

## Vie scientifique

# « Éducation à l'environnement pour un développement durable : informer, former ou éduquer ? »

## Compte rendu de colloque (Montpellier, 7-8 juin 2007)

Jean-Marc Lange

Didactique des sciences de la vie, UMR STEF, ENS Cachan-INRP / IUFM de Haute-Normandie, 76130 Mont-Saint-Aignan, France

Ce colloque a été organisé conjointement par le Groupe régional d'animation et d'initiation à la nature et à l'environnement (GRAINE) Languedoc-Roussillon, l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) et le rectorat de l'académie de Montpellier, les Universités Montpellier 2 et Montpellier 3 et SupAgro Florac. Il s'est tenu à l'IUFM de Montpellier. Il était destiné à favoriser les échanges entre des universitaires, des chercheurs et des praticiens selon un principe initié par l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (IFREE). Il a regroupé 151 participants, dont 56 communicants d'origines diverses. Si le thème traité explique la présence d'un public appartenant majoritairement à l'Éducation nationale, le monde associatif ainsi que celui de l'enseignement agricole étaient également représentés de façon significative. En revanche, le milieu de la recherche l'était plus modestement, mais on notait par ailleurs la présence d'un certain nombre de représentants de l'État et des collectivités territoriales. Alors qu'il est habituel de parler de la nécessité de sensibiliser le grand public sur les enjeux du développement durable, la problématique affichée incitait au contraire à réfléchir aux caractéristiques d'une réelle éducation en ce sens. Il ressort de la grande majorité des communications que celle-ci ne peut consister ni en une simple sensibilisation ni en un détournement utilitariste des missions éducatives de l'école, réduites à une fonction d'apprentissage de gestes, fussent-ils écocitoyens. Dès lors, comment concevoir cette éducation ? C'est à répondre à cette question que se sont employés les six communications prévues en séance plénière et les dix-huit ateliers. Des travaux du colloque, se dégagent des interrogations qui se situent notamment sur quatre

plans : celui de la nature même du développement durable ; celui des stratégies et des conséquences d'une mise en œuvre de ce type d'éducation ; celui de la formation des intervenants impliqués dans cette mise en œuvre ; celui, finalement, de l'évaluation. Nous insisterons davantage sur les deux premiers.

Dans son intervention en séance plénière, Y. Veyret (Université Paris X) souligne qu'au-delà des difficultés introduites par la multiplicité de ses définitions, ce qui est central dans la notion de développement durable, c'est l'incertitude liée à la manière de la concevoir. Cette incertitude résulte autant des interrogations suscitées par les piliers (environnementaux, sociaux et économiques) sur lesquels la notion repose, que de celles soulevées par les phénomènes auxquels elle renvoie (comme, par exemple, ceux de la désertification ou du réchauffement climatique). Il en résulte l'adoption nécessaire d'une attitude de distance critique vis-à-vis de ce qui se dit sur ces phénomènes, en particulier à propos du réchauffement climatique et des modélisations dont il fait l'objet. Cette attitude de distanciation doit être placée au cœur de cette éducation. Elle incite ainsi à adopter une forme de prudence dans la façon de concevoir le développement durable, c'est-à-dire davantage comme un processus d'adaptation pensé au cas par cas que comme une idée générale à imposer : en un mot, il s'agit de le penser en termes pluriels de développements durables.

Deux autres intervenants de la séance plénière ont adopté un point de vue très différent. Pour É. Binet (inspecteur général Environnement), le développement durable ne peut être considéré comme un concept, mais plutôt comme une simple finalité. Il convient donc de préciser celle-ci ainsi que les modalités de la mise en œuvre

Auteur correspondant : [jean-marc.lange@univ-rouen.fr](mailto:jean-marc.lange@univ-rouen.fr)

