiques, environnementales)	Ici, tout autour de nous La maison, le quartier, le lieu du travail Mon milieu de vie quotidien	La planète, la Terre Tout l'environnement global	Notre affaire à tous Notre responsabilité Chose publique, objet politique
Images mentales	Une forêt Une rivière cristalline Une montagne boisée	Une exploitation forestière Une déchetterie Une éolienne	Un cours d'eau pollué Un tas de déchets sauvages Une couple à blanc	Un schéma de relations écologiques Une forêt, avec l'ensemble de ses composantes interreliées Une ville, avec ses intrants et extrants	Une maison et son jardin Un village, un quartier ou un parc urbain avec ses fleurs, ses animaux familiers et son activité humaine Une petite ferme Une carte géographique à petite échelle	La Terre vue de l'espace La misère dans un pays en développement Un dessin représentant une cosmologie amérindienne	Un groupe de personnes en corvées (nettoyage de rive, de sites) Une réunion de citoyens discutant démocratiquement Des jardins communautaires
Problème identifié	L'homme s'est dissocié de la nature dont il fait partie.	Les ressources sont limitées et se dégradent. L'homme fait un usage abusif des ressources	L'activité humaine a des impacts négatifs sur l'environnement. La santé et même la survie sont menacées.	La réalité est appréhendée de façon morcelée, sans prendre en compte le réseau des relations entre les éléments de l'environnement et sans vision d'ensemble des problématiques.	Les gens utilisent le milieu de vie, comme des résidents et non comme des habitants. Il n'y a pas de sentiment d'appartenance au milieu de vie.	Il y a un manque de vision macroscopique des réalités environnementales. Les hommes ne sont pas solidaires entre eux dans l'exploitation des ressources planétaires. La culture nord-occidentale actuelle ne reconnaît pas le lien fondamental des hommes avec la Terre.	Les gens sont individualistes. Il y a un manque d'engagement dans sa communauté.

ANNEXE Caractéristiques des représentations types de l'environnement

	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
Valeurs privilégiées	Valeur intrinsèque de la nature Appréciation, amour, respect L'éthique biocentrique.	Conservation Rationalité (usage rationnel) Economie Développement durable Partage équitable L'éthique est anthropocentrique.	Responsabilité Autonomie Créativité Pragmatique L'éthique est généralement anthropocentrique.	La diversité et la complexité L'équilibre dynamique La rigueur de l'analyse Il s'agit d'une éthique scientifique.	L'appartenance L'esthétique Le confort La convivialité L'éthique est généralement anthropocentrique.	La conscience planétaire L'unité des êtres et des choses La globalité La solidarité L'éthique est souvent écocentrique.	La démocratie L'esprit critique L'engagement L'autonomie L'émancipation Le collectif La coopération Le bio-régionalisme L'éthique est éco-sociocentrisme.
Visées ERE	Renouer des liens avec la nature, dont nous sommes partie intégrante. Développer une sensibilité, un sentiment d'appartenance au milieu naturel C'est une première étape de l'ERE.	Apprendre à gérer l'environnement vers el développement durable, el partage équitable pour un avenir viable.	Développer des compétences en matière de résolution de problèmes Adopter des comportements responsables	Développer la pensée systémique, pour une pensée globale vers des prises de décision éclairées.	Redécouvrir son milieu de vie Développer un sentiment d'appartenance à ce milieu	Développer une vision macro-environnementale Développer une conscience planétaire, de type développemental ou cosmique	Développer la praxis (action/réflexion) Stimuler l'esprit critique Valoriser l'exercice de la démocratie et le travail coopératif.

Annexe Caractéristiques des représentations types de l'environnement

	Nature	Ressource	Problème	Système	Milieu de vie	Biosphère	Projet communautaire
Stratégies ERE	Pour une nature-cathédrale, qu'on admire, respecte : visite Pour une nature-utérus, dans laquelle il faut entrer, par laquelle il faut renaître : l'immersion en milieu naturel	Campagnes d'économie Incitation à la récupération et au recyclage Audit environnemental du milieu de vie	Démarche de résolution de problèmes Etude de cas	Analyse de situations environnementales avec une approche systémique Exercice de prise de décision	Etude de milieu Itinéraire – interprétation environnementale	Discussion de groupe sur un problème macro-écologique Audit des produits de consommation quand à leur provenance, leur transport et l'implication sociale de leur production Exploitation de contes et légendes amérindiennes	La recherche action La pédagogie de projets Le forum environnemental
Actions	Réintégration de la nature dans son milieu : plantation d'arbres, verdissement de la cour d'école, aménagement des parcs urbains, etc. Adoption ou promotion du loisir plein air et de l'éco-tourisme à l'impact minimal Préservation des sites naturels	Contrôle des prélèvements Economie de ressources Ecoconsumérisme Réduction, récupération, réutilisation Recyclage Mise au point des technologies appropriées	Projet de résolution de problème Nettoyage des berges, restauration d'écosystèmes lobbying	Etudes des systèmes environnementaux (ou socio-environnementaux)	Campagnes de propreté, d'embellissement Jardinage écologique Projets d'aménagement	Coopération internationale Mouvements des solidarités internationales Lobby ou boycott international Evènements visant à valoriser l'interculturalisme environnemental	Projet communautaire : les corvées par exemple Enquête collective Débat démocratique

