

Institut Catholique de Paris – Faculté d'Éducation / ISP  
3 rue de l'Abbaye, 75006 Paris

*Master « Education et Formation »*

Conception de projets et dispositifs de formation

**Éduquer au développement durable,  
dans la pratique quotidienne de la classe.**

***L'animation institutionnelle  
et la formation des enseignants en question***

Présenté par Marie-Françoise BOSSIS

Sous la responsabilité de Philippe MISSOTTE

JUIN 2014



## REMERCIEMENTS A :

Philippe Missotte, mon référent mémoire qui au fil des semaines a su m'apporter conseils, recommandations et soutien pour me guider dans cet itinéraire passionnant et très exigeant.

Patrice Boots, collègue chef d'établissement du Poitou, qui m'a montré le chemin de ce master et m'a motivée pour oser l'aventure.

Pascal, Ignace et Béatrice, les collègues de master avec lesquels nous avons co-construit le projet de formation final et Véronique, Marie, Déogratias, Adriano et Romain, les autres collègues de master pour leur soutien.

Paul Savin qui m'a encouragé à partir faire un master lorsque je me posais la question de trouver les moyens de relire ma pratique professionnelle et de la confronter aux cadres théoriques de référence.

Jacky Prêt qui m'a accompagné dans mes premiers pas de chef d'établissement sur Niort, en m'encourageant à oser être celle que je suis sans gommer mes spécificités et sans me couler dans un moule déjà établi.

Gwénaëlle Habert qui m'a appelée à rejoindre la commission EDDU, puis qui m'a proposée de faire mes premiers pas d'apprenti formateur devant un public d'enseignants en formation.

M. Chollet et M. Roux qui ont facilité mon entrée en master en soutenant cette démarche et qui m'ont souvent renouvelé leur confiance et leurs encouragements, notamment dans l'animation de la commission EDDU du Poitiers.

Mme Dubas de Formiris Poitou-Charentes qui m'a conseillée et accompagnée dans mon parcours de professionnalisation et d'ouverture depuis plusieurs années.

Mr Chartier, directeur coordinateur de l'Ensemble scolaire Niortais pour ses encouragements et le soutien apporté.

Jean-Marie Pelt et René Nouailhat qui m'ont nourrie de leurs échanges, de leurs apports et de leurs encouragements lors de leur passage à Niort en février 2012 ainsi que tous les participants à la journée EDDU pour leur motivation et leur enthousiasme.

Jacques Bodard pour m'avoir mise en relation avec Jacques Brégeon et pour ses encouragements.

Jacques Brégeon, Michel Ricard, Patrick Patagne, Florence Barrette qui ont répondu à mes demandes d'entretiens.

Nathalie Durand pour l'entretien téléphonique et la relecture de la partie théorique.

Gwénaëlle Habert et Sandra Navarre qui ont pris en charge la passation des questionnaires à l'ISFEC de Tours.

Christian Bachelier qui a accepté de dégager un temps pour la présentation de ce travail dans le cadre du colloque de Tours.

Tous les stagiaires ou participants qui ont accepté de répondre aux questionnaires.

Mes collègues qui m'ont soutenue et qui ont parfois assumé la ou les délégations pour me permettre d'aller au bout de ce travail.

Sandrine et Elisabeth pour leur relecture.

Sylvain et Stéphanie, mon fils et son amie qui ont saisi les questionnaires papiers sur le formulaire Google drive.

Marie-Laurence Bossis, ma chère sœur, qui m'a encouragée régulièrement et soutenue et avec laquelle nous avons partagé des stratégies diverses pour tenter de transcrire les entretiens plus rapidement.

Jeanne Bonnaud, une amie, qui a accepté de retranscrire un entretien.

Solange, Pascale et les amis pour leurs encouragements et leur soutien.

Les membres de ma famille proche qui ont accepté de partager mon temps avec les exigences demandées par cette formation.

Maman, qui dans sa lutte contre la maladie a négocié mes absences ou mes présences parfois studieuses près d'elle et papa qui suivait attentivement les échéances du master.



## ENGAGEMENT SUR L'AUTHENTICITE DU TRAVAIL

Je soussigné, Marie-Françoise BOSSIS, certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées dans leur totalité. Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Signature  
Marie-Françoise BOSSIS



# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 Quel développement ? Pour quelle société ? Quelle éducation ?</b> .....	<b>5</b>
1.1. Le développement « durable » au secours d'une société en crise ?.....	5
1.2. Le développement durable : une expression controversée.....	6
1.3. Le développement au-delà du développement durable.....	7
1.4. L'éducation au développement durable : quelle éducation et quelles orientations pour l'école dans ce contexte ?.....	9
1.5. Émergence d'éléments d'une théorie de l'action.....	11
1.6. L'appui de la recherche.....	14
1.7. L'enseignement catholique : une institution engagée.....	15
<b>Chapitre 2 Le chemin de la recherche</b> .....	<b>17</b>
2.1. Entretiens exploratoires.....	17
2.2. Des entretiens à l'enquête.....	18
<b>Chapitre 3 Contribution des données de l'enquête dans la mise à jour des causes profondes influentes</b> .....	<b>22</b>
3.1. Des publics d'enseignants divers.....	22
3.2. Intérêt controversé pour l'objet de recherche.....	23
3.3. Les représentations à l'œuvre.....	25
<b>Chapitre 4 Elaboration de stratégies pédagogiques pour l'éducation au développement durable</b> .....	<b>28</b>
4.1. Une stratégie au sein de l'établissement : de l'approche disciplinaire à une approche globale intégrée.....	28
4.2. Quelle pédagogie ?.....	32
4.3. Des conditions requises.....	34
4.4. Des conditions requises au niveau des acteurs.....	35
4.5. Incidences et impacts.....	36
<b>Chapitre 5 De l'identification des besoins des enseignants aux préconisations institutionnelles</b> .....	<b>40</b>
5.1. Attentes et besoins formulés par les enseignants.....	40
5.2. Repères, préconisations et exemples dans divers contextes.....	42
5.3. L'institution à l'action et les institutionnels en formation.....	44
<b>Chapitre 6 De l'animation institutionnelle à la formation continue et à l'accompagnement des enseignants : répondre aux besoins des élèves</b> .....	<b>47</b>
6.1. Référentiel pour la formation continue : courant théorique et posture.....	47
6.2. Les objectifs principaux d'une formation à l'éducation au développement durable.....	47
6.3. Les approches pédagogiques privilégiées.....	48
6.4. Modalités de mise en œuvre.....	49
6.5. Une proposition d'engagement de recherche-action collective dans les établissements volontaires réunissant des professeurs par niveau.....	50
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>52</b>
<b>Bibliographie/ Sitographie</b> .....	<b>55</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>61</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>169</b>





## INTRODUCTION

La conjoncture sociale, économique, écologique, culturelle et religieuse de notre planète nécessite que des moyens importants soient déployés pour repenser les relations multiples et complexes entre l'homme, son milieu de vie et les autres hommes. Les enjeux pour le maintien de la vie pour tous sont criants. Le monde de l'éducation et l'enseignement catholique en particulier sont directement concernés par ces questions de société d'une urgence radicale.

Dans un ouvrage paru en 2011, Edgar Morin et Stéphane Hessel poussent un cri d'indignation : « *Nous devons prendre conscience que nous partageons une communauté de destin planétaire ; toute l'humanité subit les mêmes menaces mortelles qu'apportent la prolifération des armes nucléaires, le déchaînement des conflits ethno-religieux, la dégradation de la biosphère...* » (Morin, E., 2011, p 7), avant de nous accompagner sur « *le chemin de l'espérance* » fondé sur « *une politique de l'humanité...une politique du vouloir-vivre et revivre* ». (Morin E, 2011, p 61).

Face à ces défis et enjeux, toujours selon Morin et Hessel, (2011) notre système doit réussir « *à créer les conditions de sa propre métamorphose, celle qui le rendrait capable à la fois de survivre et de se transformer* ».

Ainsi, l'Enseignement Catholique, conscient de ces enjeux et de ces urgences, précise dans un document paru récemment<sup>1</sup>, les repères d'une « *Education à l'Universel, au Développement et à l'Engagement Solidaire (EUEDES)* » qui « *doit permettre d'agir en acteurs responsables, en chrétiens attentifs et solidaires, à s'engager dans la fraternité et à faire espérer en l'avenir* ».

Il prolonge et nourrit dans sa spécificité, les injonctions ministérielles du Ministère de l'Education Nationale qui ont reprécisé en 2011 dans la circulaire de la troisième phase de généralisation de l'Education pour le Développement Durable (EDD), les enjeux, les finalités et les modalités d'une éducation au développement durable. Cette circulaire, s'inscrit dans une dynamique nationale explicite :

*« Cette nouvelle approche du monde qu'est le développement durable a fait l'objet des processus et des lois du « Grenelle de l'environnement », du « Grenelle de la mer », du plan national de mobilisation des métiers et des formations de la croissance verte et de la nouvelle stratégie nationale pour la biodiversité. Elle est traduite dans les lois « Grenelle 1 et 2 » et, pour l'ensemble des acteurs et des publics, dans la nouvelle stratégie nationale de développement durable (SNDD)<sup>2</sup> qui en définit le cadre pour l'ensemble des acteurs publics et privés ».*

Cette dynamique nationale se fait l'écho de préoccupations et d'engagements européens et internationaux relayés par l'Organisation des Nations Unies (ONU), qui a confié à l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), la conduite de la Décennie des Nations Unies de l'Education pour un Développement Durable (DEDD, 2005-2014). Ainsi Michel Ricard<sup>3</sup>, dans son intervention à l'Ecole Nationale Supérieure (ENS) de Cachan en mai 2012, intervenant sur le bilan de la Décennie des Nations Unies, précise que « *le but essentiel de l'EDD est de promouvoir une nouvelle citoyenneté se référant à la notion de responsabilité et d'engagement, au service d'une gestion raisonnée et raisonnable du territoire s'inscrivant dans le cadre de nouveaux rapports sociaux* ».

Dans ce contexte, depuis 2005, plusieurs établissements scolaires sont engagés dans la mise en œuvre d'une expérimentation d'« *Agendas 21<sup>4</sup>* » scolaires sur un réseau d'établissements catholiques

<sup>1</sup> Une dimension essentielle de l'éducation : l'éducation à l'universel, au développement, à l'engagement solidaire/ Enjeux et repères pour l'Enseignement catholique (2013)

<sup>2</sup> Stratégie Nationale de Développement Durable 2010-2013, vers une économie verte et équitable, <http://www.developpement-durable.gouv.fr/Strategie-nationale-de.17803.html>

<sup>3</sup> Titulaire de la Chaire UNESCO « Education, Formation et recherche pour l'Education au Développement Durable ». EGID-Université Bordeaux 3

<sup>4</sup> « L'agenda 21 scolaire » est une déclinaison de « l'agenda 21 » adopté par les 170 chefs d'état et de gouvernements, présents au sommet de la terre à Rio en 1992. C'est un programme d'actions qui « vise à construire un avenir plus respectueux de la planète et de ses

d'enseignement (7 écoles primaires, 2 collèges, un lycée, un établissement d'enseignement supérieur). Nous cherchons à lever les freins et les obstacles afin de permettre une meilleure prise en compte de ces questions dans le parcours des élèves et dans la gestion des établissements. Les enseignants expriment une forte conviction de principe pour cet axe, mais ont cette sensation de faire du «en plus de». La question du temps, des moyens est un frein important. L'isolement des personnes engagées est souvent pointé. Dans la mise en œuvre, les membres du comité de pilotage, convaincus, militants, tenaces et déterminés tentent de surpasser ces obstacles avec les moyens à leur disposition et se placent dans une dynamique de recherche pour accompagner cette évolution, cette «métamorphose» souhaitée par Hessel et Morin, cités précédemment.

Récemment, s'est tenu un colloque régional intitulé « *Les enjeux éducatifs du développement durable* » à Tours. Les organisateurs ont constaté une très faible participation des acteurs de la sphère scolaire<sup>5</sup> alors que la société civile s'emploie à alerter de plus en plus fort sur les problématiques diverses qui se posent aujourd'hui parmi lesquels nous retenons : les dangers de la poursuite de l'exploitation du nucléaire, l'usage massif des pesticides qui entraîne une perte vertigineuse de la biodiversité et menace la santé des populations.

Il paraît donc incontournable d'engager une dynamique de recherche pour toutes les questions qui touchent à l'éducation et plus spécifiquement, l'éducation relative à l'environnement, au développement durable et à l'universel, dans l'institution scolaire.

Cette recherche conduit à formuler un certain nombre de questions :

- En quoi ces questions préoccupent-elles les enseignants ?
- Comment faire pour que l'ensemble de la communauté éducative se sente concernée par ces questions ?
- Comment prendre en compte ces questions dans l'explicite du projet d'établissement, dans la gestion des établissements ?
- Et concrètement, dans la pratique de classe au quotidien ? Comment donc passer de se « en plus de » à du « autrement » ?
- Quels liens avec les compétences du socle commun, avec les programmes scolaires ? Ou Comment ces questions croisent-elles les programmes scolaires et le socle commun dans le quotidien de la vie de l'élève ?
- En s'appuyant sur les obligations légales centrées sur les programmes et le socle commun, comment penser les processus d'évaluations des connaissances, des savoir-faire et savoir-agir ?
- Quelles situations d'apprentissages, quels scénarios pédagogiques proposer aux enseignants, dans le cadre de l'animation pédagogique de l'école primaire (maternelle et élémentaire) ?
- En quoi ces thématiques, sont-elles facteurs d'évolution des pratiques d'enseignement, des processus d'apprentissage, de la posture de l'enseignant, du rapport au savoir, de l'engagement, de la place du débat social, des prises de décision, ... ?
- Comment dans l'animation des équipes, impulser une dynamique, accompagner le changement ?
- Comment les faire vivre dans un projet pédagogique de classe, d'école ou de réseau sans pour autant donner à penser que c'est un choix négligeant la maîtrise des savoirs académiques ?
- Plus largement, quelle parole spécifique de l'Enseignement Catholique face à toutes ces questions ?
- Quels dispositifs de formation ou d'accompagnement des équipes et des communautés (personnels d'éducation et de service, parents, partenaires) favoriseraient une meilleure prise en compte de ces questions ?

---

*habitants et invite toutes les forces vives de la planète à agir : les états, la communauté scientifique, les collectivités locales, ... » (De l'école au campus, agir ensemble pour le développement durable : guide méthodologique de l'agenda 21 scolaire, Comité 21)*

<sup>5</sup> 15 participants : par rapport au nombre de participants attendus alors que l'invitation avait été adressée à l'ensemble des acteurs des établissements catholiques d'enseignement du territoire Centre et Poitou. Les organisateurs attendaient entre 50 et 70 participants.

Pour approfondir ces questions et apporter une contribution aux réponses possibles, nous formulons l'hypothèse suivante :

Une éducation au développement durable des jeunes et de tous les acteurs passe par une solide formation des enseignants, identifiés comme un levier stratégique incontournable par Jacques Brégeon. (entretien Brégeon)

Ainsi, du côté des enseignants, l'entrée par les disciplines, plus didactique, permettrait sans doute, de lever les obstacles en prenant appui sur les préoccupations quotidiennes des enseignants, dans un contexte où les pratiques sont très couramment centrées sur les disciplines.

Il s'agit de voir, dans les propositions de formation continue, comment contourner les freins, les résistances du « en plus de » pour aller vers un « autrement » des disciplines.

L'entrée par les disciplines et les exigences ministérielles (programmes, socle commun) permettrait peut-être de rejoindre les enseignants dans leur cœur de métier, dans leurs préoccupations quotidiennes. Il s'agit de vérifier ce que savent les enseignants du développement durable, s'ils sont conscients des enjeux et à quel degré, s'ils pensent qu'une éducation au développement durable est nécessaire, s'ils développent déjà des projets inter ou transdisciplinaires, de répertorier ce qu'ils identifient comme freins et comme leviers et ce qui pourraient les aider dans cette mise en œuvre. Enfin, il s'agira de vérifier quelles sont leurs attentes en termes de formation pour remplir leur double mission d'éducateur et d'enseignant.

Dans cette étude, nous explorerons largement les enjeux d'une éducation au développement durable dans l'institution scolaire dans une triple perspective écologique, éducative et pédagogique.

Nous nous arrêterons d'abord sur la clarification de quelques définitions et concepts autour du développement, développement durable, développement intégral, écodéveloppement en prenant appui principalement sur des auteurs cités dans le cadre du cours « Programme d'études supérieures/ Formation en éducation relative à l'environnement/ Francophonie internationale<sup>6</sup> ».

Cette analyse sera éclairée pour une part, par les entretiens réalisés auprès de Jacques Brégeon<sup>7</sup>, Michel Ricard<sup>8</sup>, et Patrick Matagne<sup>9</sup> (retranscrits en annexes), et des conversations entretenues avec Florence Barrette<sup>10</sup>, Nathalie Durand<sup>11</sup> et Gwénaëlle Habert<sup>12</sup> (plus largement présentés en annexe 1).

D'autre part, nous confronterons ces propositions et recommandations aux résultats d'une enquête réalisée auprès d'enseignants déjà en poste, posant le principe d'une maîtrise assurée de leur champ disciplinaire.

Des enquêtes ont été réalisées auprès de plusieurs publics d'enseignants, présentées au début de la 2<sup>ème</sup> partie en tête du protocole de recherche.

Nous préciserons les arguments relatifs à ce choix d'enquêtes en exposant les motifs ayant conduits à privilégier un public enseignant en formation ou déjà en activité, privilégiant ainsi la perspective de la formation continue. Nous préciserons également dans quelles conditions les données ont été recueillies (questionnaire papier pour les uns, enquête à compléter sur internet pour les autres).

Nous exposerons également les pistes possibles de prolongement de cette étude :

- auprès d'enseignants plus spécifiquement de CE2, de 5<sup>ème</sup> ou de seconde (classes privilégiées dans les dernières préconisations ministérielles).

---

<sup>6</sup>Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement-Université du Québec à Montréal

<sup>7</sup> Jacques Brégeon : Directeur du collège des Hautes études du développement durable

<sup>8</sup> Michel Ricard : titulaire de la chaire UNESCO « Education, formation et recherche pour le développement durable »

<sup>9</sup> Patrick Matagne : docteur en histoire des Sciences/ enseignant-chercheur

<sup>10</sup> Florence Barrette : directrice pédagogique de l'AFAREC (AFAREC Voir ci-dessous)

<sup>11</sup> Nathalie Durand : directrice générale de l'Observatoire Sport et Développement Durable

<sup>12</sup> Gwénaëlle Habert : directrice de l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique (ISFEC) à Tours

- auprès des divers publics ou acteurs de la sphère scolaire : les élèves, les parents, les personnels d'éducation et de service, les organismes de gestion, les partenaires, ...

Enfin, après avoir décliné quelques recommandations pour l'animation institutionnelle, la formation continue des enseignants et des acteurs de la sphère scolaire pour la mise en œuvre du développement durable, nous exposerons quelques pistes privilégiées pour accompagner la mise en œuvre de dispositifs de formation (posture, objectifs, approches pédagogiques privilégiées) et déclinons les conditions d'un atelier de recherche-action pour accompagner au cœur des établissements la mutation.

Enfin, nous concluons sur les raisons d'espérer prenant appui sur les propos de Jean-Marie Pelt<sup>13</sup>, d'Eléna Lasida<sup>14</sup>, de Jean-Claude Guillebaud<sup>15</sup> invitant à former des hommes et des femmes de dialogue, capables d'inventer, de créer, d'innover, habités d'un « *optimisme stratégique* » (Guillebaud), non pas un optimisme béat mais un optimisme emprunt de lucidité qui enjoint celui qui en est porteur, à s'engager pour accompagner l'évolution d'un système en fin de course, à réformer.

---

<sup>13</sup> Jean-Marie Pelt : botaniste, écrivain, Président de l'Institut Européen de l'Écologie.

<sup>14</sup> Elena Lassida : Docteur en Sciences Sociales et Économiques.

<sup>15</sup> Jean-Claude Guillebaud : écrivain, essayiste, conférencier et journaliste

# Chapitre 1

## Quel développement ? Pour quelle société ? Quelle éducation ?

L'éducation au développement durable, objet de cette recherche, dépasse le domaine de l'enseignement. Les agriculteurs depuis la nuit des temps s'interrogeaient sur la fertilité et la capacité de production de la terre et inventaient l'assolement. Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, l'Homme s'interroge non plus sur les limites de fertilité d'un champ ou d'une région mais sur la limite des ressources naturelles que lui offre la Terre mère et l'épuisement des ressources nécessaires au maintien de la vie sur la planète. L'objet de la recherche dépasse donc l'éducation des jeunes et donc la formation des personnes en charge de cette éducation et s'inscrit dans un contexte général. Il traverse non seulement toutes les composantes de notre société mais est complètement lié avec les gestes les plus courants de chacun de ses acteurs enracinés dans leur éducation et leur culture.

### 1.1. Le développement « durable » au secours d'une société en crise ?

Nos sociétés sont confrontées à une situation de crises majeures (politiques, écologiques, économiques, financières, religieuses) qui interrogent nos modes de relations et de productions. Les défis qui se posent au monde entier invitent à repenser nos modes d'organisation et la gouvernance mondiale. Jean-Philippe Waaup, dès 1991, conviait à remettre en cause l'ordre établi :

*« En tant que société occidentale industrialisée, les principaux obstacles que nous avons à surmonter concernent la remise en cause de notre adhésion au paradigme de la croissance exponentielle sur les plans suivants : le primat de l'économie, la domination de la nature et l'extension de notre mode de vie à l'ensemble de la planète ». (Jean-Philippe Waaup, 1991<sup>16</sup>, p. 68)*

Plus précisément, Lucie Sauvé exposait les effets négatifs sociaux, culturels et écologiques engendrés par un développement auto centré sur le productivisme et l'accumulation de richesses.

*« Nos choix de société, modelés par cette idée moderne du « développement », cette « croyance occidentale » (...) ont conduit à une érosion des cultures, à l'instauration (par invasion) d'une monoculture planétaire. Et celle-ci va de pair avec la destruction des écosystèmes et l'érosion de la diversité biologique, avec la détérioration de la qualité de l'environnement, notre maison de vie partagée. Légitimée par l'argument que le développement économique résoudra les problèmes sociaux et environnementaux, cette monoculture se répand comme un nouveau dogme<sup>17</sup>. Elle accroît l'exploitation et la dépendance des populations, elle alimente l'inégalité et les ruptures au sein des sociétés comme entre les sociétés. »*

Sauvé. L., Brunelle R. (2003)<sup>18</sup>

Alors, face à ce déploiement tentaculaire de l'idée de développement durable, qui se répand dans toutes les strates de notre système, Gwénaëlle Habert<sup>19</sup>, dans des propos tenus au cours d'un échange, précise que le développement durable peut apparaître comme quelque chose de très fermé, qui s'use, qui perd de son attractivité. De plus le développement durable est parfois décrit comme une invention des pays du Nord, une expression des pays riches qui visent à vouloir faire durer leur propre modèle économique et en corollaire, leur modèle social. Pour les maintenir, ils doivent donc prendre la question des ressources à bras le corps. Ce qui fait dire à Jacques Brégeon que « c'est une affaire de riches qui ne pèsent pour plus grand chose dans l'histoire du monde » face aux pays émergents. (Brégeon, entretien, 50'). Ce sont les modèles des pays occidentalisés qui orientent les ambitions des pays émergents et en développement, qui ne font qu'accroître l'épuisement des ressources et la pollution. L'Europe et les Etats-Unis ne

<sup>16</sup> Waaup J., Croissance économique et développement durable : vers un nouveau paradigme du développement. Cité dans le cours de l'UQAM.

<sup>17</sup> Dogme : « affirmation considérée comme fondamentale, incontestable et intangible » <http://fr.wikipedia.org/wiki/Dogme>

<sup>18</sup> Volume 4 : Environnements, cultures et développements/ revue « Education relative à l'environnement » sous la responsabilité de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement/ Département d'éducation et pédagogie/ Université du Québec à Montréal (UQAM), (Québec – Canada)

<sup>19</sup> Directrice de l'ISFEC de Tours

représentent-ils pas la plus importante consommation d'énergie et la plus forte pollution par citoyen ? Les habitants et dirigeants de la Chine et des pays émergents ne rêvent-ils pas d'atteindre le même niveau de vie et de consommation ? Dans un tel contexte, nous avons à penser l'organisation du monde collectivement dans le respect de chacun des peuples et à ne pas désespérer de l'humanité comme le propose Gabriel Garcia Marquez<sup>20</sup> « *Je crois qu'il n'est pas trop tard pour bâtir une utopie qui nous permettrait de partager une terre sur laquelle personne ne prendrait des décisions pour les autres* ».

Il faut bien admettre que l'expression « développement durable » fait partie du vocabulaire commun employé dans des contextes aussi divers, qu'opposés et qu'elle revêt des représentations multiples.

*En effet, si le « compromis » du développement durable convient à certains contextes et apparaît pertinent pour amorcer un dialogue avec certains acteurs sociaux de la sphère économique et politique, il importe de reconnaître qu'un tel cadre de référence (culturellement déterminé) reste beaucoup trop étroit ou nettement inadéquat pour interpréter, inspirer ou donner un sens à l'ensemble des dimensions de notre rapport à l'environnement.* Sauvé. L., Brunelle R. (2003)

Le développement durable aurait donc la lourde responsabilité de permettre de résoudre les problématiques majeures de nos sociétés en crises. Qu'en est-il exactement ?

## **1.2. Le développement durable : une expression controversée**

La recherche ne peut se développer sans prendre le temps de faire un arrêt sur l'histoire des termes, sur quelques définitions et concepts autour du développement, développement durable, développement intégral, écodéveloppement en prenant appui pour une large part sur des auteurs cités dans le cadre du cours « *Programme d'études supérieures/ Formation en éducation relative à l'environnement/ Francophonie internationale* »<sup>21</sup>, auquel l'auteur a participé en 2006.

### **1.2.1. « Le développement » : Une réalité inscrite dans l'histoire**

Dès les années 60, juste après les indépendances des pays colonisés, François Perroux définit le développement par d'autres critères que l'économie.

*« Le développement est la combinaison des changements mentaux qui permettent à une société donnée d'accroître son produit global — social, économique, culturel — de manière durable et cumulative. »*

(François Perroux, *L'économie du XXe siècle*, page 190).

Par ailleurs, Le pape Paul VI en 1963, dans l'encyclique *Populorum progressio* et vingt ans après Jean-Paul II dans *Sollicitudo rei socialis*, confirment ces définitions bien avant les tenants de la défense de l'environnement et avec une dimension centrée sur l'Homme.

### **1.2.2. Définition et représentation onusienne du développement durable.**

Le terme « développement durable » a été officialisé en 1987, dans le rapport intitulé « *Our common future* » (Notre avenir à tous), rédigé sous la direction de la norvégienne Gro Harlem Brundtland.

Il se définit ainsi :

*« Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. »*

Au sommet de la terre de Rio en 1992, afin de prendre en compte les urgences et impératifs écologiques (transformation du climat, gestion des ressources en eau, en hydrocarbures, biodiversité) il est promu et revêt un caractère politique obligatoire pour les chefs d'états et de gouvernements.

Il est le plus fréquemment représenté à travers trois piliers ou trois sphères qui s'entrecroisent : l'économie/ l'écologie/ le social. (voir annexe 7, p 74)

<sup>20</sup> Gabriel Garcia Marquez, écrivain colombien, prix Nobel 1982, mort le 17 avril 2014

<sup>21</sup> Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement-Université du Québec à Montréal

Ces croisements font émerger des zones de convergence qui font apparaître les déclinaisons du développement durable en un développement qui soit équitable, viable et vivable.

### **1.2.3. Apport de l'enseignement catholique à cette définition.**

L'enseignement catholique a ajouté deux dimensions « le culturel » et « le spirituel »<sup>22</sup> quand d'autres ont fait émerger « la gouvernance ».

Ainsi il est précisé dans le dernier texte promu par le secrétariat général de l'enseignement catholique<sup>23</sup>, retenant le terme développement :

*« Dans sa dimension culturelle, il intègre le respect des libertés et de la diversité, de l'identité culturelle et des patrimoines locaux et mondiaux ; dans sa dimension spirituelle, il invite à un changement de regard, de posture. Le développement concerne l'humanité dans le sens qu'elle donne au passé, au présent et à l'avenir, et à la relation. »*

## **1.3. Le développement au-delà du développement durable.**

La recherche mondiale, notamment celle conduite par la chaire de l'UQAM dirigée par Lucie Sauvé, a adopté, plus tard l'expression « Éducation relative à l'environnement, ERE ».

Cette dynamique de recherche internationale a conduit à la clarification et à des comparaisons de différents concepts et différentes propositions.

### **1.3.1. L'écodéveloppement**

Selon Bernard Vachon, cité dans le cours<sup>24</sup> « Formation en éducation relative à l'environnement/ Francophonie internationale » de l'UQAM, « *L'idée de développement appelle l'introduction d'autres valeurs que celles liées à l'économie. Elle suppose une vision différente de l'économie, dans laquelle cette activité serait au service de l'être humain et non pas, prioritairement, un système d'échange d'objets, de services et d'argent, sans égard à l'individu, à l'épuisement des ressources naturelles et au déséquilibre social des collectivités.* » (Bernard Vachon, 1993)

Ignacy Sachs a introduit le concept d'écodéveloppement (terme qui avait été proposé à la commission préparant le rapport Brundtland, mais repoussé car trop évocateur d'écologie).

*« L'écodéveloppement se veut équidistant de l'économisme abusif qui n'hésite pas à détruire la nature au nom de profits économiques immédiats et de l'écologisme non moins outrancier qui érige la conservation de la nature en principe absolu ».*

(Ignacy Sachs, 1980)

Ainsi l'écodéveloppement s'appuie sur une conception du développement qui associe une vision de l'économie au service de l'être humain et une « *gestion écologiquement saine des ressources et activités humaines dans un esprit de solidarité avec les générations futures* ». (Sachs, 1997).

### **1.3.2. Le développement : d'autres conceptions et représentations.**

On peut décliner le terme « développement » dans l'espace et le temps et cela nous conduit à divers types de développement.

On parle ainsi, de « développement régional » quand on fait référence à un développement qui prend en compte les relations entre les différents systèmes existants sur un même territoire afin de favoriser l'intégration, le partage, la distribution des ressources et la mise en œuvre d'actions concertées.

---

<sup>22</sup> [http://g2es.ec-ressources.fr/EUDES/EUDES\\_texte.pdf](http://g2es.ec-ressources.fr/EUDES/EUDES_texte.pdf)

<sup>23</sup> « *Une dimension essentielle de l'éducation : l'éducation à l'universel, au développement, à l'engagement solidaire ; enjeux et repères pour l'enseignement catholique* ».

