



HAL
open science

Éduquer au développement durable ou enseigner le développement durable en histoire-géographie : enjeux sociopolitiques et discipline scolaire

Nicole Tutiaux Guillon

► To cite this version:

Nicole Tutiaux Guillon. Éduquer au développement durable ou enseigner le développement durable en histoire-géographie : enjeux sociopolitiques et discipline scolaire. *Revue Phronesis*, 2013. hal-01657549

HAL Id: hal-01657549

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01657549v1>

Submitted on 6 Dec 2017

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.

Nicole TUTIAUX-GUILLON

IUFM, université d'Artois, Arras, France

Laboratoire Théodile-CIREL, université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq, France

Eduquer au développement durable ou enseigner le développement durable en Histoire-géographie : enjeux sociopolitiques et discipline scolaire en France.

Résumé

Le développement durable est depuis 2004 en France l'objet d'une « éducation à » transdisciplinaire ; il est aussi un thème présent dans des programmes disciplinaires en particulier en géographie. Ces prescriptions sont inégalement convergentes. La dimension éducative et les enjeux politiques se heurtent aux structures des disciplines constituées, comme le montre l'histoire-géographie. Une recherche empirique a permis de constater que les formes de travail oscillent entre pratique disciplinaire classique et essais de trans/pluridisciplinarité, entre incitation à la réflexion et transmission de savoirs factuels et impartiaux, entre complexité et simplification, entre neutralisation et implication. La dimension éducative et surtout la question du politique divisent fortement les enseignants.

Summary

In France, teaching sustainable development is prescribed both as a transdisciplinary «educating for sustainable development» approach and as a topic of many school subjects, especially geography. These prescriptions are not quite consistent. The educative aims and the political issues confronts the traditional structures of the subjects, as shows the case of history-geography. An empirical research has stated that the type of work proposed to students goes from classical disciplinary practice to attempts at trans/pluridisciplinarity, from incitation to reflexion to passing on factual and impartial knowledge, from complexity to simplification, from neutralisation to involment. The educating side of this issue, and overall the political aspect of it, create real splits among teachers.

tutiauxguillon@wanadoo.fr

nicole.tutiaux-guillon@lille.iufm.fr

index des mots clés : développement durable – éducation à - question socialement vive – finalités – statut des savoirs – histoire-géographie

En moins de dix ans le concept de développement durable est entré dans la sphère du grand public et de l'enseignement français. Des circulaires ministérielles (2004, 2007) prescrivent l'éducation au développement durable (EDD) pour toutes les disciplines et dans toutes les filières, de la maternelle au baccalauréat. Le concept apparaît aussi dans le Socle commun des connaissances et des compétences (SCCC) (2006) qui définit les résultats de la scolarité obligatoire. La thématique est un objet d'enseignement dans les programmes du primaire (2008), du collège (2008), du lycée (2010), en particulier en sciences et en géographie. Eduquer au développement durable met en jeu des valeurs (solidarité, responsabilité) et des principes de comportement. Enseigner le développement durable peut mettre en jeu des finalités disciplinaires (celles qui apparaissent dans les textes officiels argumentant les programmes) ou générales (dans le SCCC). En outre les références de ces enseignements ne font pas consensus. En conséquence, l'EDD pose de réels problèmes aux enseignants, tant du primaire que du secondaire. Cette contribution porte sur les difficultés liées aux enjeux éducatifs associés à un objet fortement marqué d'idéologie, qui contrastent avec la tradition scolaire de l'histoire-géographie et des SVT, et sur les ruptures didactiques que suppose enseigner le développement durable et éduquer au développement durable. La contribution prend appui sur une recherche conduite de 2006 à 2010, en se limitant à l'enseignement secondaire.

Le corpus analysé est composite, du fait du projet engagé (s'attacher aux enseignants en formation et aux enseignants expérimentés, du primaire et du secondaire, mais aussi aux prescriptions et préconisations) et du fait de l'évolution rapide du contexte (publication de nouveaux programmes par exemple) pendant la recherche :

- 42 projets produits par des enseignants de diverses disciplines lors de sessions de formation initiale de 2007 à 2010 ;
- des observations de d'enseignants débutants construisant, selon des contraintes spécifiques (il leur est imposé d'imaginer un projet d'action réalisée par les élèves, fondé sur des savoirs disciplinaires, et croisant les disciplines), des projets interdisciplinaire sur l'EDD, en petits groupes de travail (42) travaillant pendant six heures dans le cadre de modules de formation. Les observations ont été conduites avec l'appui d'un cahier de terrain.
- Les contenus relatifs au développement durable dans des manuels de géographie de 5ème² ;
- des questionnaires passés auprès d'enseignants en formation initiale (48) ;

La première année de recherche nous a permis de caractériser, à partir des références francophones, anglo-saxonnes et hispaniques³, les traits épistémologiques, politiques et éthiques du développement durable et de l'EDD. Nous les avons ensuite constitués en critères d'analyse de nos corpus.

Dans un premier temps, j'examine les problèmes liés spécifiquement aux valeurs associés au développement durable et à l'EDD et aux enjeux politiques de l'EDD. Cette partie met en évidence les réticences et le malaise des enseignants face à un objet à la fois marqué idéologiquement et controversé. Une seconde partie porte sur la formation des élèves telle

1 Recherche des universités Lille Nord de France, 2006-2009, associant M. Andréani (IUFM, Artois), C. Cohen-Azria (université Lille 3, Théodile-CIREL EA 4354), S. Considère (IUFM, Artois, DYRT), B. Raveillon (IUFM Artois) et l'auteure de cet article qui en a assuré la direction. S. Considère et N. Tutiaux-Guillon ont poursuivi cette recherche après sa clôture officielle.

