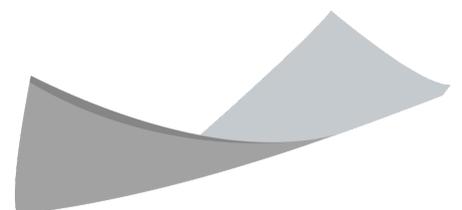




Communication

DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE, L'OUVRAGE DE LA FORME SCOLAIRE

Caroline LEININGER-FREZAL
INRP-UMR 5600
carolinefrezal@wanadoo.fr



DE L'EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE, L'OUVRAGE DE LA FORME SCOLAIRE

Caroline LEININGER-FREZAL

INRP-UMR 5600

carolinefrezal@wanadoo.fr

Mots clés : Education à l'environnement - Education au développement durable – culture scolaire – discipline scolaire – forme scolaire – pratiques enseignantes

L'éducation à l'environnement est à l'origine un objet exogène du point de vue de l'Ecole. Elle émane du champ associatif dans lequel elle s'est construite. L'Ecole a su, au cours des trente dernières années, se l'approprier et l'adapter pour en faire un objet conforme à la culture scolaire.

A l'origine, l'éducation à l'environnement telle qu'elle est définie en 1977 (circulaire n°77-300 du 29 août 1977) est en décalage avec la culture scolaire. Elle s'inscrit dans le cadre de projets interdisciplinaires réalisés avec des partenaires extrascolaires, notamment dans le cadre de classes transplantées. Les compétences visées et les approches pédagogiques prescrites sont transdisciplinaires. Mais les exigences institutionnelles sont faibles puisque chaque élève doit participer une fois à un projet d'éducation à l'environnement dans l'ensemble de sa scolarité. Le décalage avec la culture scolaire ne concerne finalement que la marge du système, ce qui n'est pas un problème en soi.

L'émergence d'une attente sociale forte en matière de protection de l'environnement a conduit l'institution scolaire à revoir ses attentes à la hausse. Il devient alors nécessaire de mettre en place une éducation à l'environnement pour tous ce qui implique que tous les enseignants soient en mesure de mener des projets. La circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004 qui généralise l'éducation à l'environnement et l'oriente vers le développement durable (éducation à l'environnement vers un développement durable EEDD), entame alors un processus de dénaturation de l'objet « éducation à

l'environnement ». C'est ainsi que les approches cognitives et disciplinaires commencent à figurer parmi les attentes institutionnelles. C'est la circulaire de 2007 mettant en place une éducation au développement durable, qui parachève le processus en ancrant l'objet presque exclusivement dans les disciplines. Il y a donc eu un processus de transformation de l'éducation à l'environnement pour en faire un objet répondant aux canons de la culture scolaire.

L'analyse des projets pédagogiques d'EEDD, déposés par les enseignants du primaire et du secondaire dans l'académie de Lyon en 2007, juste avant la circulaire, montrent que ces derniers s'inscrivent déjà pleinement dans le sillon de la culture scolaire. Ce sont des projets essentiellement disciplinaires, au mieux pluridisciplinaires, centrés sur l'acquisition des connaissances programmatiques et dans lesquels le partenariat est strictement instrumental (SAUVE L., 2001-2002). Ce constat tend finalement à conclure que la circulaire de 2007 ne fait que sanctionner un processus déjà aboutie qui a conduit à faire de l'éducation à l'environnement un objet adapté aux exigences et aux nécessités du système scolaire.

En France, l'introduction de l'éducation à l'environnement a été introduite à l'École en 1977 (circulaire n° 77-300 du 29 août 1977) sous l'impulsion des instances internationales (UNESCO ; ONU) qui soutenaient l'éducation relative à l'environnement. Ce n'est pas à l'origine un objet scolaire. Des associations d'éducation non formelle ou de protection de l'environnement avaient déjà investi le champ. L'éducation à l'environnement a perflué l'École sans pour autant se constituer en discipline. Les disciplines scolaires organisent les enseignements sur le modèle de la division scientifique des savoirs mais sont coupées de leurs racines universitaires. Elles fonctionnent plus au moins en autonomie et sont régies selon des règles spécifiques (CHEVALLARD Y., 1995). Elles reposent sur des savoirs constitués en vulgate et sur des pratiques enseignantes.

L'éducation à l'environnement s'est constituée en dehors du cadre disciplinaire dont elle tente de s'affranchir. Elle s'inscrit dans la lignée des différentes « éducation à » qui se sont succédés depuis une trentaine d'années : éducation à la mixité, au développement, aux risques majeurs... Ces éducations sont transversales et appellent une prise charge pluri, inter et transdisciplinaire. Elles mettent en tension les finalités civiques et citoyennes qu'elles poursuivent d'un côté, avec les disciplines scolaires de l'autre.