<sup>24</sup> Programme d'études supérieures à distance/ Formation en éducation relative à l'environnement/ Francophonie internationale/ UQAM (université du Québec à Montréal) 2006.

On préfère le terme « biorégionalisme », lorsque l'on veut mettre en exergue un développement qui s'enracine dans l'histoire et la culture des humains qui habitent une « biorégion » et qui les invitent à une plus grande autonomie : « *se prendre en charge, rechercher des nouveaux modes de développement responsables et solidaires enracinés dans leur milieu de vie et leur culture locale* » (module 14, p 36<sup>25</sup>).

On utilise « développement local » lorsque l'on veut désigner un développement basé sur la mobilisation et la valorisation des potentialités d'un milieu qu'elles soient sociales, culturelles, environnementales ou économiques ou le « développement communautaire » lorsque l'on fait référence à un développement qui se situe à une échelle de pouvoir et de responsabilité au plus près des populations concernées.

Cependant, chaque type de « développement » porte les notions de changement, de croissance, de devenir, d'évolution, d'expansion, de futur et de progrès.

### 1.3.3. Le développement humain intégral

L'Église catholique, quant à elle, privilégie le terme de « développement humain intégral ». Ainsi on peut lire dans l'encyclique « *L'amour dans la vérité* » (*Caritas in veritate*).

*« Les projets en vue d'un développement humain intégral ne peuvent donc ignorer les générations à venir, mais ils doivent se fonder sur la solidarité et sur la justice intergénérationnelles, en tenant compte de multiples aspects : écologique, juridique, économique, politique, culturel. »*

Benoît XVI précise

*« Le risque de notre époque réside dans le fait qu'à l'interdépendance déjà réelle entre les hommes et les peuples, ne corresponde pas l'interaction éthique des consciences et des intelligences dont le fruit devrait être l'émergence d'un développement vraiment humain. »* (Benoît XVI, *Caritas in veritate*, n°9)

### 1.3.4. Invitation

La question du développement durable doit être traitée quant à elle comme un phénomène pas seulement matériel, physique, mais aussi social et humain. Elle connaît une évolution récente (30 ans à peine) de la conception de l'utilisation des ressources terriennes due au progrès de la science devant les désastres de la pollution sur terre, sur mer et dans les airs. Elle émane aujourd'hui des instances onusiennes qui ont pris en compte ces découvertes et tentent par des prescriptions de répercuter ces prises de conscience du danger dans toutes les strates de l'organisation de nos sociétés.

Dans l'expression « développement durable », tout éducateur se questionne sur ce qu'il souhaite faire durer. On observe que dans la sphère des politiques et des décideurs, le terme développement durable ne retient pour la plupart d'entre eux, que le seul axe du développement économique. Cependant, on constate que l'action éducative entreprise par les éducateurs s'appuie le plus souvent sur « *l'espoir d'un changement socio-environnemental* » (Sauvé L., 1998) en dépit de la critique et de la controverse concernant le concept lui-même.

En-deçà du souci de cette recherche, actuellement centré sur les enseignants, leur action dans la classe et dans leur communauté éducative et sur les modalités pédagogiques possibles et efficaces pour accompagner cette mutation, Jacques Brégeon pointe un vrai problème en amont concernant la société : « *Est-ce que la société a bien compris l'impasse dans laquelle elle nous conduit tous ; et, donc, par conséquent, la nécessité pour elle de se réinventer, et pour se réinventer, de réformer les esprits qui pensent la société, réformer ce que les individus ont dans la tête ?* » (Brégeon, 7').

Il invite donc d'abord à une prise de recul suffisante, car le chemin est rude. Cette attitude pour enseigner le développement durable devra d'abord être pétrie ou empreinte de convictions, tout en maintenant sa détermination à rester lucide sur les limites du champ d'action : « *C'est un sujet qui est complètement enveloppé dans des sujets d'une dimension politique autre !* ». (Brégeon, 10'). A juste titre, il prévient l'éducateur contre une sorte d'enrôlement trop radical de l'élève, pour éviter de faire des intégristes

---

<sup>25</sup> Programme d'études supérieures à distance/ Formation en éducation relative à l'environnement/ Francophonie internationale/ UQAM (université du Québec à Montréal) 2006.



fanatiques, même si c'est pour le bon motif, or ce type d'attitude extrême est toujours pour le « bon motif ». Le juste milieu est à trouver pour une pédagogie engagée mais équilibrée.

#### **1.4. L'éducation au développement durable : quelle éducation et quelles orientations pour l'école dans ce contexte ?**

Conscients de la multiplicité des représentations et des concepts liés à cette question, ainsi que des limites et des controverses à l'œuvre, il importe que cette recherche aille au-delà pour envisager un panorama plus large qui enracinerait l'objet recherché plus solidement. Eduquer au développement durable, ne serait-ce pas une opportunité pour redéfinir notre rapport au monde. Celui-ci entraînerait à reconstruire ou accompagner les mutations nécessaires qui prennent en compte la relation avec tout ce qui nous entoure, pas seulement les éléments naturels (arbres, oiseaux, fleurs, ...), mais aussi les relations humaines, nos liens sociaux, le rapport à la culture, l'expression de la spiritualité dans la perspective que les humains deviennent les acteurs de l'intérieur d'eux-mêmes, en relation entre eux, individuellement mais aussi collectivement.

La mission de l'éducateur, est de guider les jeunes vers l'expérience de ce sentiment d'appartenance à une humanité plurielle, diverse, dans le respect de toutes les formes de vie. Nous retiendrons donc, comme finalité de cette « éducation à » : « le respect de la vie sous toutes ses formes ».

##### **1.4.1. Une expression à l'épreuve du temps**

De tout temps, l'homme a appris à ses enfants à prendre soin de la terre, des éléments qui l'entouraient. Le bon sens ancestral est mis à l'épreuve d'une société industrielle galopante, productrice de biens et de services allant des plus louables et nécessaires aux plus éphémères et superflus. La préoccupation de la société demeure de penser l'éducation des jeunes de sa génération pour qu'ils soient en capacité de relever les défis de leur époque.

Ainsi le terme « Education Au Développement » apparaît en premier. C'est ce que nous rappellent les auteurs de l'Agence française pour le développement dans un rapport de 2012 :

*« L'histoire de l'éducation au développement en France prend ses sources fin des années soixante, dans la volonté de donner une autre vision de la réalité des pays du « Tiers-Monde ». Il s'agissait d'apporter un autre regard aux images misérabilistes et paternalistes véhiculées par les médias ou d'autres structures et de dénoncer les causes du « sous-développement ».*

Ils poursuivent en précisant qu'à cette époque, les organisations de solidarité s'emploient à sensibiliser l'opinion française en dénonçant « des mécanismes qui renforcent des relations inégalitaires entre les anciennes métropoles coloniales et les nouveaux états indépendants ». Ainsi, les organisations en charge de l'aide au développement choisissent de se définir par le terme d'associations de solidarité internationale. Il en découle l'apparition du terme « Education Au Développement et à la Solidarité Internationale (EAD-SI) » au début des années quatre-vingt-dix.

En effet, à cette période, « face à la paupérisation d'une grande partie de la planète, une nouvelle façon d'envisager le développement, moins centrée sur des indicateurs économiques, est proposée par les Nations Unies : le développement humain. La solidarité internationale devient une dimension inhérente de cette vision ».

A la même période, l'expression « développement durable » faisait son apparition (1987). Mais il faudra attendre 2004 pour que l'expression « Education au Développement Durable » soit adoptée officiellement par la sphère scolaire. Elle a supplanté « l'éducation à l'environnement » progressivement au fil des vingt dernières années. Ainsi, il a été question de façon transitoire d'« Education à l'Environnement vers un Développement Durable » pour arriver à « l'Education au Développement Durable » en 2004.

Patrick Matagne, donne quelques précisions concernant le contexte français :

*« Dans le dernier tiers du XXème siècle, on a promu ce qu'on appelait « l'éducation à l'environnement ». On était effectivement dans un contexte particulier, avec une prise de conscience écologiste ou d'émergence d'une demande sociale en matière d'environnement, en matière d'écologie*

[...] Dans une démocratie, un système éducatif prend forcément en compte la demande sociale. Cela avait conduit à un texte en 1977, donnant des orientations pour l'école française et ouvrant le débat et la controverse sur les finalités, les objectifs et les modalités propres à chacun des axes suivants : « Est-ce qu'on éduque à l'environnement, par l'environnement, pour l'environnement ? » (Patrick Matagne, entretien, 8')

En France, le terme « Éducation à l'environnement » a été conservé, jusqu'en 2004. Parallèlement, c'est en 2002, que le président Chirac, au retour de Johannesburg (10 ans après le sommet de la terre de Rio, Rio + 10) fait une déclaration dont a découlé, effectivement, la mise en place d'une stratégie nationale pour le développement durable et le texte de 2004 sur « l'éducation à l'environnement pour un développement durable ».

Cependant pour Patrick Matagne (entretien 11' à 15'), nous sommes aujourd'hui, face à des courants d'écoles. Certains se réfèrent plus à la définition de l'environnement telle qu'elle était définie en 1972 au congrès d'Aix en Provence, en réfutant la vision du « tout économique » perçue à travers l'entrée « développement durable ».

« Ensemble à un moment donné des aspects physiques, chimiques, biologiques, et des facteurs sociaux et économiques, susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines. »

Les acteurs de l'éducation à l'environnement qui œuvrent depuis les années 70, ne se retrouvent pas dans la définition du développement durable, qu'ils trouvent trop centrée sur la dimension économique négligeant l'aspect environnemental, écologique.

Pour Patrick Matagne, il ne s'agit pas

« d'évolution, comme si l'éducation à l'environnement, c'était le passé, dépassé, et obsolète, et le développement durable c'était moderne, c'était XXI<sup>e</sup> siècle... Ils sont tous convaincus du fait qu'il faut effectivement réfléchir à nos modèles de développement, à nos modes de vie, à nos manières d'habiter la terre, mais pas forcément avec les mêmes entrées » (entretien 15').

Pour éduquer d'une manière cohérente en fonction de ce qui est évoqué plus haut un choix est donc nécessaire.

#### 1.4.2. Finalités et perspectives de l'éducation au développement durable

Dans une perspective environnementale, cet enseignement aurait pour ambition de donner à l'élève les moyens de reconstruire ses liens avec son milieu de vie et de s'engager pour améliorer la situation environnementale dans tous les contextes qui se présentent. Il s'agit de lui permettre de s'informer sur les évolutions de la science et d'être en capacité de faire des choix raisonnés.

Dans une perspective pédagogique, il s'agit de rechercher des stratégies pédagogiques adaptées à la problématique tout en reconsidérant le rapport aux savoirs et la relation aux apprenants.

Comme le soulignent, William B. Stapp et coll.<sup>26</sup> (1989) cité dans le cours, il s'agit de développer des modalités pédagogiques pour améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage à l'école : donner du sens aux apprentissages par l'engagement réel des apprenants, solliciter toutes les disciplines scolaires pour permettre un croisement des savoirs.

Dans une perspective éducative, il s'agit de « favoriser le développement optimal des personnes et des groupes sociaux en ce qui concerne leur relation à l'environnement ». Sauvé, L. (1997).

Pour aider à se situer dans les diverses propositions éducatives, Lucie Sauvé a délimité trois sphères concentriques ordonnées<sup>27</sup> permettant de situer et de définir ce qu'est l'« Éducation Relative à l'Environnement » (ERE<sup>28</sup>).

1. Il y a d'abord la sphère personnelle, celle de la construction de l'identité, (...)

<sup>26</sup> James A. Swan et William B. Stapp, 1974, *Environmental Education : stratégies a more Livable Future*,

<sup>27</sup> <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/pdf/publication/ERE4.pdf>

<sup>28</sup> Le terme ERE s'est étendu récemment dans les communications du centrERE : Education relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté ». <http://www.centrere.uqam.ca/quoi-de-neuf/277-les-croisements-de-savoirs-en-environnement-des-membres-etudiants-du-centrere-organisent-un-colloque-de-recherche.html>

2. (...) il y a la sphère de l'altérité, celle de l'interaction avec l'autre, qu'il s'agisse d'une personne ou d'un groupe social. (...)
3. Enfin, la troisième sphère fait appel à l'éducation relative à l'environnement. Dans cette sphère de la relation au milieu de vie (...). Il y est question de développer un sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants (...): C'est (...) la "gestion" de nos propres rapports individuels et collectifs à l'environnement ».

Si l'on se réfère à cette proposition des « trois sphères d'interactions à la base du développement des personnes au sein de leur milieu de vie » de Lucie sauvé (1998), l'éducation relative à l'environnement se situe au niveau de la troisième sphère, celle de la relation à l'environnement, « de la relation au milieu de vie », considérant ce milieu de vie comme « cette maison de vie que l'on partage entre nous et qui est aussi celle des autres vivants ». Elle vise le « développement intégral de la personne ».

Ainsi, l'Education Relative à l'Environnement (ERE) se distingue « de l'éducation interculturelle, de l'éducation à la coopération, à la paix, aux droits humains, à la solidarité ...de l'éducation à la citoyenneté »...impliquant « l'apprentissage de la démocratie ». Ces différentes propositions éducatives se situent dans la sphère de l'altérité.

De même, L'ERE se distingue des propositions éducatives reliées à la sphère personnelle : l'éducation à l'autonomie, à l'estime de soi, à la construction de l'identité et à la responsabilité, qui relèverait plus de la psychologie du développement et qui a pour objet l'étude des transformations biologiques, psychiques, cognitives et affectives de l'individu, de la naissance jusqu'à la mort ; le développement étant compris ici, comme l' « ensemble de transformations produites par l'activité humaine qui affectent les organismes vivants ou les institutions sociales »<sup>29</sup>.

Situer ainsi l'espace de chacune de ces propositions éducatives permet de comprendre la place de l'éducation au développement durable et en quoi elle correspond véritablement à une dimension fondamentale de l'éducation.

## **1.5. Émergence d'éléments d'une théorie de l'action.**

Globalement cette éducation vise la formation de citoyens éclairés, conscients des enjeux critiques concernant le maintien de la vie sur la planète.

Elle favorise le développement d'un esprit critique et de compétences conduisant à l'engagement et à la prise de décision ancrées dans une conscience responsable et solidaire.

### **1.5.1. Développer des compétences : mais de quelles compétences s'agit-il ?**

Pour une pédagogie de l'action, nous nous référons à la compétence définie par Perrenoud, (cité par Danvers) comme « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation » ou par Leplat qui précise que « la compétence est envisagée par un système de concepts qui engendrent l'activité et l'organisent ».

D'autre part, Danvers fait référence à G. Le Boterf (1994) qui propose, selon lui, « une définition plus rigoureuse de la compétence, en termes de savoirs combinatoires et suggère de remettre le sujet au centre de la compétence » :

« L'individu peut être considéré comme constructeur de ses compétences. Il construit ses compétences en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) et des réseaux de ressources de son environnement [...] La compétence est un savoir-agir responsable et validé, c'est-à-dire savoir-mobiliser, savoir-intégrer et savoir-transférer des ressources [...] Elle ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation de ces ressources [...] Elle n'est pas de l'ordre de la simple application mais de la construction ».

Enfin, du point de vue d'Argyris et Schön, Danvers retient que « tout être humain a besoin de devenir compétent dans son action et, simultanément dans la réflexion sur son action, de façon à apprendre à partir d'elle. »

<sup>29</sup> déf inspirée de Bideaud J., Houdé H., Pedinielli J.-L., L'homme en développement, PUF, Paris, 1993

Il s'agit donc de développer des compétences pour conduire une action individuelle ou collective mais également la capacité de pouvoir analyser cet agir et d'en tirer des enseignements, par une analyse critique.

Dans l'introduction du Socle commun de connaissances et de compétences Gilles de Robien (2006), alors ministre de l'éducation Nationale, précise que :

*« Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète ».* (2006, p 4)

Il poursuit en développant l'articulation compétences, connaissances, attitudes:

*« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, des capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité ».* (2006, p 5)

Pour engager une éducation concertée pour « le développement durable », il convient donc de prendre appui sur des conceptions et visions partagées par les acteurs et de bien clarifier les valeurs auxquelles on se réfère.

### **1.5.2. Des compétences référées à des conceptions spécifiques de l'environnement et de l'éducation.**

Une éducation au développement durable se fonde sur la conception de l'environnement perçu prioritairement comme « projet communautaire- où s'engager<sup>30</sup> » et « milieu de vie à connaître, à aménager<sup>31</sup> » privilégiant les valeurs de démocratie, de gouvernance, d'esprit critique, d'engagement, d'autonomie, d'émancipation, de collectivité et de coopération.

La conception de l'éducation sous-jacente rejoint le paradigme éducationnel inventif décrit par Bertrand et Valois, (1999, p. 58-59) « centré sur la création de communautés d'apprentissage dans les lieux de vie quotidiens pour le développement de projets signifiants. Il valorise le contexte et la culture pour la reconstruction du rapport au monde ».

Le lieu de l'école constitue donc un contexte privilégié permettant « le développement des capacités de produire des changements et de changer soi-même » à travers ce qu'Isabel Orellana (2002) définit comme « une communauté d'apprentissage », André De Perreti et François Muller « une organisation apprenante » et l'enseignement catholique, « un établissement formateur ».

Dans cette perspective, l'enseignement catholique cherchant à définir le métier et la mission d'enseignant, par la publication d'un document de référence (2007) « *Etre enseignant dans l'enseignement catholique* », paru en 2007, le définit d'abord comme un « passeur de savoirs, de compétences et d'humanité ». De plus, Claude Berruer<sup>32</sup> (2008) souligne que « c'est par la formation de la conscience que les connaissances et les capacités donnent lieu à une appropriation par le sujet qui permet un engagement pour le bien commun. [...] Seule une conscience bien formée peut résister aux conditionnements et aux déterminismes. » L'école doit donc former « des personnalités autonomes et responsables, capables de choix libres et conformes à la conscience<sup>33</sup> ».

Plus récemment, le nouveau statut de l'enseignement catholique publié le 1<sup>er</sup> juin 2013, précise la double finalité de l'école : « un lieu privilégié d'éducation au service de la formation intégrale de la personne humaine » et « un lieu indispensable à la construction d'une société juste et harmonieuse ».

Ces postures appellent des pratiques réflexives sur un territoire incluant l'établissement scolaire comme un élément du lieu de vie, et permettent aux enseignants et à tous les acteurs, parties prenantes, d'expérimenter

<sup>30</sup> Programme d'études supérieures/ Formation en éducation à l'environnement/ francophonie internationale/ Cours 1-Théories et pratiques d'éducation relative à l'environnement/ Module 2-L'environnement : de la représentation au concept. (p 35-42)

<sup>31</sup> Idem (p 35-42)

<sup>32</sup> Claude Berruer, adjoint au Secrétaire Général de l'Enseignement Catholique

<sup>33</sup> Statut de l'enseignement catholique en France, publié le 1<sup>er</sup> juin 2013

de nouvelles stratégies de coopération, de mutualisation vers une réelle prise en compte des réalités de ce territoire. Des postures qui interrogent le cloisonnement disciplinaire du système éducatif.

### 1.5.3. Une exigence : l'interdisciplinarité pensée dans une approche globale.

Pour participer à cette « *construction d'une société juste et harmonieuse*<sup>34</sup> », nous devons reconsidérer nos pratiques pédagogiques et relever le défi de « *passer de l'école des savoirs à l'école de l'intelligence* ». Entrer dans la compréhension du monde complexe nécessite de faire œuvre d'intelligence. Claude Berruer (2008), précise que

*« faire œuvre d'intelligence, c'est faire œuvre de tri, de discernement au sens étymologique du terme. Il s'agit certes d'abord de rassembler, ce que dit la racine « legere », mais pour (en vue de) organiser, pour choisir, ce que dit le préfixe « inter ». Faire œuvre d'intelligence, ce n'est pas acquérir un savoir encyclopédique, ce n'est pas devenir érudit... C'est être capable de tisser des liens entre les savoirs ».*

Ce à quoi Edgar Morin (2000, p 42) répond : « *Le découpage des disciplines rend incapable de saisir « ce qui est tissé ensemble », c'est-à-dire, selon le sens originel du terme, le complexe* ». Et il argumente :

*« La connaissance spécialisée est une forme particulière d'abstraction. La spécialisation « abs-trait », c'est-à-dire extrait un objet de son contexte et de son ensemble, en rejette les liens et les intercommunications avec son milieu, l'insère dans un secteur conceptuel abstrait qui est celui de la discipline compartimentée, dont les frontières brisent arbitrairement la systémicité (la relation d'une partie au tout) et la multidimensionnalité des phénomènes ». (Morin E. 2000, 129 p, p 42).*

De même, Pierre Frackowiak, au cours de la conférence donnée à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris, le 6 décembre 2012 « *Pour une école inscrite dans son temps, quels leviers possibles ?* », précisait que la division des disciplines était une grave erreur, tout en reconnaissant que pour toucher aux disciplines, il fallait être héroïque. Il invitait également à un changement de posture : « *Nous ne réussirons à changer l'école dans son ensemble que si nous mobilisons l'intelligence collective ...* ».

L'ensemble des intellectuels, philosophes et chercheurs semblent faire converger leurs discours sur la nécessité de refonder l'organisation scolaire : « *Pour cela, nous devons abattre les barrières traditionnelles entre les disciplines et concevoir comment relier ce qui a été, jusqu'ici séparé* » (Morin E. 2000). Que l'on parle d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité, de co-disciplinarité, il est toujours question de mettre les disciplines en dialogues.

Pour Yves Lenoir, cité par Francis Danvers (2003, p 337), l'interdisciplinarité se définit par

*« la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exercent à la fois au niveau curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétration ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalité, objet d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissages, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves ». (Y. Lenoir, 1999). L'interdisciplinarité suppose le transfert et l'échange de connaissances, d'analyse, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines. »*

Michel Ricard (2012) quant à lui, prône une démarche plus globale. « *Il s'agit là d'une véritable mutation qui implique de passer d'un enseignement disciplinaire dispensé par le biais d'un acte pédagogique individuel, à un enseignement plus global mobilisant l'ensemble des enseignants agissant au cœur d'un projet pédagogique transversal intégrant également des partenaires extérieurs (collectivités, associations, entreprises).*

Déjà, en 1994, Pierre Giolitto et Maryse Clary (1995, 375p, p 349), pointaient « *l'extrême cloisonnement du système éducatif, qui rend mal aisée la pratique de l'interdisciplinarité* » comme un handicap pour l'éducation à l'environnement dans le système éducatif français.

Il ne suffit pas d'énoncer des belles paroles, mais de penser concrètement les modalités de cette évolution. Ainsi, Patrick Matagne se remémorait les propos de De Gaulle, parlant de la construction européenne « *Il*

---

<sup>34</sup> *idem*

*ne suffit pas de dire Europe, Europe, Europe en tapant sur sa chaise !<sup>35</sup>», et prolongeait en s'en inspirant : « il ne suffit pas de dire pluridisciplinaire, pluridisciplinaire, pluridisciplinaire, il faut le faire, il faut le vivre, il faut le mettre en œuvre [...] sinon, on restera sur l'idée que [...] le développement durable, c'est les sciences [...] sous-entendu, les sciences expérimentales. » (Entretien, 35').*

La recherche en éducation au développement durable peut s'appuyer sur les considérations, remarques et recommandations énoncées ci-dessus pour penser les investigations et les modalités pratiques d'investigation.

## **1.6. L'appui de la recherche**

Les recherches se multiplient pour accompagner cette transition pédagogique et éducative et accompagner les acteurs à l'œuvre au plus près des jeunes.

La dernière parution de la revue « Education relative à l'environnement » à l'été 2013, « *Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable* »<sup>36</sup> rassemble les travaux de recherche présentés et discutés lors du colloque international « Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable », qui s'est déroulé à Montréal (Québec, Canada) les 10 et 11 mai 2012 dans le cadre du 80e Congrès de l'Acfas (Association francophone pour le savoir). La promotion de cette publication précise :

*« Les questions environnementales et de développement durable sont des questions complexes et controversées. [...] Ces questions nécessitent donc, - pour être traitées de manière intéressante en contexte scolaire, universitaire, parascolaire ou de formation continue - de croiser différents champs d'expertise, des connaissances provenant de disciplines différentes, des savoirs experts mais aussi des savoirs citoyens [...] L'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement durable misent donc sur une invitation à l'interdisciplinarité, sur des mises en dialogues et en débats des connaissances et des arguments, vers des prises de décisions et des actions plus réfléchies. »*

Parallèlement, Jean-Marc Lange<sup>37</sup> témoigne de travaux déjà engagés en ce sens (2007). Il relate dans un compte-rendu de colloque, la réflexion et les controverses sur la place des disciplines dans l'éducation au développement durable.

*« Si la plupart des intervenants semblent favorables à des approches pluri-, -inter- ou trans-disciplinaires, certains s'insurgent contre une pseudo-modernité anti-disciplinaire trop facilement admise et trop peu discutée. Ainsi P. Guizard<sup>38</sup> prend la défense des disciplines comme sources de formation de l'esprit ».*

Jean-Marc Lange invite à poser la question autrement en précisant qu'il ne s'agit pas d'opposer l'éducation au développement durable aux disciplines scolaires (anti-disciplines) mais d'aborder dans le cadre de l'école un enjeu de société qui suppose que l'on reconnaisse la spécificité forte de cette éducation et son « a-disciplinarité ». Il propose d'explorer deux directions. Une première qui envisage l'éducation au développement durable en position d'externalité par rapport aux disciplines scolaires et qui offre l'occasion de donner de la cohérence et du sens aux enseignements traditionnels. Mais il prend parti pour une seconde direction qui consiste à déterminer en quoi et comment les disciplines peuvent contribuer à cette éducation, en recherchant les complémentarités et en ne se limitant pas à la simple juxtaposition des différents apports disciplinaires. Une posture qui imposera de s'interroger sur les reconfigurations disciplinaires et d'engager un travail d'élaboration ou de réélaboration de leurs contenus pour démontrer comment toutes les disciplines peuvent apporter leur contribution à cette éducation.

En ce sens, il rejoint les travaux de Philippe Perrenoud (2011, p 47) qui interroge les disciplines et invite à les considérer et à examiner ce qu'elles disent du rôle de l'école dans la préparation à la vie. « *Les*

---

<sup>35</sup> "On peut sauter sur sa chaise comme un cabri en disant : «L'Europe ! L'Europe ! L'Europe !» mais cela ne signifie rien. Il faut prendre les choses comme elles sont." <https://sites.google.com/site/charlesdegaullebe/extraits-revue-grandeur/florilege-gaullien-4>

<sup>36</sup> sous la direction de Barbara Bader, Angela Barthes, Alain Legardez et Lucie Sauvé

<sup>37</sup> Jean-Marc Lange, Maître de conférences, UMR STEF ENS Cachan – INRP, ENS de Cachan

<sup>38</sup> Inspecteur d'académie, inspecteur régional d'histoire-géographie

*connaissances scolaires seront plus proches de la vie du seul fait qu'on apprend à l'école à les mobiliser pour conduire des projets, prendre des décisions, gérer des situations complexes ».*

Ainsi le débat est engagé non seulement sur les modalités de la mobilisation des champs disciplinaires déjà présents à l'école mais également sur la pertinence et le contenu de chaque discipline. Philippe Perrenoud invite chacun à une confrontation sur le sujet en précisant que dans une « *démocratie, les finalités de l'éducation fondamentales sont inévitablement le produit de compromis parfois médiocres entre des logiques, des éthiques, des valeurs, des idéologies différentes* ».

### **1.7. L'enseignement catholique : une institution engagée**

L'enseignement catholique, associé au service public d'éducation prend part au débat. Puisque le vocable « développement durable » semble admis dans la sphère sociale - dont l'école -, la sphère économique et politique, il y a donc nécessité à clarifier les conceptions, les représentations et les valeurs partagées par une communauté au démarrage de toute action ou projet. C'est la démarche entreprise par le secrétariat général de l'enseignement catholique au sein de la mission *Éducation à l'universel et au développement durable*. Afin de définir au mieux « l'éducation au développement durable » et de communiquer sur les dimensions essentielles au fondement de son projet éducatif, une lecture croisée a été entreprise entre les textes officiels émanant des deux références institutionnelles auxquelles il est attaché (l'Éducation nationale et l'Église Catholique) pour promulguer en mars 2013, un nouveau texte de référence « *Une dimension essentielle de l'éducation : l'éducation à l'universel, au développement, à l'engagement solidaire. Enjeux et repères pour l'enseignement catholique* ». Il assume ainsi sa double référence institutionnelle, d'une part en s'appropriant l'exigence ministérielle « *Éduquer au développement durable* », et d'autre part en faisant sienne une préoccupation permanente de l'Église catholique « *Éduquer au développement intégral de la personne au cœur de la création* ».

Ce texte précise :

*« Le développement, devenu « développement durable », se veut une réponse aux grands enjeux du monde [...] qui fait appel à la démocratie participative et au vivre ensemble, à la solidarité intergénérationnelle, à la solidarité Nord – Sud et Sud – Sud, à la gestion raisonnée et raisonnable des ressources et pour cela faire un véritable effort de création et d'innovation. »*

Il choisit donc comme acronyme « EUDES » : « *Education à l'Universel, au Développement, à l'Engagement Solidaire* », dont

*« l'enjeu est bien de former à une démarche rigoureuse et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en s'appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de sens des responsabilités individuelles et collectives. »* Ses travaux sont repris ultérieurement (cf. Infra page 52).

Jacques Brégeon soulignait au cours de l'entretien, l'importance de la place du religieux dans la question de l'éducation au développement durable : « *La religion imprègne la société [...] Le monde est religieux.[...] Et donc, les religions sont des phénomènes majeurs dans les mutations de société. Conclusion : les religions ont une responsabilité de premier plan dans la capacité de notre civilisation à faire face aux enjeux qui se présentent.[...]Elles agissent sur les consciences, sur les valeurs.*» (entretien Brégeon, 1h19, 1h20)

On voit apparaître ici une dimension parfois sous-estimée : l'engagement pour une nouvelle solidarité. Cet aspect se retrouve promu dans le monde scolaire avec l'opération « *Envie d'agir* » et dans l'Église avec « *Diaconia 2013 : servons la fraternité* ». Le défi de la solidarité est majeur qu'il soit pensé en direction des pays du sud, qu'il soit dirigé vers ceux qui vivent autour de nous, ici et maintenant. Il s'agit de permettre à chaque humain de vivre dans la dignité et de reconsidérer notre conception de la pauvreté et de la richesse. Aminata Traoré, malienne engagée, s'insurge au nom de l'Afrique : « *En lui-même, l'Homme*

*est une richesse indépassable. L'Afrique n'est pas pauvre et nous Africains ne le sommes pas davantage. Si nous le sommes, ce n'est que par comparaison avec une nouvelle espèce humaine, l'Homo Œconomicus<sup>39</sup>».*

Il est à regretter, cependant, que la déclinaison des fondements, des orientations et des recommandations pour une réelle mise en œuvre aux différents échelons de l'organisation ait conduit à un nouveau sigle et une nouvelle définition. Au-delà du mérite de rassembler et de préciser la posture et l'orientation, cette nouvelle proposition langagière, n'en brouille pas moins la perception des acteurs qui doivent s'approprier un nouveau terme et tenter de percevoir les déclinaisons subtiles et non moins fondatrices de sens.