ANNEXE 25 Liste des animations suivies

Association	Nom de l'animation	Nom de l'animateur	Classe	Type de Lieu	Commune	Date
Naturama	La mare et les batraciens	Fabien Jantet	CM2	Au bord d'un cours d'eau	GRIGNY	10/04/2006
FRAPNA* LOIRE	La Loire	Claire Brucy	5e	Structure EEDD	Ecopôle du Forez	07/03/2006
CILDEA	Les paysages de l'eau	Fréd Marteil	6e	En classe	BOEN	16/01/2006
CILDEA	Les paysages de l'eau 2	Fréd Marteil	6e	En classe	BOEN	30/01/2006
CILDEA	Les paysages de l'eau 3	Fréd Marteil	6e	Boën en hauteur à proximité du collège	BOEN	24/03/2006
MNLE	L'eau	Bertrand Claudy	CM2	En classe	TOUR DE SALVAGNY	09/01/2006
Fédération de pêche	La pêche qui est au bout du fil	Guillaume Xuereb	CM2	Parc de la tête d'Or	LYON	09/05/2007
Apieu Millefeuilles	Contrat de rivière du Gier	Séverine Thinet	CM1	Au bord d'un cours d'eau	SAINT CHAMOND	29/05/2007
CPIE* du Pilat	Le monde du ruisseau	Eric Gentille	CE2	Structure EEDD CPIE*	Maison de l'Eau MARLHES	31/05/2007
CILDEA	Cycle de l'eau potable	Fréd Marteil	6e	En classe	MONTBRISON	-
FRAPNA* Rhône	Lecture de paysage	Julie Wyss	CM2	Au bord d'un cours d'eau	Ile de la Table Ronde	15/10/2004
SEGAPAL	Balade naturaliste	Maud Gelly	5e	Parc de Miribel Jonage	Parc de Miribel VAULX-EN-VELIN	06/10/2004
Maison du fleuve Rhône	Fripouille la Grenouille	Cécile Loen	CP	Au bord d'un cours d'eau	Smiril GRIGNY	16/11/2004
Maison du fleuve Rhône	Rhône en quête d'identité	Cécile Loen	4e	Au bord d'un cours d'eau	Smiril GRIGNY	07/01/2005
Maison du fleuve Rhône	Ateliers périscolaire	Cécile Loen	CP	Au bord d'un cours d'eau	GIVORS	04/01/2005
FRAPNA* Rhône	Rhône, fleuve à préserver	Julie Wyss	CP	Au bord d'un cours d'eau	Smiril GRIGNY	05/11/2004
FRAPNA* Rhône	Il était une fois au bord du Rhône	Julien Audibert	CM1	Au bord d'un cours d'eau	Smiril GRIGNY	19/11/2004

ANNEXE 26 Résultats bruts de l'analyse des animations d'ERE observées sur la thématique de l'eau

Le public ciblé

Classe	Nb. cit.	Fréq.
CP	3	13,6%
CE1	1	4,5%
CE2	2	9,1%
CM1	3	13,6%
CM2	6	27,3%
6	4	18,2%
5	2	9,1%
4	1	4,5%
TOTAL CIT.	**22**	**100%**

Des animations strictement environnementaliste

Positionnement	Nb. cit.	Fréq.
Environnement	17	100%
TOTAL CIT.	**17**	**100%**

L'ancrage disciplinaire des savoirs mobilisés

Disciplines mobilisées	Nb. cit.	Fréq.
SVT	16	30,2%
Histoire	9	17,0%
Géographie	13	24,5%
Français	3	5,7%
Education civique	10	18,9%
Autres	2	3,8%
TOTAL CIT.	**53**	**100%**

Les approches prescrites par l'éducation nationale

Approches officielles	Nb. cit.	Fréq.
Approche critique	4	10,5%
Intégrer aux éducations à particule	3	7,9%
Varier les échelles de temps et d'espace	10	26,3%
Susciter le débat	1	2,6%
Démarche d'investigation	9	23,7%
Démarche pédagogique variée	11	28,9%
TOTAL CIT.	**38**	**100%**

ANNEXE Résultats bruts de l'analyse des animations d'ERE observées sur la thématique de l'eau

Les approches selon la classification de Lucie Sauvé

Approches centrées sur l'Objet	Nb. cit.	Fréq.
Cognitive	15	34,9%
Affective	11	25,6%
Morale	2	4,7%
Pragmatique	1	2,3%
Béhavioriste	3	7,0%
Praxique	1	2,3%
Sensible	10	23,3%
TOTAL CIT.	**43**	**100%**

Approches centrées sur le processus d'ap	Nb. cit.	Fréq.
Expérientielle	11	32,4%
Holiste	2	5,9%
Interdisciplinaire	12	35,3%
Coopérative	2	5,9%
Réflexive	4	11,8%
Créative	3	8,8%
TOTAL CIT.	**34**	**100%**

Approches pédagogiques globales	Nb. cit.	Fréq.
Résolution de problème	2	11,8%
Pédagogie de terrain	11	64,7%
Jeu	3	17,6%
Imaginaire	1	5,9%
TOTAL CIT.	**17**	**100%**

Stratégie	Nb. cit.	Fréq.
Etude de cas	11	84,6%
Jeu de rôle	1	7,7%
Cours	1	7,7%
TOTAL CIT.	**13**	**100%**

ANNEXE Résultats bruts de l'analyse des animations d'ERE observées sur la thématique de l'eau

Démarche pédagogique	Nb. cit.	Fréq.
Analytique	12	50,0%
Entre rationalité et imaginaire	3	12,5%
Ancrée dans le milieu de vie	9	37,5%
TOTAL CIT.	**24**	**100%**

Courants	Nb. cit.	Fréq.
Naturaliste	13	31,7%
Ressourciste/conservationniste	12	29,3%
résolutique	1	2,4%
Scientifique	3	7,3%
Humaniste	1	2,4%
Moral/Ethique	2	4,9%
Biorégionaliste	4	9,8%
Ethnographique	3	7,3%
Eco-éducation	2	4,9%
TOTAL CIT.	**41**	**100%**

ANNEXE 27 Principaux textes législatifs mobilisant la concertation

- Loi du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature (études d'impact, prise en compte de l'environnement en général). Réforme du code de l'urbanisme du 30 décembre 1976 (droits des associations).
- Loi des 17 juillet 1978 et 11 juillet 1979 relatives à l'accès aux documents administratifs.
- Loi "Bouchardeau" du 12 juillet 1983 relative à la démocratisation des enquêtes publiques et à la protection de l'environnement.
- Loi d'orientation des transports intérieurs (LOTI) du 30 décembre 1982.
- Loi aménagement du 18 juillet 1985 (concertation).
- Loi montagne du 9 janvier 1985.
- Loi littorale du 3 janvier 1986.
- Directive européenne 90/313/EEC du 7 juin 1990 concernant la liberté d'accès à l'information en matière d'environnement.Loi d'orientation sur la ville du 13 juillet 1991 (concertation sur les politiques d'habitat).
- Loi sur l'eau du 3 janvier 1992.
- Loi relative à la lutte contre le bruit du 31 décembre 1992.
- Loi sur la protection et la mise en valeur des paysages du 8 janvier 1993.
- Loi du 4 février 1995 sur l'aménagement du territoire ("loi Pasqua").
- Loi du 2 février 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement ("loi Barnier") dont le décret d'application concernant le débat public a été publié le 10 mai 1996.
- La directive signée par M. Jacques Chirac le 14 mai 76 relative à l'information du public et à l'organisation des enquêtes publiques
- La circulaire du 15 décembre 1992 relative à la conduite des grands projets nationaux d'infrastructures.