permettant de l'atteindre. Accepter l'idée de finalité, c'est avant tout accepter une démarche. Les trois piliers du développement durable ne sont alors plus conçus comme des entrées thématiques additionnées ou juxtaposées les unes aux autres, mais comme des espaces de convergences permettant de dégager des solutions intégratives. Dans cette perspective, c'est un rôle de régulation des actions que joue l'idée de développement durable ; elle cible un processus de changement pour lequel il y a des stratégies à définir. Mais, pour cela, il faut tout d'abord croire en la réalité d'une catastrophe à venir. Sans cela, l'incitation à la recherche de solutions possibles est inopérante et l'action, inhibée. La formation à agir qui caractérise ce type d'éducation permet alors de réconcilier l'opinion et le décideur. M. Taleb (association *Le singulier universel*), quant à lui, développe une approche résolument critique du développement durable. En s'appuyant sur Max Weber, il considère la modernité comme purement capitaliste. Le projet que la modernité véhicule se réduirait à l'objectivation marchande, à la réification, à la chosification du monde : autrement dit, elle consisterait à réduire la réalité phénoménale à des objets séparés et quantifiables avec comme seule mesure, la mesure marchande. Il propose en conséquence un changement de paradigme en faveur de celui de la pensée complexe. S'ouvre alors, dans le domaine éducatif, un territoire encore largement inexploré : celui de l'éducation relative à l'environnement. Au désenchantement du monde, conséquence de la modernité capitaliste, celle-ci substitue un processus de réenchantement du monde, c'est-à-dire « une autre situation intellectuelle, une autre pratique théorique, qui laissent place à cette écoute sensible, poétique de la nature ». Dans cette perspective, le recours à l'expression « développement durable » ne serait, pour M. Taleb, que la dernière tentative du capitalisme pour assujettir l'éducation relative à l'environnement et former ainsi jeunes et adultes à une économie marchande raisonnée et raisonnable : le capitalisme vert.

Cette session plénière s'est poursuivie par une communication montrant comment les schémas du développement durable proposés dans la littérature sont révélateurs de présupposés idéologiques et politiques (J. Burger, rectorat de Montpellier). Pour d'autres intervenants, c'est une crise des rapports homme-nature que traduit la montée en puissance de la notion de développement durable. À partir d'une approche psychanalytique, C. Monnier (Université Montpellier 3) voit trois stades dans cette relation : celui d'une nature-mère déifiée et crainte ; celui d'une nature désacralisée, à dominer ; puis celui, actuel, dans lequel la nature est vue comme fragile, vulnérable. Il s'agit là véritablement, pour l'intervenante, d'une posture régressive qu'il faudrait dépasser. La crise environnementale actuelle serait donc une crise ontologique. C'est alors toute la question des valeurs qui émerge. Elle fera l'objet d'un atelier.

Les clarifications proposées restent contradictoires. Elles révèlent des conceptions de l'éducation à l'environnement pour un développement durable qui sont parfois aux antipodes les unes des autres, et qui ne sont pas sans conséquences sur la façon de la mettre en œuvre : pour Y. Veyret, c'est par une approche conjointe de deux ou trois disciplines que cette mise en œuvre doit passer ; pour M. Taleb, une approche transdisciplinaire s'impose ; se plaçant sur le plan des valeurs, H. Hagège (Université Montpellier 2) préconise, quant à elle, comme un préalable de développer un sentiment d'appartenance des humains au monde non humain. Les entrées thématiques de cette éducation sont multiples et se situent dans la lignée de celles héritées de l'éducation à l'environnement (eau, forêt, déchets, alimentation, jardin), mais des préoccupations nouvelles apparaissent (par exemple, le climat, la ville). En particulier, une réflexion sur la ville durable est à mener. Plusieurs intervenants développent également une réflexion et des recherches autour de la notion de territoire : ainsi J.-P. Vigouroux (association *Les écologistes de l'Euzière*) montre-t-il l'importance de passer d'une éducation au territoire à une éducation plurielle aux territoires, c'est-à-dire à une éducation permettant de comprendre la diversité des lieux (mosaïques), la diversité des gens, les liens qui les unissent, les antagonismes qui les séparent. J. Gonzales (Laboratoire Suds d'Amérique, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines) montre que la mise en œuvre des Agenda 21 est contrastée : importante dans les pays d'Europe du Nord, faible dans ceux du Sud.

Les méthodes évoluent également. Si plusieurs interventions se sont situées dans la continuité des classes vertes ou des classes de découvertes, d'autres envisagent une approche renouvelée. En particulier, plusieurs interventions montrent l'importance des approches communautaires et participatives. Ainsi, C. Fortin et Y. Girault (MNHN) décrivent une recherche participative et montrent les avantages, mais aussi les difficultés, des communautés d'apprentissage dans une finalité de citoyenneté. A. Legardez (Université de Provence) insiste également sur une nécessaire co-construction des savoirs alliée à une réflexion sur ceux-ci : « Le concept de "co-construction" renvoie à la possibilité d'émergence de nouvelles connaissances théoriques et pratiques par l'échange et l'expérimentation au sein de groupes hétérogènes tant au plan des acquis scolaires que de l'expérience sociale. »