Souhaitons que l'explicite de l'enseignement catholique à travers cette publication soit propice à la confrontation des points de vue et à l'émergence de nouvelles dynamiques dans les établissements et les réseaux d'établissements. C'est pour le moins, une nouvelle opportunité pour l'enseignement catholique d'exploiter ses espaces de liberté, d'innovation et de création et de répondre à l'appel lancé par le Pape François dans sa messe d'inauguration du 19 mars 2013<sup>40</sup> :

*« Je voudrais demander, s'il vous plaît, à tous ceux qui occupent des rôles de responsabilité [...] : nous sommes « gardiens » de la création, du dessein de Dieu inscrit dans la nature, gardiens de l'autre, de l'environnement ; ne permettons pas que des signes de destruction et de mort accompagnent la marche de notre monde ! »*

Ce texte de l'Enseignement catholique non seulement précise avec force et engagement les axes de travail souhaités, en référence à la pensée sociale de l'Eglise, mais il intègre les apports des récents programmes et circulaires ministérielles. Il apporte un soutien à tous les enseignants engagés dans cette voie nouvelle et conforte le bienfondé de cette recherche dans le contexte de l'institution scolaire de l'enseignement catholique auprès des enseignants en formation ou en exercice pour analyser, critiquer et in fine, formuler des pistes de travail pour la formation des acteurs dans l'institution.

---

<sup>39</sup> Traoré, A. (2002). *Le viol de l'imaginaire*. France : Fayard/Actes Sud, 177-186 (consulté dans le recueil de textes du module 3 du cours « L'éducation à l'environnement et la question du développement » (2006).

<sup>40</sup> <http://www.eglise.catholique.fr/eglise-et-societe/developpement-durable/pape-francois-protoger-la-creation-toute-entiere-protoger-chaque-personne.html>



## Chapitre 2

### Le chemin de la recherche

La question centrale de cette recherche porte sur l'éducation au développement durable dans l'institution scolaire. A ce titre, que ce soit dans l'enseignement conduit par les enseignants, que ce soit dans la prise en compte de ces questions dans le fonctionnement des établissements ou dans l'organisation générale de l'institution scolaire, il s'agit de chercher à identifier ce qui facilite cette éducation, mais aussi et surtout ce qui la freine.

L'hypothèse formulée est que les enseignants ont besoin d'une formation adaptée. Quel doit être son contenu et son organisation ? Qui peut la prendre en charge ? Pour en arriver à ces mises en œuvre pratiques, il convient d'abord de s'interroger comment mettre au jour les causes profondes qui guident ou freinent l'action des uns et des autres ?

*« Par causes profondes nous entendons l'analyse des situations, des événements, des représentations observées pour trouver au-delà de ce qu'on voit ou de ce qui vient immédiatement à l'esprit, ce qui se cache derrière le miroir des apparences et détermine les phénomènes en question ».* Philippe Missotte<sup>41</sup> (correspondance dans le cadre de cette recherche)

Du point de vue de la direction pédagogique (chef d'établissement), il importe d'identifier les obstacles et de prospecter les croisements des facteurs et des acteurs afin d'émettre des hypothèses qui permettraient de contourner ces obstacles.

#### 2.1. Entretiens exploratoires

Dans un premier temps la recherche consiste à explorer largement l'objet et sa périphérie au cours d'entretiens semi directifs auprès de personnes identifiées, comme expertes en ce domaine, ayant réfléchi la question depuis de nombreuses années et reconnues pour leurs compétences.

##### 2.1.1. Explorer l'objet

La présentation des personnes rencontrées est consultable en annexe 1.

##### 2.1.2. Guide d'entretien

Pour structurer ces rencontres, un guide d'entretien a été élaboré par étapes. Un premier jet a été soumis au référent mémoire. Puis après 3 allers retours, le questionnaire a été stabilisé. (Voir en annexe 2, p 3). Il s'est révélé un point d'ancrage pertinent et structurant. Cependant, il a été utilisé avec souplesse. Certaines questions ont pu être reformulées au cours de l'entretien ou tout simplement abandonnées au regard du contexte. L'attention a été portée sur une parole libre et la plus ouverte possible pour recueillir les avis et positionnements des interlocuteurs. Pour situer certaines questions ou remarques des précisions ont du être apportées sur le contexte de la recherche, la posture adoptée en lien avec le lieu d'engagement professionnel. Ce guide d'entretien a permis de recueillir des données croisées, le plus souvent convergentes et de bien situer le positionnement de chaque interlocuteur.

##### 2.1.3. Prises de contact

Les demandes d'entretien se sont faites par mails. Un rappel des circonstances de nos précédents contacts ou rencontres était suivi par une présentation du contexte de la recherche engagée dans le cadre du master et de mon intérêt pour le sujet. Enfin, les raisons ayant motivées cette interpellation étaient exposées.

La communication du document « *Construction du projet de mémoire* » a été faite lorsque l'interlocuteur en a exprimé le souhait. Par contre le guide d'entretien n'a pas été communiqué.

<sup>41</sup> Missotte Ph., *La mission du sociologue ou les causes profondes*. (2013)

#### 2.1.4. Le temps de l'entretien

Les rendez-vous étaient fixés sur des plages horaires larges pour laisser le temps aux interviewés d'explorer le sujet aussi loin que possible, à l'exception de Mr Matagne qui avait une contrainte de cours avec des étudiants juste après et pour lequel nous avons dû interrompre l'entretien. Nous avons projeté la possibilité d'une nouvelle rencontre. Mais elle n'est pas été possible.

Les entretiens étaient enregistrés sur dictaphone. Avant le début de l'entretien, l'accord des interlocuteurs pour l'enregistrement a été recueilli.

Après une présentation courtoise et la formulation de remerciements pour le temps offert à ce travail, les entretiens se sont déroulés sur une période de 40 minutes à 1h30.

Les lieux des rencontres ont été fixés par les personnes sollicitées afin de ne pas ajouter d'autres contraintes supplémentaires. A noter que l'entretien avec Mr Matagne s'est déroulé dans la cafétéria de l'université de Poitiers, lieu convivial et agréable, mais la qualité de l'enregistrement a été perturbée par tous les bruits ambiants du lieu.

## 2.2. Des entretiens à l'enquête

### 2.2.1. Premiers regards sur les données exploratoires.

Les premiers éléments d'analyse des entretiens confirment l'hypothèse de recherche précédemment évoquée :

- identifier les représentations des enseignants concernant la question du développement durable : engager un travail en profondeur sur la connaissance des enjeux.
- confronter ces représentations avec l'exercice de la pratique professionnelle
- considérer la formation des enseignants comme le principal levier pour faire advenir la prise en compte réelle et effective de l'éducation au développement durable.

Ainsi, le choix a été fait de réaliser une enquête auprès d'enseignants déjà en poste posant le postulat d'une maîtrise assurée de leur champ disciplinaire.

Les autres « *parties prenantes* » (Brégeon, entretien) (parents, personnels administratifs, personnels d'éducation et de service, fournisseurs, partenaires divers), exerçant un rôle dans la sphère scolaire n'ont pas été enquêtées dans le cadre limité de cette recherche.

Cependant, en vue d'une « *approche scolaire intégrée* » (Ricard, entretien), une étude portant sur ces publics cibles amènerait des éléments complémentaires pour analyser leurs contributions à la prise en compte effective du développement durable dans le cadre de l'école.

Le questionnaire a ainsi été construit progressivement à la lumière des apports théoriques, de l'avancée de la recherche et des questions formulées dans la problématique initiale. Différents aller-retour avec le référent mémoire ont permis de stabiliser les questions, de vérifier leur pertinence et d'anticiper sur la valeur des données à recueillir. Il s'agissait de trouver les moyens de faire émerger les représentations, quelques connaissances du sujet et de chercher à identifier les éléments nécessaires à une meilleure prise en compte de cette éducation dans le système scolaire.

### 2.2.2. Public enquêté

Deux populations d'enseignants ont été enquêtées :

#### A. Des enseignants engagés dans un dispositif de formation que nous nommerons G1 :

Ces enseignants ont été consultés dans quatre contextes différents :

- a. Au cours de la formation des enseignants du premier degré rassemblés pour une journée de formation sur le grand secteur de Niort (80 participants) dont le thème était l'évaluation.
- b. Au cours de la formation nationale Formiris<sup>42</sup> « référent développement durable » en avril 2013 à Paris à l'AFAREC<sup>43</sup> (18 participants)
- c. Les participants du colloque « *les enjeux éducatifs du développement durable* » à Tours les 3 et 4 avril 2013. (15 participants)

<sup>42</sup> FORMIRIS : Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelle dans l'enseignement catholique.

<sup>43</sup> AFAREC : Association pour la Formation, l'Animation et la Recherche dans l'Enseignement Catholique. Paris

d. Dans le cadre d'une formation de chefs d'établissement 1<sup>er</sup> degré à Tours, du 8 au 13 avril.

B. Des enseignants exerçant dans un des établissements catholiques d'enseignement engagés dans la coordination « agenda 21 scolaires » que nous nommerons G2.

Dans le cadre de cette étude, il semblait en effet intéressant de rejoindre les enseignants exerçant dans un des établissements concernés par la démarche expérimentale de coordination d'agendas 21 scolaires. Depuis 6 ans, cette expérimentation est menée sur un réseau d'établissements catholiques (7 écoles primaires, 2 collèges, un lycée, un établissement post bac) avec l'objectif explicite et partagé de lever les freins et les obstacles afin de permettre une meilleure prise en compte de l'éducation au développement durable dans le parcours des élèves et dans la gestion concrète des établissements.

### 2.2.3. Recueil des données

Dans tous les cas, seuls, les volontaires ont répondu. Ce qui apporte déjà une donnée non négligeable sur l'intérêt que suscite l'objet de recherche.

A. Pour le groupe 1 (G1):

Une population de 29 personnes a répondu à cette enquête qui a été proposée sous la forme d'un livret papier en format A3.

Pour les situations a, b et c : je me suis rendue sur place et après une brève présentation de cette recherche et de son contexte, le document papier a été remis aux participants.

- a. A Niort, la présentation de l'enquête inscrite dans un travail de recherche en master 2 a été faite en fin de journée d'une formation portant sur l'évaluation. Les enseignants ont été interpellés et pouvaient se déplacer avant de quitter la salle pour venir chercher un questionnaire papier. Une dizaine d'enseignants sont repartis avec un questionnaire. Deux questionnaires papier ont été retournés dans les 2 semaines qui ont suivi. A noter que cette journée de formation avait été particulièrement délicate et que les enseignants avaient été fortement déstabilisés par les propositions pédagogiques qui leur avaient été proposées.
- b. A l'AFAREC, un temps sur place a été laissé aux stagiaires pour qu'ils disposent du temps suffisant pour répondre à l'enquête, soit 10 à 15 minutes avant le déjeuner. (13 questionnaires retournés sur 18 distribués).
- c. Au colloque de Tours, le questionnaire papier a été remis aux participants le premier jour après la conférence ; ensuite ceux qui le souhaitent ont fait retour de leur production, le deuxième jour. Contrairement à ce qui s'est passé à l'AFAREC, il n'y a pas eu un temps spécifique laissé pour répondre à l'enquête. (5 questionnaires retournés sur 15 distribués)
- d. Quant à la formation des chefs d'établissement du premier degré : les questionnaires sous format papier ont été pris en charge par Mme Habert, qui s'est chargée de la présentation et qui a fait suivre ensuite les retours qu'elle avait recueillis. (9 questionnaires retournés)

B. Pour le groupe 2 : (G2)

En partant de l'enquête précédemment établie sous format papier, une présentation sur Internet a été réalisée en utilisant « *Google drive – formulaire* ». Ce formulaire a d'abord été testé auprès des étudiants du master 2 « Conception de projets et dispositifs de formation <sup>44</sup> » dans le cadre duquel est réalisée cette recherche, pour recueillir leur avis critique sur la formulation et la pertinence des questions, des propositions de réponses, le temps estimé pour répondre à l'enquête.

Un lien URL<sup>45</sup> a été transmis par mails, aux chefs d'établissement des écoles, collèges, lycée et institut de formation supérieur, concernés par la coordination, en leur demandant s'ils accepteraient de bien vouloir transmettre ce lien à leurs enseignants.

La population cible comptait environ 250 enseignants : soit 50 enseignants du premier degré et 200 enseignants pour le second degré et le centre de formation.

<sup>44</sup> ISP - Institut Supérieur de Pédagogie. Faculté d'Éducation - Institut Catholique de Paris.

<sup>45</sup> URL : De l'anglais *Uniform resource Locator*, littéralement « localisateur uniforme de ressource », auquel se substitue informellement le terme adresse web.

Dans ce cas, ce sont également, 29 personnes qui ont répondu directement sur internet.

Tous les chefs d'établissement ont-ils fait le relais auprès de leurs enseignants ? Cet indicateur serait pertinent, mais à ce jour il n'a pas pu être recherché étant donné la difficulté d'interpeller directement sur cet aspect les chefs d'établissements.

En effet, relayer cette enquête auprès d'enseignants, peut déjà être considéré comme une attention particulière à ce projet de secteur. Or, d'une part certains établissements ont fait le choix pour une année de ne pas participer à la coordination, de l'autre, certains enseignants engagés dans le projet soulignent l'absence de reconnaissance de leur action dans ce domaine par leur direction et corollairement le peu de soutien pour leur propre engagement.

#### **2.2.4. Saisie des données**

Nous remarquons le fruit du hasard qui fait que pour les deux populations d'enquêtés, nous obtenons le même nombre de réponses, soit 29 pour les deux populations, soit un total de 58 enseignants qui ont donné leur point de vue sur le développement durable et sa mise en œuvre dans leur pratique professionnelle.

Afin de disposer d'un outil d'analyse pertinent et commun aux deux populations, les données recueillies sur formulaires papier ont été saisies sur *Google drive*, sous la forme d'un formulaire en ligne. Chaque questionnaire papier a été traité directement en ligne permettant l'analyse par le logiciel.

Deux formulaires en ligne sont ainsi disponibles permettant d'effectuer une analyse comparative entre les deux populations d'enquêtés. Un nom a été attribué à chaque population. Celui correspondant à la première population des enquêtés (G1) en formation s'intitule : « Le développement durable dans l'institution scolaire ».

Le second formulaire qui correspond à la population des enseignants exerçant dans un des établissements catholiques d'enseignement engagé dans la coordination de réseau (G2), s'intitule : « Coordination agenda 21 sud Deux-Sèvres ».

#### **2.2.5. Analyse des données de l'enquête : modalités et observations**

La découverte de l'outil de traitement « *Google drive formulaire* » dans le cadre de cette recherche a été riche en enseignements.

Un travail d'exportation des données recueillies a pu être effectué, d'une part, sous Word pour le traitement des questions ouvertes, d'autre part, sous Excel pour le traitement des données chiffrées et comparatives. Cette dernière a permis de créer des graphiques de différentes natures (histogrammes, courbes, barres, secteurs) choisis en fonction de la pertinence des résultats visuels obtenus et de la pertinence de ce qu'ils montrent, et en quoi ils viennent étayer une argumentation.

Ce travail d'analyse des données met en évidence la rigueur nécessaire préalable dans la formulation des questions, dans les propositions de réponses possibles (ouvertes, fermées, chiffrées) et dans le traitement de l'idée à travers l'outil informatique.

Par exemple, la question 13 :

Il s'agit d'identifier les représentations des enseignants concernant les éléments que l'action pour le développement durable doit prendre en compte prioritairement. Le traitement de cette question a nécessité un travail complémentaire sous *Excel* pour obtenir une valeur globale pour chaque item.

Question : « Pour vous l'action pour le développement durable doit prendre en compte les éléments suivants. Consigne : *attribuer une note comprise entre 0 et 10 à chaque item: 10 signifiant très important et 0 inutile* ) : la démographie exponentielle, le changement climatique, la perte de la biodiversité, le chômage, la gestion des ressources en eau, le bien-être des humains, la déforestation, la gestion des déchets, la mondialisation, les conflits dans le monde, la montée des intégrismes, la précarité et les pauvretés, la gestion de l'énergie, autres.

L'idée de départ, était bien de proposer une évaluation chiffrée pour chaque item de manière à bien identifier la valeur que la personne attribuait à cet aspect par une notation pouvant aller de 0 à 10 pour chaque item. L'item était identifié comme devant être traité dans le cadre de l'action pour le

développement durable avec plus ou moins d'insistance. L'objectif de la question est d'identifier avec quelle insistance le répondant estimait que devait être traitée l'action pour le développement durable dans l'enseignement.

Le passage du format papier au format informatique a nécessité de décliner la question 13 en autant de questions que d'items. Le choix retenu au moment de la création en ligne du formulaire pour les réponses à cette question n'était pas judicieux car il ne totalisait pas l'ensemble des points obtenus par items mais représentait le pourcentage des personnes ayant répondu telle valeur à tel item. Une maîtrise plus aisée de cet outil permettrait d'éviter à l'avenir ce désagrément.

Toujours pour cette question, l'analyse des données a permis de mettre en évidence que l'attribution de la valeur 0 à un item avait une signification tout à fait singulière qui nécessitait un traitement particulier.

Au-delà de ces considérations techniques et méthodologiques qui pointent le besoin de rigueur nécessaire à l'élaboration des outils de recueil de données, les résultats de ces travaux vont permettre tout d'abord d'identifier certaines caractéristiques de la population d'enseignants ayant participé à cette étude, de mettre au jour les causes profondes de l'intérêt ou du désintérêt pour l'objet de recherche et d'analyser les représentations des enseignants. Ces données tirées des résultats de l'enquête seront croisées avec les apports des entretiens et soutenues par des apports des recherches en cours.

Dans les chapitres suivants, les données recueillies permettront de faire état des conditions favorables en vue d'assurer une véritable éducation au développement durable pour les jeunes, qu'elles concernent le fonctionnement général des établissements ou bien les pratiques d'enseignement et de soumettre quelques propositions pour la formation et l'accompagnement des professeurs et des référents institutionnels.

## Chapitre 3

### Contribution des données de l'enquête dans la mise à jour des causes profondes influentes

L'élaboration de stratégies pédagogiques propres à l'éducation au développement durable requiert une attention particulière. Il s'agit de bien identifier les conceptions de base auxquelles on se réfère : conception de la société, conception de l'éducation, conception du développement (durable) d'où découle une conception de l'éducation au développement durable.

Afin de déterminer les représentations des enseignants, leurs conceptions, nous avons réalisé une enquête auprès d'enseignants. Tout d'abord, les caractéristiques des personnes ayant volontairement participé à cette exploration seront analysées ainsi que leur intérêt pour l'objet de recherche.

### 3.1. Des publics d'enseignants divers

#### 3.1.1. Caractéristiques générales des publics cibles

Majoritairement, les enquêtés exercent en milieu urbain : 58% (G1) et 74% (G2) (annexe 19).

Cela s'explique par les lieux dans lesquels les enquêtes ont été réalisées : Paris, Tours et Niort. Une étude complémentaire pourrait être effectuée en milieu rural pour vérifier ou non la constance de ces résultats.

Ils sont jeunes enseignants de moins de 10 ans d'ancienneté pour 45% (G1) et 42 % (G2) d'entre eux (annexe 18). Cela montre que la jeunesse semble se préoccuper davantage de ces problématiques. Ces prises de position des catégories plus jeunes tendent à montrer qu'elles s'intéressent plus à l'objet de l'enquête.

Les personnes qui ont choisi de participer sont pour les trois quarts professeurs dans les deux groupes, dont quelques-uns exercent des responsabilités : responsables de cycle ou professeur principal (16% dans le G1 et 8% dans le G2) (annexe 20). Ce faible taux de participation des personnes exerçant une responsabilité est sans doute dû au fait que le questionnaire était présenté sous le titre « questionnaire enseignant ». De fait, les chefs d'établissement déchargés à temps complet ont pu se sentir exclus de cette enquête. Cette recherche pourrait donc trouver un prolongement pertinent dans une enquête dédiée à ce public cible.

#### 3.1.2. Les niveaux d'enseignement concernés.

Pour un peu plus de la moitié, les réponses émanent d'enseignants exerçant en primaire, 55% (G1) et 53% (G2), contre 37 et 38% pour le secondaire et 7% pour l'universitaire ou post bac (pour les deux groupes). (annexe 17). D'autre part, à la question « Quel est le meilleur âge pour éduquer au développement durable ? », il apparaît que l'école primaire (maternelle et élémentaire) apparaît comme le lieu et le moment de la scolarité privilégié pour effectuer cette éducation (annexe 12). Ces résultats concomitants pour les deux groupes sont cohérents avec les propos exprimés librement dans le cadre de l'enquête : « *Je suis convaincue que plus l'élève est impliqué jeune, plus ça lui est naturel et plus il fait attention à son environnement* ». (annexe 34).

De plus, Patrick Matagne (entretien 30'), soulignait que l'école primaire semblait la mieux adaptée. « *Maternelle et cycle 2, on éduque à l'environnement, c'est l'entrée environnement : c'est la plus motivante, c'est la plus concrète, c'est la plus adaptée, me semble-t-il à de jeunes enfants. Et on peut, en opérant des croisements disciplinaires en cycle 3, commencer à éduquer à cette complexité que contient la question même de développement durable* ».

Pour aussitôt, s'interroger sur les pratiques en œuvre au collège et au lycée (entretien 31') : « *Ce qu'on avait commencé à décroquer à l'école, on le re-cloisonne.* » Et il invite à ne pas considérer ce cloisonnement disciplinaire comme un handicap incontournable mais à transformer cette contrainte-là en ressource. « *Au collège, chacun dans sa discipline, peut considérer sa discipline comme une ressource pour éclairer les questions qui relèvent du développement durable. Sauf qu'à un moment, il va falloir que les disciplines se rencontrent.* »

Selon ces données (annexe 12), la sphère de l'école primaire est donc plus sensibilisée aux questions du développement durable. Au collège et au lycée l'intérêt pour cette question est moindre puisque nous n'obtenons que 37 et 38%. On n'atteint un très faible taux pour le niveau post-bac ce qui amène à penser que plus le jeune se construit et approche de son entrée dans la vie active, moins ces questions semblent être portées par ceux qui l'accompagnent et qui sont censés le préparer à « *faire des choix [...], à prendre des décisions, d'agir de manière lucide et responsable* ». (MEN circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011)

### 3.1.3. La question du genre

Majoritairement, ce sont des femmes : 76% pour le groupe 1 et 72% pour le groupe 2 (annexe 16). Cette proportion correspond bien au pourcentage de femmes exerçant dans le secteur dit « privé », premier et second degrés confondus, soit 73,9% selon les chiffres publiés par l'INSEE<sup>46</sup>.

Le public féminin est certes présent dans une plus grande proportion que le public masculin dans l'institution scolaire. Cependant, « *les femmes comme éducatrices, communicatrices et spécialistes de l'information en matière d'environnement ont été et continuent d'être des agents clés de changement au sein de notre société* », nous dit Annabel Rodda<sup>47</sup> (1991). Dans le même sens, Rosi Braidotti<sup>48</sup> (1994) précise que « *le terme d'écoféminisme réfère à un courant significatif au sein du courant féministe, inspiré d'une série de propositions théoriques basées sur l'hypothèse qu'il existe des relations importantes entre la domination de la nature et la domination des femmes* ».

## 3.2. Intérêt controversé pour l'objet de recherche

C'est par une expression spontanée d'un enseignant que nous engageons le traitement de la question de l'intérêt. (annexe 9, p82) Selon lui (ou elle) :

*« C'est important mais cette préoccupation prend trop de place au détriment de préoccupations aussi importantes à l'homme: quelle société voulons-nous demain? Quelles connaissances voulons-nous faire passer à nos jeunes? Donnons-nous assez de place au développement intellectuel, aux apprentissages fondamentaux quand on sait le temps que nous prennent toutes les "connaissances périphériques à l'école" ?*

### 3.2.1. Une éducation possible, qui est l'affaire de tous, mais qui ne va pas de soi.

L'analyse des données recueillies permet de mettre en évidence que, pour tous les enseignants enquêtés, cette éducation est possible (97% et 100%) (annexe 10) et que ce n'est pas seulement l'affaire de l'école (100%) mais aussi des familles (100%) et de la société (100%) (annexe 11).

Tous s'accordent pour affirmer que cette éducation doit être portée, à part égale, collectivement par l'école, les familles et la société. Ce consensus montre bien que c'est conjointement que cette éducation doit être prise en compte entre les différents acteurs de la société civile, politique et économique. Même s'ils sont quelques-uns à reconnaître qu'ils n'ont pas d'intérêt particulier pour le développement durable, respectivement 24% (G1) et 4% (G2) (annexe 9).

### 3.2.2. Mode, nécessité ou combat ?

Nous avons cherché à savoir plus précisément si pour les enseignants « s'engager pour le développement durable » était une nécessité, un combat ou une mode. Les résultats (annexe 14) montrent que c'est une nécessité pour 53 % des enseignants du groupe 1 et pour 54 % du groupe 2, une obligation pour 10 % du groupe 1 et 14 % du groupe 2 et un combat pour 24 % du groupe 1 et 12 % du groupe 2.

Ces résultats montrent que pour la moitié des enseignants ayant participé à cette enquête l'engagement pour le développement durable est nécessaire, donc on ne peut pas s'en passer puisqu'il répond à un

<sup>46</sup> [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=T10F103](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T10F103)

<sup>47</sup> Annabel Rodda, 1991, p. 104, traduction libre, citée dans le cour UQAM, Module 9, « Entre nature et culture »

<sup>48</sup> Rosi Braidotti et coll., 1994, p. 161, traduction libre, idem.

besoin. Cependant, seulement un sur deux, cela veut dire a contrario, que pour un enseignant sur deux cette éducation n'est pas nécessaire ou en tout cas pas pressentie comme telle. D'autant que pour seulement 10% du groupe 1 et 14% du groupe 2, elle est identifiée comme une obligation, quelque chose à laquelle on ne peut se soustraire. On peut donc choisir ou non d'intégrer cette dimension dans son modèle pédagogique. Elle prend la forme d'un véritable militantisme (combat) pour un quart des enseignants du groupe 1 : un militantisme qui induit un engagement, de la ténacité, de la détermination. Dans l'idée de combat, il y a l'idée de lutte : lutter pour ou lutter contre. En tout cas, quelque chose qui ne va pas de soi et qui demande de la pugnacité. A contrario, ils considèrent que c'est un combat inutile pour 17% du groupe 1 et 13% du groupe 2 (annexe 15). Ainsi on peut lire dans les expressions libres de l'enquête, sur l'identification des freins, l'expression de la lassitude, de l'isolement, voire du découragement (annexes 30 et 34):

*« Les collègues manquent de motivation ». « A force de nous matraquer en permanence sur ce sujet très important, les gens sont désabusés et reculent dans leur attitude et comportement. »*

*« Ce n'est apparemment qu'une question annexe qui n'est l'affaire que de 2 ou 3 personnes qui s'investissent dans des ateliers ». « Quand ce n'est l'affaire que de quelques-uns, on s'essouffle bien vite et la motivation peut s'étioler ». « On nous rabâche trop les oreilles avec cela et on s'en lasse. Après nous, le déluge ».*

Par ailleurs, ce n'est identifié comme une mode que par 2 % (G1) ou 6 % (G2) (annexe 14). On sort donc d'une représentation qui pourrait laisser paraître que cette éducation est secondaire, passagère ou désuète. Au contraire, cela montre qu'il y a là un intérêt non négligeable pour s'engager pour le développement durable. Dans leurs expressions libres en annexe 30, les enseignants pointent que, du côté des élèves, l'intérêt se manifeste par de la motivation et du plaisir à travers des projets ou démarches qui les intéressent, qui les rendent acteurs et qui suscitent beaucoup d'enthousiasme et d'enrichissement. Les enseignants pointent pour eux-mêmes, l'intérêt pour le travail d'équipes et la coopération entre collègues.

### **3.2.3. Une motivation influencée**

Dans leurs réponses à la question ouverte n°5 « D'où vient votre intérêt pour les questions d'éducation au développement durable? Quels événements, lieux, personnes, expériences ou autres sources d'influence pouvez-vous identifier ? », (annexe 9) les enseignants pointent des influences majoritairement en lien avec l'avenir de leurs propres enfants ou de leur entourage proche. Ils font aussi référence à ce qu'ils ont vécu dans leur enfance « *proximité de la nature pendant mon enfance* », leur papa, leur maman. Leurs expériences de vie personnelles sont sources d'influence : les voyages, la construction de la maison, un engagement chrétien ou associatif.

Certains ont mis en avant, les apports culturels tels que des films (Al Gorre), des expositions photos (Bougrain Dubourg, Yann Arthus Bertrand), des reportages diffusés à la télévision.

D'autres ont souligné combien la pensée et l'engagement d'hommes célèbres a influencé leurs représentations : Théodore Monod, Hubert Reeves, le Commandant Cousteau, Nicolas Hulot.

Le constat qu'ils font des problématiques écologiques qui les préoccupent, alimente et soutient leur motivation : gaspillage, déforestation, disparition des espèces, pollution, déséquilibres climatiques, catastrophes naturelles, trou dans la couche d'ozone, raréfaction des énergies naturelles (pétrole), fonte des glaces. Autant de phénomènes auxquels notre humanité est confrontée et qui est source de préoccupations.

Enfin, ils pointent comme autres sources d'influence, les rencontres avec des partenaires associatifs tels que le Réseau Ecole et Nature (REN), les réseaux régionaux d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté vers un développement durable connus sous le nom de GRAINE Pays de la Loire ou GRAINE Poitou-Charentes, l'association d'Éducation Relative l'Environnement en Gâtine (Gatin'ERE), ou encore l'impact des actions de sensibilisation telles que la Semaine du développement durable ou l'opération Nettoyons la nature.