ANNEXE 28 Les PCB à travers la presse

Article de *Libération.fr,* rubrique *Économie*, publié le 29/05/2008 à 03h39*

« L'Etat admet être incapable de nettoyer le Rhône des PCB »

BERTRAND Olivier

En sortant de la réunion hier, le préfet du Rhône résumait ainsi l'impuissance des acteurs : *«Le véritable enjeu, c'est la dépollution du Rhône et de ses affluents. Mais personne ne sait comment faire. Il n'existe aucun procédé au monde pour traiter de telles quantités.»* Le représentant de l'Etat sortait du comité de suivi et d'information sur les PCB (polychlorobiphényles, produit extrêmement polluant), qui souillent les sédiments du Rhône. *«Les seules solutions connues,* ajoutait le préfet, Jacques Gérault, *sont l'incinération et la mise sous béton.»* Deux options vite abandonnées.

Imprégnation. Aussi, un programme de recherche sur les techniques de dépollution devrait être labellisé par le pôle de compétitivité Axelera (chimie-environnement), qui se trouve en Rhône-Alpes. Il tentera notamment de développer des outils de traitement des sédiments pollués. Le projet serait piloté par Suez Environnement, et associerait des laboratoires, une quarantaine de chercheurs, des industriels, des PME (etc.), pour une durée initiale de quarante mois et un coût évalué à 12,65 millions d'euros. L'Etat en prendrait 50 % à sa charge, l'autre moitié restant aux frais des industriels.

Une enquête d'imprégnation va par ailleurs être lancée par l'Agence française pour la sécurité sanitaire des aliments et l'Institut de veille sanitaire. *«C'est la première enquête de cette ampleur concernant ce type de pollution. Cela ressemble à ce qui avait été mis en oeuvre pour l'amiante»,* se réjouit Alain Chabrolle, vice-président de la Fédération régionale de la protection de la nature (Frapna). Elle sera menée d'octobre 2008 à mai 2009, sur des consommateurs volontaires, et ses premiers résultats attendus en 2010. *«Cette enquête sera menée nationalement,* précise le préfet du Rhône. *Son protocole est en cours d'élaboration mais elle portera sur les milliers de personnes, et non sur une cinquantaine.»* Une allusion transparente à l'enquête présentée aujourd'hui par le WWF, pour alerter sur l'ampleur de la contamination aux PCB (lire ci-dessous). Une autre enquête va être lancée auprès des salariés qui travaillent au contact de PCB. Notamment les ouvriers des usines Tredi à Saint-Vulbas (Ain) et Arkema à Saint-Auban (Alpes-Maritimes). Des établissements où l'on retraite les appareils contenant du Pyralène (une des marques sous lesquelles ont été commercialisés les PCB).

Oiseaux. Parallèlement, un protocole est en cours d'élaboration pour tous les travaux de dragage sur le Rhône et ses affluents, afin d'éviter que les couches de sédiments souillés ne se dispersent en étant remuées. Enfin, le cas des pêcheurs du Rhône serait en voie de règlement, 10 d'entre eux (sur 12) ayant reçu des propositions d'indemnisation allant jusqu'à 30 000 euros. Les enquêtes se poursuivent pour délimiter plus précisément les zones polluées, ainsi que les espèces touchées, et le comité étudie *«l'opportunité scientifique d'étendre les analyses aux oiseaux»*. La prochaine réunion du comité de suivi est prévue début 2009.

Le Monde.fr

Article de *LEMONDE.FR,* publié le 10/10/07

« Pollution du Rhône au PCB : les pouvoirs publics savaient depuis vingt ans »

Matthieu Auzanneau

L'Agence de l'eau du Rhône et de la Méditerranée était au courant au moins depuis vingt ans de la présence anormalement élevée de pyralène (ou PCB) dans les eaux du Rhône, selon une analyse de cet établissement public datée d'avril 1986, publiée par le site du *Nouvel observateur* mercredi 10 octobre.

Pour Alain Chabrolle, qui suit le dossier PCB au sein de l'association France Nature Environnement, cet état de fait est tout sauf une surprise. *"Voilà vingt ans que nous tentons d'alerter sur ce dossier, donc nous savons très bien que plusieurs administrations ont réalisé depuis longtemps des mesures de la pollution aux PCB dans le Rhône"*, lance-t-il. Il cite par exemple un courrier transmis par la direction des affaires sanitaires et sociales (DASS) à l'agence de l'eau en décembre 1986, réclamant une analyse des concentrations sur la totalité du bassin du Rhône. Ou encore un texte du Centre international de lutte contre le cancer, installé à Lyon, qui demandait aux pouvoirs publics de faire en sorte de réduire *"au minimum"* ces concentrations constatées.

DEMANDE D'ENQUÊTE PARLEMENTAIRE

Alain Chabrolle poursuit : *"La DASS, la direction régionale de l'environnement, le service de la navigation, tout le monde détenait un bout de la vérité. Le problème, c'est que jamais personne n'a pris ce dossier à bras-le-corps. Il faut maintenant tirer toutes les conséquences de cet aveuglement."*

Deux députés socialistes, Jean-Jack Queyranne (Rhône) et Michel Vauzelle (Bouches-du-Rhône), ont annoncé mardi qu'ils demandaient la constitution d'une enquête parlementaire sur les causes et les conséquences de la pollution du Rhône par les PCB. Plusieurs plaintes contre X ont par ailleurs été déposées au cours des dernières semaines. Depuis le mois d'août, il est interdit de consommer les poissons pêchés dans le Rhône, mais pas dans la Seine ou dans d'autres rivières polluées.

Essentiellement présents autrefois dans les transformateurs, condensateurs, certaines encres ou adhésifs, les PCB ne sont plus produits depuis 1979 et les appareils qui en contiennent sont interdits à la vente depuis 1987. Cependant subsiste une pollution d'origine *"historique"*, qui s'accumule en priorité dans les sédiments et la chair des poissons gras.

LE PROGRES.fr

Article de LE PROGRES.fr publié le 23.06.2009 04h00

« Le Rhône : le poisson revient dans les assiettes »

Olivier Saison



Un panneau à considérer « partiellement » : les gardons, sandres, perches et ablettes ne sont plus concernés / Joël Philippon

Il est de nouveau permis de consommer des poissons du Rhône. La pollution aux PCB du fleuve les rendait potentiellement dangereux pour la santé

C'est à la fois une bonne et une mauvaise nouvelle pour les pêcheurs du département.

La bonne, c'est qu'ils vont pouvoir recommencer à consommer en toute légalité certains poissons qu'ils devaient rejeter à l'eau depuis avril 2006 (voire depuis septembre 2005 pour ceux qui pêchaient dans le canal de Jonage et au Grand Large, dans l'Est lyonnais) en raison de leur forte contamination aux PCB.