La volonté politique de généraliser l'éducation à l'environnement et de l'orienter vers le développement durable (conférence de Moscou 1987 ; Plan Action 21 1992) a exacerbé ces tensions et a nécessité de les traiter. Le passage de l'éducation à l'éducation à l'environnement vers un développement durable, puis à l'éducation au développement durable a ainsi marqué un tournant dans la prise en charge du champ par l'École. Les différences ne sont pas des nuances linguistiques. Ce sont des changements d'orientation qui témoignent de la mise en conformité des demandes institutionnelles avec la forme et la culture scolaire. C'est ce que nous montrerons dans le premier temps de ce travail. Paradoxalement, les enseignants inscrivaient déjà leurs pratiques dans ce cadre. C'est ce que montre l'analyse de projets pédagogiques d'EEDD rédigés, juste avant la circulaire de 2007 (circulaire n°2007-077 du 29-3-2007). C'est ce qui constituera le second temps de ce texte.

1. Entre ruptures et continuités avec la forme et la culture scolaire

1.1. L'éducation à l'environnement aux marges des disciplines scolaires

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 structuration disciplinaire de l'École. Sa finalité principale de l'éducation à l'environnement exprimée est de « *développer chez l'élève une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité à l'égard de l'environnement* » (cf. annexe 1). Il ne s'agit pas d'objectifs

notionnels mais d'objectifs de savoir-être. L'éducation à l'environnement constitue une « *formation transversale* », structurée sur un projet pédagogique et non sur des disciplines scolaires. L'élève est au centre de cette éducation.

La circulaire de 1977 invite 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 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 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. 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. Elle ne figure pas dans les directives ministérielles officielles même si c'est une pratique pédagogique qui a été largement encouragée par la littérature pédagogique, par les IEN (Inspecteurs de l'Éducation Nationale), par les autorités rectORALES et par les associations en charge de l'éducation à l'environnement. L'éducation à l'environnement, telle qu'elle est définie par la circulaire, sort de la forme scolaire (GUY V. (dir.), 1994). Elle ne s'inscrit pas un le mode de socialisation scolaire défini par un rapport de soumission à un maître selon des règles impersonnelles

A l'origine l'éducation à l'environnement (EE) promeut et met en œuvre un ensemble de pratiques qui sont en décalage avec les disciplines et la forme scolaire d'une manière générale. La volonté d'étendre cette éducation à l'ensemble des élèves a nécessité une redéfinition des exigences institutionnelles qui s'est opérée en deux temps. En 2004, une première circulaire oriente l'éducation à l'environnement vers le développement durable (EEDD) et la généralise. Entre éducation à l'environnement et l'EEDD, 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.

1.2. 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 dans la directive de 2004 (circulaire n°2004-110 du 8-7-2004), ce qui inscrit 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 pédagogiques prescrites (systémique, inter et

pluridisciplinaire, multi-scalaire et le recours à des démarches pédagogiques) 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. L'EEDD devient un objet pluridisciplinaire, plus que transdisciplinaire. Les programmes de SVT et d'histoire géographie réactualisés entre 2004 et 2007 introduisent des notions en lien avec le développement durable. L'EEDD semble moins en décalage avec les disciplines scolaires que l'éducation à l'environnement telle qu'elle avait été définie en 1977.

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 rattaché à la culture scolaire par son ancrage pluridisciplinaire mais de l'autre certaines de ses caractéristiques sont exogènes et étrangères à la forme scolaire. Cela peut paraître contradictoire que des directives ministérielles puissent bousculer la forme 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). 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.

1.3. 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. L'école ou l'établissement scolaire 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 tendent à prouver le contraire. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

Pour résumer, l'éducation à l'environnement était un objet en décalage avec la forme 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'École 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 forme et à la culture scolaire. 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.

La généralisation d'une éducation en lien avec l'environnement et le développement durable est un leurre, car la généralisation de la nature a changé cette éducation. 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. L'évolution rapide de la commande institutionnelle pose la question du positionnement des pratiques enseignantes par rapport à cette commande. Les enseignants qui engagent des projets en lien avec l'environnement et/ou le développement durable, se conforment-ils aux cadres disciplinaires et à la forme scolaire ?