2 Adoumié, V. (dir.) (2010). *5e histoire, géographie, éducation civique*. Paris : Hachette éducation ; Ivernel, M. (dir.) (2010). *histoire géographie 5e*. Paris : Hatier ; Azzouz, R., Gache, M.-L. (dir.) (2010). *Histoire et géographie 5e*, Paris : Magnard.

3 Il serait trop long de citer l'ensemble de ces références, le thème étant très largement documenté. J'ai indiqué en bibliographie celles qui sont convoquées dans cet article.

qu'elle est envisagée dans les recherches sur l'EDD et sur les évolutions de l'enseignement disciplinaire qui peuvent en résulter. J'entends montrer que les difficultés de mise en œuvre de l'EDD actuellement en France tiennent à l'objet lui-même et à la tension entre les missions d'instruction (transmission de notions, de faits, d'interprétations permettant de comprendre le monde) et d'éducation (formation à des comportements et adhésion à des valeurs). D'autres difficultés – épistémologiques par exemple – ont été abordées dans d'autres publications (Tutiaux-Guillon, 2009, 2011a, 2011b).

1- Savoirs scolaires, valeurs et enjeux politiques.

Le développement durable est un objet scolaire très particulier. En 2006, on recensait plus d'une centaine de définitions controversées. Dans l'usage le plus courant, celui des médias mais aussi de certains manuels, développement économique, développement social et protection de l'environnement (« les trois piliers ») suffisent à le définir. Mais des définitions discutées insistent les unes sur le changement de système économique, les autres sur les nouveaux comportements, d'autres encore sur les évolutions scientifiques et technologiques qu'il requiert. Des définitions moins fréquentes insistent sur le choix politique et éthique (gouvernance) nouveau qu'il requiert ; elles sont rares dans les manuels et absentes des textes officiels. D'autres approches mettent plus particulièrement l'accent sur le renouveau épistémologique lié au concept (Camerini, 2003). Bref l'objet est malaisé à cerner (Mancebo, 2006). L'omniprésence du développement durable dans les médias est source d'éventuelles confusions (clichés, propositions douteuses, par exemple divinisant la planète ou considérant le genre humain comme un agent nuisible). Sa marchandisation, son élargissement et sa mythification contribuent au flou épistémologique (Grumiaux, Matagne, 2009). Un tel concept – qui désigne aussi des projets – questionne ce que peut et doit être un savoir scolaire. Le concept de développement durable est centré sur les relations société – économie – environnement – valeurs ou choix politiques. Usuellement les disciplines scolaires se partagent ces

domaines, aucune n'assumant pleinement les quatre dimensions. Si ces relations sont un objet banal de l'histoire, de la géographie ou des sciences économiques et sociales, elles le sont bien moins pour les sciences de la vie et de la terre (SVT) (Aramburu Ordozgoiti, 1998). Mais même pour l'histoire-géographie, la prise en compte explicite des valeurs dans l'enseignement ne va pas de soi, malgré l'adhésion globale des enseignants aux finalités de formation du citoyen (Lautier, 2001). Elle contraste avec les représentations sociales dominantes d'objectivité et de neutralité de l'enseignement et de la science, et de respect de la liberté de penser des élèves (Lautier, 2001, Tutiaux-Guillon, 2009). L'éducation aux valeurs, explicite pourtant dans l'agenda 21, peut se heurter à la déontologie professionnelle des enseignants (Audigier, 1993, Clerc, 2002, Tutiaux-Guillon, 2004). La scientificité et l'objectivité des savoirs scolaires sont des prescriptions explicites⁴, et, pour les enseignants, elles fondent la critique des savoirs communs, des médias et des discours politiques ; comment dès lors faire place aux enjeux éthiques au sein des savoirs ? Les hésitations sont le fait non seulement de ceux qui s'opposent au développement durable en tant que projet, mais même de ses partisans, dans la mesure où ils récusent, selon leurs termes, un « endoctrinement » des élèves et hésitent devant les questions politiquement dérangeantes comme la stratégie des entreprises ou les projets controversés d'aménagement et de développement concernant les territoires où vivent les élèves... En outre comment éduquer à agir selon des normes justes quand il y a débat et sur ces normes et sur la pertinence du développement durable pour les assurer ? La réticence est ainsi double : les valeurs semblent illégitimes au regard des enseignements disciplinaires ; le seraient-elles qu'il y aurait encore doute sur celles qu'il convient de transmettre.

4 « 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 », Circulaire du 29 mars 2007, *B.O.* n°14, 5 avril 2007