Considérons donc que nous sommes à mi-parcours d'une conscientisation des professeurs quant à la « *nécessité de fabriquer un nouveau monde avec des gens qui pensent autrement* » (Brégeon, entretien, 4').



### 3.2.4. De la motivation à la mobilisation en passant par la connaissance des textes fondateurs.

L'engagement pour le développement durable est donc considéré comme une nécessité pour seulement un enseignant sur deux : pas assez encore au regard des enjeux. Pour certains d'entre eux, il y a nécessité de faire adhérer, respecter le travail effectué et convaincre.

Pour accélérer la conscientisation des problématiques et de la responsabilité de l'école, Jacques Brégeon, invite à mobiliser les enseignants, à leur « *présenter les enjeux de façon qu'ils comprennent bien [...] une manière de présenter ces enjeux qui va un peu les remuer : en associant et en montrant les imbrications de ces enjeux.* » (16'). [...] *Il s'agit de les approcher par leur responsabilité en tant que citoyen ou en tant que père et mère de famille par rapport à leur progéniture* » (Brégeon, entretien, 1h13).

Il est rejoint par M. Ricard qui précise que pour que ça fonctionne, il y a une condition première : la volonté, l'« *adhésion de la part des enseignants à s'inscrire dans cette démarche* ». Lui aussi parle d'une mobilisation volontaire et précise qu'il faut que « *l'ensemble des personnes, s'engagent volontairement dans la démarche* ». Et que le préalable passe par une démarche d'explication : « *Avant d'enseigner aux personnes comment faire du développement durable, il faut leur démontrer que c'est important de s'inscrire dans la démarche* ». (36') « *C'est toute la différence entre la mobilisation qui oblige les gens à partir à la guerre et les gens qui y vont volontairement parce qu'ils pensent que c'est leur devoir de défendre leur patrie* » (1h09)

Pour vérifier le niveau de connaissances des textes fondateurs concernant plus spécifiquement la généralisation de l'éducation au développement durable dans l'institution scolaire et la stratégie nationale de l'Etat, les enseignants étaient invités à préciser s'ils connaissaient ces textes et si oui dans quel cadre.

A la lecture des commentaires, (annexe 13) il apparaît nettement que les temps de formation sont le principal vecteur pour s'appropriier ces textes de base qui guident l'acte éducatif (circulaire) et présentent les enjeux du développement durable pour la Nation (Stratégie Nationale de l'État).

Et pourtant, pour Jacques Brégeon, la connaissance du contexte politique et sociale dans lequel s'inscrit cette éducation au développement durable doit être prise en considération et intégrée par les opérateurs de terrain. « *C'est un sujet qui est complètement enveloppé dans des sujets d'une dimension politique autre* ». (entretien Brégeon 10'). Il fait ainsi référence à l'espace national de concertation (ENC), au Collectif Français pour l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable (CFEDD) (entretien Brégeon 1').

De même, pour Michel Ricard, il importe d'être au clair avec les finalités politiques et les recommandations internationales (ONU, UNESCO), européennes (UNECE<sup>49</sup>) et françaises, faisant référence à nouveau à la stratégie Nationale de l'État.

### 3.3. Les représentations à l'œuvre

Pour déterminer ce que les enseignants identifient comme problématiques majeures de notre temps, se référant au développement durable, nous leur avons demandé ce que l'action pour le développement durable devait prendre en compte comme éléments en leur demandant d'attribuer une note allant de 0 à 10 pour chacune des propositions (question 13/ voir annexe 6). Les scores présentés ici correspondent à la somme de tous les points attribués. Les résultats des deux groupes présentant des disparités intéressantes, nous avons fait le choix de les présenter séparément (voir en annexes 22.1 à 22.5).

Ces résultats montrent une certaine cohérence entre les deux groupes quant aux problématiques identifiées comme majeures par les enseignants. (Voir tableau des courbes annexe 22.1). Ainsi dans les deux groupes, les éléments de la gestion de l'eau et de la gestion de l'énergie figurent dans les trois meilleurs scores.

Par contre, pour la gestion des déchets, on constate que cet élément est placé en seconde position par le groupe de la coordination alors qu'il n'est placé qu'en septième position par le groupe des enseignants en

<sup>49</sup> La Commission économique pour l'Europe des Nations unies (CEE-ONU) (en anglais *United Nations Economic Commission for Europe*, UNECE) a été établie en 1947 pour encourager la coopération économique entre les États membres.

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Commission\\_%C3%A9conomique\\_pour\\_l%27Europe](http://fr.wikipedia.org/wiki/Commission_%C3%A9conomique_pour_l%27Europe)

formation. (ce qui a justifié la présentation incluant la septième place dans ce tableau, annexe 22.3, initialement prévu uniquement sur les 6 favoris).

Parallèlement, l'élément concernant « le bien-être des humains » apparaît dans les 6 premiers pour le groupe 1. Après avoir croisé ces premiers résultats à ceux obtenus à la question sur les représentations de l'environnement nous tenterons une interprétation de cette observation.

D'ores et déjà, on voit combien tous les problèmes écologiques occupent la place centrale dans les préoccupations des enseignants que ce soit la gestion des ressources (eau, énergie), ou que ce soit les problématiques liées à la biodiversité, la déforestation ou le changement climatique.

Inversement une analyse des éléments ayant été plébiscités comme inutiles (attribution de la note 0) montre que tout ce qui touche au lien social et à l'organisation sociale n'est pas considéré comme relevant des questions traitées par le développement durable : la montée des intégrismes, la précarité et les pauvretés, le chômage, les conflits dans le monde.(annexe 22.5)

Tout ce qui relève du pilier social est donc absent des représentations des enseignants, plus, c'est exclu de leurs représentations du développement durable. Il y a là une profonde distorsion de ce qu'est réellement le développement durable. Selon Jean-Marie Pelt (2009, p 208), la mondialisation de l'économie, entraîne des désordres économiques croissants, et la mondialisation de la culture (2009, p 210) provoquent des replis identitaires qui n'épargnent aucun pays et aucune religion. Il est urgent de prendre en compte comment tout est interrelié dans ce nouvel ordre mondial qui se dessine.

Pour compléter cette cartographie des représentations des enseignants, nous avons soumis à leur analyse critique, la typologie des 7 représentations de l'environnement proposée par Lucie Sauvé dans le cadre du cours cité en référence au démarrage de cette recherche, dont nous rappelons les grands titres ici :

1. Nature à apprécier, à respecter, à préserver
2. Ressources à gérer
3. Problème à résoudre
4. Système à comprendre pour décider
5. Milieu de vie à connaître, à aménager
6. Biosphère où vivre ensemble et à long terme
7. Projet communautaire où s'engager

L'analyse comparative des résultats en annexe 23, permet de constater que la représentation "nature à apprécier" est moins forte dans le second groupe. Les autres représentations recueillent chacune des scores moyens et plus équilibrés dans le groupe « coordination agenda 21 ». Cela permet d'émettre une hypothèse que dans un groupe engagé, les représentations de l'environnement sont plus diverses et qu'elles ne se limitent pas à une conception classique de la nature. D'autre part, on note une constante entre les deux groupes : la représentation "*problème à résoudre*"(5) recueille les scores les plus faibles. La représentation "*projet communautaire où s'engager*" recueille plus de 16% dans le groupe d'enseignants en formation alors qu'elle n'atteint pas 13% pour le second groupe. Cela interroge sur la perception de l'engagement des enseignants participants à ce projet. D'autre part, la représentation "ressources à gérer" est majoritaire dans le groupe 2. On retrouve ici la constante pointée précédemment sur les problématiques principales. Ceci amène à s'interroger et à risquer ici une autre analyse : trois établissements participants à la coordination ont conduits des projets "*éco-école*"<sup>50</sup>. Or, ce programme européen, propose des entrées principalement dans l'axe écologique et traitant prioritairement de la gestion des ressources (eau, déchets, énergie). C'est sans doute une limite comme le pointait Nathalie Durand (conversation téléphonique en date du 25 avril 2013). Car selon elle, l'éducation au développement durable ne se limite pas à l'adoption d'éco-gestes ou à l'adoption de bonnes pratiques. Ce serait la réduire à une dimension opératoire, de type behavioriste. Pour Patrick Matagne, le risque serait de ne vouloir agir que sur les comportements avec les risques d'instrumentalisation, liés au dressage. (entretien Matagne, 40').

---

<sup>50</sup> Programme international d'Education au Développement Durable (EDD) développé en France depuis 2005 par l'office français de la Fondation pour l'Education à l'Environnement en Europe ([of-FEEE](http://www.eco-ecole.org)) « Eco-Ecole - Présentation du programme ». Consulté le 26 mai 2013. <http://www.eco-ecole.org/programme-eco-ecole/presentation-du-programme/10-page/21-presentation-du-programme.html>.

En conclusion de cette analyse sur les représentations, nous soulignons qu'une évolution des représentations du développement durable est à l'œuvre et que les questions relatives au bien-être humain, aux relations entre les personnes, entre les personnes et leur réalité économique, sociale, environnementale, religieuse restent à intégrer au spectre des représentations car chacun ne se réfère pas qu'à une seule représentation. C'est donc une pluralité de représentations qui habitent chaque personne.

Dans cette étude, nous n'avons pas exploré les valeurs sous-jacentes à certaines représentations. Une étude plus approfondie et plus explicite, centrée sur la clarification des valeurs pourrait constituer un nouvel axe d'exploration possible ultérieurement.

On a démontré que les freins se situent surtout au niveau des enseignants : connaissances du développement durable, représentations erronées, motivation, lassitude, fatalisme et sentiment d'isolement. Mais alors, comment répondre à cet enthousiasme, cette motivation et cet intérêt, identifiés chez les élèves qui donnent du sens à leurs apprentissages ?

Dans le chapitre suivant nous nous arrêterons aux éléments de l'organisation du système, en questionnant l'élaboration du projet de l'établissement, impliquant un travail d'équipe repensé, nécessitant la mise en dialogues des disciplines enseignées dans le cadre scolaire. Entre freins et atouts, nous poserons les bases d'une véritable prise en compte de ces questions dans le projet d'établissement, identifié comme un facteur de cohérence et de congruence.

## Chapitre 4

### Elaboration de stratégies pédagogiques pour l'éducation au développement durable.

Pour soutenir la curiosité, l'enthousiasme des élèves et leurs apprentissages, il y a donc nécessité à accompagner les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, à les soutenir et à les encourager. Ceci est le rôle et la mission de l'institution. La France a confirmé depuis 2004, son engagement dans une politique de généralisation de « *l'éducation à l'environnement pour un développement durable en milieu scolaire* », nommée plus tard « *éducation pour le développement durable* », avec la publication de plusieurs circulaires ministérielles ou notes de service à destination du corps enseignant et des responsables institutionnels. Elles sont répertoriées en bibliographie sous la rubrique textes de références, et énumérées ci-dessous en partant de la plus récente :

- *Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D) - Référentiel de mise en œuvre et de labellisation (juillet 2013),*
- *Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (octobre 2011), Instructions pédagogiques - éducation au développement et à la solidarité internationale (juin 2008),*
- *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) (mars 2007),*
- *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (juillet 2004).*

En liaison avec la Stratégie Nationale de Développement Durable (SNDD), ce projet gouvernemental visait tous les établissements français. Dans sa présentation au Comité National Français de la Décennie des Nations Unies de l'Education pour le développement durable, Michel Ricard en précisait les objectifs : « *permettre l'acquisition progressive et cohérente, du primaire à la terminale, d'une culture à l'environnement et au développement durable* ». Un projet qui devait « *se développer dans le cadre d'un étroit partenariat entre Ecole, Territoire et acteurs socio-économiques afin que le futur citoyen puisse développer des comportements appropriés à tous les échelons de la société et les enrichir tout au long de sa vie.* »<sup>51</sup>

Afin d'accompagner cette mise en œuvre, dans ce chapitre nous détaillerons quelques particularités, préconisations, conditions et avertissements à prendre en compte dans l'élaboration de stratégies pédagogiques pour l'éducation au développement durable.

#### **4.1. Une stratégie au sein de l'établissement : de l'approche disciplinaire à une approche globale intégrée.**

Le développement durable est présenté comme une dimension à prendre en compte dans tout le champ de l'école (MEN, 2013). Cependant, les freins sont nombreux pour passer de ce « en plus de » à du « autrement » (question entretien MF Bossis).

Certains enseignants le considèrent comme une discipline en plus et argumentent que « *le programme (assez lourd) ne permet pas de s'attarder très longtemps sur cette discipline* ». D'autres dénoncent la lourdeur des contenus des programmes qui ne permettent pas d'explorer cette thématique par « *manque de temps, dû au programme* » comme par exemple « *dans le cadre du programme d'histoire-géographie, pas le temps pour étayer* » (annexe 30). A la question 25, sur les raisons de la non-participation à un projet d'éducation au développement durable, un quart des enseignants du groupe 2, soulignent les difficultés d'intégration dans les programmes (annexe 31).

Et pourtant, les textes officiels rappellent avec insistance, cette nécessité et cette obligation, comme nous le verrons ultérieurement, tout en donnant des pistes d'explorations pédagogiques.

<sup>51</sup> [www.decennie-france.org](http://www.decennie-france.org)

#### 4.1.1. La nécessité du transdisciplinaire et de la prise en compte de ce nouvel axe éducatif dans toutes les matières.

Dans les pratiques déjà à l'œuvre (annexe 25.1), un enseignant sur quatre travaille avec des collègues puisque 28% du groupe 1 et 23% des enseignants du groupe 2 ont déjà travaillé à plusieurs classes. Et lorsqu'on les interroge pour savoir quelles disciplines sont sollicitées pour préparer l'éducation à l'environnement (annexe 26), les sciences de la vie et de la terre (SVT) sont plébiscitées pour 25%, la géographie pour 20% et le français pour 17%. Les autres disciplines proposées (maths, histoire, physique, économie, langues, Éducation Physique et Sportive), n'obtiennent quant à elles que des scores inférieurs à 10, sauf l'histoire qui recueille 12% dans le groupe 2. A noter que le champ des disciplines artistiques n'avait pas été mentionné dans le cadre de cette enquête. Cet oubli regrettable ne permet pas de prendre en compte cet aspect de l'éducation. Cela pourrait faire l'objet d'une enquête complémentaire auprès des professeurs de disciplines artistiques.

Déjà un enseignant sur 4 ! Mais, surtout, seulement un enseignant sur 4 ! C'est donc tout un travail collaboratif qui doit prendre place dans les pratiques enseignantes avec détermination et rigueur, pour faciliter ce travail de transdisciplinarité, préalablement préparé par des démarches interdisciplinaires.

La transdisciplinarité est une posture intellectuelle et scientifique qui permet de comprendre la complexité (Piaget, 1970, cité par Missotte). Elle travaille des objets qui ne relèvent pas d'une discipline. Ces objets relient des disciplines, ils les débordent. Le préfixe « trans » montre que ces objets se situent au travers mais aussi au-delà des disciplines, on pourrait dire en extrapolant qu'ils les « transcendent ».

L'interdisciplinarité fait travailler ensemble des personnes issues de diverses disciplines pour provoquer des échanges, des confrontations entre les disciplines et permettre une vision plus globale moins morcelée des objets travaillés dépassant les catégories organisationnelles de la connaissance scientifique, la division et la spécialisation du travail.

La pluridisciplinarité consiste à aborder les objets de plusieurs points de vue en les juxtaposant. Chacun aborde l'objet selon sa discipline ; celui-ci risque de rester fragmenté sans vision globale.

C'est le fruit de quelque chose qui n'existe pas en soi en dehors du collectif, en dehors d'un croisement. Aucune discipline ne peut s'approprier l'objet définitivement. Même si dans les contenus des programmes scolaires, on constate que les éléments relatifs au développement durable se retrouvent majoritairement dans les disciplines des sciences et vie de la terre et de la géographie, que ce soit à l'école élémentaire, au collège ou au lycée.

Francis Danvers (2003, p 336) précise que « *c'est l'unité de l'homme qui est le fondement de l'approche interdisciplinaire* ». Il définit ainsi l'interdisciplinarité scolaire de la façon suivante empruntant les propos d'Yves Lenoir (1999) : « *Il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires [...] qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interprétations ou d'actions réciproques [...] en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves* ». (2003, p 337).

C'est ce qui attendu comme compétence des professeurs puisqu'ils doivent « *accompagner les élèves dans leur parcours de formation* » (compétence 5 du référentiel) « *en participant aux travaux de différents conseils et en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives* ».

L'introduction des programmes de l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre du collège apporte quelques préconisations qui posent les bases de ce travail entre les disciplines :

*« À l'issue de ses études au collège, l'élève doit s'être construit une première représentation globale et cohérente du monde dans lequel il vit. [...] Toutes les disciplines concourent à l'élaboration de cette représentation, tant par les contenus d'enseignement que par les méthodes mises en œuvre.*

*Les sciences expérimentales et la technologie permettent de mieux comprendre la nature et le monde construit par et pour l'Homme. Les mathématiques fournissent des outils puissants pour modéliser des phénomènes et anticiper des résultats, [...] La perspective historique donne une*

*vision cohérente des sciences et des techniques et de leur développement conjoint. » (BO. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008)*

De plus, dans l'enquête réalisée dans le cadre de cette recherche, le travail d'équipe est cité (annexe 30) comme un atout pour les uns (« *bonne coopération de l'équipe enseignante* » ou « *bon travail d'équipe* »), alors que pour d'autres il est nommé comme un frein, quand il devient source de confrontations, voire d'oppositions. A la question 14 (annexe 24), cherchant à mettre à jour les besoins des enseignants, 20% d'entre eux font valoir le besoin de temps de travail en équipe reconnu comme facteur prioritaire pour relever les défis de cette éducation. Effectivement, il est nécessaire d'être en capacités de coopérer avec les collègues pour remplir sa mission d'agents associés au service public d'éducation. Ainsi, dans la circulaire parue en juillet 2013, déclinant le référentiel des compétences professionnelles attendues, on peut lire que tout professeur doit « *agir en éducateur et selon des principes éthiques* » (compétence 6) et que cela peut se traduire en « *apportant sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle* ».

Le champ de l'innovation est ouvert à de nouvelles pratiques collaboratives entre enseignants car aujourd'hui, à peine un enseignant sur deux organise des séances traitant du développement durable avec un ou plusieurs collègues (annexe 25.4), soit 47% pour le groupe 1 et 37% pour le groupe 2. Les pratiques les plus courantes restent encore dans le cadre de la classe pour 53% (G1) et 63% (G2) (annexe 25.3). Même si plus d'un tiers reconnaît trouver de l'aide auprès des collègues dans la préparation des séances pédagogiques (33% et 38%, annexe 27)).

Des pratiques qui doivent se développer également car identifiées comme une compétence centrale de tout professeur en exercice. Ainsi la compétence 10, « *Coopérer au sein d'une équipe* » préconise « *d'inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives et de collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation* ».

Ainsi, considérant, des professeurs conscients des enjeux et des attendus, mobilisés, ayant développés des aptitudes à travailler en collaboration avec leurs pairs, le temps de la relecture du projet d'établissement et des modalités de sa mise en œuvre va pouvoir advenir.

#### **4.1.2. Penser les disciplines au service du projet d'établissement**

La teneur du projet d'établissement est identifié par les personnes ayant participé à l'enquête comme un atout (annexe 30) : « *projet très porteur car – il met au jour - une cohérence entre le « savoir-faire » et le « savoir être* ». Il permet la « *collaboration de toute la communauté : jeunes, parents, pastorale, vie scolaire, enseignants* » en précisant que le projet de réseau « *Coordination Agenda 21* », vécu sur le territoire, est un *projet riche car, réunissant des élèves de tous les niveaux scolaires, il permet de faire du lien avec d'autres établissements, d'appartenir à un réseau avec lequel partager un projet commun* ».

A sa manière, Jacques Brégeon les rejoint en prônant une approche systémique, montrant que l'objet développement durable est la complexité de la vie et de la société, et que « *la définition des disciplines dans cette affaire a peu de sens... qu'on ne peut appréhender la réalité de la vie et de la planète qu'à travers des approches interdisciplinaires. Et donc, qu'il y a nécessité à sortir du modèle disciplinaire*». (16')

Ce que Michel Ricard décrit, comme une approche scolaire globale, « *une approche transversale, para disciplinaire, multidisciplinaire qui résulte d'une démarche structurée et coordonnée entre les enseignants, de manière à ce qu'il n'y ait pas des barrières entre les disciplines* ». (22') L'action des enseignants doit permettre aux élèves de comprendre que le développement durable n'est pas une discipline, n'est pas une juxtaposition de démarches, mais au contraire que c'est « *un continuum d'éléments qui composent la vie qu'ils auront dans la société actuellement et plus tard* ». Et il argumente :

*« Dans le cadre d'une approche scolaire globale, les enseignants doivent pouvoir intégrer que ce qu'ils enseignent n'est pas une discipline mais une composante d'une démarche plus large de*

*connaissances et de compétences [...] qui doivent permettre de mieux se développer à l'intérieur de la société* ». (42')

Ce qui fait dire à Patrick Matagne, que pour sortir de cette idée-là, sous-entendu, entrée disciplinaire, il faut « créer ». Il faut vraiment proposer des approches qui conduisent à croiser les champs disciplinaires. (35') Se plaçant du côté des élèves, il y a urgence à ce que les enseignements disciplinaires prennent sens au cœur d'une démarche de progrès associant concrètement les élèves pour éviter la fragmentation dénoncée par Ricard (22') et Matagne (32') :

*« Ils - les élèves- n'ont à faire qu'à des individus qui parlent séparément, sans lien entre eux » « Et puis, c'est à l'élève de faire sa propre synthèse... On laisse trop souvent les élèves faire leur propre soupe ».*

C'est tout le travail engagé en recherche par Jean-Marc Lange et les parcours curriculaires à prendre en compte pour la formation des maîtres, mais nous y reviendrons dans le chapitre suivant traitant des modalités de la formation.

Cela rejoint ce qu'exprimait une enseignante de cycle 3 dans le cadre de l'enquête (annexe 30):

*« Jamais de vrai projet mené, mais des petits bouts de projets : récupération des bouchons plastiques » en déclinant ce qui avait été travaillé dans différents champs disciplinaires à travers ce projet : pesés avant chaque ramassage, travail mathématique, travail de sciences pour savoir ce qu'ils deviennent, travail de français pour le communiquer sur le blog, travail d'informatique pour le mettre en forme sur le blog. »*

Ainsi, cette enseignante avait engagé ce croisement des disciplines à travers une démarche de projet pour sa classe.

#### **4.1.3. Un projet d'établissement clarifié et explicite**

Mais pour donner encore plus de sens aux actions vécues par les élèves, pour leur permettre de se sentir acteurs dans ce monde, une attention toute particulière doit être portée à l'élaboration et au suivi du projet d'établissement et à l'explicitation des valeurs éducatives qui le sous-tendent.<sup>52</sup>

*« C'est l'instrument de pilotage de tout l'établissement. Son souci premier : mettre de la cohérence dans l'ensemble des actions conduites avec les différents acteurs. Il fixe les objectifs prioritaires en se référant aux orientations éducatives de l'école (le projet éducatif, c'est-à-dire les valeurs, les finalités éducatives et pastorales que souhaite développer dans l'établissement la communauté éducative). C'est ce projet éducatif qui donne sens à ce qui est vécu. Le projet d'établissement permet de choisir et d'organiser des actions, de se donner des orientations prioritaires pour apporter un surcroît de dynamisme, pour introduire des changements dans la vie de l'école. Il se déclinera en projets d'actions dans les domaines pédagogique, relationnel, pastoral. »*

Dans ce cadre-là, la prise en compte des questions liées à l'éducation au développement durable est incontournable. C'est ce qui a amené la commission régionale du Poitou « Éducation à l'Universel, au développement et à l'engagement solidaire » (EUDES) à formuler des propositions d'amendements et de refonte du document d'accompagnement de la « relecture du projet d'établissement » en vigueur et à destination des établissements catholiques d'enseignement en Poitou-Charentes.

D'autant que 45% des enseignants du groupe 2 ayant participé à l'enquête (annexe 25.1) identifient le projet d'établissement comme le cadre prioritaire des actions menées pour le développement durable alors qu'il n'est identifié que pour 16% dans le groupe 1. Nous faisons l'hypothèse que cette forte proportion est due aux pratiques « éco-écoles » en cours ou autres démarches dans le cadre de la mise en œuvre de la coordination « agenda 21 » de réseau.

Cependant lorsque l'on demande aux enseignants dans quel cadre, ils ont conduit leurs actions (annexe 25.3), 28% du groupe 1 et 33% du groupe 2 pointent le projet d'établissement. Alors qu'ils sont respectivement 15% et 18% à identifier la participation à un projet d'approche globale au sein de l'établissement comme un besoin pour relever les défis de cette éducation (annexe 24).

<sup>52</sup> <http://sitecoles.formiris.org/index.php?WebZoneID=590&ArticleID=2078>



Le chemin de la clarification et de l'explicite dans le projet d'établissement doit être considéré comme un levier indispensable, une étape dans la prise en compte de ces questions par toutes les parties prenantes d'un établissement scolaire. C'est ce que l'enseignement catholique a clarifié dans le texte cité précédemment évoqué, en énonçant quelques préconisations pour les établissements, dont celle-ci : *« Veiller à la prise en compte de l'éducation à l'universel, au développement, à l'engagement solidaire dans le projet d'établissement et de sa déclinaison dans les projets d'animation qu'ils soient dans le domaine pédagogique, pastoral ou celui de la vie scolaire ».*

Partant de ces considérations, tentons de poursuivre plus loin la clarification du cadre de référence pour une éducation au développement durable.

## **4.2. Quelle pédagogie ?**

Comme nous y invite Jacques Brégeon (entretien 48'), il faut aller vers une mutation pédagogique, une transition pédagogique de la même manière que l'on est soumis à une transition énergétique.

*« On est dans une pédagogie XVIIIème siècle. On veut une pédagogie XXIème siècle. Comment fait-on ? Quelles stratégies on applique à la sphère éducative pour qu'elle soit dans le mouvement, et, plus que ça, qu'elle le favorise ? »*

### **4.2.1. La pédagogie de projet**

L'approche scolaire intégrée nécessite l'ancrage dans la réalité de la vie de l'élève, dans le concret de l'établissement, du quartier pour conduire à développer des projets signifiants, dans lesquels chaque partie prenante a un rôle à jouer et qui peut être nourri par les apports disciplinaires.

Les enseignants soulignent dans leurs expressions libres dans l'enquête, qu'il s'agit bien de développer l'esprit de solidarité, l'investissement citoyen, l'esprit critique et le travail en équipe à travers la mise en œuvre d'actions ou de projets liés au développement durable.

Pour Michel Ricard, (56'), l'opposition faite par les enseignants entre la démarche de projet et les programmes n'a plus lieu d'être. Les programmes n'ont de sens que s'ils s'inscrivent dans une démarche de projet. *« C'est un peu comme si on demandait à quelqu'un de faire toute la théorie de la construction d'une maison : vous devez enseigner ça, et à côté, il vous faut construire la maison. Non. C'est en même temps ».*

C'est un peu cette imbrication du savoir et de la démarche de projet qui va conduire au savoir-faire, à la compétence telle que Perrenoud la définit : *« un pouvoir d'agir efficacement dans une classe de situations, en mobilisant et en combinant, en temps réel et de manière pertinente, des ressources intellectuelles et émotionnelles »* (Perrenoud, 2011).

Ainsi Jacques Brégeon argumente : *« Si on veut apprendre la vraie vie à nos enfants, il faut prendre les problèmes de la vie et au lieu de découper la vie en compartiments étanches, prendre les problèmes et les analyser en tant que tels, ...tels qu'ils se présentent et qu'on les explicite à travers le savoir des disciplines et à travers l'intelligence des professeurs qui peuvent travailler en équipe, pour régler, pour éclairer de différents points de vue.»* (17'). Il poursuit en affirmant que *« cette condition semble être indispensable si l'on veut que nos enfants nous respectent dans notre présentation des savoirs ».*

La pédagogie de projet donne un cadre et une planification des étapes de l'action permettant de faire émerger une problématique (environnementale, sociale, économique, culturelle ou spirituelle) dans un contexte précis et de chercher des propositions de résolution, d'amélioration.

Les apprenants sont mis en situation d'acteurs, développent leur sens critique. Cette approche fait apparaître la nécessité de recourir aux différents savoirs et motivent les apprentissages. Il y a alors construction de sens.

Nous recommandons d'adopter les étapes méthodologiques des démarches proposées d'une part, par le comité 21(Sacquet, 2006) en vue de la mise en œuvre d'une démarche d'agenda 21 scolaire et d'autre part, celle préconisée par le programme éco-école, très proches : phase exploratoire ou d'immersion, diagnostic, proposition d'actions et choix d'un projet, mise en œuvre, évaluation, communication et valorisation. Tout



ceci doit être coordonné au sein d'un comité de suivi ou comité de pilotage, composé des représentants des différentes parties prenantes pour coordonner les dispositifs retenus.

Il apparaît cependant essentiel, de ne pas réduire l'acte éducatif et les enseignements à l'opérationnalité des actions engagées, en vue de résoudre des problèmes, de comprendre un système ou même d'aménager un milieu de vie. Ainsi, les stratégies pédagogiques doivent s'interroger sur la place donnée aux aspects subjectifs, sensibles, spirituels que chaque être humain construit dans son environnement.

#### **4.2.2. La pédagogie de l'alternance ou écoformation**

Pour répondre à cette interrogation, Dominique Cottureau (Cottureau, 1997, p 22), a développé le concept de la pédagogie de l'alternance qui permet d'effectuer un va-et-vient entre les méthodes scientifiques objectives et les méthodes subjectives, entre les méthodes intellectuelles et celles de l'imaginaire et entre la construction des savoirs et du laisser jouer. Le monde sensible et affectif, inscrit au plus profond de chaque être n'est donc pas oublié.

Les apprenants sont mis en situation de recréer un lien avec leur milieu de vie, considéré comme « biosphère » et apprennent à l'apprécier. Il s'agit d'inventer d'autres chemins pour permettre à chacun d'expérimenter un rapport au monde subjectif, faisant appel à la sensibilité de la personne, et pas seulement objectif et rationnel.

Les modalités pédagogiques retenues doivent permettre, pour une part, de conduire les apprenants « *hors les murs* » comme nous y invitaient les Assises, voulues par Paul Malartre<sup>53</sup>. On cherchera donc à faire « sortir de », à provoquer un déplacement, à donner à vivre une expérience en permettant de re-créeer un contact direct avec les éléments naturels. « *C'est dehors [...] dans ce contact plein avec le réel que l'enfant (la personne) construit une part considérable de son rapport à son corps, à son intelligence, à la vie et aux autres* ». (Espinassous, L, 2009).