2. Des pratiques enseignantes conformes à la forme et à la culture scolaire

Pour cerner les pratiques enseignantes, nous avons réalisé une analyse des projets réalisés dans le champ par les enseignants de l'Académie de Lyon en 2007-2008, sur la thématique de l'eau.

2.1. Les projets pédagogiques des enseignants comme entrée de l'analyse

Nous avons 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. Cet appel à projet annuel est destiné aux enseignants souhaitant réaliser un projet en éducation à l'environnement vers le développement durable. Une fois rempli, le dossier est envoyé aux Inspections Académiques des trois départements où un jury se réunit pour évaluer la pertinence pédagogique du projet. Ceux qui sont acceptés sont ensuite présentés aux différents partenaires de l'Éducation Nationale qui les subventionnent.

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 le 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 base sur du déclaratif prospectif. Il s'agit donc de ce que les enseignants voudraient faire l'année suivante et non ce qu'ils ont réellement entrepris. De plus, les projets sont formulés pour répondre aux exigences pédagogiques de l'École et à celles des partenaires qui accordent les financements demandés.

Nous avons analysé les projets à partir d'une enquête qui se structure en 4 parties

- La première partie vise à identifier le contexte scolaire dans lequel s'inscrit le projet.
- La seconde partie positionne le projet par rapport à l'environnement et au développement durable. Elle identifie le thème du projet, les dimensions du développement durable investies et le caractère interdisciplinaire ou transversal du projet
- La troisième partie identifie les acteurs du 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 (1997) sur lesquels elle travaille depuis une dizaine d'années. Chaque courant d'ERE se caractérise par une certaine représentation de l'environnement, une certaine représentation de l'éducation et des choix pédagogiques.

L'analyse des dossiers rédigés en EEDD par les enseignants a mis en évidence la forme scolaire de leurs projets.

2.2.A chacun sa place : des projets marqués par la forme scolaire

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 forme scolaire. L'élève apprend, l'enseignant professe et le partenaire soutient.

Les élèves n'ont en effet pas l'initiative des projets déposés au cours de l'année scolaire précédente. Ils ne sont pas non plus moteurs du projet. Ils ne sont pas associés ni à la conduite du projet et ni au processus décisionnel qui le structure. **La logique dominante est celle de l'élève consommateur. Les élèves ne sont pas pour autant passifs.** Les projets prévoient une succession d'activités destinés à favoriser les apprentissages des élèves. Ces derniers participent fréquemment à des démarches d'investigation (46 dossiers sur 52). L'élève a un rôle particulièrement actif dans la

valorisation des projets. Il est l'auteur des réalisations produites. Ses réalisations sont principalement des supports (expositions, CD-ROM, site Internet...) destinés à sensibiliser d'autres publics que la classe concernée. Même si la première fonction de l'élève est d'apprendre, les enseignants cherchent par le projet d'EEDD, à faire apprendre autrement. Les projets dépassent donc le cadre strict du cours qu'il soit magistral ou dialogué classique. 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. Les cinq projets du dispositif éco-école, ou ceux des établissements éco-responsables ont une approche différente. Ils mobilisent une démarche de pédagogie de projet, sans la nommer. Les élèves apparaissent alors comme des acteurs.

Dans la majorité des dossiers, l'élève occupe, la place que lui assigne traditionnellement la forme scolaire. Ce sont les enseignants qui conçoivent, portent et assument la responsabilité des projets d'EEDD. 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 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 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.

Les enseignants travaillent entre eux (pluridisciplinarité ; projet d'école ou de cycle dans le primaire) mais d'autres types d'acteurs prennent également part aux projets. 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, ATSEM), des parents et des élèves au sein d'un comité de suivi du projet. Ces projets s'inscrivent dans une démarche d'éco-école. Les enseignants ont également recours à des partenaires extérieurs. Le partenariat est mentionné dans tous les dossiers pédagogiques déposés au Rectorat (à l'exception d'un seul). C'est un des critères de validation du dossier. Les partenaires sont nombreux et d'origines diverses. Certains projets (18/52) ont jusqu'à quatre partenaires.

Type de partenaires cités

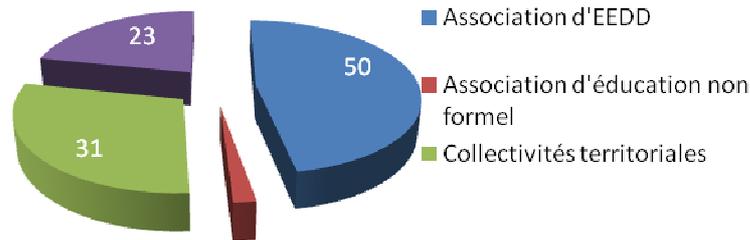


Figure 1 Les partenaires des projets

Les partenaires sont d'abord des associations engagées dans l'éducation relative à l'environnement. Les collectivités sont également identifiées comme des partenaires mais pas de manière systématique. Les partenaires privés sont mentionnés dans 18 dossiers sur les 52 déposés soit le 1/3. 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 situation 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.