Les textes prescriptifs français ne font pas la moindre allusion aux divergences et aux débats sur ce qu'est le développement durable, laissant entendre que la définition de Brundtland serait suffisante et consensuelle⁵. L'existence de définitions supposant un changement radical de système de production est passée sous silence. Rien non plus n'y indique qu'il existe de vigoureuses critiques du concept ou de ses usages (par exemple Brunel 2007, Sauvé & Girault, 2008, Mancebo, 2006) qui mettent l'accent sur la confusion entretenue avec croissance durable et sur les biais d'une conception qui conforte les formes politiques et économiques d'organisation du monde tenues pour responsables des problèmes. Une approche neutralisée semble plus facile. Mais elle pose problème dès lors que la finalité est de comprendre le monde, puisque les débats s'y font entendre, parfois bruyamment. Les choix énergétiques, qu'il s'agisse du nucléaire ou des énergies alternatives, le développement de la Chine, le réchauffement climatique, les risques industriels... sont des thématiques inscrites dans les programmes de géographie, et en même temps des thématiques présentes dans les médias et des objets de discours idéologiques et contradictoires. Le développement durable est un objet idéologique (Girault, Sauvé, 2008, Arnaud, Berger, Perthuis, 2005, Brunel, 2007). Sa prescription elle-même est idéologique, en particulier parce que le modèle économique de référence, implicite mais transparent dans les textes prescriptifs, reste celui du capitalisme libéral, qui fait de la nature un ensemble de « ressources » qu'il convient de « bien gérer » pour garantir une « croissance » suffisante. De même réduire l'EDD à des petits gestes censés être à la fois suffisants et à la portée de tous, masque les véritables questions économiques et politiques (Bader et Sauvé, 2011). En fait le développement durable est bien ce que Legardez et Simonneaux nomment une question socialement vive : une question qui ne fait consensus entre scientifique (ni dans les termes de la question, ni dans les réponses), qui est objet de débats sociaux, souvent politiquement marqués, et qui est également une question sensible dans les classes pour les enseignants et/ou les élèves, parce qu'elle est porteuse de contradictions et d'enjeux personnels et idéologiques (Legardez & Simonneaux, 2006). De telles questions posent toujours problème aux enseignants.

Dans ce contexte, les manuels de 5^{ème} étudiés témoignent des divergences d'options prises par les équipes éditoriales. Ces manuels ont été publiés en 2010, pour le nouveau programme organisé autour du développement durable. Comme souvent lors d'un changement de programme, la vulgate

n'est pas encore constituée et les choix éditoriaux divergent plus que pour la seconde édition. Sans être significatifs du savoir réellement enseigné ou des pratiques, les manuels sont un indicateur pertinent du fonctionnement de la discipline scolaire, d'autant que leurs documents sont en général le support du travail en classe (Clerc, 2002). Ils sont analysés ici en tant que produits mais non en tant qu'outils pédagogiques (Choppin, 2008). L'analyse a été centrée sur la prise en charge des finalités, de la dimension éducative, des aspects éthiques et politiques du développement durable, à travers les mots et les expressions employés par les auteurs⁶ ou dans les documents, sans envisager l'interprétation que pourrait faire le lecteur. L'analyse porte sur trois manuels⁷. Un seul est conforme à la tradition de neutralité de la géographie scolaire (Hachette) ; dans Hatier et Magnard, les valeurs apparaissent dans le texte synthétique et dans certains documents ou leur paratexte. Mais elles diffèrent. Dans Magnard, on relève surtout l'égalité, la bonne gestion de l'environnement (un

5 Selon les termes de la circulaire de 2004 : « 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). » Les textes officiels français négligent ce qui apparaît aussi clairement dans le rapport rendu à l'ONU : donner la priorité absolue aux besoins des personnes les plus pauvres.

6 Texte synthétique, paratexte des documents, consignes de travail et questions.

7 Voir référence note 2 ; les manuels sont désignés par leur nom d'éditeur comme c'est l'usage en France. Ceci représente la moitié des manuels disponibles.

environnement-ressource économique), et la solidarité. Le « respect de l'environnement » n'arrive qu'ensuite. Dans Hatier, la solidarité arrive en premier, suivie par le respect de l'environnement et la justice. Aucun de ces manuels ne met en avant la responsabilité individuelle ou ne préconise une action à la portée des élèves, même si Hatier présente deux documents relatifs aux écogestes. Il y a donc un écart avec les circulaires ministérielles. Seul le manuel Hatier propose 2 documents (sur 357 !) qui évoquent une dimension civique. La solidarité est surtout une solidarité entre pays, particulièrement entre pays riches et pauvres ; elle s'exprime par exemple par l'action des ONG. La solidarité intergénérationnelle n'est jamais explicitée – la dimension de l'avenir est d'ailleurs quasi-absente. En outre les valeurs ne sont pas un objet de réflexion (elles sont d'ailleurs moins présentes dans les questionnements que dans les textes synthétiques ou les documents). Elles sont posées comme des évidences ou des nécessités pour le mieux-être des personnes et/ou le développement économique ou pour éviter les dégradations irréversibles des environnements. Elles prennent ainsi, discrètement, un statut de vérité et non de choix éthiques⁸. En outre, alors que le manuel Hachette a tendance à les édulcorer (préférant « rivalité » ou « concurrence » à « conflit ») ou à les effacer, les manuels Magnard et Hatier mettent en évidence des conflits d'usage pour les ressources (terre, eau, poissons, hydrocarbures...) et demandent aux élèves de les expliquer. Ces deux manuels dépassent ici les prescriptions des programmes et offrent la possibilité de ne pas neutraliser la problématique du développement durable. Toutefois, aucun ne l'aborde comme une question socialement vive : les débats sociaux et politiques ne sont pas présentés. Hachette n'en écrit rien ; Magnard joue parcimonieusement du conditionnel, dont il est douteux que les élèves de 5^{ème} décryptent la signification ; Hatier met dos à dos avantages et inconvénients de certaines mesures, mais sans esquisser une mise en contexte de ces oppositions. Finalement ces trois manuels offrent des potentialités très différentes de prendre en charge une éducation politique et éthique.