Une levée d'interdiction partielle mais conséquente puisqu'elle concerne tout le linéraire du Rhône depuis le barrage de Sault-Brennaz dans l'Ain jusqu'à sa confluence avec l'Isère. Et celui de la Saône, du barrage de Couzon jusqu'à cette même jonction.

Sur recommandation de l'Agence française de sécurité sanitaire des aliments (Afssa), le préfet du département du Rhône a restreint hier par un nouvel arrêté cette interdiction de consommation aux espèces dites « benthiques » qui, se nourrissant des sédiments pollués présents au fond de l'eau, sont les plus exposées aux PolyChloroBiphényles.

ANNEXE Les PCB à travers la presse

Anguilles, barbeaux, brèmes, carpes ou silures sont donc toujours frappés par cette interdiction, de même que les « brochets de plus de 2,5 kg »... En outre, toutes les espèces pêchées entre Saint-Vulbas et Loyettes restent proscrites. Mais la vraie mauvaise nouvelle ne vient pas de ces exceptions.

Aux yeux de la Fédération Rhône-Alpes de Protection de la Nature (Frapna), ces levées partielles ne sont pas le résultat d'une vraie réflexion sanitaire, mais essentiellement du lobbying des fédérations de pêche. « L'Etat devait compenser les pertes que représente la baisse des achats de cartes de pêche(due aux précédents arrêtés) », rappelle Alan Chabrolle, de la Frapna. Ce qu'il n'a toujours pas fait. Ces réouvertures sont-elles donc une façon de gagner du temps ? Toujours est-il « qu'elles sont scientifiquement incohérentes » estime ce dernier.

Non seulement parce qu'un poisson pêché dans une zone autorisée peut très bien descendre ou remonter d'une zone interdite. Ou parce que le taux de PCB dans sa chair n'a nul besoin d'être supérieur à la norme de l'OMS pour jouer son rôle de perturbateur endocrinien (effets sur la croissance de l'enfant, son développement).

Mais « parce que ces poissons comportent d'autres polluants comme les pesticides et les métaux lourds » que certains laboratoires publics sont pourtant en train d'analyser. Et de conclure, « très en colère » : « C'est un décision hâtive ! ». Certes. Mais populaire.

TABLE DES CARTES

CARTE 1 : Nombre de projets d'EDD déposés au Rectorat de 2004 à 2008.....132
CARTE 2 : Animations réalisées sur le thème de l'eau en 2005-2006.....133
CARTE 3 : Durée d'exposition d'ERE par habitants 135
CARTE 4 : Réseaux régionaux d'éducation à l'environnement (Ecole et Nature, 2007, p.8) 150
CARTE 5 : Réseaux départementaux d'éducation à l'environnement (Ecole et Nature, 2007, p.9) 151
CARTE 6 : « Dynamiques de représentation » (Ecole et Nature, 2007, p.27).....152
CARTE 7 : Enseignants ayant répondu à l'enquête Internet.....181
CARTE 8 :Enseignants ayant déposé au Rectorat un dossier sur l'eau en 2007/2008.....187
CARTE 9 : Animations observées sur le thème de l'eau.....225

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle transmissif de la connaissance 14
Figure 2 : Le constructivisme structuraliste.....15
Figure 3 : Schéma méthodologique de thèse 20
Figure 4 : Revue l'Ecologiste, n°6, hiver 2001 30
Figure 5 : Modélisation du développement durable 34
Figure 6 : Le développement durable, un nouveau mode de consommation 41
Figure 7 : Sphères d'interaction du développement personnel et social. (SAUVE L., 1997, in SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, R.6) 55
Figure 8 : ERE et éducation à particules (SAUVE L., BERRYMAN T. et VILLEMAGNE C., 2003, M. 106) 58
Figure 9 : Présentation des séjours éducatifs de la Ligue de l'Enseignement.....63
Figure 10 : Les paradigmes socioculturels et éducationnels.....71
Figure 11 : Exemples de documents récoltés.....75
Figure 12 : Un « gradient » de partenariat (SAUVE L., 2001-2002, p.25). 76
Figure 13 : Les interrelations des acteurs de l'ERE 77
Figure 14 : Plaquette de l'agence de l'eau sur l'éducation à la préservation des milieux aquatiques.....79
Figure 15 : Positionnement des décideurs politiques locaux par rapport à l'environnement et l'éducation à l'environnement 90
Figure 16 : Affiche pour la campagne « 1000 défis pour ma planète » 97
Figure 17 : Page du site Internet http://www.lecoleagit.fr avec l'exemple d'un projet sur l'eau retenu entre 2008 et 2009 99
Figure 18 : Engagement des collectivités territoriales de l'Académie de Lyon en matière d'ERE.....103
Figure 19 : Cahier pédagogique mis en place par le Conseil Général du Rhône sur les Espaces Naturels Sensibles.....104
Figure 20 : Charte pour l'environnement du département de la Loire 105
Figure 21 : Positionnement en 2005 des collectivités territoriales rencontrées dans l'échelle E3RE.....108
Figure 22 : Plan d'éducation au développement durable du Grand Lyon.....109
Figure 23 : Définitions des Stakeholders (GOND J.P., MERCIER S., 2005) 112
Figure 24 : Composition des fichiers sources 115

Figure 25 : Volume d'actions conjointes entre les décideurs politiques locaux et les structures à vocation éducative....117
Figure 26 : Importance des liens entre les parties prenantes de l'ERE dans l'Académie de Lyon (thématique de l'eau)....121
Figure 27 : Importance respective des parties prenantes de l'ERE,....122
Figure 28 : Répartition départementale des structures d'ERE....128
Figure 29 : Répartition départementale des décideurs politiques locaux....129
Figure 30 : Organisation concentrique de l'ERE dans le Rhône....130
Figure 31 : Les pôles de l'ERE dans la Loire....131
Figure 32 : L'Ain, la constellation de l'ERE....131
Figure 33 : Répartition du public scolaire ayant bénéficié d'actions d'ERE sur le thème de l'eau exprimé en pourcentage (Sources : C. Leininger-Frézal, 2009, données structures) .138
Figure 34 : Les angles morts de l'ERE....142
Figure 35 : Brochure du Parc Naturel Régional du Pilat....143
Figure 36 : Thématiques des dossiers déposés par les enseignants et financés par les décideurs politiques locaux et régionaux de l'Académie de Lyon....144
Figure 37 : Brochure d'Eco-emballages, exemple de support de communication et d'informations....146
Figure 38 : Page d'accueil du site Internet du dispositif Ekoacteurs....148
Figure 39 : Rapport bilatéral d'une gestion segmentée de l'ERE....153
Figure 40 : Rapport multipartites d'une gestion concertée de l'ERE....154
Figure 41 : L'emboîtement des concepts....164
Figure 42 : L'articulation entre forme scolaire et culture scolaire....166
Figure 43 : De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable : évolution des directives institutionnelles scolaires....168
Figure 44 : Schéma méthodologique du processus d'évaluation....183
Figure 45 : Inscription des projets au sein du projet d'établissement....189
Figure 46 : Intégration des projets dans une démarche d'établissement éco-responsable .189
Figure 47 : Les projets pédagogiques et la transversalité....207
Figure 48 : Les dimensions du développement durable investies dans les projets d'EEDD210
Figure 49 : Proportion des enseignants non formés à faire un projet d'EEDD....216
Figure 50 ; Proportion des enseignants non formés à faire un projet d'EEDD....216
Figure 51 : Les partenaires des projets....217
Figure 52 : Lieu d'observations des animations....226
Figure 53 : Photographies prises lors des animations (novembre 2004 au SMIRIL et à l'Isle de la Table ronde (Grigny ; Irigny) –Auteur CLF....227
Figure 54 : Classe observées en animation....227