Ce dernier précise aussi que « *un adulte épanoui dans toute son humanité, heureux et équilibré dans son corps, ses sens, son intellect, grandi dans son attention à la dignité de l'autre et dans son esprit de fraternité, a toutes les chances de se sentir responsable des autres, de sa société, de sa planète.* » (Espinassous, L, 2009, p 61).

#### **4.2.3. L'éveil à l'intériorité**

Cette prise en compte de la part sensible de chaque homme nous amène à interroger les pratiques pédagogiques et éducatives favorisant « l'éveil à l'intériorité », un élément fondamental dans la construction des personnes, essentiel pour l'Enseignement Catholique, qui précisait récemment<sup>54</sup> :

*« C'est une porte ouverte sur la réalité intérieure qui doit servir de référence pour l'action, qui ancre les choix et la solidité de la personne [...]. L'intériorité, par l'unification de la personne, travaille à la solidité humaine, honore toutes ses dimensions, s'articule avec l'altérité ».*

Pour conclure, si l'éducation au développement durable négocie le croisement de la démarche d'Agenda 21 scolaire avec la description des phases de la pédagogie de projet tout en veillant à intégrer des éléments de la pédagogie de l'alternance sans négliger l'éveil à l'intériorité, elle permettra de ne pas restreindre cette éducation à une dimension objective et fonctionnelle (gestion des ressources) mais au contraire de l'intégrer au développement intégral de la personne.

Mais, selon les résultats de l'enquête et des investigations menées au cours de cette recherche, pour que la généralisation de l'éducation au développement durable soit efficiente et se développe, elle requiert des points d'attention divers : du soutien de la hiérarchie à la prise en compte des différents partenariats nécessaires et incontournables, en passant par les moyens disponibles en temps et en numéraire et les modalités d'évaluation et de communication.

<sup>53</sup> Paul Malartre : secrétaire général de l'Enseignement catholique <http://www.enseignement-catholique.fr/files/pdf/affiche2001.pdf>

<sup>54</sup> « *E veiller à l'intériorité* » HS Enseignement catholique actualités juillet 2012

### 4.3. Des conditions requises

#### 4.3.1. Le soutien de la hiérarchie

Ainsi, concernant le soutien de la hiérarchie, quelques enseignants (12% dans le groupe 1 et 16% dans le groupe 2- annexe 27) reconnaissent avoir reçu le soutien de leur responsable hiérarchique, le plus souvent, le chef d'établissement pour initier ce type de pratiques. Comparativement, ils reconnaissent qu'ils auraient besoin de ce soutien pour s'engager dans la démarche ou pour la poursuivre pour 17% dans le groupe 1 et seulement 4% dans le groupe 2 (annexe 24). Peut-on en déduire que ce soutien est déjà présent dans les établissements engagés dans la coordination « Agenda 21 » et donc pas identifié comme un facteur potentiellement facilitant.

Concernant le nombre de chefs d'établissement ayant accepté de se soumettre à l'enquête, le taux de participation est très faible pour le groupe 1 et nul pour le groupe 2. Ce constat, en première analyse, « *est alarmant au regard des missions qui sont confiées aux responsables d'établissements scolaires dans l'accompagnement de la mise en place de la généralisation, et au regard du rôle stratégique inhérent à ces postes à responsabilités pour accompagner les mutations à l'œuvre dans nos sociétés* » (Missotte, dans le cadre de cette recherche, 2014) et impulser une « *démarche globale de développement durable* » dans chaque établissement scolaire. Rappelons cependant, que le titre du questionnaire stipulait « questionnaire enseignant » et donc qu'un certain nombre de chefs d'établissement en décharge de direction, donc n'étant plus dans une posture d'enseignant ont pu légitimement se sentir exclus de cette consultation.

En effet, cette question concerne au plus haut point les chefs d'établissement qui pilotent le projet d'établissement, comme le rappelle la circulaire de la troisième phase de généralisation (2011) : « *les personnels de direction jouent un rôle fondamental afin de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative autour du projet* ».

#### 4.3.2. La question des moyens

La problématique des moyens en temps est posée clairement par une enseignante s'exprimant librement dans le cadre de l'enquête (annexe 34) : « *Dans l'éducation nationale, on nous demande toujours d'inclure de plus en plus de choses dans un même temps et tout est tellement important que les choix qu'on doit opérer sont parfois frustrants* ». Ainsi, les enseignants justifient leur non-participation à des projets d'éducation au développement durable (annexe 31) par des problèmes de temps pour 31% du groupe 1 et 29% du groupe 2, et quelques fois par des problèmes d'argent ou de manque de moyens financiers pour 15% du groupe 1 contre 3% dans le groupe 2.

Plus précisément, ils pointent (annexe 30) : « *du temps qui se surajoute au reste et crée un sentiment de saturation* » qu'ils déclinent comme quelque chose d'incontournable si l'on veut faire vivre la pédagogie de projet : une mobilisation nécessaire pour « *préparer, organiser les comités de suivi (dans la démarche éco-école), pour compléter le dossier, pour prendre du temps avec les ambassadeurs<sup>55</sup> au sein de l'école, pour faire évoluer leur rôle tout au long de l'année au sein de notre propre établissement.* »

Toujours en rapport avec le temps, ils expriment des effets induits par cette politique qui rendent la mise en œuvre délicate et ardue : « *la mise en place du projet vu le nombre important d'élèves, continuité (ou plutôt discontinuité) car les séances sont souvent espacées dans le temps, leurs engagements dans des projets autres que l'EDD donc leur indisponibilité, la lourdeur dans la rédaction des dossiers pour éco-école et la répétitivité.* Enfin, il est pointé « *la longueur de certains processus dès lors que l'on travaille avec les "politiques"* ». Ces diverses expressions mettent au jour la difficulté de s'engager sur un temps long, dans la durée, alors que les enseignants sont habitués à penser leurs stratégies pédagogiques sur un espace-temps d'une année scolaire. Peu habitués à s'inscrire dans la durée, ils ont le sentiment de routine, de répétition. Un vrai travail sur la connaissance des enjeux de ces démarches permettrait peut-être de remobiliser ces enseignants.

---

<sup>55</sup> Ambassadeurs agenda 21: titre donné aux enfants et jeunes engagés dans la démarche et participants au comité de pilotage de la coordination agenda 21 sur un réseau d'établissements.

A contrario, ils sont quelques-uns, 10% dans le groupe 1 et 18% dans le groupe 2, (annexe 29) à s'engager dans l'animation d'ateliers périscolaires bénévolement. Le recours aux dispositifs rémunérés (annexe 28) reste peu développé. Toutefois quelques heures rémunérées, sont affectées à ces projets, en école sur les 108h, pour 7% dans le groupe 1 et 19% dans le groupe 2, ou en secondaire sur les Heures supplémentaires d'enseignement (HSE), 7% pour le groupe 1 et rien pour le groupe 2.

Sur la question du temps, Jacques Brégeon concède qu' « *il faut libérer du temps pour que les profs fassent leur introspection et travaillent ensemble dans une logique collective pour aménager leur manière d'enseigner et créer des espaces temps pédagogiques permettant des approches interdisciplinaires* ». (56') Quand il parle d'introspection, il précise que l'école est un instrument privilégié pour accompagner les mutations qui sont à faire dans notre société et qu'il y a nécessité à créer des espaces temps pour que les profs puissent s'interroger sur leur mission première : « *quelles sont les finalités de la société ? Comment moi, je peux participer en tant que prof de ... ? Comment collectivement, au niveau de l'établissement, on peut s'organiser ?* » (35')

François Muller, dans le cadre du cours suivi à l'ISP<sup>56</sup> visant à donner des repères pour « accompagner les pratiques innovantes », invite à penser, à inventer, au sein des établissements des modalités spécifiques pour permettre à des enseignants de travailler ensemble et d'engager une réflexion, une analyse réflexive sur leur pratique pédagogique avec un « collègue-ami » en vue d'améliorer les apprentissages des élèves, le confort et le bien-être dans la classe.

Par exemple, imaginons 3 enseignants : un enseignant prend en charge deux groupes classes pour une activité chorale ou sportive (avec la présence d'un auxiliaire, ou d'un personnel d'éducation, ou d'un parent) afin de libérer un espace-temps pour que son collègue puisse passer un temps d'observation dans une autre classe. Ce qui donne : A en chorale, B en observation, C en animation de séance pédagogique. La séance suivante, on inverse B et C : celui qui observait devient celui qui mène la séance. Il reste ensuite à programmer un temps d'analyse du vécu, de confrontations des observations et de recherche de pistes d'actions pour améliorer la situation.

Il appartient donc aux acteurs de la sphère scolaire d'oser l'innovation tout en restant dans le cadre légal et réglementaire.

## **4.4. Des conditions requises au niveau des acteurs**

### **4.4.1. L'implication des acteurs**

La mise en place d'une éducation au développement durable, référée à un projet d'établissement nécessite l'implication de tous les acteurs en présence. Les élèves bien sûr, qui nous l'avons vu précédemment, sont très enthousiastes et participatifs dès lors qu'on leur permet de s'engager concrètement dans des projets signifiants aux côtés des enseignants et des personnels d'éducation et de service. Mais qu'en est-il des parents ?

Pour Jacques Brégeon, un des leviers important sur lequel s'appuyer pour effectuer cette mutation, ce sont les parents. Il y reviendra à deux reprises au cours de notre échange.

De même, ce point est identifié dans l'enquête comme un levier pour accompagner cette mutation. « *Les nouveaux parents qui arrivent dans l'école sont surpris quand on leur parle de cette démarche mais ils acceptent très bien. C'est un atout pour l'école, cela permet de se démarquer.* » Certains pointent la bonne volonté, le dynamisme et les échanges constructifs, qualifiant ainsi la participation des parents, quand d'autres identifient comme un frein la difficulté de trouver des parents prêts à s'investir dans le projet.

Il apparaît incontournable de prendre en compte et de définir les modalités d'implication des parents. Ainsi dans les démarches globales, les parents sont associés au comité de pilotage du projet. Mais les parents ne sont pas les seuls à être considérés comme des partenaires. Les partenariats ont été pointés comme étant des leviers, des ressources par les enseignants enquêtés : les associations, les collectivités, les parents, les centres de ressources.

---

<sup>56</sup> ISP : Institut Supérieur de Pédagogie - Faculté d'éducation :3, rue de l'Abbaye - 75006 Paris.

#### 4.4.2. Des partenaires associés

Face aux difficultés exprimées par quelques enseignants pointant (annexe 30) que « *certaines thématiques sont plus difficiles à traiter, que les actions sont plus limitées ou difficiles à mettre en place* » par « *manque de connaissances sur ce sujet ou parce qu'il est difficile de renouveler et d'approfondir les thèmes (énergie, alimentation...)* », d'autres enseignants déjà engagés dans des actions, 45% du groupe 1 et 38% du groupe 2, (annexe 27) reconnaissent avoir trouvé de l'aide auprès de partenaires extérieurs. Ils précisent que le travail en collaboration avec des partenaires extérieurs est un atout important et que les partenaires sont « *très accueillants et à l'écoute* » (annexe 30). De plus, pour 25% du groupe 1 et 22% du groupe 2, (annexe 24) « *le partenariat avec des structures spécialisées en éducation au développement durable (CPIE, Maison de la nature, GRAINE, Ecole et Nature, ...)* » est identifié comme une aide répondant à un besoin. Et ils pointent (annexe 30) qu'il n'y a « *pas eu assez d'intervenants extérieurs pour leur école* », que les « *sorties pédagogiques ont été insuffisantes* » et qu'il est difficile de « *trouver des partenaires extérieurs pour chaque thème abordé* ».

Michel Ricard, prône à la manière de ce qui se vit en Hollande, une ouverture plus large vers la société civile, les entreprises, les associations (GRAINE, Main à la pâte, ...). Selon lui, l'ouverture aux partenaires permettrait de préparer les jeunes à effectuer des « mises en liaison » entre ce qui est écrit ou appris à l'école et la réalité de la vie. Il précise : « *A partir du moment où on ne leur enseigne pas à faire des liens, et où on reste dans une démarche très académique, le dialogue ne se noue pas.* » (Ricard, 59').

Dans le cadre de cette recherche, un inventaire des différentes structures, organisations, associations a été mené. Il est consultable sur « *pearltrees* » (annexe 35). Il regroupe les partenaires du niveau international au niveau local en passant par le niveau européen, national et régional. La diversité des partenaires potentiels doit permettre à chaque porteur de projet de trouver l'appui nécessaire pour coordonner son action sur son territoire. Pour faciliter les liens avec des partenaires ou les rendre possibles en facilitant les échanges à distance, ces derniers ont recours à l'usage des moyens de communication via le réseau internet et l'usage des technologies numériques.

### 4.5. Incidences et impacts

#### 4.5.1. La prise en compte de la mutation numérique

L'usage des technologies facilite ou rend possible certaines relations ou échanges au-delà des distances. Mais aujourd'hui, avec l'usage de ces technologies numériques et la prise en compte de cette génération des « *digital natives*<sup>57</sup> », le rapport aux savoirs subit une vraie révolution.

Le transfert des connaissances est rendu possible par l'accès à internet et aux outils numériques (smart phone, tablettes, etc...). « *Le savoir du prof devient tout à fait relatif dans ce contexte* ». (Brégeon 19'). Michel Ricard précise que les étudiants n'ont plus cette acceptation inconditionnelle de ce que dit l'enseignant : ils vérifient en temps réel, ils contestent, ils adoptent un positionnement de doute, quand ce n'est pas un positionnement de critique. (Ricard, 21', 22').

« *L'utilisation du numérique n'est pas un outil supplémentaire. C'est une façon de reprendre ce qui se fait et de remplacer des pans entiers des discours académiques par des informations que l'étudiant auraient de la bouche de l'enseignant mais qu'il trouvera plus facilement sur son écran d'ordinateur et qui permettra ensuite, d'avoir un meilleur dialogue avec les enseignants.* » (Ricard, 35')

La révolution du numérique va entraîner une réforme pédagogique qui est déjà en marche. Au-delà, d'une adaptation des cours sur supports électroniques, il s'agit de « *savoir utiliser les technologies de l'information pour changer la pédagogie* ». (Brégeon, 19'). Il approuve la posture de Madame Fioraso<sup>58</sup>, qui insiste beaucoup sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) en disant qu'on a maintenant les moyens de faire une réforme de la pédagogie, qui ne soit pas

<sup>57</sup> Expression utilisée par Michel Ricard mais que l'on doit à l'américain Mark Prensky dans un essai paru en 2001, qui désigne la génération des jeunes de 15 à 25 ans, qui sont nés avec internet.

<sup>58</sup> Geneviève Fioraso, secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur et à la Recherche.

simplement de transformer son cours en support électronique. Jacques Brégeon précise que l'utilisation des « technologies de l'information pour changer la pédagogie : ça veut dire changer les profs, ça veut dire changer les écoles dans lesquelles ils sont formés. C'est énorme ! [...] Le problème n'est pas le transfert de la connaissance. Vous avez tout sur la tablette, vous avez tout sur Internet, donc le sujet n'est pas là ». Et c'est ainsi qu'il présente le problème aux étudiants : « Comment on va faire pour vérifier que vous (les élèves) avez intégré ces connaissances et que vous êtes capables de les mettre en œuvre ? A travers quoi ? » (Brégeon, 20'). Et, il ne se contente pas de poser la question, il apporte sa réponse : « A travers des projets ! ». Pour passer de l'information glanée ici ou là, à la connaissance intégrée maîtrisée, il faut donner la possibilité aux jeunes de s'inscrire dans une finalité, dans un projet. « L'intégration, ils l'acquièrent par le projet. » (Brégeon, entretien 32'). Et il va plus loin en argumentant qu'il faut adapter l'architecture de l'école à ces nouvelles pratiques pédagogiques. (Brégeon, 20')

#### **4.5.2. Incidences sur l'architecture des bâtiments scolaires**

Une mutation pédagogique qui bien au-delà des modalités pédagogiques mises en œuvre interroge l'architecture des lieux d'éducation, d'enseignement. « On n'a plus besoin de salles de cours pouvant accueillir 50 élèves. Il nous faut des petites cellules pour faire travailler des groupes de 10 à 12 élèves avec un tuteur, avec un intervenant extérieur ». (Brégeon, 20') Cette recommandation rejoint une préoccupation partagée par François Muller et André De Perretti, au cours d'un entretien<sup>59</sup> « Organisation et architecture scolaire » dans lequel ils invitent à penser des espaces modulables permettant la multiplicité des organisations pédagogiques (en groupe classe, en petits groupes, permettant de regrouper 2 à 3 classes pour une activité particulière). Ils mettent en avant l'attention particulière des collectivités territoriales dans la reconstruction ou l'amélioration des structures scolaires, prenant en compte les nouvelles modalités de travail induites par la mutation numérique à l'œuvre.

Dans cette dynamique, Pierre Deru, architecte belge<sup>60</sup>, a présenté au colloque de Tours, « Les enjeux du développement durable » des projets signifiants de réhabilitation ou construction d'espaces scolaires pensés et coordonnés avec la communauté des acteurs prenant en compte les principes d'éco-construction. Cette préoccupation est reprise dans de nombreuses publications. On pourra donc prolonger cette étude à travers notamment l'ouvrage de Maurice Mazalto « Architecture scolaire et réussite éducative » ou le document produit par l'institut Français de l'Éducation (IFÉ) intitulé « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre » dans lequel Marie Musset (2012) précise que « les usages du numérique remettent en jeu l'espace scolaire et le reconfigurent, non seulement parce que les élèves et de plus en plus d'enseignants sont habitués à vivre et travailler avec les technologies digitales mais surtout parce que « apprendre » ne signifie plus trouver une information mais pouvoir la traiter selon diverses modalités ».

#### **4.5.3. Poser un regard critique : Evaluer et communiquer**

Michel Ricard soutient qu'il faut que les enseignants aient la volonté d'adhérer et de mettre en œuvre, sous la responsabilité du chef d'établissement, en lien avec le personnel, les parents, les représentants des collectivités, en participant au groupe de travail qui déterminera les modalités, les étapes. (Ricard 48') « Le seul moyen de mettre en place un système (une approche scolaire globale), c'est d'en faire une évaluation. Et cette évaluation, elle n'est valable qu'à partir du moment où on se donne des étapes d'avancement. »

En effet, dans le cadre de l'enquête menée ici, les enseignants regrettent que les actions soient trop souvent isolées et trop peu suivies par les adultes. Quelques « Eco gestes sont adoptés mais c'est un peu feu de paille » (annexe 30). Prenant l'exemple du tri des déchets et donc des papiers ils soulignent que les enfants trient mais que les profs ne savent pas classer. Ils pointent un manque de prise en compte commune, de plan à long terme, de cohérence et de convergence. Ils préconisent pour aller plus loin, d'évaluer les effets car justement « les effets ne sont pas toujours visibles » (annexe 30).

<sup>59</sup> Entretien entre François Muller et André De Perretti accessible sur le site <http://francois.muller.free.fr/diversifier/>

<sup>60</sup> Pierre Deru, atelier d'architecture et de développement durable [www.architectes-aadd.be](http://www.architectes-aadd.be)

S'agit-il seulement de se donner des indicateurs de mesure des effets observés qualitatifs et quantitatifs pour aller vers plus de cohérence ?

Certes, quand on traite la question de l'évaluation des pratiques en éducation au développement durable, on pense très vite aux indicateurs, aux cibles. Mais ce qui définit l'évaluation pour Dominique Cottureau (2004, p4) est bien ce « *processus de prise de recul* » durant lequel on va prendre le temps d' « *estimer, apprécier, expliquer, interpréter [...] d'en tirer des conclusions* ». [...] Ainsi la personne ou le groupe qui « *évalue développe une prise de conscience sur ce qu'il fait, construit une connaissance réfléchie et gagne en lucidité, en maîtrise et en qualité d'action.* » On est donc dans une posture d'évaluation formative qui peut prendre diverses formes (cahier de bord, enquêtes).

Par ailleurs, Nathalie Durand (conversation) et Jacques Brégeon (entretien) formulent un avertissement : attention à ne pas réduire l'évaluation aux « contrôles » en tous genres. En voulant trop satisfaire à un référentiel normé, listant une série d'objectifs à atteindre quantitativement, on pourrait développer des stratégies comportementalistes, déconnectées du sens initialement recherché. Ainsi, les démarches visant à mesurer l'impact des éco-gestes, sur la quantité des déchets recyclés par exemple ou sur le volume d'eau consommé, réduirait considérablement l'ambition éducative. On se place donc ici dans une évaluation de type normatif ou certificatif, faisant ainsi référence aux différentes normes ISO 14000<sup>61</sup> ou RSE<sup>62</sup> que de nombreuses entreprises ou organisations adoptent lorsqu'elles s'engagent dans une démarche de développement durable, appelé aussi « management environnemental ». Jacques Brégeon porte un regard critique distancié sur ces démarches normatives dont il a accompagné la mise en place : « *Il y a aussi un effet pervers parce que les gens se réfugient dans la norme, dans le processus [...] pour satisfaire à une réglementation ou pour donner des gages à des clients ou à des parties prenantes. Mais il n'y a pas de conviction. [...] Il n'y a pas d'appropriation. [...] Le faire, sans conviction, sans le sens, c'est dommage !* »

Cependant, les acteurs ont besoin d'éléments objectifs quantifiables, mesurables pour mesurer les effets à court, moyen ou long terme des stratégies et dispositifs mis en œuvre. De même, si l'on veut réduire telle ou telle consommation, la communication sur les résultats, va être un levier motivant pour les acteurs. Une étude menée par EDUCASOL (Plateforme française d'éducation au développement et à la solidarité internationale) a été menée pour accompagner la réflexion sur l'évaluation des programmes et campagnes menées dans ce cadre-là. S'attachant à la question de l'impact au-delà des résultats à court terme, cette étude s'appuie sur une définition de l'impact, perçu comme la « situation de l'ensemble des changements, significatifs et durables, positifs ou négatifs, prévus ou imprévus, dans la vie de l'environnement des personnes ou des groupes et pour lesquels un lien de causalité direct ou indirect peut être établi avec l'action ». Toujours selon cette étude, travailler sur les impacts contribuerait à interroger le sens des actions et l'organisation des acteurs qui les portent, à valoriser les finalités des actions, et permettrait de comprendre les enjeux, les progrès et les difficultés pour avancer.

Les porteurs de projet et en particulier, les chefs d'établissement veilleront à expliciter les modalités d'évaluation en concertation avec les membres des comités de pilotage pour donner de la valeur au projet en direction de toutes les parties prenantes.

#### **4.5.4. Avertissement sur la question de la responsabilité**

Patrick Matagne abordait « *la question de la responsabilité* » (entretien, 39') et précisait qu'il trouvait « *un peu risqué quelquefois d'insister sur la responsabilité des générations les unes vis-à-vis des autres* ». S'il incombe bien à l'école d'éduquer à la responsabilité, dans le sens d'apprendre à se sentir concerné, à prendre conscience de la portée de ses actes, il y a aussi nécessité à veiller à « *responsabiliser sans culpabiliser* ».

---

<sup>61</sup> Normes Iso 14000. [http://www.iso.org/iso/fr/theiso14000family\\_2009.pdf](http://www.iso.org/iso/fr/theiso14000family_2009.pdf) / L'ISO a élaboré des normes qui aident les organisations à adopter une approche proactive de la gestion des questions environnementales: la famille ISO 14000 des normes relatives au management environnemental, applicables dans tout type d'organisme public ou privé (entreprises, administrations, services publics).

<sup>62</sup> Responsabilité Sociétale des Entreprises

De plus, Louis Espinassous (2009) met en garde sur nos manières d'agir face aux enfants : « *un enfant n'est pas un adulte, il n'a pas à être responsable* » (p 44), en tout cas, pas à porter la culpabilisation parfois exercée dans certains messages ou certaines postures. L'enfant doit se construire « *avec l'envie de défendre la vie et le bonheur* » (p 45). Ainsi, « *laissons donc aux adultes la responsabilisation, qu'ils montrent l'exemple, mais qu'ils ne transfèrent pas sur les enfants, leurs angoisses ni leurs propres responsabilités* ». Jacques Brégeon invite à une prise de conscience de la responsabilité de tout leader et associe responsabilité et optimisme. Citant, Saint-Exupéry qui disait : « *Il n'est de vrai responsable, qu'optimiste* », Brégeon argumente que « *tout leader s'il est optimiste et s'il exerce pleinement sa responsabilité, est aussi responsable du fait d'entraîner les autres dans le mouvement, alors que s'il est pessimiste, il a assez peu de chances de les entraîner. Donc, tout leader vraiment pris par sa responsabilité de leader, doit être optimiste. Mais il ne faut pas que ce soit un optimisme béat. C'est un optimisme qui doit être lucide* ». (Brégeon, 1'13).

Comme nous venons de le voir dans ce chapitre, l'éducation au développement durable, dans sa mise en œuvre interroge non seulement le fonctionnement de chaque établissement, référé au projet d'établissement explicite et impulsé par le chef d'établissement mais également le rapport au savoir, remis en question par la nécessité de la mutualisation des champs disciplinaires et de leurs apports spécifiques pour une meilleure prise en compte de la réalité dans une dynamique de projet reliée au contexte du territoire. Elle requiert donc une attention toute particulière et un accompagnement spécifique des acteurs et des responsables. C'est ce que nous allons développer dans le prochain chapitre.



## Chapitre 5

### De l'identification des besoins des enseignants aux préconisations institutionnelles

Considérant la réforme de la formation initiale des maîtres en pleine restructuration et mutation, l'objet de cette recherche s'est concentré sur l'animation institutionnelle et la formation continue, considérées comme des leviers incontournables pour faire avancer cette question fondamentale de l'éducation. La prise en compte des prérequis, postures, attitudes, connaissances nécessaires pour engager des stratégies pédagogiques pertinentes visant à préparer les jeunes au traitement des problématiques liées au développement durable, dans le cursus de formation initiale, relève d'une recherche spécifique ultérieure.

La question de l'accompagnement spécifique des différents acteurs et des responsables déjà à l'œuvre dans l'enseignement se trouve donc au cœur du dispositif étudié ici. En prenant appui, d'une part, sur les apports théoriques et conceptuels explorés au démarrage de ce travail et d'autre part sur les données recueillies dans le cadre des entretiens et des enquêtes, la recherche explore les pistes d'accompagnement spécifique à l'animation institutionnelle et à la formation de ses responsables institutionnels. Qu'ils soient directement impliqués au quotidien<sup>63</sup>, qu'ils soient plus administratifs ou extérieurs,<sup>64</sup> il s'agit de les considérer du point de vue de l'établissement scolaire perçu comme un « établissement formateur ». Cette « organisation apprenante », pour reprendre le terme utilisé dans l'entreprise pouvant avoir recours aux dispositifs de mutualisation ou de recherche-action en intra ou sur un réseau en vue de développer des pratiques innovantes, et enfin du côté de la formation des maîtres (enseignants, référents EDD).

La formation des enseignants, souvent souhaitée explicitement quand on évoque le développement durable, reste encore à préciser. La recherche s'est donc orientée vers une enquête auprès des premiers intéressés, les enseignants. Elle est apparue nécessaire pour profiler un référentiel, si ce n'est de compétences, au moins de points d'attention pour le formateur visé par cette recherche. Sans présenter un programme rigide, une des exigences est de passer du discours favorable à l'action avec les élèves et pour cela de donner à l'enseignant les éléments pour mettre en œuvre des séquences et des activités à la fois vivantes et efficaces dans le cadre scolaire.

#### **5.1. Attentes et besoins formulés par les enseignants**

A la manière de Schwartz, cité par Philippe Carré<sup>65</sup> déclarant qu'« *un adulte ne se formera que s'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes dans sa situation* », nous avons cherché à identifier dans le contexte de l'éducation au développement durable, les besoins des enseignants.

Ainsi, les enseignants n'ayant pas participé à des projets d'éducation au développement durable ont identifié plusieurs raisons expliquant leur non engagement : le manque de formation, associé au manque de connaissances des problématiques et des enjeux qui représentent conjointement un pourcentage de 32% pour le groupe 1 et 35% pour le groupe 2.(annexe 31).

Cette analyse permet d'affirmer un réel besoin de formation pour accompagner cette mutation. Un enseignant pointe « *la nécessité d'une formation car les priorités ne sont pas claires* » car « *une formation et une réflexion en équipe me paraît un bon point de départ pour faire plus dans une dynamique d'établissement* » (annexe 3). Pour relever les défis de cette éducation (annexe 24), ils souhaitent des temps de formation à la pédagogie de projet, 17% pour le groupe 1 et 15% pour le groupe 2 et des temps de formation sur les enjeux (seulement 5 % pour le groupe 1 contre 18% dans le groupe 2). On remarque

<sup>63</sup> Directeurs diocésains, coordinateurs et membres des commissions EUDES, chefs d'établissement.

<sup>64</sup> Membres des Organismes de Gestion des Ecoles Catholiques, OGEC et des Associations des Parents d'élèves de l'enseignement Libre A.P.E.L), du

<sup>65</sup> Philippe Carré dans la conférence « *L'apprenance : vers une nouvelle culture de la formation* » étudiée à l'ISP en novembre 2012.



que la formation sur les enjeux recueille un score très faible dans le groupe 1. Alors que quand on leur demande de s'exprimer librement sur ce que devrait être une formation à l'éducation au développement durable et ce qu'ils souhaiteraient apprendre pour mieux traiter ces questions dans le cadre de l'école (annexes 32 et 33) la formation aux problématiques et aux enjeux est citée à 7 reprises.

Par ailleurs (annexe 32 et 33), dans le groupe 1, ils sont nombreux à souhaiter des présentations d'expériences menées dans des établissements ici et aussi dans d'autres pays, des études de cas, des exemples concrets ou des visites sur des lieux actifs dans le domaine. Dans le groupe 2, participant à une mise en réseau sur cette thématique, ce besoin n'apparaît pas. De fait, la mutualisation des pratiques est déjà à l'œuvre.