La question se complique encore lorsque on s'attache à une des finalités de l'enseignement français : la formation des citoyens. L'analyse des circulaires ministérielles de 2004 et 2007 met en évidence leur flou en matière d'éducation à la citoyenneté ou à l'écocitoyenneté. La première se centre, dans la continuité d'une prescription de 1977⁹, sur l'environnement. Elle mentionne la Charte de l'environnement intégrée à la constitution française en 2003¹⁰ mais les enjeux politiques du développement durable sont posés, au mieux, comme des évidences et non comme sujets à débats entre citoyens. L'espace local est davantage posé comme celui des associations et d'une proximité motivante que comme celui dans lequel le citoyen agit. En 2007, la circulaire précise que la stratégie de Vilnius¹¹ élargit le champ « à de nouvelles problématiques et de nouveaux thèmes », sans autre précision. Ces textes mettent peu la citoyenneté en relation avec l'EDD, même si en 2004 il est indiqué que l'une englobe l'autre. Les principales échelles politiques de décision (région, Etat,

Union Européenne) – celles où interviennent à la fois débat et délégation de souveraineté – ne sont pas évoquées. Deux échelles sont mentionnées : le local comme territoire d'action, et la planète comme espace de responsabilité. Les finalités assignées à l'EDD dans ces circulaires ciblent la responsabilité individuelle, la solidarité et l'action concrète, du petit geste au projet local, hors de toute dimension politique explicite. Du coup tout se passe comme si l'action individuelle ou associative constituait l'action civique, même s'il est dit que cela ne saurait suffire à une éducation éclairée et critique. Dans les discussions entre enseignants débutants du secondaire, les choix

8 Nous avons fait le même constat lors de l'observation de cours en école primaire sur le thème des énergies renouvelables et non renouvelables (Cohen-Azria, Tutiaux-Guillon, 2009).

9 Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977, prescrivant l'éducation à l'environnement.

10 Article 8, « droits et devoirs »

11 Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable, adoptée en 2005. Elle définit les principes (insistant sur les valeurs et l'éducation critique), la portée, la mise en oeuvre d'une telle éducation pour tous les systèmes éducatifs de la CEE.

politiques institutionnels sont mis en avant mais le maillon essentiel est l'individu, à la fois responsable et victime, qui a comme tel besoin d'être éduqué. L'EDD débouche, ainsi sur une approche des responsabilités individuelles (par exemple, économiser l'eau) même si les enseignants se défendent d'une injonction morale. La dimension politique est effacée du travail en classe. Ainsi l'engagement en faveur du développement durable érigerait d'un choix de vie – ce qui écarte du même coup les acteurs institutionnels et économiques du champ de la réflexion. Le projet éducatif se déplace de la formation du citoyen agissant dans la sphère politique à celui qui agit dans la sphère sociale. L'intérêt général n'est plus défini par un contrat politique liant le citoyen et l'Etat mais par le jeu des choix et des actions individuelles... La citoyenneté de référence semble ainsi plus proche de la citoyenneté libérale, référence des mondes anglo-saxons où a émergé précocement l'EDD, que de la citoyenneté républicaine telle qu'elle s'est élaborée en France aux 19^e et 20^e siècles (Tutiaux-Guillon, 2006). Le développement durable semble s'inscrire dans une idéologie en décalage par rapport à la tradition républicaine française. Si celle-ci sous-tend toujours les finalités disciplinaires des programmes, elle n'est d'ailleurs plus la seule référence ni dans le SCCC ni dans la société.

Sont ainsi mises à l'épreuve les finalités assumées par les enseignants, leur posture déontologique et, parallèlement, la vulgate et les coutumes didactiques (Tutiaux-Guillon, 2009). Ces problèmes sont communs au primaire et au secondaire, voire au-delà, en muséographie par exemple (Soichot, 2008). Ce qui fait largement obstacle à l'EDD pour les enseignants d'histoire-géographie et de SVT, ce sont les dimensions politique, éthique et comportementale de cette éducation, son inscription idéologique et normative. Les enseignants débutants du secondaire, questionnés dans le cadre de leur formation, ne sont pas représentatifs d'enseignants chevronnés mais leurs réponses recourent d'autres travaux (Boyer, Pommier, 2005). L'analyse des mots qu'ils associent spontanément à développement durable met en évidence une forte dominante de l'environnement et de l'économie, suivie par les mentions d'actions en faveur du développement durable ; société et valeurs arrivent ensuite, parfois aussi le politique. La variable « discipline » ne discrimine pas les réponses, ce qui est statistiquement normal au vu du faible nombre d'enseignants de chaque discipline, mais étonne, par exemple lorsque les historiens-géographes n'envisagent pas la dimension civique. Dans le module de formation, la question du politique peut rencontrer de très fortes résistances et susciter des débats houleux, tout comme la dimension d'éducation aux valeurs.

Le plus souvent, les enseignants novices de sciences économiques et sociales et certains enseignants d'histoire-géographie, soutiennent les implications politiques inhérentes au développement durable et à la formation des élèves, et s'opposent aux enseignants de SVT et à d'autres enseignants novices d'histoire-géographie, défendant la neutralité. Et lorsque ces jeunes enseignants ont inventé des projets interdisciplinaires, ils ont en général évacué la dimension politique et les débats sociétaux, comme si cela ne concernait pas les élèves ou ne constituait pas une référence pour penser des activités scolaires. Refus d'une prise de risque pédagogique ? Souci de se conformer aux

représentations et aux pratiques dominantes ? Précautions devant les dérives d'endoctrinement et de politisation ? La participation au débat public n'est jamais envisagée alors que certains projets qui figuraient sur le site gouvernemental *Eduscol* dans les années 2007-08 s'achevaient par un débat entre élèves et experts¹². Au total, ces enseignants débutants se situent du côté de l'instruction plus que de l'éducation.