Figure 55 : Extraits de la plaquette des campagnes pédagogiques de la FRAPNA* 234
Figure 56 : Approche systémique de la chaîne alimentaire (novembre 2004, Ile de la TABLE Ronde) 238
Figure 57 : Approche naturaliste en animation (novembre 2004, SMIRIL) 239
Figure 58 : Approche sensible en animation (novembre 2004, Ile de la TABLE Ronde) 240
Figure 59 : La localisation des hybrides 248
Figure 60 : L'objet de l'écologie dans l'histoire 251
Figure 61 : La causalité linéaire 259
Figure 62 : La causalité systémique 259
Figure 63 : La logique récursive 259
Figure 64 : « La démarche participative impulsée par la Région Rhône-Alpes », ...278
Figure 65 : La mise en œuvre de la démocratie participative 281
Figure 66 : Affiche du ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de la mer (2009) 287
Figure 67 : Campagne d'information du conseil Communal de la Jeunesse de Cabestany 288
Figure 68 : Campagne pour le tri des déchets 289
Figure 69 : La relation individu/environnement dans l'écocivisme 291
Figure 70 : Quand les enfants éduquent leurs parents 293
Figure 71 : L'Ecole au centre de l'ERE 299
Figure 72 : Quand la nature vient à l'école 300
Figure 73 : L'équilibre souhaité entre les parties prenantes de l'ERE 302

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 Résultats de la question 28 de l'enquête académique 82
Tableau 2 Positionnement des projets pédagogiques par rapport au développement durable. 82
Tableau 3 Politiques menées par les collectivités territoriales en matière d'environnement et d'ERE.....89
Tableau 4 Compétences environnementales portées par les collectivités territoriales.....102
Tableau 5 L'échelle E3RE.....107
Tableau 6 Nombre d'actions d'ERE recensées sur le thème de l'eau.....136
Tableau 7 Nombre de personnes concernées par des actions d'ERE sur le thème de l'eau 137
Tableau 8 Origine du financement des actions d'ERE recensés.....140
Tableau 9 Origine des établissements de l'Académie de Lyon.....175
Tableau 10 Les enseignants de l'Académie de Lyon ciblés par l'enquête 175
Tableau 11 La répartition des enseignants par catégories.....180
Tableau 12 Répartition des enseignants ayant répondus par catégorie d'âge.....182
Tableau 13 Niveau de qualification des enseignants du primaire 182
Tableau 14 Niveau de qualification des enseignants du secondaire.....182
Tableau 15 Répartition des enseignants par genre 183
Tableau 16 La répartition des dossiers étudiés par classes.....188
Tableau 17 Nombre d'élèves concernés par les projets 189
Tableau 18 Les éléments d'un courant en ERE.....195
Tableau 19 Les courants en ERE (SAUVE L., 2003 in SAUVE L., 2003, M.170).....198
Tableau 20 Nombre d'enseignants formés par dossier.....215
Tableau 21 Associations observées en animations 224

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 Les fondements d'iso 14000 322
ANNEXE 2 Education à la sexualité et à la mixité (BO n°10 du 2 novembre 2000) 324
ANNEXE 3 Education à la sexualité (BO n°9 du 27 février 2003) 325
ANNEXE 4 Education à la culture et à l'art (BO n°5 du 3 février 2005) 334
ANNEXE 5 Education à la défense (BO hors série n°8 du 6 août 1998) 342
ANNEXE 6 Education aux risques majeurs (Circulaire n°90-269 du 9 octobre 1990) 344
ANNEXE 7 Education au développement durable (BO n°14 du 5 avril 2007) 346
ANNEXE 8 Education à la sécurité routière (BO n°40 du 31-10-2002) 352
ANNEXE 9 Education à la sécurité domestique (Circulaire n°83-550 du 15 novembre 1983) 358
ANNEXE 10 Education à l'environnement (Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977) 362
ANNEXE 11 Education à l'environnement pour un développement durable (circulaire n°2004-110 du 8-7-2004) 366
ANNEXE 12 Liste des associations non retenues 370
ANNEXE 13 Structures ayant participé au recueil de données 378
ANNEXE 14 Actions d'ERE menées sur le thème de l'eau en fonction du type de public 383
ANNEXE 15 Répartition des publics scolaires ayant bénéficié d'actions d'ERE sur le thème de l'eau 385
ANNEXE 16 L'EDD dans les programmes scolaires 386
ANNEXE 17 Thématique principal du projet pédagogique d'ERE déposé au Rectorat 430
ANNEXE 18 Questionnaire initial de l'I.U.F.M d'Orléans-Tours (Mme Muriel Feinard-Duranceau) 431
ANNEXE 19 Questionnaire sur les pratiques relatives à éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) 433
ANNEXE 20 Lettre accompagnant l'enquête envoyée aux chefs d'établissements 438
ANNEXE 21 Retranscription de la conférence débat « Les pratiques enseignantes en débat » 439
ANNEXE 22 dossier pédagogique du rectorat de Lyon année 2007-2008 497
ANNEXE 23 Grille d'analyse des dossiers pédagogiques du Rectorat de Lyon 505
ANNEXE 24 Caractéristiques des représentations-types de l'environnement 507
ANNEXE 25 Liste des animations suivies 510

ANNEXE 26 Résultats bruts de l'analyse des animations d'ERE observées sur la thématique de l'eau 511
ANNEXE 27 Principaux textes législatifs mobilisant la concertation 514
ANNEXE 28 Les PCB à travers la presse.....515

LEXIQUE

AROEVEN : **A**ssociation **R**égionale des **O**euvres **É**ducatives et de **V**acances de l'**É**ducation **N**ationale