D'autres expriment des besoins didactiques spécifiques à cette éducation :

*« Quelle pédagogie ? Comment lier l'éducation au développement durable aux autres disciplines ? Comment enseigner en rapport avec les compétences à travailler dans les domaines transversaux (français, maths...) ? Comment intéresser les enfants d'un point de vue pédagogique ? En fonction de sa discipline, voir l'autre versant de la question en croisant par exemple l'histoire, la géographie, les sciences de la Vie et de la terre et la physique-chimie ? ».*

Ils pointent des besoins pragmatiques sur comment faire : *« préparation de séquences sur ce thème ; besoin de séquences faites, à adapter selon les niveaux, outils et exemples concrets faciles à mettre en place. »*

D'autres s'intéressent à une vision plus large et questionnent : *« Comment mettre en place une démarche globale d'éducation au développement durable à l'échelle de l'ensemble de l'établissement, pour faire adhérer l'ensemble des enseignants et du personnel de l'établissement ? ».* Ils préconisent également de faire appel à des organismes extérieurs et à des *« spécialistes pluridisciplinaires (sciences humaines et sciences fondamentales) et pas seulement des militants associatifs convaincus et conditionnés pas la cause ».*

Ils attendent également une meilleure connaissance des textes officiels. Enfin un certain nombre, abordent la question du management et des relations au sein des équipes en soulignant qu' *« un enseignant seul est un enseignant en danger ! »* : *« Comment motiver une équipe ? Comment fédérer une équipe ? Comment gérer un groupe ? Quels sont les leviers pour changer les mentalités, les cultures ? »*

Partant du recueil des expressions libres saisies sous word, un traitement de toutes les expressions a été effectué dans le logiciel en ligne « wordle » pour dégager un nuage de tags. Ce traitement des mots récurrents permet d'identifier les grands axes des attentes des enseignants par un visuel (annexe 36)

Dans le nuage de tags 2 (annexe 36), les mots *« formation, développement et durable »* thèmes du questionnement ont été enlevés. Cette autre présentation avec en exergue *« faire, plus, enjeux, concrets, actions »*, explicite les besoins et les défis à relever, non moins délicats, pour toute formation.

La formation des enseignants, dont la mission première est d'aider à la construction de citoyens éclairés, capables de prendre leur avenir en mains, apparaît donc un levier essentiel pour que cette éducation puisse s'engager véritablement à tous les niveaux des institutions et que l'on n'en reste pas à quelques exemples de « bonnes pratiques » parsemées dans chaque académie, valorisées comme il se doit, mais qui semblent dédouaner les autorités d'une véritable politique de transformation du système dans son ensemble.

La formation des enseignants, dont la mission première est d'aider à la construction de citoyens éclairés, capables de prendre leur avenir en mains, apparaît donc un levier essentiel pour que cette éducation puisse s'engager véritablement à tous les niveaux des institutions et que l'on n'en reste pas à quelques exemples de « bonnes pratiques » parsemées dans chaque académie, valorisées comme il se doit, mais qui semblent dédouaner les autorités d'une véritable politique de transformation du système dans son ensemble.

Une sensibilisation et une formation adaptées à chaque niveau de responsabilités est un préalable à la mise en place de projets ou de dispositifs de formation à destination des enseignants pour que les décideurs et porteurs de projets, prennent la mesure des enjeux de cette éducation et soient ensuite en mesure d'accompagner et de piloter les projets localement sur leur territoire. A défaut d'être effectivement réalisées en amont, elles doivent être conduites en parallèle. Mais le préalable réside dans la motivation souvent plus présente qu'on ne se la représente comme l'écrit un des répondants de l'enquête : *« Oser pour « faire plus concrètement aux regards des enjeux » pour notre monde car les enseignants sont aussi des citoyens de cette terre. Une approche et une sensibilisation autour de l'avenir de la planète et des enjeux écologiques, sociaux et économiques pourraient ainsi rejoindre ce qui à leurs yeux pose problème pour notre temps au-delà de toute préoccupation disciplinaire et professionnelle : « la dimension philosophique du respect et de l'amour de la vie ».*

C'est la démarche engagée non seulement, par l'enseignement catholique, mais aussi par le monde de la recherche, le domaine universitaire, le secteur associatif et politique, le monde de l'entreprise dans un tissu social, économique, environnemental, culturel et spirituel déjà bien au fait de ces dynamiques.

## **5.2. Repères, préconisations et exemples dans divers contextes**

### **5.2.1. Repères et préconisations de l'Enseignement Catholique**

L'enseignement Catholique soucieux de donner des repères aux différents acteurs de l'institution, a explicitement énoncé un certain nombre de préconisations pour encadrer cette mutation vers une éducation au développement durable, qu'il décline, comme on l'a vu, en une « *Éducation à l'universel, au développement et à l'engagement solidaire* » (EUDES cf. supra p. 20), mettant au jour sa spécificité visant le développement intégral de toute personne reliée aux autres et au monde.

Le dernier document cadre (2013), souligne combien il est important que ces pratiques soient généralisées. Ainsi, parmi les objectifs précis, considérés comme des préconisations, nous avons retenu : « *développer une pédagogie du choix, [...] ; mettre en œuvre une pédagogie qui favorise le travail coopératif et qui développe la capacité à prendre des initiatives, à faire des choix collectifs ; sensibiliser [...] par l'intégration de cet aspect dans les enseignements disciplinaires et par des activités spécifiques, [...] ; mettre en place des temps de relecture et d'évaluation, temps essentiel pour que l'action favorise le processus éducatif, [...] ; susciter l'engagement en développant une pédagogie active, collaborative ; développer la capacité à élaborer, à mettre en œuvre et à évaluer un projet qui articule action et sens* ».

L'enseignement catholique encourage même les précurseurs à relire la mise en œuvre de leurs projets d'action et à se fixer de nouveaux défis. Tout en assignant une responsabilité spécifique aux organismes de formation qui auront pour mission de sensibiliser à cette éducation par « *l'intégration de cet aspect dans les enseignements disciplinaires et par des activités spécifiques* » et de « *faire découvrir les associations, mouvements et services d'Église qui œuvrent dans ce domaine* ».

Considérant les enjeux majeurs relatifs à la stratégie nationale du développement durable et au projet politique pour notre société, il y a nécessité que l'École s'ouvre aux initiatives engagées dans le domaine de la recherche, dans les universités et les grandes écoles, dans le mouvement associatif et au sein des collectivités territoriales ainsi que dans le monde de l'entreprise, de l'artisanat et des services car c'est une préoccupation partagée avec de nombreux contextes.

### **5.2.2. Repères et préconisations dans le champ de la recherche**

Le champ de la recherche en éducation au développement durable (ou éducation à l'environnement, ou éducation relative à l'environnement ou encore éducation à l'universel, au développement et à l'engagement solidaire ou éducation au développement et à la solidarité internationale) existe depuis plus de trente ans et pourtant l'institution scolaire peine à saisir les véritables enjeux éducatifs, sociaux, environnementaux qui lui sont assignés.

Dans un article « *Education au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants* » paru en 2001, Jean-Marc Lange recommande le pilotage possible de l'EDD vers un processus de développement de la personne au moyen d'expériences vécues collectivement. Pour cela il pointe trois balises que nous considérerons comme des points d'appui. Premièrement, il s'agit d'« *opter pour des actions éducatives* » qui positionnent l'acquisition des savoirs et des compétences qui y sont liées en vue d'un réinvestissement au cours des actions réelles, actuelles ou futures, vécues collectivement. Deuxièmement, on aura le souci de « *permettre à chacun de se construire une opinion raisonnée* ». Enfin, troisièmement, on cherchera à « *faire des enseignants des porteurs de projets, impliqués dans l'établissement, capables de travailler dans des dynamiques collectives de travail auxquelles chacune des spécialités contribue[ ...], capables de dépasser la pensée unidimensionnelle liée à la logique d'enfermement disciplinaire et capables d'inverser la tendance de l'habitus professionnel marqué par l'attachement à l'instruction et à l'enseignement de notions et concepts plutôt qu'à un principe d'éducation* ».

Toujours dans le champ de la recherche, mais à l'échelon international, citons l'initiative du Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté, Centr'ERE de l'UQAM<sup>66</sup>, qui a organisé le 15 mai 2013, un colloque sur le thème : « *La recherche en environnement : apprendre à œuvrer dans la diversité et le croisement des savoirs* ». Nous sommes là tout à fait dans le champ de notre problématique. L'exploration et la recherche se poursuivent.

### **5.2.3. Un exemple dans le monde universitaire : le « plan vert »**

Dans le domaine universitaire, prenons également un exemple de ce qui se vit.

Le « plan vert » impose à toutes les universités et aux grandes écoles de développer des enseignements et des projets prenant en compte les enjeux du développement durable tout en demandant à ce que soit mise en place une gestion durable des campus et établissements.

Ainsi, à l'université de Bordeaux 3, un certificat « *Le développement durable en questions* » a vu le jour cette année, proposant une spécialité regroupant des étudiants de tous les champs disciplinaires et conduisant à l'obtention d'une certification estampillée chaire Unesco. Il sera accessible à tous les étudiants inscrits en licence dans toutes les universités de Bordeaux à la prochaine rentrée scolaire.

*« Cette certification a pour but d'apporter à l'étudiant(e) des clés pour mieux comprendre le développement durable au travers d'un enseignement fortement tourné vers l'interdisciplinarité et la complexité et l'aider à faire des choix lui permettant de prendre des décisions et d'agir de manière réfléchie et responsable, tant dans sa vie personnelle que professionnelle » (flyer de présentation de la certification remis par Michel Ricard).*

### **5.2.4. Mises en œuvre dans le secteur associatif et politique**

Pour conduire des actions concertées sur un territoire, les acteurs de l'école apprennent à penser leurs projets en concertation avec les acteurs du monde associatif et les acteurs locaux de la vie citoyenne (collectivités territoriales, agences d'état). On peut noter que ces partenaires sont à l'initiative d'un large mouvement de concertation et de mutualisation qui existe depuis plus de trente ans mais dont l'activité s'est accrue depuis le sommet de la terre de Rio.

Que ce soit, au niveau national avec, l'espace national de concertation, le Collectif Français pour l'Éducation à l'Environnement et au développement durable (CFEEDD), le réseau « Ecole et Nature » (REN) ou que ce soit au niveau régional avec les « GRAINE » (Groupe régional d'animation et d'initiation à la nature et à l'environnement), les espaces de concertations régionaux qui émergent ici ou là, le mouvement des Assises de l'Éducation à l'environnement et au développement durable se développe et permet aux différentes parties prenantes d'entrer en « dialogue ».

Ainsi, les troisièmes Assises nationales se sont déroulées en mars 2013 à Lyon après des phases préparatoires qui avaient eu lieu en territoires en 2012. De plus, un tableau de bord de l'EEDD à l'échelle nationale « *initié et co-construit par le réseau Ecole et Nature et les réseaux territoriaux* », en partenariat avec le Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie permet d'acquérir « *une vision globale de l'EEDD sur un territoire, d'évaluer les actions, de communiquer et de participer à la construction des politiques d'EEDD* ».

### **5.2.5. Des engagements et des mises en œuvre dans le monde de l'entreprise**

Les enjeux économiques, mais aussi la prise en compte des demandes des consommateurs et des industriels dans un contexte de concurrence et de demande sociale poussent les dirigeants et chefs d'entreprises à repenser les modes d'organisation et de production.

C'est ce qu'un collectif<sup>67</sup> placé sous la responsabilité de Jacques Brégeon dans le cadre des travaux de la chaire « Compétences 21 » tente de mettre en œuvre à travers ce qu'ils nomment « compétences 21 ». Il précise leurs intentions dans un ouvrage « *Développement durable : l'enjeu compétences* » paru en juin

<sup>66</sup> UQAM : Université du Québec à Montréal

<sup>67</sup> <http://www.escem.fr/docs/actualites/Newsletter/2012-04/dd.html>

2013. Il développe l'idée de compétences collectives territoriales à développer au cœur des territoires, mobilisant tous les acteurs de la sphère sociale pour faire avancer la prise en compte des enjeux du développement durable.

Par ailleurs, des entreprises s'engagent volontairement dans une démarche de management environnemental et vise l'obtention de la certification ISO 14 001. Pour d'autres il sera question de développer la Responsabilité Sociétale (ou Sociale) de l'entreprise (RSE, norme ISO 26000) en intégrant aux préoccupations environnementales, des préoccupations sociales et économiques, toujours dans une démarche librement choisi, visant un processus d'amélioration de l'organisation.

Les espaces de dialogue existent, mais est-ce que les acteurs internes de l'institution scolaire en général et de l'enseignement catholique en particulier prennent soin de s'associer à ce mouvement qui accompagne les mutations de notre système ?

### **5.3. L'institution à l'action et les institutionnels en formation**

L'élaboration de stratégies pédagogiques propres à l'éducation au développement durable requiert donc une attention toute particulière, qui requiert une part de conversion difficile pour adopter de nouvelles méthodes.

#### **5.3.1. Animation institutionnelle**

Comme le soulignait François Muller dans le cadre du cours à l'ISP, « *le développement durable n'est pas un thème innocent. C'est un thème politique. Un thème qui engage les décideurs. Vous n'avez pas pour projet de proposer une simple formation, mais un véritable changement* ». Ainsi, l'Enseignement catholique a engagé une démarche d'exploration éducative à l'occasion du rendez-vous des communautés éducatives le 3 décembre 2010 intitulé « *Cap sur...* ». Il encourage les initiatives car « *explorer est d'abord un état d'esprit, l'état d'esprit de ces témoins de l'espérance au quotidien qui, tout en sachant que leur actions a ses limites, ne succombent pas au sentiment d'impuissance et veulent par leurs initiatives, si modestes soient-elles, changer l'école.*<sup>68</sup> » Cette démarche toujours à l'œuvre inspire les responsables de l'institution et cherche à rejoindre chaque communauté éducative à travers tous ses acteurs.

#### **5.3.2. Les travaux de la commission « Éducation à l'Universel, au développement et à l'engagement solidaire » (EUDES)**

Dans le cadre de l'éducation au développement durable, l'enseignement catholique s'appuie sur les travaux de la commission. Il préconise de sensibiliser les acteurs de l'Enseignement catholique à ce qu'est cette éducation, son enjeu et sa place dans l'éducation des enfants et des jeunes mais aussi souligne son importance pour l'ensemble de l'institution.

Dans ce contexte précis, la commission nationale propose des journées d'études à destination des coordinateurs ou des membres des commissions régionales ou diocésaines, trois jours par an au cours desquelles, ont lieu des apports sous la forme de conférences, des échanges sur les actions menées par les différentes commissions sur le territoire, en partenariat avec des mouvements d'Eglise ou des associations. Les missions confiées aux commissions régionales ou diocésaines visent à mobiliser l'ensemble des acteurs à ces questions.

#### **5.3.3. Des travaux de la commission régionale à la sensibilisation des chefs d'établissement**

Ainsi, la commission EUDES régionale du Poitou, assez représentative des différents acteurs concernés<sup>69</sup>, a engagé plusieurs actions dans ce but. Dernièrement, elle a pris le temps de s'approprier le nouveau

<sup>68</sup> Cap sur N°3, document du Secrétariat de l'enseignement catholique publié le 3 novembre 2010.

<sup>69</sup> Regroupe quelques chefs d'établissement du premier et du second degrés, un chargé de mission, des représentants des Associations des Parents d'Elèves (A.P.E.L) et des Organismes de Gestion des Ecoles Catholiques (OGEC), un animateur du Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement (CCFD-Terre solidaire), une animatrice en pastorale scolaire, un responsable de la communication du diocèse et les directeurs diocésains.

document cadre, approuvé par la Commission permanente du 15 mars 2013. Elle a réalisé une enquête auprès des établissements scolaires premier et second degrés pour identifier les projets ou actions de solidarité vécus dans les établissements afin de se donner les moyens d'interroger les finalités, les objectifs de ces actions et d'inviter les chefs d'établissement à une prise de conscience des enjeux et des effets induits par les pratiques en cours. Enfin, afin de situer les démarches au niveau des projets des établissements, elle a engagé un travail d'analyse de l'outil de relecture des projets d'établissement afin d'apporter sa contribution à sa réécriture en cours par les chargés de mission et les directeurs diocésains. Pour rendre compte de l'avancée de ses actions, elle prépare une animation à destination des chefs d'établissement, qui se déroulera en journée de pré-rentrée en août 2014 et qui sera co-animée par plusieurs membres de la commission.

A l'issue de cette phase de sensibilisation, soutenue et encouragée par les directeurs diocésains, une enquête sur les besoins en formation des chefs d'établissement, visant à leur permettre de mieux prendre en compte cette éducation dans le pilotage de leur établissement sera réalisée. Au regard des données recueillies, des moments de formation seront proposés aux chefs d'établissement dont les contenus pourraient être (sous réserve des besoins véritablement identifiés) orientés vers la notion de leadership, l'organisation apprenante, l'établissement formateur, les pratiques innovantes, la gestion de projets, l'approche scolaire globale, les enjeux sociétaux, environnementaux, politiques, culturels et par conséquent les enjeux éducatifs (les besoins des élèves), et les démarches partenariales.

#### **5.3.4. Des chefs d'établissement aux autres instances décisionnaires dans les établissements catholiques d'enseignement.**

Nous préconisons selon le même modèle un temps de sensibilisation auprès des responsables des OGEC et des responsables des A.P.E.L.<sup>70</sup>.

Une enquête de besoins en formation pourrait être proposée selon la même formule à négocier avec les responsables des instances. Un travail partenarial pourrait être mené pour soumettre aux responsables des UDOGEC<sup>71</sup> et des A.P.E.L des propositions de formation.

Les contenus à suggérer sont indiqués par les résultats de la recherche : les enjeux sociétaux, environnementaux, politiques, culturels et par conséquent les enjeux éducatifs ; la démarche globale et le fonctionnement des comités de pilotage ; les liens avec les problématiques de sécurité, d'immobilier, de gestion sociale, la restauration collective. Enfin les liens avec les pratiques en cours dans les entreprises (ISO 14000, RSE, démarche environnementale) nourriront la créativité.

Il sera opportun de vérifier la pertinence et la possibilité d'une formation commune avec des chefs d'établissement, des membres des OGEC et des membres des A.P.E.L au regard des besoins exprimés. Mais à défaut d'une formation commune, un temps d'apport (conférence-débat ou table-ronde) sur une journée ou une demi-journée sur une thématique ciblée et précise pourra être organisé en faisant appel aussi à des prestataires partenaires (collectivités territoriales, associations, entreprises engagées dans des démarches globales).

#### **5.3.5. La prise en compte des démarches globales dans le pilotage des établissements en responsabilité partagée avec les autres acteurs.**

La prise de conscience amènera nécessairement des démarches globales initiées par les établissements dans leur fonctionnement même. Ces dernières trouveront appui sur celles développées dans les entreprises et les collectivités territoriales sur le même espace de vie partagé (démarches environnementales, entretien de l'immobilier, gestion managériale, gouvernance, restauration collective, Manifestations éco-responsables) au-delà des questions réglementaires : quels enjeux ? Quelles pratiques ? Quelles valeurs sous-jacentes ?

---

<sup>70</sup> Les assemblées générales des UDOGEC (Union Départementale des OGEC) ou UROGEC Union Régionale des OGEC) ainsi que les AG départementales et régionale des APPEL seraient des opportunités.

<sup>71</sup> Ainsi qu'aux unions régionales et aux associations nationales (FNOGEC et A.P.E.L Nationale).

Chacun des acteurs, exerçant une responsabilité au sein des établissements, aura donc été sensibilisé, sous réserve de sa participation aux assemblées évoquées ci-dessus, et pourra donc accompagner, initier, encourager ou piloter les actions et projets initiés par des enseignants ou tout autre acteur de l'établissement. Ces dispositifs de sensibilisation et de formation à destination des décideurs sont indispensables pour que les actions mises en place à l'initiative d'un professeur ou d'un collectif d'enseignants (projet de cycles, de plusieurs classes, ...) soient reconnues en premier lieu par le chef d'établissement et si la démarche est inédite au sein de l'établissement puissent devenir l'amorce d'une mobilisation pour une démarche globale.

## Chapitre 6

### De l'animation institutionnelle à la formation continue et à l'accompagnement des enseignants : répondre aux besoins des élèves.

Dans ce contexte-là, sous l'impulsion engagée par l'institution auprès des cadres dirigeants, pour participer à ce renouvellement des pratiques sur le terrain même de la classe et de ses disciplines « transportées » sur le char du développement durable, il apparaît pertinent de répondre aux besoins de formation formulés par les enseignants déjà évoqués ci-dessus :

- connaissances des problématiques et des enjeux,
- résoudre les difficultés d'intégration dans les programmes scolaires,
- non seulement connaître les objectifs d'une telle formation mais se les approprier
- se former au travail d'équipe aux pratiques collaboratives et surtout... enfin si possible transdisciplinaires.

Concernant la formation initiale des maîtres ou des chefs d'établissement, Michel Ricard (entretien, 7') s'offusque que la réforme de la formation ait mis un coup d'arrêt au processus. Gwénaëlle Habert (conversation) confirme que cette dimension n'apparaît pas explicitement dans les nouvelles maquettes de la formation initiale et donc que celle-ci était donc pour l'instant, prioritairement du ressort de la formation continue. Une étude spécifique pourrait consister en une analyse des modalités de la formation initiale et l'identification dans les contenus de ce qui pourrait constituer les éléments basiques en termes de connaissances et d'habitudes de travail préparant à la mise en œuvre de cette éducation.

Optant pour un travail plus approfondi du côté de la formation continue, des repères seront mis à jour pour la formation continue dans l'institution de l'enseignement catholique. Ces propositions prendront appui sur les recommandations formulées par les enseignants dans le cadre de l'enquête, sur quelques conclusions formulées par le secteur de la recherche et sur les préconisations de l'enseignement catholique.

Retenant trois approches pédagogiques pertinentes au regard des enjeux, soit la pédagogie de projet, la pédagogie de « l'écoformation » ou pédagogie de l'alternance et l'éveil à l'intériorité, nous déterminerons les objectifs généraux d'une formation à l'éducation au développement durable.

#### **6.1. Référentiel pour la formation continue : courant théorique et posture**

Un dispositif de formation destiné à des enseignants, centré sur l'éducation au développement durable adoptera une démarche didactique se rattachant plus au « *courant théorique personnaliste ou humaniste qui accorde une importance primordiale au diagnostic des caractéristiques du sujet (celui qui apprend) en vue de centrer la situation pédagogique sur les besoins et les intérêts de ce dernier* » (Cours UQAM, module 4, p 39).

Le dispositif de formation s'appuiera sur une logique de l'alternance qui doit permettre aux enseignants de vivre une démarche de dialogue entre les disciplines, entre les différents niveaux de classe, entre l'école et le collège, le lycée, avec les partenaires de l'école et avec tous les acteurs de l'institution scolaire.

L'intention est de leur permettre de s'engager dans une démarche de projet au sein du groupe de stagiaires en formation en expérimentant les conditions d'une organisation apprenante<sup>72</sup> en vue de les préparer à être en capacité de s'impliquer dans une démarche globale d'éducation au développement durable et de développer des compétences collectives propres à un groupe ou à une organisation tout en prenant en compte les réalités propres à leur niveau de classe et à leurs disciplines.

#### **6.2. Les objectifs principaux d'une formation à l'éducation au développement durable**

L'éducation au développement durable aura donc pour objectifs principaux de permettre aux participants d'« *identifier et de comprendre les enjeux à l'échelon local, territorial, européen et international* », d'« *intégrer les orientations, les préconisations, les législations et les engagements nationaux et*

<sup>72</sup> François Muller et André De Perretti <http://francois.muller.free.fr/diversifier/>



*internationaux* » en situant le contexte local dans un cadre international, d'« *actualiser les connaissances des participants sur le développement durable* » (définition, représentations, courants), d'identifier différentes approches pédagogiques pertinentes en éducation au développement durable et de s'approprier ou approfondir les éléments constitutifs de la démarche de projet dans la perspective d'un changement sur la relation individu-milieu-environnement.

Pour atteindre ces objectifs, on prendra appui, d'une part sur l'analyse des projets ou actions déjà conduites par les participants, et d'autre part, sur l'exploration du champ des partenaires susceptibles d'apporter une contribution dans la mise en œuvre des projets.

Les enseignants devront être capables de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques dans leur contexte qui auront l'ambition d'ouvrir l'école sur le milieu de vie en le considérant comme lieu de ressource pour nourrir les projets, de stimuler l'approche expérientielle de la réalité, de mettre les acteurs en situation d'apprendre ensemble, les uns avec les autres et les uns des autres, d'expérimenter la complémentarité et la co-construction de savoirs associés à un projet et enfin de s'engager dans un processus démocratique à travers lequel s'exprimeront les capacités créatrices, et coopératives faisant appel à la responsabilité.

### **6.3. Les approches pédagogiques privilégiées.**

Pour assurer la mise en œuvre de ces objectifs, dans le contexte d'intervention en milieu scolaire, nous retenons différentes approches pédagogiques privilégiées (que nous avons développées au chapitre 3) : l'approche par pédagogie de projet associée à la pédagogie de « l'éco-formation » ou pédagogie de l'alternance et l'éveil à l'intériorité.

Afin de familiariser au mieux les enseignants avec ces postures éducatives et pédagogiques, nous les ferons vivre aux apprenants en formation, considérant que l'expérience vécue permet de mieux intégrer les différentes étapes du processus.

#### **6.3.1. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage**

Ainsi, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage prendront appui d'une part sur les différentes approches centrées sur l'objet d'apprentissage et d'autre part sur les approches relatives aux processus d'apprentissages.

#### **6.3.2. Les différentes approches centrées sur l'objet d'apprentissage :**

- approche cognitive : apports sur l'histoire et le concept de développement durable, analyse des textes officiels (socle commun, programmes, circulaires de généralisation, ...) et des textes de l'enseignement catholique et de l'Eglise, tenue d'un cahier de bord et d'une revue de presse,
- affective : photo-langage, chants, musique, arts visuels, ...
- morale : échanges, conférence-débat, table-ronde, débat philosophique sur les enjeux
- spiritualiste : rapport au sens de la vie, à la place du dialogue interreligieux dans l'ordre mondial
- pragmatique : sortie sur le terrain, enquête sur le terrain, expérimentations en classe ou dans son établissement, échanges de séquences disciplinaires et de projets globaux, les
- béhavioriste : développer des comportements adaptés (tri des déchets, covoiturage,...)
- praxique (expérimentations en intersessions dans le contexte, ...)

#### **6.3.3. Les différentes approches relatives aux processus d'apprentissages :**

- approches expérientielle
- systémique et holistique
- interdisciplinaire (travail collaboratif entre enseignants en présentiel et en intersession, quelque soient les disciplines,
- collaborative ou coopérative (travaux de groupes, répartition des rôles, assumés parfois individuellement, parfois collectivement, rencontres de partenaires
- réflexive : retour sur les expérimentations, esprit critique



- résolutive : identification des problématiques, comité de pilotage, ...

### **6.3.4. L'usage des technologies numériques**

Afin d'intégrer dans le dispositif l'usage des outils du numériques, nous prévoyons l'usage de téléphones portables ou tablettes pour garder mémoire de situations pédagogiques mises en œuvre (photos, petites séquences filmées, interviews) et d'outils de collaboration à distance (blog, Pearltrees, ...). L'usage d'un blog permettra de disposer d'un espace forum et d'un espace offrant la possibilité pour les participants de partager le fruit de leurs expérimentations. Des forums de discussion intersession seront organisés.

### **6.3.5. La contribution du domaine des arts**

Nous n'oublierons pas non plus de faire une place à la créativité, à l'originalité, à l'innovation, aux apports du domaine des arts et de la littérature (arts plastiques, musique, BD, photographie, contes et fables<sup>73</sup> ...) et la prise en compte des subjectivités et des émotions des participants, prenant appui sur une remarque de Philippe Missotte dans le cadre du cours<sup>74</sup> précisant « Ce qui m'émeut, c'est ce qui me meut. »

## **6.4. Modalités de mise en œuvre**

### **6.4.1. Un titre : une première accroche**

Une attention particulière est portée à la manière d'annoncer un tel dispositif. Le choix est fait de faire apparaître dans le titre, les liens entre « projet, partenariat » et « les exigences des programmes et du socle », posant l'hypothèse qu'ainsi un plus grand nombre d'enseignants se sentiraient rejoints dans leur pratique professionnelle :

«Eduquer au développement durable : enjeux, controverses, démarches de projets et partenariats au service de la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences ».

Mots clés : projet, partenariat, développement durable, interdisciplinarité.

### **6.4.2. Le public**

Prioritairement, ce dispositif de formation s'adresse à un public d'enseignants exerçant à l'école primaire en cycle 3 et au collège posant le postulat que les enseignants ayant la mission d'assurer la validation des connaissances et des compétences inscrites dans le socle seraient animés des mêmes besoins et attentes, dans cette perspective.

Cependant ce dispositif pourrait être proposé à un public d'enseignants de premier degré (de la maternelle au CM2) ou à des enseignants uniquement de collège, ou uniquement d'enseignants de lycée ou des enseignants collège, lycée. Dans ce cas-là, le titre pourrait être modifié en «Eduquer au développement durable : enjeux, controverses, démarches de projets et partenariats au service de la maîtrise des compétences clés pour s'engager dans la vie ».

### **6.4.3. Le format du dispositif**

Le format de ce dispositif est défini pour s'inscrire dans la durée et permettre des allers et retours entre la pratique sur le terrain et les temps de regroupement.

La durée précise sera à définir en fonction de la demande formulée dans le contexte. Mais nous recommandons un format perlé qui peut prendre différentes formes selon le public concerné, les besoins exprimés par les demandeurs et les objectifs fixés :

Soit un jour, une intersession comprise entre 3 à 5 semaines, un jour.

Soit 2 jours, une intersession comprise entre 3 à 8 semaines, 2 jours.

Soit un jour, intersession comprise entre 3 à 5 semaines, un jour, intersession comprise entre 3 à 5 semaines, un jour.

---

<sup>73</sup> Peretti, André de. Contes et fables pour l'enseignant moderne: approches analogiques en pédagogie. Paris: Hachette Éducation, 2006.

<sup>74</sup> Philippe Missotte : Séminaire « Conduites innovantes et recherche-action » M2 Conception de projets et dispositifs de formation. ISP Paris 2013.

#### **6.4.4. Une activité en avant-session.**

Les stagiaires seront invités d'une part à repérer un ou plusieurs articles de presse qui traitent d'un aspect de la vie économique, politique, sociale, environnementale ou culturelle qui les préoccupent : ce qui pour eux pose problème dans le monde actuel et dont l'école doit se soucier dans la formation des jeunes qu'elle accompagne.

Ces articles serviront de points d'appui à un travail collaboratif en début de session.

Il s'agit à travers cette activité de repérer ce qui est identifié comme problématique par les participants et de faire émerger leurs représentations des enjeux éducationnels mais aussi économiques, politiques, sociaux, environnementaux ou culturels.

D'autre part, ils seront invités à relire le socle commun de connaissances et de compétences, ainsi que les programmes auxquels ils se réfèrent dans l'exercice de leur métier en repérant les mots clés suivants : projet, partenariat, développement durable, interdisciplinaire. A travers cette activité, la demande du formateur vise à amorcer une relecture des textes réglementaires.