2- Des problèmes didactiques spécifiques, entre instruction et éducation ?

Une première rupture avec la tradition scolaire apparaît dans la complexité des savoirs en jeu

¹² www.eduscol.gouv.fr ; mais les projets présentés sont systématiquement renouvelés tous les ans.

lorsqu'une situation sociohistorique ou sociospatiale est abordée sous l'angle du développement durable. Une telle analyse implique de penser en termes multiscalaires, à la fois dans le temps (le choix fait sur le court terme a des conséquences sur le long terme), dans l'espace (le local, le régional et le global se trouvant articulés), et dans la société (choix individuels, choix collectifs, choix des personnes, des entreprises, choix de vie, choix d'aménagements... doivent être pris en compte). Ces approches multiscalaires sont d'autant plus complexes qu'on repère des contradictions entre les différentes échelles. De tels raisonnements, multiscalaires et dialectiques, sont particulièrement difficiles à concilier avec les postulats pédagogiques qui prônent souvent la simplification, en particulier pour les élèves jeunes. Ils ne sont qu'exceptionnellement travaillés dans les classes (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996, Tutiaux-Guillon, 2004, Astolfi, 2008). Les représentations sociales de l'apprentissage, largement partagées par les enseignants français, donnent une place primordiale aux « certitudes » et aux « bases » (Lautier, 2001) – on en est loin. Et bien entendu se pose aussi la question – fondée – de l'âge auquel les élèves peuvent mettre en oeuvre, même modestement, de tels raisonnements.

La thématique du développement durable oblige aussi à rompre avec le paradigme positiviste qui domine les savoirs scolaires sauf à ne laisser place qu'à un nouveau contenu dogmatique (Bader & Sauvé, 2011). L'EDD devrait ainsi être une éducation au doute : intégrer la prise en compte des incertitudes, faire prendre conscience de la différence entre ce que l'on sait / ce sur quoi il faut décider ; elle devrait faire passer des certitudes naïves ou positivistes aux doutes ou aux hypothèses ou à la pluralité des interprétations, permettre de comprendre le débat et d'y prendre position (Arnaud, Berger, & de Perthuis, 2005, Bazin & Vilcot, 2007, De Haan, Mann, & Ried, 2000, Droz, & Lavigne, 2006, Scott & Gough, 2003, Tilbury, Stevenson, Fien, & Schreuder, 2002, Wheeler & Perraca Bujur, 2000). Cette approche est toutefois difficile à assumer pour les enseignants, et n'est mise en avant ni par les prescriptions françaises ni par les manuels (rares sont ceux qui mentionnent les incertitudes ou le manque de savoirs pour résoudre certains problèmes ou les débats). Donner une légitimité aux controverses est particulièrement malaisé pour les enseignants mais ne pas les évoquer est peu crédible au regard de la société. La tentation est forte de dire « la vérité » en l'opposant aux débats. C'est aussi le choix des circulaires minist rielles¹³ et de certains manuels (quand ils n'occulent pas simplement le débat comme le manuel Hachette). L'enseignement remplit alors son rôle usuel d'instruction scientifiquement garantie. La médiatisation des questions de développement durable et la publication croissante d'ouvrages de vulgarisation ou d'ouvrages scientifiques permet aux enseignants du secondaire de lever certaines des difficultés mentionnées au milieu des années 2000 (Boyer & Pommier, 2005), du moins si ceux qui ont participé aux modules de formation représentent la majorité. Mais, s'ils sont plus sûrs de leurs connaissances, ils sont davantage portés à dire ce qui leur semble vrai. C'est la confrontation entre leurs interprétations et celles de leurs collègues – parfois vive dans les modules de formation – qui peut les conduire à réaliser le caractère situé et relatif de ce qu'ils tenaient pour avéré.

L'EDD, comme «  ducation à », pose aussi problème. Elle est prescrite comme une éducation comportementale qui devrait permettre d'articuler savoirs, valeurs et comportements, ce que les enseignants en formation traduisent volontiers par une éducation aux choix, retrouvant ici les expressions du SCCC (2006). Le souci de dépasser les « petits gestes » en faveur de la planète est

souvent affirmé, mais sans pour autant que se dessinent des pratiques satisfaisantes pour les enseignants eux-mêmes. Ceci peut expliquer que dans des académies, comme celle de Lille¹⁴, les professeurs affirmant « faire de l'EDD » puissent avoir été peu nombreux ou hésitants à s'afficher

13 Voir note 4.

14 Une académie est une circonscription administrative organisant l'enseignement primaire, secondaire et universitaire en France. Dans chaque académie des inspecteurs sont chargés de réguler les pratiques des enseignants, de les évaluer, et pour partie de les former.

comme tels. Les enseignants, les établissements, et même les corps d'inspection y semblaient faire preuve d'un attentisme prudent. Les actions dont les inspecteurs avaient connaissance en 2008 étaient éphémères et peu nombreuses, même lors d'événements marquants (Grenelle de l'environnement, semaine du développement durable) ; elles reposaient souvent sur le volontarisme des enseignants, soumis aux aléas de disponibilités, des budgets ou simplement au souci de se renouveler. Si les inspecteurs que nous avons rencontrés avaient en 2008 insisté sur les perspectives de développement, elles semblent abandonnées dès 2009. Il est possible que les changements de programme aient contraint à d'autres priorités. Mais ils ont aussi fait basculer le développement durable d'une visée éducative transversale à un objet d'enseignement plus classique.