BEATEP : **B**revet d'**E**tat d'**A**nimateur **T**echnicien de l'**É**ducation **P**opulaire

BTSA GPN: Brevet **T**echnique du **S**upérieur **A**gricole – Option Gestion et Protection de la Nature

CEMAGREF : Institut de recherche en ingénierie de l'agriculture et de l'environnement

CEMEA : **C**entre d'**E**ducation aux **ME**thodes **A**ctives

CENPAMA : Centre d'**E**xpérimentation de **N**autisme de **P**lein **A**ir du **M**inistère de l'**A**griculture

CEP : Centre d'**E**xpérimentation **P**édagogique

CIRASTI : Collectif **I**nterassociatif pour la **R**éalisation d'**A**ctivités **S**cientifiques **T**echniques

CPIE : **C**entre **P**ermanent d'**I**nitiation à l'**E**nvironnement

DAAC : **D**irection **A** l'**A**ction **C**ulturelle

DIREN : Direction régionale de l'environnement, service déconcentré du ministère de l'écologie, de l'énergie, du développement durable et de l'aménagement du territoire

FRAPNA* : **F**édération **R**hône-**A**lpes de **P**rotection de la **NA**ture

FOEVEN : Fédération des AROEVEN

I.U.F.M : Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Il a la charge de former les enseignants du primaire et du secondaire. Ils sont aujourd'hui rattachés à une Université.

GRAINE Rhône-Alpes : **G**roupe **R**égional d'**A**nimation et **I**nitiation à la **N**ature et à **E**nvironnement, réseau des acteurs de l'éducation à l'environnement vers le développement durable

O.N.G : Organisation non gouvernementale

P.I.E.E. : **P**rogramme **I**nternational d'**E**ducation à l'**E**nvironnement

P.N.U.E : **P**rogramme des **N**ations **U**nies pour l'**E**nvironnement

U.I.C.N. : **U**nion **I**nternationale pour la **C**onservation de la **N**ature

INDEX

A

Agenda 21 · 11, 17, 69, 88, 91, 105, 108, 109, 269, 270, 275, 276, 277, 279, 303, 348, 430
association · 10, 22, 66, 113, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 159, 172, 176, 218, 221, 222, 223, 224, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 274, 283, 311, 348, 374, 376, 386, 431, 432, 434, 435, 446, 456, 461, 462, 469, 475, 484, 516
Association · 101, 140, 224, 311, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 446, 510, 529

B

Bruntland · 275

C

collectivité territoriale · 89, 109, 141, 146, 231, 301, 457
complexité · 13, 57, 60, 69, 96, 199, 207, 209, 238, 239, 247, 258, 259, 260, 261, 271, 317, 318, 325, 347, 348, 362, 366, 367, 412, 413, 414, 415, 418, 419, 420, 421, 422, 427, 450, 451, 457, 461, 508, 540
culture scolaire · 22, 159, 161, 162, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 200, 207, 214, 219, 221, 222, 227, 229, 232, 237, 241, 242, 300, 307, 468, 484, 540

D

discipline scolaire · 162, 163, 164, 200, 204, 314, 318, 540

E

écodéveloppement · 21, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 45, 46, 47, 52, 53, 70, 155, 196, 260, 298, 315, 316, 393, 540
écologie · 22, 31, 33, 37, 46, 47, 49, 61, 88, 97, 241, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 262, 267, 268, 270, 286, 287, 288, 305, 308, 309, 311, 314, 372, 447, 454, 529
économie · 16, 22, 33, 35, 40, 42, 44, 46, 48, 49, 69, 77, 78, 110, 113, 114, 162, 223, 224, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 262, 268, 271, 298, 309, 363, 393, 423, 425, 509
éducation au développement durable · 11, 17, 19, 21, 22, 23, 27, 52, 53, 59, 65, 67, 79, 80, 81, 88, 91, 93, 109, 123, 127, 155, 159, 161, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 176, 178, 200, 219, 229, 241, 242, 245, 272, 273, 277, 285, 286, 289, 290, 297, 300, 303, 318, 346, 347, 348, 368, 414, 450, 471, 494, 540
éducation relative à l'environnement · 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 90, 93, 109, 113, 114, 116, 118, 126, 127, 130, 131, 134, 139, 141, 145, 154, 155, 169, 172, 178, 179, 183, 190, 191, 195, 211, 215, 217, 221, 229, 237, 241, 242, 293, 294, 297, 299, 300, 301, 302, 303, 310, 315, 316, 317, 318, 386, 494, 540

F

forme scolaire · 22, 159, 165, 166, 200, 209, 211, 219, 221, 238, 241, 245, 300, 310, 312, 540

I

interdisciplinarité · 201, 256, 257, 259, 309, 313, 317

M

modernité · 36, 41, 165, 247, 248, 249, 250, 253, 256, 258, 262, 266, 268, 271, 273, 274, 284, 290, 316, 540

P

partenariat · 19, 22, 39, 60, 75, 76, 96, 104, 118, 120, 123, 124, 126, 148, 159, 168, 169, 170, 173, 183, 217, 218, 228, 229, 231, 235, 236, 237, 299, 306, 308, 310, 314, 315, 335, 336, 337, 338, 339, 350, 351, 434, 438, 447, 457, 469, 478, 483, 488, 540
partie prenante · 10, 13, 111, 173, 178, 301, 323, 479, 540
pluridisciplinarité · 201, 256, 455, 470, 483

S

systémique · 13, 15, 37, 60, 69, 72, 86, 167, 170, 190, 192, 193, 195, 198, 199, 207, 208, 210, 238, 251, 259, 260, 261, 272, 284, 367, 427, 490, 508, 509

T

transdisciplinarité · 201, 204, 469, 470, 472

V

vulgate · 163, 164, 313

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 5
SOMMAIRE 7
PROLOGUE 9
PREAMBULE 11

INTRODUCTION 13
A. Une recherche socioconstructiviste 13
1. Du positivisme au socioconstructivisme 13
2. Le « constructivisme structuraliste » 15

B. Une recherche dans le champ de l'ERE 16
1. Finalités, hypothèses et objectifs de la recherche 16
2. Le statut de la recherche 18
3. L'organisation de la recherche 21

PARTIE I DU DEVELOPPEMENT DURABLE A L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT VERS LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN CHEMIN POLITIQUE 25

CHAPITRE 1 LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN INSTRUMENT POLITIQUE 29

A. Le développement durable : un écodéveloppement capitaliste 29
1. L'écodéveloppement, une réponse à la crise du développement 29