La formation continue en externe, distanciée de son lieu d'exercice habituel permet aux enseignants de prendre du recul, de se retrouver entre pairs partageant des intérêts communs. Cependant, il peut paraître tout aussi pertinent d'envisager des actions de formation sur un territoire, dans un contexte particulier.

#### **6.5. Une proposition d'engagement de recherche-action collective dans les établissements volontaires réunissant des professeurs par niveau.**

Ainsi, nous exposerons ci-après les bases de ce que pourrait être un engagement dans une recherche-action, dans le contexte de la mise en place expérimentale d'agendas 21 scolaires sur un réseau d'établissement. « *On s'humanise en cherchant* » précisait Gwénaëlle Habert (conversation)

##### **6.5.1. Présentation des ateliers**

En prenant appui sur le cadre proposé par Philippe Missotte, nous pourrions envisager la tenue de deux ateliers : un atelier spécifique proposé aux chefs d'établissement et un atelier regroupant des enseignants de tous niveaux.

Les ateliers pourraient être présentés ainsi :

« En vue de développer des projets cohérents dans le domaine de l'éducation au développement durable pour les jeunes que nous accompagnons de la maternelle à l'enseignement supérieur, nous vous proposons de participer à un atelier de recherche-action qui se déroulerait sur une année scolaire.

D'une part, nous pourrions travailler sur le plan éducatif et enseignement : sur les pratiques interdisciplinaires et la pédagogie de projet, sur nos représentations et celles de nos équipes (ou des collègues), sur l'inventaire des pratiques dans chaque niveau d'enseignement, sur les freins et les obstacles dans la mise en œuvre. Nous pourrions ainsi réaliser des expérimentations visant à lever les contraintes identifiées. Nous pourrions également prévoir les moyens de mesurer les impacts observés auprès des élèves, des collègues, voire même des parents.

D'autre part, afin de pouvoir envisager la mise en place d'un véritable agenda 21 scolaire dans une démarche globale d'établissement, nous pourrions envisager les moyens à mettre en œuvre pour sensibiliser nos OGEC (Organismes de gestion des établissements catholiques d'enseignement), nos parents d'élèves ainsi que les personnels d'encadrement, d'éducation et de service. »

##### **6.5.2. Les visées de la recherche**

Les ateliers pourraient envisager une recherche :

- sur la connaissance et l'impact des représentations des élèves, des professeurs sur la mobilisation et l'implication,
- sur la conduite d'un projet sur une thématique choisie, mis en place avec un ou plusieurs autres collègues (participants ou non à l'atelier) pour se confronter à l'interdisciplinarité.

Il s'agirait d'observer la mise en œuvre des différentes phases de la pédagogie de projet et de confronter dans le cadre de l'atelier, les réussites, les difficultés rencontrées, afin de chercher collectivement les moyens de les dépasser et de s'approprier la méthodologie de cette démarche.

### **6.5.3. Quelques précautions**

Afin de lier le travail de l'atelier à l'ensemble de l'établissement pour qu'il n'y ait pas d'un côté, ceux qui cherchent et d'un autre côté tous les autres, l'atelier de recherche-action sera présenté en réunion de rentrée à l'ensemble de l'équipe en précisant son cadre, les objectifs recherchés et les modalités. On veillera à mettre en valeur parallèlement d'autres initiatives ou projets prévus dans l'établissement pour ne pas mobiliser toute l'attention exclusivement sur ce projet.

Par ailleurs, il sera intéressant de proposer à ceux qui ne participeront pas à l'atelier d'être partenaires associés pour telle ou telle expérimentation ponctuellement, faisant ici, référence à l'attribution des rôles chez François Muller.

Il s'agira de toute évidence d'éviter de culpabiliser ceux qui ne seraient pas engagés dans le dispositif.

Enfin, la communication sur l'avancée des travaux et les conclusions sera planifiée et des communications intermédiaires seront effectuées, sans attendre la fin de l'atelier.

## CONCLUSION

Le maintien de la vie sur la planète est en jeu et l'école peine à prendre pleinement la mesure de son rôle et de sa mission. C'est comme si elle était ignorante de la demande sociale qui lui est faite et des enjeux écologiques, sociaux, économiques, culturels et spirituels pour l'humanité de notre temps au regard des mutations à l'œuvre dans nos civilisations. Les investigations menées dans le cadre de cette enquête auprès d'experts et auprès d'enseignants en exercice ou en formation ont permis de vérifier l'hypothèse qu'une « *une éducation au développement durable des jeunes et de tous les acteurs passe par une solide formation des enseignants* » mais qu'elle doit aussi en amont ou en parallèle, s'accompagner d'une animation institutionnelle volontariste et rigoureuse et d'une formation des responsables et cadres qui ont pour mission, de dynamiser, soutenir et impulser des pratiques innovantes.

Du côté des enseignants, nous avons pu vérifier que « *l'entrée par les disciplines* », prenant appui sur les contenus des programmes, dans lesquels on constate une place de plus en plus étoffée et diversifiée à ces questions, permet « *de rejoindre les enseignants dans leur cœur de métier* ». Mais, force est de constater que les lieux et les modalités de rencontres entre les disciplines reste encore trop peu explorés.

Le chemin est ouvert mais la tâche reste entière pour « *contourner les freins et les résistances* » et passer de cette perception de la réalité de devoir toujours faire « *en plus de* » à un « *autrement* » des disciplines, inscrite dans un approche globale associant tous les acteurs de la sphère scolaire, dans des projets reliés à la vraie vie.

De plus, cette recherche a permis de mettre au jour les atouts sur lesquels prendre appui et les freins, qu'ils soient du côté des enseignants, qu'ils soient du côté du fonctionnement de l'institution. Une véritable prise en compte de l'éducation au développement durable dans l'institution scolaire réclame une orientation nouvelle des attitudes et des postures de la part de tous les acteurs exerçant des responsabilités : connaissances des enjeux, des méthodes et de l'importance de leur rôle dans cette évolution. Cette condition est nécessaire pour accompagner les pratiques des enseignants et le fonctionnement des établissements vers une démarche globale d'établissement menée en collaboration avec tous les acteurs et partenaires.

D'autre part, les besoins des enseignants pour mener à bien cette éducation ont été clarifiés et exposés, qu'ils concernent l'exercice quotidien de leur profession (besoin de temps, de soutien de la hiérarchie, besoin de temps de travail collaboratif avec leurs collègues) ou qu'ils concernent leurs attentes en termes de contenus de formation à leur proposer (connaissances des enjeux et des priorités, les modalités de la pédagogie de projet, la connaissance des textes de référence, la mutualisation des pratiques).

Pour Jean-Claude Guillebaud (2014), l'enjeu actuel consiste à refonder la démocratie et à réinventer le vivre ensemble et que, se complaire dans le pessimisme revient à s'interdire toute forme d'action constructive. Partisan d'un optimisme stratégique, proche de Winston Churchill pour qui « *un pessimiste voit la difficulté dans chaque opportunité et un optimiste voit l'opportunité dans chaque difficulté* », Guillebaud précise que « *pour être constructif, l'optimiste doit s'inscrire dans la lucidité* » et il cite Saint-Augustin : « *L'espérance a fabriqué de beaux enfants : la colère devant l'injustice du monde et le courage de la changer* ». Ainsi, « *l'espérance est à prendre ainsi : comme une énergie d'action, une émulation* ».

Cet optimisme lucide participe à cet élan d'une société appelée à inventer un nouveau modèle de développement, au-delà de la croissance et de la décroissance, qui « *devrait constituer un lieu d'alliance et*

de promesse : un lieu qui relie et qui met en marche [...] où chacun se sent appelé à vivre <sup>75</sup>». Elena Lasida précise dans un ouvrage remarquable que

*« le développement durable et l'économie solidaire nous disent que l'économie peut être un lieu où l'on entend une promesse, non pas une promesse de satisfaction de besoins mais une promesse d'avenir à bâtir ensemble. Une promesse d'avenir qui n'est pas une garantie mais une reconnaissance de la capacité créative propre à chaque personne. »* (Lasida E., 2011, p 103)

Pour rendre effective l'éducation au développement durable, et dépasser les obstacles nombreux, nous sommes invités à développer notre capacité créatrice et à participer à l'innovation dans le système éducatif français en devenant des êtres de dialogues. Il revient aux acteurs d'oser créer des espaces de dialogue en classe (tutorat, monitorat, classe inversée), entre classes, entre les champs disciplinaires (pédagogie de projet, organisation apprenante), entre les différents niveaux d'enseignement, (maternelle, élémentaire, collège, lycée et université ou établissement d'enseignement supérieur), entre le monde de l'éducation formelle et celui de l'éducation informelle, avec tous les acteurs de la société civile (associations, syndicats, entreprises, collectivités territoriales) et religieuse. Autant de lieux de rencontres, de nœuds à nouer, de fils à tisser, de représentations à confronter, à discuter, à enrichir, pour devenir capables de penser la complexité du monde et de mieux préparer les jeunes à agir en citoyens éclairés.

Pour François Muller (2014), cette mutation passe par l'innovation dont l'axe principal est *« la mise en place de véritables équipes pédagogiques. Les gens doivent apprendre à travailler ensemble pour se forger une compétence collective. [...] Dans une métaphore très « TICE », nous disposons de tous les composants, mais pas des bonnes interfaces, ni forcément des bons câbles ! »*. C'est également ce à quoi nous invite Jacques Brégeon et le collectif « compétences 21 » qui vient de sortir un ouvrage *« Comprendre et développer les compétences collectives »*.

En vue de préparer les jeunes à ce travail collaboratif, indispensable, l'éducateur, l'enseignant ou le formateur aura donc la tâche de concevoir des dispositifs permettant aux apprenants (adultes ou jeunes) de croiser leurs propres perceptions, leurs problématisations et leurs expérimentations dans un exercice collaboratif, au cours duquel la pensée critique pourra s'exercer. Il proposera de confronter les travaux du groupe à d'autres théories, formulées précédemment ou par d'autres champs disciplinaires ou professionnels, pour consolider les acquisitions du groupe, parce que éprouvées à des objectivations plurielles.

Cette démarche d'accompagnement du changement requiert rigueur scientifique dans son exécution et humilité face aux observations du réel : consentir à ce qui est, sans vouloir détourner l'analyse des faits objectivables, par les idées reçues, les théories antérieures ou les projections. Rigueur et humilité s'imposent donc comme deux attitudes fondatrices de toute dynamique de changement social, que l'on se place au niveau de l'animation institutionnelle, de la formation des responsables ou de la formation au plus près des acteurs. *« Le temps est venu, face à l'orgueil et à la démesure de redécouvrir la richesse de l'humilité »* (Pelt, 2009 p238)

L'animation et la formation seront diversifiées et adaptées à chaque territoire pour conduire chaque établissement à devenir un établissement formateur, une organisation apprenante. Il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques et sociales innovantes caractérisant *« une autre manière de chercher, se former, transformer »* (Mesnier, P.M., Missotte, P., 2007). Un slogan d'accroche attribué au domaine de la recherche-action que Barbier qualifie d' *« éminemment pédagogique et politique. Elle [la recherche-action] sert l'éducation de l'homme citoyen soucieux d'organiser l'existence collective de la*

---

<sup>75</sup> Commission française « Justice et paix ». (2010) *Oser un nouveau développement : au-delà de la croissance et de la décroissance*. Montrouge : Bayard.

*citée. Elle est par excellence de l'ordre de la formation, c'est-à-dire d'un processus de création de formes symboliques intériorisées, animé par le sens du développement du potentiel humain. » (Barbier, R. 1996, p 8).*

Pour mener à bien ces initiatives collectives, il est incontournable d'adopter une posture d'ouverture et d'accueil : oser solliciter l'aide de l'autre avec humilité pour construire ENSEMBLE une relation dans laquelle chacun fait l'expérience du « DONNER-RECEVOIR » en réaffirmant les valeurs communes partagées centrées sur la richesse de la vie, l'épanouissement de chacun, la curiosité et le désir de connaître. (en référence au projet d'établissement<sup>76</sup>). Une démarche qui invite à repenser le rapport au temps et à apprendre à connaître et à faire découvrir à chacun ses champs de possibles et ses propres limites.

---

<sup>76</sup> <http://www.ecole-saintetherese-niort.com/lecole/accueillir-les-differences/>

## Bibliographie/ Sitographie

- Barbier, R. (1996). *La Recherche action*. Paris: Anthropos : Economica.
- Caperan, P., Urena L. (2012). *50 activités pour une éducation au développement durable aux cycles 1 et 2*. Toulouse: SCREREN-CRDP de Midi-Pyrénées, 2012.
- Commission française « Justice et paix ». (2010). *Oser un nouveau développement: au-delà de la croissance et de la décroissance*. Montrouge: Bayard.
- Cottureau, D., et Prat.L. (1997). *Alterner pour apprendre: entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Montpellier (Maison de l'environnement, 16 rue Ferdinand Fabre, 34000): Réseau École et nature (France).
- Cottureau, D., (2004). *Guide pratique d'évaluation: projets d'éducation à l'environnement*. Rennes [France]: CRDP de Bretagne.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie: 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*. 2e éd. Les dictionnaires de Septentrion. Villeneuve d'Ascq [France]: Presses universitaires du septentrion.
- Église catholique, et Beau, J., Virville, de Benoît, M., (2009). *L' amour dans la vérité*. [Paris]; [Paris]; [Les Plans-sur-Bex (Suisse)]: Lethielleux ; Parole et silence.
- Église catholique, et Pontificium consilium de justitia et pace.(2005). *Compendium de la doctrine sociale de l'Église*. Paris; Saint-Maurice (Suisse); Namur (Belgique): Cerf : Bayard : Fleurus-Mame ; Éd. Saint-Augustin ; Fidélité.
- Espinassous, L. (2009). *Pour une éducation buissonnière*. Saint-Claude-de-Diray: Hesse.
- Gilbertas, B. (2010). *Haidar el-Ali: itinéraire d'un écologiste au Sénégal*. Tous pour la planète. Mens, France: Terre Vivante.
- Giolitto, P., et Clary, M. (1995). *Eduquer à l'environnement*. Paris: Hachette.
- GRAINE Languedoc-Roussillon, et Centre régional de documentation pédagogique (Montpellier). (2011). *Eduquer à la biodiversité*. Montpellier; Montpellier (474 allée Henri II de Montmorency, 34000): SCEREN-CRDP Académie de Montpellier ; GRAINE Languedoc-Roussillon.
- Hessel, S. (2011). *Le chemin de l'espérance*. Paris: Fayard.
- Jacquard, A. (2003). *Dieu*. Paris: Stock.
- Descouleurs, B., Estivalèzes, M., Faivre, D., Moshen, I., Lambloit, J., Nouailhat, R., Ognier, P., Pierron, JP. & Randrian, A. (2001). *La laïcité a-t-elle perdu la raison?: l'enseignement sur les religions à l'école*. Paris; Les Plans: Parole et silence.
- Lepage, C., (2011). *La vérité sur le nucléaire: le choix interdit*. Paris: Albin Michel.
- Malartre, P., (2007). *Est-il encore possible d'éduquer ?* Ivry-sur-Seine: les Éd.de l'Atelier-les Éd. Ouvrières.
- Matagne, P., (2002). *Comprendre l'écologie et son histoire les origines, les fondateurs et l'évolution d'une science ...* Lonay (Suisse); Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mesnier, PM, et Missotte, P. (2004), *La recherche-action une autre manière de se chercher, se former, transformer*. Paris: l'Harmattan.

- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Pellaud, F. et Giordan, A. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles: Éditions Quae.
- Pelt, JM., Goettmann, A. & Goettmann, R. (2004). *Dieu en son jardin: entretiens avec Alphonse et Rachel Goettmann*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie...Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* ESF.
- Rabhi, P. (2008). *Manifeste pour la terre et l'humanisme: pour une insurrection des consciences*. Arles: Actes sud.
- Reeves, H., et Lenoir, F. (2005). *Mal de Terre*. [Paris]: Éditions du Seuil.
- Sacquet, A. (2006). *De l'école au campus, agir ensemble pour le développement durable: guide méthodologique de l'Agenda 21 scolaire*. [Paris]: [Comité 21] : [SCÉRÉN-CRDP Académie de Paris].
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique, Guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. Montréal : Guérin - Eska, 2e édition, 361 p.
- Sauvé, L. (2001). *L'éducation relative à l'environnement: école et communauté : une dynamique constructive : guide de pratique et de formation*. Montréal: Hurtubise HMM.
- Semaine sociale de France. (2008). *Vivre autrement: pour un développement durable et solidaire: actes de la 82e session, Paris-La Défense, CNIT, 16-18 novembre 2007*. En mouvement. Paris: Bayard.
- Valois P., et Bertrand Y. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Lyon [France]; Montréal: Chronique sociale ; Éditions Nouvelles.
- Yunus, M., Jolis A., Ragasol-Barbey O., & Alimi, R. (2007). *Vers un monde sans pauvreté: l'autobiographie du banquier des pauvres*. Paris: Librairie générale française.

Revue/ Articles/ Colloques
----------------------------

Blanchard O., (2010). *L'éducation au développement durable de l'école au campus : enjeux pédagogiques et pratiques sociales dans les établissements d'enseignement* », Compte rendu de colloque (Albi, 25-27 juin 2008), *Natures Sciences Sociétés*, 1 Vol. 18, p. 57-59. <http://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2010-1-page-57.htm>

Cahiers pédagogiques N° 478 janvier 2010 Dossier « *L'éducation au développement durable : comment faire ?* »

*Cultures et territoires: ancrages pour une éducation relative à l'environnement*

Vol 5. Education relative à l'environnement: regards, recherches, réflexions (s. d.).Montréal : Université du Québec à Montréal ; Arlon : Belgique- Université de Liège : département des sciences et gestion de l'environnement- Groupe de recherche en éducation et formation en environnement (GREFE).

*Environnements, cultures et développements*. (2003) Vol 4. Education relative à l'environnement: regards, recherches, réflexions (s. d.). Montréal : Université du Québec à Montréal ; Arlon : Fondation Universitaire Luxembourgeoise.



- Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Poitou-Charentes), Jean Etienne Bidou, Jean Burger, and Elodie Le Thiec, eds., *Le partenariat en éducation relative à l'environnement. Volume 3, Volume 3*, (Arlon; [Montréal]; [s.l.]: Fondation universitaire luxembourgeoise ; Université du Québec à Montréal ; Ifrée-ORE, 2002)
- Lange, JM., (2011), *Education au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants*, revue « Carrefours de l'éducation », HS avril 2011  
[http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=CDLE\\_HS01\\_0071](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CDLE_HS01_0071)
- Meirieu, P. (2001). Éduquer à l'environnement : Pourquoi ? Comment ? Communication présentée au Forum francophone Planet'ERE 2, 18-23 novembre 2001. Paris. Consulté le 20 novembre 2002 sur  
[http://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET\\_PROJET-RTF.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf)
- Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A., (2011) *Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique* », Recherche et formation [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 01 décembre 2013,  
 consulté le 24 avril 2014. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1483>
- Marie Musset (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? .  
*Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°75  
 En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=75&lang=fr>
- Orellana, I., Sauvé, L., van Steenberghe, E., (2005) *Education et environnement: un croisement de savoirs : actes du colloque « Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement »*, présenté dans le cadre du 72e congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, et Congrès), à l'Université du Québec à Montréal, les 11, 12 et 13 mai 2004. Montréal: ACFAS.
- Zélem, MC., Blanchard, O., Lecomte, D. (eds.) (2010). *L'éducation au développement durable : De l'école au campus* (actes du colloque international "L'éducation au développement durable, de l'école au campus", Albi, 25-27 juin 2008). Paris : L'Harmattan. 481 p.

Sitographie
-------------

- « Actualités du CFEEDD ». Consulté le 20 mai 2013. <http://www.cfeedd.org/papyrus.php>.
- « Agenda 21 scolaires ». Consulté le 23 avril 2014.  
[http://boite-a-outils.comite21.org/index.php?option=com\\_c21tools&view=c21tools&Itemid=184](http://boite-a-outils.comite21.org/index.php?option=com_c21tools&view=c21tools&Itemid=184).
- « Armand Guézinger - théolarge ». Consulté le 9 mai 2013. <http://www.theolarge.fr/spip.php?auteur21>.
- « Baromètre du développement durable breton - qu'est-ce que le développement durable ». Consulté le 12 mai 2013.  
<http://www.barometredudeveloppementdurable.org/developpementdurable.php>.
- « Bilans, enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement-Volume 1 ». Consulté le 12 mai 2013. <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v4tab.html>.
- « Catalogue du CRDALN - ». Consulté le 9 mai 2013.  
<http://portail.documentation.developpement-durable.gouv.fr/crdaln/document.xsp?id=Cdu-0152628>.
- « Centr'ERE - Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté ». Consulté le 18 mai 2013. <http://www.centriere.uqam.ca/>.

- « Certificat international d'écologie humaine - Bordeaux1 ». Consulté le 9 mai 2013.  
<http://www.u-bordeaux1.fr/formation/formations-2010-2011/diplome-duniversite/certificat-international-decologie-humaine.html>.
- « Certificat International d'Écologie Humaine (CIEH) ». Consulté le 9 mai 2013.  
<http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/CIEH/motscles.htm>.
- « Découvrir le Tableau de Bord des réseaux d'EEDD | Réseau Ecole et Nature ». Consulté le 26 mai 2013.  
<http://reseauecoleetnature.org/fiche-ressource/decouvrir-le-tableau-de-bord-des-reseaux-deedd-30-11-2012.html>
- « Développement durable - Protégeons la Terre ». Consulté le 12 mai 2013.  
<http://www.protegeonslaterre.com/developpement-durable.html>.
- « Edgar Morin - Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (résumés) - Diffusion des savoirs ». Consulté le 11 mai 2013.  
[http://www.planetenonviolence.org/Edgar-Morin-Les-sept-savoirs-necessaires-a-l-education-du-futur-resumes-Diffusion-des-savoirs\\_a102.html](http://www.planetenonviolence.org/Edgar-Morin-Les-sept-savoirs-necessaires-a-l-education-du-futur-resumes-Diffusion-des-savoirs_a102.html).
- « Education for Sustainable Development - Home - UNECE ». Consulté le 11 mai 2013.  
<http://www.unece.org/env/esd.html>.
- « EDUCASOL - Plate-Forme Française d'Education Au Développement et à la Solidarité Internationale ». <http://www.educasol.org/>.
- « Graine Midi-Pyrénées - Réseau d'éducation à l'environnement - Qu'est-ce que l'Éducation à l'Environnement ? » Consulté le 9 mai 2013.  
[http://www.grainemidipy.org/qu\\_est-ce\\_que\\_l\\_education\\_a\\_l\\_environnement\\_50.php](http://www.grainemidipy.org/qu_est-ce_que_l_education_a_l_environnement_50.php).
- Houssaye Jean. Bertrand (Yves) et Valois (Paul). — *École et sociétés, Revue française de pédagogie*, 1992, vol. 101, n° 1, pp. 124-126  
 url : [web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1992\\_num\\_101\\_1\\_2517\\_t1\\_0124\\_0000\\_2](http://web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_2517_t1_0124_0000_2)  
 Consulté le 24 avril 2014
- « Insee - Enseignement-Éducation - Établissements - Enseignants ». Consulté le 19 mai 2013.  
[http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=T10F103](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T10F103).
- « Institut d'Eco-Pédagogie ». Consulté le 18 mai 2013. <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/>.
- « Jean-Marc Lange - STEF - ENS Cachan / INRP ». Consulté le 9 mai 2013.  
<http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/lange.htm>.
- « Jean-Claude Guillebaud : “Contre le pessimisme ambiant, l'optimisme stratégique” | Le nouvel Economiste | Politique & Economie, Entreprises & Management, Art de vivre & Style de vieLe nouvel Economiste ». 2014. Consulté le juin 1. <http://www.lenouveleconomiste.fr/jean-claude-guillebaud-contre-le-pessimisme-ambiant-loptimisme-strategique-16405/>
- « Le développement durable : stratégies descendantes et stratégies ascendantes - Cairn.info ». Consulté le 12 mai 2013. [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=GES\\_084\\_0415](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=GES_084_0415).
- « Les TICE, pour quoi faire ? | Ecole numérique pour tous ». Consulté le 30 mars 2014.  
<http://departementeducation.enseignement-catholique.fr/ecolenumeriquepourtous/les-tice-pour-quoi-faire/>.
- « Muller, F. (2014) : “Quand on balaie un escalier, on commence par le haut”. | Thot Cursus ». 2014. Consulté le juin 1. <http://cursus.edu/article/864/francois-muller-quand-balaie-escalier-commence/>.



## Textes de référence

Formation des enseignants/Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation/ arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

L'éducation au développement durable (article du 31 mars 2014).

<http://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html>

[Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires \(E3D\) - Référentiel de mise en œuvre et de labellisation](#)

Note de service n° 2013-111 du 24 juillet 2013

[Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable](#)

Circulaire n° 2011-186 du 24 octobre 2011

[Instructions pédagogiques - éducation au développement et à la solidarité internationale](#)

Note de service n° 2008-077 du 5 juin 2008

[Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable \(EDD\)](#)

Circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007

[Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable - rentrée 2004](#)

Circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004

France, et Ministère de l'éducation nationale (2007-....). *École élémentaire les programmes officiels: [2012-2013]*. [Chasseneuil-du-Poitou]; [Paris]: Scérén-CNDP ; XO éd., 2012.

# ANNEXES

## Sommaire des annexes

Annexe 1 : Présentation des personnes rencontrées pour des entretiens .....	63
Annexe 2 : Guide d'entretien exploratoire.....	65
Annexe 3 : Entretien Jacques Brégeon.....	67
Annexe 4 : Entretien Michel Ricard.....	85
Annexe 5 : Entretien Patrick Matagne .....	104
Annexe 6 : Questionnaire enseignant .....	116
Annexe 7 : Une représentation du développement durable.....	122
Analyse des données de l'enquête	
Annexe 8 : Définition du développement durable (question 1) .....	123
Annexe 9 : Avez-vous un intérêt particulier pour le développement durable? (questions 2 et 5) .....	126
Annexe 11 : Qui doit s'en préoccuper ?.....	130
Annexe 12 : Le meilleur âge pour éduquer au développement durable.....	131
Annexe 13 : Connaissance des textes officiels et de référence (questions 11 et 12) .....	132
Annexe 14 : L'engagement pour le développement durable (question 3).....	134
Annexe 15 : Pensez-vous que c'est un combat inutile? (question 6).....	135
Annexe 16 : La question du genre (question 29).....	136
Annexe 17 : Niveau d'enseignement des populations enquêtées (question 31) .....	137
Annexe 18 : Ancienneté dans le métier (question 33).....	138
Annexe 19 : Lieu d'exercice des répondants à cette enquête (question 34) .....	139
Annexe 20 : Votre statut dans l'institution (question 36).....	140
Annexe 21 : La formation initiale des enquêtés.....	141
Les représentations du développement durable	
Annexe 22.1 : Les représentations du développement durable.....	142
Annexe 22.2 : Scores des deux groupes.....	143
Annexe 22.3 : Total des scores des deux groupes/ par ordre décroissant .....	144
Annexe 22.4 : Tri des données par ordre décroissant .....	145
Annexe 22.5 : Attribution de la note 0 = inutile .....	146
Annexe 23 : Typologie des représentations de l'environnement (question 27).....	147
Annexe 24 : Les besoins des enseignants (question 14) .....	148
Les conditions des actions déjà menées	
Annexe 25.1 : Les conditions des projets déjà réalisés.....	149
Annexe 25.2 : Fréquence des séances .....	150
Annexe 25.3 : Dans quel cadre ? (question 17) .....	151
Annexe 25.4 : Des séquences préparées seul ou à plusieurs. ....	152
Annexe 25.5 : Des séances préparées avec des collègues ou des partenaires.....	153
Annexe 26 : Les disciplines sollicitées.....	154
Annexe 27 : De l'aide et des ressources.....	155
Annexe 28 : Les heures complémentaires .....	156
Annexe 29 : Les temps périscolaires.....	157
Annexe 30 : L'identification des atouts et freins.....	158
Annexe 31 : Les raisons de la non participation .....	161
Annexe 32 : Recommandations pour la formation des enseignants. ....	162
Annexe 33 : Les besoins des enseignants.....	164
Annexe 34 : Expressions libres .....	166
Annexe 35 : Les partenaires : pearlTrees.....	167
Annexe 36 : Tags des mots de la formation .....	168

## Annexe 1 :

### Présentation des personnes rencontrées pour des entretiens

Jacques Brégeon, (entretien en annexe 3),

Directeur du collège des Hautes études du développement durable (rencontré à Rennes). Il a assumé une mission auprès des ministères pour faire advenir les questions d'éducation au développement durable. Il milite toujours en ce sens auprès de la conférence des Grandes écoles et auprès de la conférence des Universités. Il était intervenu dans le cadre d'une journée de formation qui se tenait au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SGEC) pour le lancement du projet Grundtvig<sup>77</sup>, « *Former et éduquer les adultes au développement durable* » et il avait exposé avec conviction les enjeux d'une éducation au développement durable dans la sphère scolaire.

Michel Ricard, (entretien en annexe 4)

Titulaire de la chaire UNESCO<sup>78</sup> « *Education, formation et recherche pour le développement durable* » située à Bordeaux, représente la France auprès de l'UNESCO (rencontré à Bordeaux). Il est très impliqué dans les travaux de la décennie 2005-2014, conduite par les Nations Unies<sup>79</sup> et prépare activement l'après-décennie. Ainsi le bilan de la décennie et les recommandations pour les années à venir seront discutées et validées au cours d'une rencontre qui se tiendra en 2014 au Japon. Membre de l'organisation internationale « *planète'ERE* »<sup>80</sup>, il a conduit la délégation française au 4<sup>ème</sup> « Forum International pour l'éducation relative à l'environnement et au développement durable » qui se tenait au Cameroun en 2010.

Patrick Matagne,<sup>81</sup> (entretien en annexe 5)

Docteur en histoire des Sciences, enseignant-chercheur (rencontré à Poitiers). Il enseigne à l'université de Poitiers et à Tours (IPEC – ISFEC) et accompagne des étudiants en formation initiale dans leur parcours de Master. Il est identifié comme personne ressource « développement durable » au sein de l'Enseignement Catholique. À ce titre, il a accompagné pendant un an, la démarche expérimentale de « *coordination d'agendas 21 scolaires sur un réseau d'établissements* » dans le cadre d'un appel à projet innovant auprès de Formiris<sup>82</sup>. Il participe à la diffusion de ces idées et organise des colloques en lien avec l'IPEC, dont le dernier s'est tenu à Tours en avril 2013 : « *Les enjeux éducatifs du développement durable* ».