D'autres obstacles surgissent dès lors qu'on prend pour références les expériences/expérimentations conduites depuis une dizaine d'années dans de nombreux pays. La littérature en rendant compte conduit à dégager une même tendance : les formes de travail avec les élèves s'écartent des situations d'enseignement-apprentissage ordinaires, dans leurs visées et dans les mises en activité (de Haan, Mann, Ried, 2000, Wheeler, Perraca Bijur, 2000, Tilbury, Stevenson, Fien, Schreuder, 2002, Scott W., Gough S., 2003, Ricard, Fortin-Debart, 2004, Mulcahy, Tutiaux-Guillon, 2005). La nécessité de former à des compétences nouvelles est soulignée. Si certaines correspondent à un enrichissement des enseignements classiques (penser la complexité) d'autres marquent une rupture éducative (débatte avec des experts, faire des choix et les suivre, changer ses pratiques et s'autoformer). De telles compétences supposent que les connaissances disciplinaires soient des ressources pour penser et agir, mais non l'objet unique du travail scolaire. Ces compétences ne relèvent pas des apprentissages scolaires usuellement suscités en histoire-géographie (ou même en éducation civique) ou en SVT. Même si elles ne sont pas étrangères aux capacités ou aux attitudes prescrites dans le SCCC, elles n'y figurent guère. Par exemple, la participation au débat y est vue sous l'angle de la maîtrise de l'oral et il n'y pas de visée d'apprendre à faire des choix ou de changer ses pratiques. Il ressort de la recherche que nous avons conduite que, si les demandes de formation concernent les contenus, les besoins seraient bien davantage autour des pratiques et surtout autour d'une acceptation de la prise en charge de dimensions problématiques qui relèvent sans doute pour les enseignants plus de l'éducation que de l'instruction (valeurs, débats, éducation au politique). C'est bien d'un changement de conception des disciplines scolaires qu'il s'agit selon nous. Mais de telles formations supposeraient un travail dans la durée et un travail collaboratif, ce que la forme actuelle de la formation continuée en France ne permet pas. Faut-il pour autant y renoncer ?

Une première piste de contournement des difficultés consiste à choisir et construire un projet interdisciplinaire. On peut imaginer suivre les propositions de la géographe Vergnolle-Mainar, qui elle même reprend des propositions de didacticiens des sciences, pour la transposition de savoirs interdisciplinaires (Vergnolle-Mainar, 2009). Elle propose d'appuyer la transposition didactique des savoirs issus de différentes disciplines nécessaires à l'EDD sur le concept « d'îlots de rationalité » de Fourez (2006). Construire un « îlot de rationalité » permet d'associer une prise en compte des contextes de construction des problèmes et des savoirs, un état des lieux des positions divergentes et un travail sur des thématiques, des objets ou des concepts. Pour Fourez, il ne s'agit pas de partir des savoirs savants, mais des problèmes concrets, des réalités quotidiennes et des décisions à prendre, et la visée est de trouver une solution au problème, à l'image de ce que font les médecins, les architectes ou les ingénieurs.

L'approche théorique, nécessaire, est élaborée en contexte et en mettant en relation des savoirs de toute nature et de toute origine s'ils sont jugés pertinents. On peut aisément imaginer que des

problèmes qui auraient une place possible dans les programmes : « quelles énergies

peuvent et doivent être privilégiées pour un développement durable dans les pays développés, les pays émergents, les pays les moins avancés ? » ; « peut-on considérer la forêt comme une énergie renouvelable ? » ; « doit-on considérer la nature comme un réservoir de ressources pour l'humanité ? » etc. En choisissant des problèmes authentiques sur lesquels il n'y a pas de solution consensuelle, on peut trouver le moyen d'articuler débat et connaissances, valeurs, réflexion critique et informations. Nous n'avons pas encore testé cette approche. Mais nous avons pu constater dans les modules de formation à l'EDD que ce qui est proposé par les pairs, dans le cadre de la construction d'un projet collectif est mieux accepté que ce qui est imposé par les prescriptions et ce que préconisent les formateurs. Surtout, le fait de construire un projet original, sur un thème qui ne figure tel que dans aucun programme et qui suppose une réalisation inhabituelle par les élèves (exposition, action pro-environnementale, création d'un espace spécifique, résolution de problème concret...), engage à prendre une distance avec les fonctionnements disciplinaires et permet de lever certains blocages. Les valeurs y trouvent aussi plus explicitement leur place, du fait que les élèves sont mis en situation d'agir. Cette centration sur une action, réalisable par les élèves et à laquelle contribuent les savoirs disciplinaires, renverse l'habitude de partir des prescriptions et des savoirs de référence pour penser son enseignement, elle-même étroitement liée à la neutralisation des savoirs. Une telle structure se combinerait assez aisément avec le choix de situations propices à la construction d'îlots interdisciplinaires de rationalité et pourrait intégrer des temps de confrontation aux débats socio-politiques. Une possibilité – modeste mais relativement aisée à mettre en œuvre – serait de tirer pleinement parti des études de cas qui sont désormais prescrites en histoire et en géographie pour choisir des situations permettant de travailler sur les conflits d'usage, sur les dilemmes, sur les choix de développement réalisés dans le passé et sur leurs conséquences, sur les visions du monde et du progrès qui les ont inspirés et sur nos visions contemporaines. Les manuels proposent des cas dans lesquels on peut réintroduire du conflit, des controverses, des interprétations divergentes entre acteurs... d'autant plus aisément que nombre de documents (et de travaux de référence) sont accessibles sur la toile. Certains enseignants ont pris l'habitude en géographie de faire pratiquer des simulations de débats d'aménagement entre acteurs – ce qu'ils peuvent étendre aux questions de développement durable, introduisant ainsi le rôle potentiel d'experts, de politiques, de chefs d'entreprise... A chaque fois le but est moins de construire des savoirs factuels qu'une intelligibilité de la complexité de la situation : on se rapproche des ambitions de l'EDD, surtout si on introduit une prise en compte explicite des conflits éthiques ou idéologiques. On pourrait même imaginer d'aller vers des situations-problèmes pour confronter les élèves aux difficultés de trouver à ces situations des solutions satisfaisantes. Là encore ce serait une rupture avec l'ordinaire (Gérin-Grataloup, Solonel, Tutiaux-Guillon, 1994).