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. 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. C'est **un soutien au suivi du projet**. Cette fonction est 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.

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 empruntées 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'École 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 étant 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. Finalement, l'EEDD ou l'EDD sont centrés sur les disciplines scolaires.

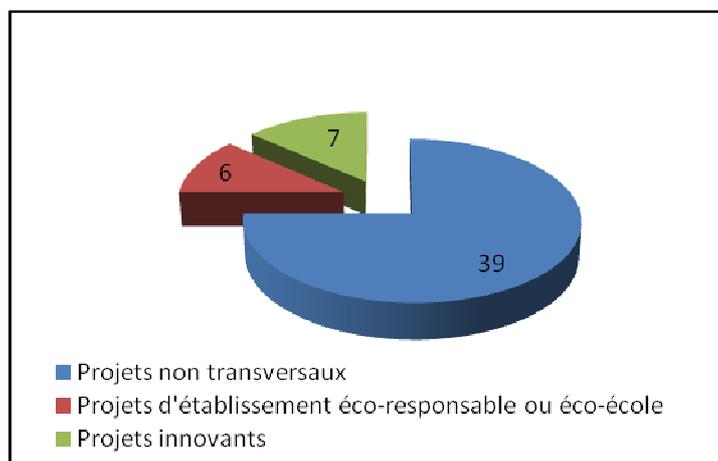
2.3. Des projets centrés sur les disciplines scolaires

Peu de projets sont 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). 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* » (MORIN E, 1990 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. Sur les 52 projets analysés, 39 ne sont pas transversaux. Les 13 autres projets sont de deux ordres.

Soit ce sont des projets éco-école ou établissement éco-responsable. La démarche s'organise alors 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 et certains projets établissements éco-responsables choisissent une entrée polydisciplinaire (et donc non transversale).

Soit ce sont des projets qui se structurent 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 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

Le graphique ci-dessous montre la distribution des projets en fonction de leur transversalité ou non.



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.

L'EEDD¹ vise d'abord et avant tout d'acquérir les notions au programme d'où la prédominance d'une approche cognitive (SAUVE L., 1997) présente dans l'ensemble des dossiers pédagogiques du Rectorat (à une exception près). 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). Aux objectifs de savoir s'ajoutent des savoir-faire. 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.

Peu de projets parviennent à se démarquer de la discipline scolaire. Pourtant les projets sont très souvent pluridisciplinaires. Cinq enseignants sont cités en moyenne par projet. Seuls quatre projets (sur 52) ne sont portés que par un seul enseignant. Cette pluridisciplinarité n'est parfois qu'une façade car elle constitue un critère de recevabilité des projets pour obtenir des financements. On peut souvent constater que 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 présence d'enseignants de disciplines différentes dans un même projet ne garantit pas les liens entre ces disciplines. Le cadre disciplinaire reste la référence. L'absence, ou presque de transversalité aboutit à une pensée analytique et linéaire caractéristique de la culture scolaire alors que l'EEDD ou l'EDD tendent vers une pensée systémique et complexe.

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 ;

2.4. La difficile prise en charge de la complexité

Les enseignants semblent rester dans un raisonnement cause-fait-conséquence. 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 (1997) et celles préconisées par l'Éducation Nationale, trois critères peuvent être utilisés 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 elles pour former un Tout qui les dépasse.
- 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 dans l'analyse des dossiers du Rectorat.

L'approche critique est presque absente de l'ensemble des projets analysés. 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 7 fois des 52 dossiers analysés. Lorsque c'est le cas, elle se limite à une critique des sources documentaires. Dans trois cas, 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. Ils appartiennent à la vulgate. Pourtant le débat est fréquemment présent dans les projets mais il n'est 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 ?

Comme la démarche critique, l'approche systémique est peu employée. Elle ne figure que dans 3 projets sur 52. Ces projets ne sont pas transversaux. L'approche systémique

ne semble pas constituer pour les enseignants une approche clairement identifiée ni mise en œuvre dans leur projet d'EEDD.

La mobilisation d'une approche multi-scalaire (variation d'échelle dans le temps et l'espace) apparaît 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. Des trois approches et démarches relevant de la pensée complexe, l'approche multi-scalaire est celle dont les enseignants semblent être le plus familiers.