L'idée de controverse et celle de question socialement vive sont abordées dans de nombreuses communications. Certaines disciplines du secondaire (sciences économiques et sociales, histoire) revendiquent un savoir-faire. Toutes mettent en avant l'intérêt de cette approche, mais aussi les difficultés à la mettre en pratique. Elle nécessite en effet un espace de liberté à la fois organisationnel et pédagogique, lequel est souvent peu disponible (J. et L. Simonneau, ENFA, Toulouse). Elle se heurte également

à la compartimentation disciplinaire et à une conception des sciences comme sources de certitudes et de réponses. Elle pose en outre la redoutable question de la neutralité : certains intervenants sont partisans d'une neutralité absolue, calquée sur les disciplines historiques, d'autres parlent de « neutralité engagée ».

Enfin, c'est autour de la place des disciplines que la controverse interne surgit. Si la plupart des intervenants semblent favorables à des approches pluri-, inter- ou transdisciplinaires, certains s'insurgent contre une pseudomodernité antidisciplinaire trop facilement admise et trop peu discutée. Ainsi, P. Guizard (inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional d'histoire-géographie) prend la défense des disciplines comme sources de formation pour l'esprit. Mais la question ne devrait-elle pas être posée autrement ? Il ne s'agit pas d'opposer l'éducation au développement durable aux disciplines scolaires, mais d'aborder dans le cadre de l'école un enjeu de société. Cela suppose certes que l'on reconnaisse la spécificité forte de cette éducation, ce que l'on pourrait appeler son « a-disciplinarité » ; mais, pour autant, cette posture n'est pas anti-disciplines scolaires. Il est possible d'envisager la question de deux manières. Soit l'éducation au développement durable est envisagée en position d'externalité par rapport aux disciplines scolaires, et elle offre l'occasion de donner de la cohérence et du sens aux enseignements traditionnels. Soit la question est de savoir en quoi et comment les disciplines scolaires peuvent y contribuer, ce qui, pour le coup, n'est pas sans provoquer des reconfigurations disciplinaires sur lesquelles il convient de s'interroger. C'est ce qu'a fait C. Vergnolle (Université Toulouse 2) en analysant un exemple de contribution de l'histoire-géographie autour de l'idée de ressource et en montrant la complémentarité entre cet apport et ceux d'autres disciplines, dans un effort de dépassement de la simple juxtaposition. Si la nature des enjeux fonde l'a-disciplinarité de cette éducation, il n'en reste pas moins que toutes les disciplines peuvent y contribuer, mais au

prix d'un travail d'élaboration ou de réélaboration de leurs contenus. C'est cette posture que nous adoptons.

D'autres questions ont été abordées. Ce fut le cas, par exemple, de celle de la formation des acteurs tant de l'éducation formelle qu'informelle. B. Fleury (Université Montpellier 2) souligne combien la façon dont la formation des enseignants est assurée aujourd'hui est peu adaptée à l'éducation au développement durable : citoyenneté participative, controverses, culture du compromis s'opposent bien souvent au modèle éducatif français trop compartimenté, en manque d'espaces de liberté et fondé sur l'identité, l'universalité, le consensus. Se pose également la délicate mais nécessaire question de l'évaluation et, en particulier, la nécessité d'identifier des indicateurs de l'éducation au développement durable. Pour terminer, une mention particulière doit être faite du travail de typologie dont ont fait état C. Landin et M. Vidal (SupAgro Florac). Ce travail porte sur des expérimentations et des innovations réalisées dans les établissements d'enseignement agricole depuis une quinzaine d'années. Trois entrées ont été tentées : par le projet d'établissement, par les actions quotidiennes et, enfin, par le projet éducatif global. Il ressort des bilans qui ont été faits que, dans le premier cas, il existe un risque de dissolution des objectifs dans l'abstraction, et donc d'enlisement, et que, dans le second cas, d'autres risques existent, tels celui de la dilution de l'originalité des initiatives dans des apparences d'évidence ou celui du développement d'une seule dimension particulière. Seul le passage par la voie d'un projet éducatif global permet la mise en place d'une véritable éducation au développement durable. Cette approche est centrée sur des actions dont la dimension éducative résulte des expériences collectives qu'elles font vivre aux élèves. Cette stratégie est celle que nous retenons dans nos propres travaux.

Les actes du colloque sont disponibles sur le site Internet du GRAINE Languedoc-Roussillon, à l'URL : <http://www.grainelr.org/colloque.eedd/>