2. L'avatar de l'écodéveloppement : le développement durable 32
a) L'impossible définition du développement durable 32
1) Une définition plurielle à l'origine 32
2) La multiplication des définitions 33
b) Ecodéveloppement et développement durable : convergences et divergences 33
1) Un développement médian 33
2) Ménager la chèvre et le choux 35
3) Un statut différent 36

3. De l'écodéveloppement au développement durable 37
a) A la recherche de la transition perdue 37
b) La diffusion du développement durable en dehors du politique 38
1) Les O.N.G*, terreau du DD 38
2) Une opportunité saisies par les acteurs économiques 39

4. A chacun son développement durable 40
a) La durabilité faible 40
b) La durabilité forte 42

B. Le développement durable, ou la nouvelle esthétique du développement 42
1. Le paradigme du développement 42
a) Un concept ancien 42
b) Quel développement pour quelle société ? 44
c) La crise du développement 44

2. L'écodéveloppement, un concept en rupture 45

3. Le développement durable, une notion développementiste 47

4. Le développement durable au cœur de l'occidentalisation du monde 48
a) Une nouvelle lecture du monde 49
b) La colonisation écologique 49
c) L'évangélisation écologique 50
1) La croyance en un développement durable 50
2) La prophétie du développement durable 51

CHAPITRE 2 LE GLISSEMENT D'UNE EDUCATION RELATIVE A L'ENVIRONNEMENT (ERE) A UNE EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT VERS UN DEVELOPPEMENT DURABLE (EDD) 53

A. L'ERE : une éducation pour un nouveau rapport au monde 53
1. Qu'est ce que l'ERE ? 53
a) Une éducation aux formes multiples 53
b) L'objet de l'ERE 56
c) Une méta-éducation 58

2. Un changement éducatif profond 59
a) L'origine de l'ERE dans une perspective environnementale 60
b) L'origine de l'ERE dans une perspective éducative et pédagogique 62
1) Eduquer à l'environnement, une idée ancienne 62
2) Les précurseurs 62
3) Les passeurs 64

B. De l'ERE à l'éducation à l'environnement vers un développement durable : un choix d'en haut ? 65
1. Le développement durable : un choix politique 65
a) Le rôle prédominant des Nations Unies 65
1) A la recherche de nouveaux mots… 65
2) Pour désigner de nouvelles choses. 66

b) Le développement durable : un changement de perspective 67
1) ERE, EDD : des finalités différentes 67
2) Eduquer pour soumettre 68
3) L'illusion de la toute puissance du savoir 70
4) Des choix d'éducation différents 70

2. Les acteurs en jeu 72
a) La méthodologie d'entretiens 72
b) La diversité des acteurs de l'ERE 76

3. Un choix partagé ? 78
a) L'Ecole derrière les pas de l'UNESCO 79
1) Un engagement balbutiant pour une éducation à l'environnement 80
2) Une réorientation franche vers un développement durable 80
3) Des enseignants perdus entre l'environnement et le développement durable .....
.....81
(a) Un affichage environnemental 81
(b) Le développement durable, un savoir à enseigner et un cadre de référence 83

b) Les décideurs politiques locaux et régionaux 84
c) Les structures d'ERE 91
1) Le développement durable, un cadre et une perspective 92
2) Une posture critique 92

CHAPITRE 3 LE ROLE CENTRAL DES DECIDEURS POLITIQUES ? 95

A. L'ERE : une compétence territoriale ? 95
1. L'engagement de l'Etat en faveur de l'ERE 95
a) Un engagement ancien 95
b) Une action centrée sur les scolaires 96
c) Un retrait récent 98

2. L'engagement croissant des collectivités territoriales 100
a) Les compétences des collectivités territoriales en ERE 100
b) Un engagement récent 103
c) Les 4 niveaux de l'engagement des collectivités territoriales 106

B. L'ERE un milieu de partenaires 110
1. La théorie des parties prenantes 110
a) Qu'est ce que la théorie des parties prenantes ? 110
1) L'origine de la théorie 110
2) Une théorie aux nombreuses définitions 111
b) Les apports théoriques de la SHT 113

2. L'ERE dans la théorie des parties prenantes 114
a) L'approche méthodologique 114
1) Le recueil des données 114
2) A la recherche d'une fiabilité de l'information 115
3) Des informations incomplètes 116

b) ERE un milieu de parties prenantes 117
1) Le partenariat, un principe directeur 118
2) Les associations, des partenaires privilégiés 118
3) Les associations, acteurs polarisant du milieu 120
4) Le fonctionnement partenarial actuel 123
5) De nouvelles règles du jeu ? 124

C. Les creux et les bosses du milieu 127
1. Les territoires de l'ERE 127
a) Des acteurs inégalement répartis 128
b) Une éducation centrée sur les territoires urbains 130

2. Le cœur de cible : les enfants 136
a) Les scolaires, centre de l'ERE 136
b) Les primaires au premier plan 138

D. Deux modèles de prise en charge de l'ERE 141
1. Une gestion segmentée de l'ERE 141
a) Les angles morts de l'ERE 141
b) La question des compétences : un faux problème 146

2. Une autre gestion possible : la gestion concertée 147
a) L'exemple de l'Espace régional de concertation 147
b) Un mode de gestion en expansion 149

PARTIE II L'ECOLE ET LE MIRAGE DE L'EDD 157

CHAPITRE 4 DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE : LE BULLDOZER DE LA CULTURE SCOLAIRE 161

A. La dénaturation de l'objet par la culture scolaire 162
1. Le fonctionnement de la culture scolaire 162
a) La discipline scolaire, pilier de la culture scolaire 162
b) Les constantes des disciplines scolaires 163
c) L'exemple de l'Histoire-Géographie 163
d) De la réalité scolaire à l'articulation des concepts 164
e) La forme scolaire 165

2. EEDD et EDD, rupture ou continuité avec la culture scolaire ? 166
a) L'éducation à l'environnement aux marges de la culture scolaire 169
b) Le travail d'assimilation de la culture scolaire 169
c) L'éducation au développement durable au cœur de la culture scolaire 170

B. L'investigation méthodologique 172
1. Professeure relais EEDD 172

2. Enquête Internet 173
a) L'enquête initiale de l'I.U.F.M* de Tours Orléans 174
b) L'enquête sur l'EEDD dans l'Académie de Lyon 174
c) Le retour de l'enquête 177
1) La mobilisation institutionnelle 177
2) Un faible taux de retour 177
3) La représentativité des enseignants 179
4) L'évaluation de l'enquête 183

3. L'analyse de dossiers pédagogiques 185
a) La démarche 185
b) Le profil des dossiers recueillis 186
c) La démarche d'analyse des dossiers 190