Une autre piste possible – et sans nul doute dérangeante – consisterait à faire plus de place au futur dans l'enseignement. Le débat actuel autour du développement durable, comme la prescription d'une EDD, renvoient aux futurs possibles, et aux choix à faire en termes de « gestion durable des ressources » ou de « mise en oeuvre d'un autre modèle de développement ». Partant de problèmes du présent, il intègre une visée prospective. Cette question est d'autant plus cruciale que les débats jouent souvent des ambiguïtés temporelles entre le court, le moyen et le long terme et s'appuient sur des projections statistiques dont il est difficile de discuter la pertinence et qui de ce fait font figure de prévisions. Pourtant cette visée n'est qu'implicite dans les prescriptions d'enseignement : comme s'il suffisait que les élèves soient des jeunes pour que le futur leur soit ouvert. Le futur (ou les futurs possibles) est très peu présent dans les programmes quelle que soit la discipline considérée. Évidemment l'adjectif « durable » convoie implicitement l'idée de futur, par exemple dans « développer un tourisme durable », mais ceci reste très flou. Le principe ici serait d'en faire un objet de réflexion pour les élèves. Deux arguments, épistémologique et institutionnel, appuient cette

proposition. Du côté de l'épistémologie, nombre de travaux insistent sur l'importance de pouvoir prendre en compte un avenir ouvert sur différents possibles pour pouvoir écrire sur le passé et

penser un présent en mutation, autrement dit pour construire une connaissance raisonnée, critique, interprétative et non seulement une chronique¹⁵. Du côté de l'institution, le Socle commun des connaissances et des compétences – qui est supposé donner à l'élève les moyens de « construire son avenir personnel et professionnel » - demande aussi qu'ils puissent « se projeter lucidement dans l'avenir » grâce à une culture solide et critique. Il serait possible, pour chaque enseignant, de construire une réflexion didactique sur certains chapitres autour de questions apparemment simples : ce thème fait-il débat et si oui quels sont les devenir possibles qui s'affrontent (ou constituent des alternatives) ? Quelles connaissances sont nécessaires aux élèves pour repérer ces devenir et pour en évaluer la probabilité ? À quelles informations sur le présent ou le passé correspondent ces imaginaires / projections / prévisions ? Comment les élèves pourraient-ils les connaître ? les mettre en relation avec le futur et avec le débat ? Est-il efficace et pertinent qu'eux-mêmes « jouent » un tel débat ? Si oui, comment le conclure, comment en formaliser les acquis, surtout s'il ne peut pas être tranché ? Sinon quelles activités peuvent favoriser une réelle EDD ? Faute d'expérimentations conduites dans notre recherche, il n'est guère possible de répondre empiriquement à cette question.

Le développement durable est un objet scolaire nouveau, d'abord dans le cadre d'une éducation à..., puis dans celui des programmes disciplinaires. En tant qu'objet d'enseignement, le développement durable pose des problèmes liés à son caractère de question socialement vive et aux compétences qui devraient être construites par les élèves pour penser le monde – passé, présent et futur – dans ces termes. En tant que projet éducatif, il pose aussi des problèmes résultant plus spécifiquement de la réticence des enseignants du secondaire à tout ce qui ressemble aux normes morales et à l'endoctrinement, et au souci de neutralité politique qui fait partie de leur déontologie. Lorsque l'EDD est disciplinarisée, c'est-à-dire rabattue sur des contenus d'enseignement, elle perd du même coup le rapport au contexte politique et sa signification sociale (ce qui est pourtant à l'origine de sa prescription comme éducation à) puisque tout ce qui est enjeux politiques et débats de société est effacé. Autrement dit la dimension d'instruction efface la dimension d'éducation. Les pistes qui permettraient peut-être de conjointer les deux, tout en restant acceptables pour les enseignants, se situent aux marges des disciplines : projets interdisciplinaires, travail sur des questions sociales, économiques, environnementales et politiques authentiques, analyse de conflits et de débats, positionnement des problématiques disciplinaires au regard des enjeux du futur... Aucune n'a pu pour le moment être expérimentée dans le cadre de notre recherche, même si d'autres chercheurs s'y sont engagés (Legardez & Simonneaux, 2011). Ce qui est en jeu, c'est finalement le renouvellement des disciplines scolaires concernées.

Références des textes officiels :

Circulaire du 8 juillet 2004, *B.O.* n°28, 15 juillet 2004.