La faible proportion de projets mobilisant une approche systémique, critique ou multi-scalaire tend à montrer la difficulté des enseignants à sortir de la vulgate scolaire. Même dans le cadre d'une éducation transversale, comme celle liée à la durabilité, les pratiques enseignantes s'inscrivent dans une discipline scolaire. La circulaire de 2007 sanctionne finalement un état de fait, plus qu'elle n'impulse une nouvelle orientation. Elle constate que l'éducation au développement durable est un objet scolaire, qui répond aux critères de la forme et de la culture scolaire.

Les savoirs mobilisés dans ces projets, constituent une vulgate. Ce sont des savoirs stables, peu soumis à la critique (pas de démarche critique), exempt de controverse et coupés de leurs racines universitaires. Ce sont des savoirs dépolitisés, qui peuvent s'inscrire dans le cadre d'un cours disciplinaire traditionnel, dans lequel l'élève apprend et l'enseignant délivre son savoir. Certes l'élève est acteur de ses apprentissages avec la mise en œuvre de pédagogies actives. Néanmoins, il n'est qu'associé au projet. La forme scolaire, ce mode de socialisation qui fait de la relation pédagogique, une relation de soumission de l'élève au maître, est respectée.

Finalement, l'analyse des projets pédagogiques des enseignants en EEDD témoigne de l'achèvement du processus par lequel l'éducation à l'environnement, champ étranger à l'Ecole, est devenue parti intégrant de la culture scolaire. Ce processus d'intégration a changé la nature et le nom de l'objet (de l'éducation à l'environnement en éducation au développement durable) et a engendré un renfermement de l'Ecole sur elle-même. Quand l'éducation à l'environnement a pénétré la sphère scolaire, elle était porteuse de principes venant de l'extérieur et assumé par des partenaires intervenant dans les classes. L'assimilation du champ par l'Ecole, témoigne de la capacité de l'institution à se l'approprier, mais elle rend l'ouverture vers l'extérieure inutile, voire dangereuse. Elle risque de remettre en question l'équilibre trouvé entre les finalités civiques et citoyennes de l'éducation à l'environnement et/ou au développement durable et la structuration disciplinaire de l'Ecole. C'est ce qui conduit l'institution à promouvoir désormais, une éducation au développement durable dont le principal terrain d'expérimentation est l'école. Les sorties scolaires ne sont plus indispensables au projet de même que le partenaire extérieur. A l'opposé de ce qu'était l'éducation à l'environnement à l'origine, c'est-à-dire une ouverture sur le monde, l'éducation au

développement durable, s'inscrit dans une dynamique d'enfermement de l'Ecole sur elle-même, sur ces savoirs et sur sa culture.

ANNEXE 1

	1977	2004	2007
Vocabulaire	« 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	<ul style="list-style-type: none"> _ Approche interdisciplinaire _ Approche systémique _ Résolution de problème _ Analyse de cas _ Travail de groupe _ Démarche d'investigation (enquête, recherche documentaire, expérimentation) _ Approche holistique 	<ul style="list-style-type: none"> _ 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 pratique 	<ul style="list-style-type: none"> _ 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

Bibliographie

- 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
- 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, 30p
- CHERVEL A., 1998, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 197p
- CHEVALLARD Y., 1991, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Aubenas, La pensée sauvage, 240p
- 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
- FORTIN-DEBART C. et GIRAULT Y., 2004, « L'interdisciplinarité pour une éducation à l'environnement vers un développement durable », *Argos*, n° 35, pp 26-30
- GRATALOUP Ch., 1988, « La discipline ne fait pas la force principale des sciences », *L'Information géographique*, n°52, pp.182-188
- LE ROUX A., 1997, *Didactique de la géographie*, Caen, Presse universitaires de Caen, 237p
- MERENNE SCHOUMAKER B., 1994, *Didactique de la géographie volume 1 organisé les apprentissages Perspective didactique*, Paris, Nathan, 255p
- MORIN E., 1990 (2005), *L'introduction à la pensée complexe*, Paris, Edition du seuil, 158p
- RHEIN C., 1982. « La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ? », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIII, n° 2, p. 223-251
- SAUVE L., 1994, *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*, Montréal, Guérin, 361p

- 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
- 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
- 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 des 6ème rencontres Rhône-Alpes de l'éducation à l'environnement*, Lyon, GRAINE RHONE-ALPES
- THEMINES J.-T., 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
- 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
- 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*, p. 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