C. Des projets conformes à la culture scolaire ? 200
1. Des projets centrés sur des savoirs 200
a) Des projets pluridisciplinaires ou interdisciplinaires 201
b) Des projets transversaux 204
1) Des projets éco-école ou établissement éco-responsable 205
2) Des projets transversaux innovants 206

2. La difficile prise en charge de la complexité 207
a) L'approche critique aux abonnés absents 208
b) Pas de pensée systémique 208
c) Des projets hic et nunc 208

3. L'uniformité des pratiques pédagogiques 209
a) Des projets scientifiques 209
b) Des projets naturalistes ancrés dans l'action 209

D. Enseignants, élèves et partenaires : à chacun sa place ! 211
1. L'élève, consommateur de projet 211

2. L'enseignant, porteur du projet 214

a) L'enseignant, responsable du projet....214
b) Des enseignants ordinaires....215

3. Le partenaire....217

CHAPITRE 5 LES PARTENAIRES, UNE OUVERTURE DE l'ECOLE SUR LE MONDE ? 221

A. La culture associative....221
1. Qu'est ce qu'une association ?....221
2. Comment appréhender les associations ?....223

B. Un formatage scolaire ?....229
1. Le rapport ambigu de l'Ecole aux associations....229
a) La non neutralité des associations....229
b) Le mélange des genres....230
1) Le choc des cultures....230
2) Un agrément, certificat de conformité à la culture scolaire....232
c) Un partenariat utilitariste et dominant....235

2. Des animations dans le moule scolaire....237
a) Des animations centrées sur les savoirs....237
b) La difficile prise en charge de la complexité....238
c) Educateurs, enseignants : même choix pédagogique....239
d) L'animation, une porte ouverte sur le monde ?....240

PARTIE III LE DEVELOPPEMENT DURABLE, UN DEFI SOCIETAL 243

CHAPITRE 6 ..... **LE DEVELOPPEMENT DURABLE : UN STATUT SCIENTIFIQUE EN QUESTION** .....
.....247

A. Le développement durable, un impensé de la modernité.....247
1. La constitution d'une science moderne.....247

2. Le développement durable, un hybride.....248

3. Le développement durable, intermédiaire entre deux disciplines 249
a) Economie et écologie, deux sciences pour penser l'écoumène.....249
1) L'économie, l'émergence d'une science moderne.....250
2) L'écologie, une science moderne.....250
b) La révolution humaniste de l'économie et de l'écologie.....252
1) L'économie, du paradigme de la croissance à celui du développement ...
.....252
2) De l'écologie à l'écologie humaine 253
c) L'impasse de l'économie et de l'écologie 253

4. Le développement, une notion plus qu'un concept 254

B. Vers une révolution scientifique ?.....256
1. Le développement durable : un nouveau travail scientifique. 256
a) Le développement durable, objet interdisciplinaire.....256
b) Vers une redéfinition du travail scientifique 257
1) Le dialogue des disciplines 257
2) Vers une nouvelle constitution scientifique ?.....258

2. Les principes de la complexité durable 260
a) Le développement durable est-il dialogique ? 260
b) Le développement durable est-il récursif ?.....260
c) Le développement durable est-il hologrammatique ? 260

C. Les géographes dans le chemin durable ? 262
1. Les géographes sont-ils fâchés avec le développement durable ? 262
a) De rares publications 262
b) Quand l'urbanisme confronte la géographie au développement durable ....
.....263
c) Les faiblesses épistémologiques de la géographie.....264
1) La temporalité 264
2) La spatialisation 265
3) La dimension politique.....265
4) Les manques de la géographie physique 266

2. L'impensable développement durable 266
a) Une lecture environnementaliste du développement durable 267
b) Une lecture économiste du développement durable.....268

3. Les développements durables en action.....269
a) Un développement durable pluriel.....269
b) L'échelle du développement durable en question.....270

CHAPITRE 7 LE DEVELOPPEMENT DURABLE, LES APORIES DU SYSTEME EXPERT. 273

A. Le développement durable : une nouvelle forme de démocratie ? 274
1. Un nouveau dialogue démocratique 274
a) Un dialogue élargi 274
b) La démocratie participative, adjointe au développement durable 275
1) La participation, un principe du développement durable 275
2) La mise en œuvre de la démocratie participative dans une perspective de développement durable 276

2. Le développement durable vers la démocratie des experts ? 280
a) L'illusoire réforme démocratique 280
b) Quand les dés sont pipés 284

B. Les rendez-vous manqué du développement durable face aux enjeux d'une éducation citoyenne 285
1. L'illusion du principe de responsabilité individuelle 286
a) La responsabilité individuelle en image 286
b) Une responsabilité instrumentale et minimaliste 290

2. Le complexe de la génération superman. 292
a) Des enfants, éducateurs de parents 292
b) Un pari sur l'inconnu 293

CONCLUSION 297

A. L'ERE prisonnière de l'école et du développement durable 297
1. La cage du développement durable 297
2. Les murs de l'Ecole 298

B. Libérons l'ERE !.....301

BIBLIOGRAPHIE.....305
ANNEXES 321
TABLE DES CARTES 519
TABLE DES FIGURES.....521
TABLE DES TABLEAUX 525
TABLE DES ANNEXES.....527
LEXIQUE.....529
INDEX 531
TABLE DES MATIERES 533

Mots clés : développement durable – développement – écodéveloppement - éducation relative à l'environnement (ERE) – éducation au développement durable (EDD) – partie prenante – partenariat – culture scolaire – discipline scolaire – forme scolaire – modernité – complexité

Résumé : Le développement durable et l'éducation qui lui est affiliée, sont aujourd'hui des questions socialement vives. Ces questions sont au cœur de nombreuses initiatives qu'elles soient politiques ou non. Les nombreux acteurs mobilisés sur le sujet sont d'origine diverse. L'Etat bien sur, et ses services déconcentrés se sont engagés mais également des collectivités territoriales, des institutions publiques ou parapubliques, l'Ecole et les associations d'éducation non formelle ou de protection de l'environnement. La diversité et la multiplicité des actions menées interrogent leur cohérence. Cette recherche doctorale propose un tableau des pratiques actuelles en éducation relative à l'environnement et/ou au développement durable. Elle analyse la place des parties prenantes, les enjeux sous-jacents et leurs stratégies territoriales. C'est aussi un regard critique sur les savoirs qui structurent aujourd'hui le champ.

© Copyright LEININGER-FREZAL Caroline
et Université Lumière Lyon 2
Achevé d'imprimer en octobre 2009
A Lyon (Rhône)
COREP, imprimé en France