Circulaire du 29 mars 2007, *B.O.* n°14, 5 avril 2007

Socle commun des connaissances et des compétences, *BO* n°29, 20 juillet 2006

Ministère de l'éducation nationale (2006) *Collège, programmes des enseignements d'histoire-*

¹⁵ Voir par exemple Chesneau, J. (1996) *Habiter le temps*. Paris : Bayard éditions ; Koselleck, R. (1990). *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Editions de l'école des hautes études en sciences sociales ; Létourneau, J. (2000) *Passer à l'avenir, histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal : Boréal.

géographie, éducation civique. www.eduscol.education.fr/D0082

Programmes de la classe de seconde générale et technologique, histoire-géographie, *B.O.spécial* n° 4 du 29 avril 2010

bibliographie

Aramburu Ordozgoiti, F. (1998). Los valores ambientales en la educación, *In Los valores y la*

didáctica de las ciencias sociales. (pp. 191-200). IX *símpoosium de didáctica de las ciencias sociales*. Lleida : edicions de la universita de Lleida

Arnaud, E., Berger, A., de Perthuis, C. (2005) *Le développement durable. Fondements écologique, économique, social, pouvoirs publics, citoyenneté*. Paris : Nathan
Aster. 2008. n°46

Astolfi, J.P. (2008). *La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy les Moulinaux : ESF

Audigier F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire-géographie ; à la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse, université de Paris 7

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon : INRP

Bader, B., Sauvé, L. (dir.). (2011), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Québec : PUL

Bazin, D., Vilcot, J-Y. (2007). *vers une éducation au développement durable*. Amiens/Paris : Scéren/CRDP-CRAP

Boyer, R., Pommier, M. (2005). *La généralisation de l'éducation pour un développement durable vue par les enseignants du secondaire*.

www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/126.pdf (consulté en janvier 2012)

Brunel, S. (2007). *Le développement durable*. Paris : PUF

Camerini, C. (2003). *Les fondements épistémologiques du développement durable, entre physique, philosophie et éthique*. Paris : L'Harmattan

Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

De Haan, A. G., Mann, J., Ried, A.M. (ed.). (2000). *Educating for sustainability / former à la durabilité*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern : P. Lang

Droz, Y., Lavigne, J-C. (dir.). (2006). *Éthique et développement durable, IUED*, Paris : ed. Karthala

Elamé, E. (2002). *Géographie du développement durable*. Paris : Anthropos

Girault, Y., Sauvé, L., 2008, *L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable Croisements, enjeux et mouvances*. Aster, 46, 7-30

Grumiaux, F., Matagne, P. (ed.). (2009). *Le développement durable sous le regard des sciences*. Paris : L'Harmattan

Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris : A. Colin

Legardez, A., Simonneaux, L., (ed.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy les Moulinaux : ESF

Legardez, A., Simonneaux L. (coord.) (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et dans la formation*. Dijon : Educagri éditions.

Lévêque, C., Van der Leeuw, S. (2003). *Quelles natures voulons-nous ? Pour une approche socio-écologique du champ de l'environnement*. Paris : Elsevier.

Mancebo, F. (2006). *Le développement durable*. Paris : A. Colin

Mulcahy, C., Tutiaux-Guillon, N. (2005). *Guidelines on citizenship education for sustainable development*. London : CICE.

Ricard, M., Fortin-Debart, C. (ed.). (2004). *Actes du colloque international sur l'éducation à*

L'environnement pour un développement durable. Pessac : institut EGID, université Michel de Montaigne-Bordeaux 3.

Scott, W., Gough S. (2003). *Sustainable development and learning, framing issues*. London/New York : Routledge Farmer

Simonneaux, L. (2006). Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques ?, in Legardez A., Simonneaux, L. (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux, ESF, pp.33-59

Soichot, M. (2008). Quelle éducation à la citoyenneté dans les expositions sciences et société ? : L'exemple du changement climatique, *Aster*, 46, 71-95

Tilbury, D., Stevenson, R.B., Fien, J., Schreuder D. (ed.). (2002). *Education and sustainability, responding to the global challenge*. Cambridge : IUCN

Tutiaux-Guillon, N. (2004). *L'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, université Lumière – Lyon 2.

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoiregéographie, In A. Legardez, L. Simonneaux (coord.). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives* (pp. 119-135). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Tutiaux-Guillon, N. (2009). L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités, *Raisons, Comparaisons, Éducatifs, La Revue française d'éducation comparée, L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation*, 4, 105-117

Tutiaux-Guillon, N. (2009) Histoire-géographie et éducation au développement durable, entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences, In F. Grumiaux et P. Matagne, *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire, vol.1 éducation et formation* (pp. 151-165). Paris : L'Harmattan,

Tutiaux-Guillon, N., Considere, S. (2010). L'éducation au développement durable entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32, 2, enjeux didactiques et citoyens de l'éducation en vue du développement durable, 193-213

Tutiaux-Guillon, N. (2011a) Histoire-Géographie et éducation au développement durable en France : tensions et redéfinitions au développement, In B. Bader, L. Sauvé (dir). *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp. 125-160). Québec : PUL

Tutiaux-Guillon, N. (2011 b) Le développement durable en France : suffit-il de prescrire une question vive pour qu'elle existe à l'école, In A. Legardez, L. Simonneaux (coord.) *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et dans la formation* (pp. 215-230). Dijon : Educagri éditions;

Veyret, Y., (dir.) (2005). *Le développement durable : approches plurielles*. Paris : Hatier

Wheeler, K. A., Perraca Bijur, A. (2000). *Education for a sustainable future, a paradigm of hope for the 21st century*. New York/Boston/Dordrecht : Kluwer Academic / Plenum pub.