Florence Barette,<sup>83</sup>

Directrice pédagogique de l'AFAREC<sup>84</sup> depuis deux ans. Madame Barette, rencontrée à Bruxelles dans le cadre du projet Grundtvig<sup>85</sup>, a coordonné l'organisation de plusieurs formations, traitant des questions d'éducation au développement durable, dont la session nationale des personnes ressources pour le développement durable « *référénts Développement durable* », en raison de son engagement dans la conception de dispositifs et de formation sur ces questions.

A ces entretiens, s'ajoute la rencontre de Nathalie Durand, directrice générale de l'Observatoire Sport et Développement Durable (OSDD)<sup>86</sup>. Celle-ci s'est déroulée en deux temps : un temps informel dans le

<sup>77</sup> Projet Grundtvig : projet européen mené de juin 2009 à juin 2011. « *E ducation et formation des adultes au développement durable* », conduit par Formiris France, en partenariat avec la Belgique, la Roumanie, l'Estonie, et l'Autriche. Élaboration d'un référentiel de formation au développement durable pour un public adulte. <http://sites.google.com/site/grundtvigsdtraining/grundtvig>

<sup>78</sup> UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'É ducation, la Science et la Culture (*United Nations E ducational, Scientific and Cultural Organization*) <https://fr.unesco.org/>

<sup>79</sup> L'UNESCO est l'institution chef de file de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014).

<http://www.unesco.org/new/fr/our-priorities/sustainable-development/>

<sup>80</sup> Planète'ERE 4 : Forum International pour l'éducation relative à l'environnement et au développement durable, Cameroun 2010 <http://www.mediaterre.org/dossiers.planetere4.html>

<sup>81</sup> Patrick Matagne : auteur « *Comprendre l'écologie et son histoire les origines, les fondateurs et l'évolution d'une science* ». Lonay (Suisse); Paris: Delachaux et Niestlé, 2002.

<sup>82</sup> FORMIRIS : Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelle dans l'enseignement catholique.

<sup>83</sup> Cet entretien n'est pas retranscrit dans cette étude pour des raisons techniques.

<sup>84</sup> AFAREC : Association pour la Formation, l'Animation et la Recherche dans l'Enseignement Catholique. Paris

<sup>85</sup> Projet Grundtvig : projet européen mené de juin 2009 à juin 2011. « *E ducation et formation des adultes au développement durable* », conduit par Formiris France, en partenariat avec la Belgique, la Roumanie, l'Estonie, et l'Autriche.

<sup>86</sup> L'OBSERVATOIRE SPORT ET DÉVELOPPEMENT DURABLE (OSDD), association loi 1901, a été créé en novembre 2006, à la suite des 4<sup>es</sup> assises nationales du développement durable qui se sont déroulées à Nantes. La mission de l'observatoire consiste à

cadre la formation nationale Formiris des « référents développement durable » qui se tenait à l'AFAREC et qu'elle co-animait avec Florence Barrette, puis une conversation téléphonique que nous avons eue quelques jours plus tard, alors qu'elle me faisait retour de ses remarques concernant les notes relatives à la conférence<sup>87</sup> donnée dans le cadre du colloque « *les enjeux éducatifs du développement durable* ».

---

accompagner et valoriser les pratiques sportives « responsables » et à contribuer au déploiement des démarches Agenda 21 dans la communauté sportive française et européenne.

<sup>87</sup> Bossis, « *L'éducation au développement durable : une opportunité pour reconsidérer notre rapport au monde* », 2013.



Annexe 2 :

Guide d'entretien exploratoire

Le développement durable dans l'institution scolaire

Dans le cadre de mon projet de mémoire en master 2 « Conception de projets et dispositifs de formation », je souhaite explorer les questions relatives à l'éducation au développement durable dans l'institution scolaire. Je souhaite observer les modalités pratiques, les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants dans la mise en œuvre des politiques gouvernementales dans la sphère scolaire, de l'école au campus. Après un travail exploratoire large de la question du développement durable, auquel participe cet entretien, je souhaite observer comment les enseignants s'approprient ces recommandations dans leurs pratiques de classe ou d'établissement. L'idée est d'apporter une contribution, aussi modeste soit-elle, à la formation initiale ou/et formation continue des enseignants dans ce domaine.

Question préliminaire

Acceptez-vous que cet entretien soit enregistré ? Je vous propose de vous renvoyer la transcription de nos échanges.

Représentations/ cadre général

Le terme « développement durable » est couramment utilisé dans divers contextes. Comment le définiriez-vous ?

Qu'est-ce qui, selon vous, définit le développement ?

De quel développement parle-t-on ?

Développement durable ? Développement humain ?

Développement intégral de la personne ?

Pourquoi durable ? Que pensez-vous de l'ajout de cet adjectif ? Quel sens ?

Une éducation au développement durable est-elle nécessaire ?

Si oui, quels sont selon vous les enjeux d'une éducation au développement durable pour notre temps ? Si non, merci d'expliquer les motifs.

Que pensez-vous des termes employés en France, pour éduquer à ce développement durable :

« L'éducation à l'environnement », « l'éducation au développement durable » EDD « l'éducation à l'environnement vers un développement durable » EEDD, quand d'autres utilisent « Education relative à l'environnement » ERE (Lucie Sauvé UQAM).

Cette évolution a-t-elle un sens ? Quelle appellation choisiriez-vous ?

L'enseignement catholique retient 5 piliers ou dimensions du développement durable : économique, social, écologique, culturel et spirituel.

Quelles sont, selon vous les principales problématiques dans chacun de ces secteurs ?

L'institution « enseignement catholique » cherche aussi ses mots. Après l'EDU (Education à l'universel), puis l'EDDU (Education au Développement Durable et à l'Universel), elle a choisi récemment le terme EUDES « Education à l'Universel, au Développement, à l'Engagement Solidaire ».

Comment percevez-vous cette évolution ?

La question de la coopération au développement des pays dits « en voie de développement », des solidarités entre ici et là-bas traversent tout notre système économique, politique et social.

Quelle est ou quelle serait, pour vous une éducation à la solidarité internationale ?

Quelles sont les principales résistances qui peuvent freiner cette éducation ?

Quelles sont les points sur le développement durable que vous considérez comme incontournables à transmettre au cours de la scolarité ?

Comment répartir ces points entre Maternelle, primaire, collèges, lycées, post-bac ?

Quelles stratégies pédagogiques préconiserez-vous transversalement à tout le parcours scolaire ?

Comment sortir de l'idée que le développement durable c'est une matière ou une discipline? Et qu'elle ne peut être que transversale et concerner plusieurs disciplines ?

Les démarches d' « agenda 21 » (éco-école, EDDD,...) se sont développées depuis Rio 1992, dans différentes organisations sociales, y compris dans certains établissements scolaires.

Connaissez-vous ces démarches ? Qu'en pensez-vous ?

Produisent-elles les effets attendus ? Doit-on les développer ? Avec quels points d'attention particuliers ou recommandations ?

Comment mesurer les effets de ces démarches et leurs impacts sur les comportements individuels et collectifs ? Quelle évaluation ?

Doit-on faire une évaluation de l'élève en développement durable ? Quant au brevet des collèges, au Bac ? A partir de quels indicateurs ?

Pensez-vous que l'usage des nouvelles technologies à l'ère du numérique peut être un atout pour une éducation au développement durable ?

Si oui, lesquelles ? Comment ?

Formation des enseignants

Faut-il penser une formation spécifique des enseignants pour aborder l'éducation au développement durable?

En prenant appui sur votre expérience, quelles recommandations feriez-vous pour la formation des enseignants ?

Auriez-vous d'autres préconisations à faire ?

EDD hors champ scolaire

Quelle serait une éducation au développement durable hors champ de l'éducation formelle, scolaire (entreprises, élus, fonctionnaires de l'État, ...)?

Conclusion

Quelles sont les raisons d'espérer un monde meilleur ?

Dans ce que vous voyez émerger autour de vous, qu'est-ce qui vous réjouit ?

Questions de relances

Pouvez-vous développer ? C'est-à-dire ? Mais encore. Pouvez-vous préciser ? Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Quels ouvrages ou auteurs me recommanderiez-vous pour accompagner cette recherche ?

Je vous remercie vivement d'avoir répondu favorablement à ma demande.

Annexe 3 :

Entretien Jacques Brégeon

JB : Bon d'abord. C'est bien de choisir ce thème qui me paraît tout à fait important.

IL y a déjà beaucoup de gens qui travaillent. Je pense que vous êtes branchée sur le collectif

MFB : oui,

JB : Ecole et nature

MFB : Ecole et nature, oui.

JB : Est-ce que vous suivez les travaux de l'espace national de concertation. Peut-être pas ?

MFB : Non pas trop, en fait.

JB : Vous êtes branchée sur ce qui se passe en Poitou ?

MFB : Oui

JB : L'IFREE

MFB : L'IFREE et puis aussi au niveau du national. Je suis en lien. Je suis coordinatrice de la commission EDDU (Education au développement durable et à l'universel) sur le Poitou et à ce titre là, je participe aux réunions qui ont lieu au SGEC (Secrétariat général de l'Enseignement Catholique). Et j'ai eu l'occasion de vous entendre.

JB : Donc, vous étiez rue St Jacques.

MFB : oui

JB : A ce moment-là, je vous ai parlé plutôt de développement durable et des enjeux et un petit peu d'éducation. Et votre sujet, c'est l'éducation.

MFB : Je suis engagée dans une démarche sur un réseau d'établissement

JB : Hum

MFB : On est un petit comité de pilotage qui dirige ce projet là et là on est confronté à pas mal de freins dans la mise en œuvre et à chaque fois, on essaie de voir comment on peut lever ses freins là. On a bien conscience qu'il y a des choses qui sont bien au-delà de notre portée et puis en même temps, pour moi, je sens bien qu'il y a quelque chose qui se joue au niveau de l'organisation de la sphère scolaire qui est important à travers ces questions-là. En même temps, je trouve peu d'échos auprès de mes collègues, peu d'échos auprès de certaines des instances même dirigeantes. Et du coup, dans le cadre de ma formation, (c'est une formation pour devenir formateur), comment amener, sur quoi insister auprès des futurs enseignants, ou des enseignants déjà en poste, en formation continue, de manière à faire que ces questions-là deviennent une préoccupation partagée?

JB : Vous êtes sur les sujets clés, c'est sûr.

On a des amis qui font depuis trente ans de l'éducation à l'environnement et qui s'y accrochent, même si, de temps en temps, ils emploient le développement durable. Fondamentalement, ils sont branchés environnement, écologie, et c'est difficile de les faire sortir de là.

Par ailleurs, ils sont très structurés. Et, ils sont intéressants donc il faut prendre cela en compte.

Le fait que cette éducation à l'environnement ait été portée par des mouvements associatifs, qui n'ont pas la crédibilité vis-à-vis de l'éducation nationale, fait qu'ils sont tenus en marge.

De temps en temps, l'éducation nationale condescend à les faire participer, dans le cadre étroit qu'elle leur propose. Et naturellement, en face, ils ne sont pas contents, ils sont frustrés. Ils constatent que l'éducation nationale n'y comprend rien, n'a pas compris les enjeux, enfin et cetera. Ils n'ont pas tort.

Vous voulez être formateur et donc vous pointez l'accent sur les enseignants et les formateurs.

C'est ça le problème.

On a un pourcentage d'enseignants et de formateurs, qui ont compris les enjeux et qui veulent avancer, qui s'impliquent sur le terrain, qui font plein de trucs très bien.

Mais ils sont seuls, ils sont rarement soutenus par la hiérarchie, et tout ce qu'ils font, ils le font à la force de leurs petits bras.

4'

L'éducation nationale, a un discours, qui se veut ouvert et qui dit à qui veut l'entendre que, elle fait des choses.

Dès qu'on lui demande des comptes et des données un peu statistiques pour pouvoir évaluer quantitativement ce qui se passe sur le terrain, là elle se referme.

Chaque académie a son lot de collèges exemplaires, d'agendas 21 scolaires, de professeurs engagés, et cetera...

Mais ça reste, ça reste très minoritaire.

Il n'y a pas de vrai plan d'ensemble de la part de l'éducation nationale pour intégrer ces problématiques.

Et au-delà de l'intégration, pour faire que l'éducation elle-même soit modifiée par rapport à la nécessité de fabriquer un nouveau monde avec des gens qui pensent autrement.

Et là, on est à côté de ce l'éducation nationale peut seulement imaginer.

On a un vrai gros problème, qui se pose, non seulement en France, mais partout dans le monde.

La compréhension des enjeux, avec la nécessité pour la société de s'y adapter.

Cette compréhension n'est pas faite par la sphère, au sein de la sphère qui normalement doit ouvrir le chemin. C'est quand même gênant.

Et à la limite, cette sphère pensante, intellectuelle et éducatrice, cette sphère est parmi les plus rétives à faire le mouvement.

Donc, c'est vrai. Ce que vous constatez vous dans votre établissement et dans l'environnement institutionnel de vos établissements, c'est tout à fait symétrique de ce qui se passe dans l'enseignement supérieur.

Pour tout vous dire, j'ai RV demain après-midi au cabinet du ministre de l'enseignement supérieur pour dire arrêter de nous prendre pour des ...

6'

Parce que ça fait des années, avec une proportion qui n'est pas insignifiante, de responsables, de profs, de chargés de mission, et cetera, on essaie de faire monter le développement durable, dans les établissements d'enseignement supérieur.

La loi Grenelle nous y a aidés, mais aujourd'hui ça patine. Et à la limite, il y a même plutôt des effets de retour en arrière... Parce que les institutions qui s'appellent, la conférence des grandes écoles, la conférence des présidents d'universités, en ont un peu ras le bol de ces agitateurs de développement durable.

Pour eux, ils ont accepté de bouger tant que c'était marginal, tant que c'était bon euh... Dans leur interprétation, on va faire des économies d'eau, d'énergie. Tout compte fait, c'est bon à prendre.

A partir du moment où on commence à s'intéresser au cœur du métier, c'est-à-dire, à ce qui est enseigné, à la manière dont c'est enseigné, à la recherche. Là, ça devient beaucoup plus problématique, et c'est beaucoup moins bien perçu.

7'

Parce qu'en fait, on remet en cause les finalités du système, et les modalités quoi.

Ils ne sont pas prêts. Ce sont des gens de bonne volonté, intelligents.

Mais leurs soucis, c'est de faire tourner leur université et leur école, de façon que le budget soit équilibré, et que l'on puisse recommencer l'année prochaine. Mais ils ne sont pas du tout dans la mutation.

Le problème que vous posez se traduit par votre souci de former les formateurs et trouver les modalités pédagogiques

Mais en fait il y a un vrai problème en amont : « Est-ce que la société a bien compris, de l'impasse dans laquelle elle nous conduit tous ? Et donc, par conséquent, la nécessité pour elle de se réinventer ? Et pour se réinventer, de réformer les esprits qui pensent la société, réformer ce que les individus ont dans la tête ».

8'

Or, quand on regarde les missions des institutions de notre société, il y a une qui s'appelle l'école.

La mission de l'école, c'est de former des citoyens, ce n'est pas de transmettre des connaissances, c'est de former des citoyens.

Vous citez tout à fait pertinemment le socle commun de connaissances et de compétences. C'est tout à fait ça.

Vous retrouvez dans le socle, l'expression même de ce que je viens de dire.

Sauf que l'éducation nationale l'a écrit, mais elle n'en a rien à faire. Elle ne respecte pas ce qu'elle écrit. Elle a mission de former des citoyens, des citoyens éclairés, comprenant les enjeux du monde et capables de construire la société.

Manifestement l'école ne s'organise pas pour ça.

Voilà, donc, il faudrait qu'il y ait, un jour, quelqu'un de suffisamment fort sur le plan politique, pour poser le problème au bon niveau

et pour mobiliser,

non pas la sphère de l'éducation qui est paralysée, qui est prisonnière de sa propre bulle,

mais pour mobiliser les parties prenantes : c'est-à-dire, les familles, les entreprises, les collectivités locales.

C'est la société qui doit porter un jugement sur l'école et qui doit dire à l'école : voilà ta mission.

9'12

Mais l'école est la seule institution de notre société qui ne rende de compte à personne.

MFB : J'avais écouté une petite vidéo où vous aviez...

JB : J'ai dû le dire déjà...

MFB : Oui, j'ai trouvé assez

Ami de MFB : C'est pareil, on relisait tous les Sommets internationaux tout à l'heure depuis Stockholm, Rio, et cetera... Et bon, malgré tout, il y a de grandes déceptions à l'issue de ces sommets. Malgré tout, on voit qu'il y a quand même une évolution. Au départ, c'était uniquement des scientifiques et puis petit à petit la sphère s'élargit quand même par contamination. Cela permet d'avoir un certain optimiste.

10'34

JB : C'est bien de prendre le sujet et la manière dont vous le posez, y a rien à dire. Sauf que c'est un sujet qui est complètement enveloppé dans des sujets d'une dimension politique autre.

MFB : J'ai été frappée, parce que j'ai relu la stratégie nationale, la dernière (2010, 2013) et notamment dans le deuxième défi qui aborde le sujet de la société de la connaissance, la fin de la phrase, c'était «...et donc pour permettre la pérennité de notre modèle économique et sociale ».

Et, je me suis dit : mais, c'est justement ?

JB : Rires

MFB : C'est justement ça que ça interroge.

Il y a une espèce de contradiction déjà dans le texte lui-même.

JB : C'est le problème de l'état.

La stratégie nationale, en fait, c'est la stratégie de l'Etat. L'Etat il n'a qu'un seul souci, c'est de se maintenir, le maintien de l'ordre. La première mission de l'Etat, c'est d'organiser l'ordre pour permettre aux acteurs économiques de travailler en paix, etc.

Donc, la finalité de l'état n'est pas de se réformer. C'est la société qui doit lui imposer de se réformer.

C'est le problème de ces hauts fonctionnaires que je connais bien (j'ai fait partie du lot et je les connais) qui vous disent : tout va bien, regardez, y'a rien à voir, passez, je m'en occupe.

12'

Donc, on ne peut attendre d'eux qu'ils prennent en compte les mutations nécessaires.

C'est forcément la société qui doit le faire.

MFB : Je suis engagée en tant qu'enseignante dans des projets d'éducation à l'environnement, depuis 1995 avec mes élèves. Ça faisait 15 ans que j'enseignais. Je m'ennuyais dans mon métier.

J'enseignais comme on m'avait appris à enseigner. Je ne trouvais pas intéressant.

A partir du moment où j'ai rencontré le GRAINE (Groupe Régional d'Animation et d'INItiatives en Education à l'Environnement), je me suis ouverte à la pédagogie de projet. Je me suis ouverte sur le monde associatif qui traitait ces questions-là. Et du coup, je me suis mise à penser ma vie de classe autrement.

Mais à l'époque, moi, j'ai vraiment retrouvé du plaisir à enseigner, vraiment avec mes élèves (j'avais des cycles 2, GS, CP, CE1, suivant les années).

C'est après coup, j'ai relu, un peu comme vous le disiez tout à l'heure (faisant allusion aux mots échangés avant la mise en route de l'enregistrement). J'y suis allée à l'intuition au départ, en ayant pris des points d'appui par des lectures, des rencontres.

Mais à l'époque, j'étais perçue comme un extraterrestre dans le monde de l'éducation. Ça donnait l'impression, j'étais perçue par mes collègues comme ne m'intéressant pas au français, aux mathématiques, aux matières nobles, mais,...

JB : aux disciplines

MFB : oui. Par contre ce que j'ai vraiment senti, c'est que, à partir du moment où il y a eu les textes de la généralisation qui ont été promulgués par le ministère de l'éducation nationale, Ah, tout à coup, ça devenait un peu légitime quand même, de parler de ces questions-là dans le monde de l'école. Pour moi, ça a vraiment été un point d'appui puisque, comment dire, Il y avait une certaine légitimité à traiter ces questions-là dans le monde de l'école.

JB : La dernière circulaire sur l'éducation au développement durable permet à des opérateurs de terrain de prendre des initiatives et de se sentir couverts par la hiérarchie et par ces indications stratégiques et politiques. Alors qu'avant c'était toujours très risqué. On se demandait si on était bien dans les clous, si on n'allait pas se prendre une baffé par l'inspecteur, enfin et cetera.

Et, donc, aujourd'hui, il y a une espèce d'assurance sur le sujet. Mais on n'en est pas au stade où l'institution prend en mains la question. On a simplement facilité les initiatives de terrain.

MFB : Et moi, il y a vraiment aussi une question par rapport aux programmes.

15'

Aujourd'hui, moi, je me rends compte que, pourtant, je suis dans une école où on est dans un programme éco-école, depuis 6 ans, maintenant. Où les enseignants, quand on a fait des relectures de projet, on a reparlé sur nos convictions ; tout le monde est à fond, j'ai même des collègues qui sont militantes dans des associations. Il faut faire quelque chose, ça c'est sûr, il faut faire quelque chose.

Mais quand on est dans l'organisation de sa classe, c'est toujours perçu comme du « en plus de ».

Et donc moi, mon interrogation, c'est : Comment aider les enseignants dans leur pratique quotidienne à passer de ce « en plus de » à du « autrement » ?

JB : Alors, vision idéale et complètement naïve de ma part.

Faudrait arriver à prendre les enseignants, leur présenter les enjeux de façon qu'ils comprennent bien, parce qu'ils vont vous dire :

L'énergie, on connaît. Le climat, on connaît. La démographie, on connaît. Tout ça, on connaît. Qu'est-ce que vous voulez nous apprendre ?

Donc, il y a quand même une manière de présenter ces enjeux qui va un peu les remuer :

16'

en associant et en montrant les imbrications de ces enjeux.

En montrant que tout ça est dans la complexité de la vie et de la société, et qu'on est dans une approche systémique, et que la définition des disciplines dans cette affaire a peu de sens ; et qu'on ne peut appréhender la réalité de la vie et de la planète qu'à travers des approches interdisciplinaires. Et donc, il y a une nécessité de sortir du modèle disciplinaire. Ça ne veut pas dire que les disciplines ne sont pas bonnes. Elles sont simplement le marche pied pour une autre approche.

Il faut bien sûr avoir ce contenu de savoirs qu'apporte la discipline. Mais ce n'est pas une finalité. La finalité, c'est de passer à l'étape au-dessus.

Et donc par rapport à cette complexité, il faut trouver des modalités de collaboration, déjà, entre les disciplines. Et donc entre les profs.

17'

Deuxième aspect. Si on veut apprendre, vous parliez de la pédagogie de projet, si on veut apprendre la vraie vie à nos enfants, il faut prendre les problèmes de la vie et au lieu de découper la vie en compartiments étanches, prendre les problèmes et les analyser en tant que tels : découvrir avec les élèves et avec l'aide des professeurs et des disciplines, découvrir les solutions qui soient les vraies solutions que l'on met en œuvre concrètement.

Je prends le cas de la pêche en Bretagne. On a un problème avec la pêche. Ce n'est pas qu'un problème d'halieutique. Ce n'est pas qu'un problème de financement des bateaux. Ce n'est pas qu'un problème culturel des familles de pêcheurs. Ce n'est pas qu'un problème d'éducation du consommateur. C'est tout ça en même temps.

Et donc, si on veut que nos enfants nous respectent dans notre présentation des savoirs et dans ce qu'on leur apporte, il faut que l'on prenne les problèmes de la vie tels qu'ils se présentent et qu'on les explicite à travers le savoir des disciplines et à travers l'intelligence des professeurs qui peuvent travailler en équipe, pour régler, pour éclairer de différents points de vue.

Cela veut donc dire qu'il faut revoir les modalités pédagogiques.

18'

Il est certain que dans un premier temps, il faut d'abord acquérir les contenus de base et les briques de savoirs de base, sans quoi on ne va pas loin.

Mais une fois que l'on a fait ça, il faut passer à autre chose et ça on n'a jamais su faire.

Et l'enseignement supérieur n'est pas modèle puisqu'il ne fait que reprendre ce qui est fait dans le secondaire, en compartimentant encore davantage.

Donc, on peut dire, par rapport à notre société évoluée, capable de faire des tas de choses remarquables, il y a un domaine sur lequel on est attardé. On peut dire qu'on en est resté au XVIII<sup>e</sup> siècle et peut-être plus loin, c'est l'enseignement.

Et aujourd'hui Madame Fioraso, très justement insiste beaucoup sur les TICE, en nous disant qu'on a maintenant les moyens de faire une réforme de la pédagogie et ce n'est pas simplement « je vais transformer mon cours en support électronique Word, etc., ». Non, c'est savoir utiliser les technologies de l'information pour changer la pédagogie : ça veut dire changer les profs, ça veut dire changer les écoles dans lesquelles ils sont formés. C'est énorme !

Mais les profs, ils vont être obligés de changer. Parce qu'aujourd'hui l'élève avec son i Pad ou son i Phone dans la classe, il aura la réponse à la question avant le prof. Il pourra même avoir des réponses qui seront plus précises.

Dans les amphis, c'est extraordinaire vous avez tous les écrans d'ordinateurs qui sont relevés. Pendant que le prof parle, on ne sait pas ce qu'ils font. Quelques-uns doivent travailler un peu et quand ils travaillent ils sont, en effet, sur Google en train de vérifier ce que vient de dire le prof ; donc le prof en est plus ou moins conscient. Mais, c'est clair que le savoir du prof devient tout à fait relatif dans ce contexte.

20'

Je m'occupe de l'école des métiers de l'environnement qui est à Rennes.

J'ai annoncé la couleur et j'ai dit aux profs que d'ici deux ans, le savoir qui allait être dispensé à nos élèves ingénieurs serait mis sur des tablettes, que l'on donnerait les tablettes aux élèves en arrivant et donc le problème n'est pas là : le transfert de la connaissance.

Vous avez tout sur la tablette, vous avez tous sur Internet, donc le sujet n'est pas là.

Le problème c'est : « Comment on va faire pour vérifier que vous avez intégré ces connaissances et que vous êtes capables de les mettre en œuvre. À travers quoi ? A travers des projets ». Donc c'est autre chose.

Donc on en est à revoir l'architecture intérieure de l'école, pour dire qu'on n'a plus besoin de salles de cours pouvant accueillir 50 élèves.

Il nous faut des petites cellules pour faire travailler des groupes de 10 à 12 élèves avec un tuteur, avec un intervenant extérieur etc. Revoyons l'architecture et pas simplement l'outil informatique.

21'

On est dans cette nécessité et le problème c'est qu'on a ... 150 000 profs ?

MFB : J'avais justement une question par rapport aux nouvelles technologies et je me demandais si pour vous ça vous semblait être un atout.

JB : C'est plus qu'un atout et si on ne le fait pas on va se faire balader. Il y a un levier sur lequel j'aurais voulu m'appuyer, mais il y a tellement à faire, c'est le levier des familles. Les familles sont conscientes de ces évolutions. Elles sont bien plus conscientes que les profs, ou que les institutions.

22'

Donc il y a aussi les médecins, les neuro-psy, qui constatent que : en effet, nos enfants développent une architecture neuronale spécifique par rapport aux nôtres, parce que l'outil façonne le cerveau. Ils ont des temps d'attention qui ont chuté de façon phénoménale : nous, on avait des cours qui faisaient une heure. Après, ils sont tombés à 50 minutes. Maintenant, on peut dire que 20 minutes d'attention, c'est une performance. Ce sont des zappeurs. Ce sont des gens qui acquièrent des connaissances par fragments. Voilà, et leur souci, et en fait le savoir-faire de demain, ce n'est pas de détenir la connaissance, c'est de savoir où aller la chercher, de la vérifier et de l'assembler par rapport à une finalité. Et ça, ça correspond à d'autres savoir-faire, et à d'autres méthodes pédagogiques.

23'

MFB : Et faire des liens.

JB : Et faire des liens. Et par ailleurs, je développe un autre truc qui s'appelle « compétences 21 ». C'est une communauté sur Internet avec des responsables d'entreprises, genre DRH, directeur de développement durable, entreprises, collectivités, organisation de tout type. Il y a également des experts de tous les domaines : en sciences de l'éducation, en neuro- quelque chose en formation, en ressources humaines,... Et puis il y a des académiques, des enseignants chercheurs. En tout, une centaine de personnes. C'est à géométrie variable. La thématique c'est : « pour faire du développement durable, il faut des compétences collectives ». Donc on n'est plus dans la compétence individuelle, qui n'est considérée que comme une brique de base.

Mais on est dans la logique de compétences collectives, celles que l'on acquiert par le projet. Et non pas celles que l'on acquiert à titre individuel par la participation à un projet, mais les compétences qui se développent au sein du collectif, et qui n'appartiennent pas à l'un ou à l'autre mais qui sont des compétences partagées par le collectif, par le groupe; que le groupe soit un collectif de 10 à 12 élèves, que ce soit une collectivité locale ou que ce soit une entreprise entière, le corps social d'une entreprise, qui peut développer des savoir-faire particulier parce que : il y a une culture, il y a des valeurs, parce qu'il y a un savoir-faire en termes de projet.

Et donc ce sont des compétences qui ne sont pas les mêmes que celles que l'on peut constater au niveau individuel.

Donc ça s'appelle « compétences 21 ». Vous trouverez ça sur Internet.

25'

[www.compétences21.fr](http://www.compétences21.fr) Et là, on sort un bouquin bientôt. Là, on attend la préface de Jean-Paul Delevoye, qui est promise depuis fin décembre, mais je sais qu'elle va arriver. À mon avis, ça sort dans un mois. On essaie de faire avancer ces idées-là.

On parle même de compétences territoriales puisque la vraie vie, elle s'exprime à travers des territoires, sur des territoires, où il y a des acteurs de statuts variés. De la même manière qu'une organisation peut développer un savoir-faire dans la vraie vie....

26'

Ici, par exemple à Rennes, on veut faire de l'éco construction. On veut rénover de l'habitat ancien. Il y a tout un ensemble de professionnels à mobiliser. Mais les professionnels, ça couvre aussi la sphère éducative. Ça couvre l'assurance, la banque,... Tous ces gens-là, ils participent à l'acte de rénovation urbaine des quartiers anciens qu'il faut mettre à niveau en termes de sécurité, en termes d'efficacité énergétique,... Et donc, pour pouvoir développer ses savoir-faire au niveau de l'agglomération de Rennes, il faut mettre autour de la table, tous les professionnels et les faire avancer dans un projet. Et c'est en faisant cela que se créent les compétences. C'est à travers la mise en œuvre du projet que les compétences collectives se créent. On ne les connaît pas a priori. Elles se font au fil de l'eau.

MF : Elles émergent.

JB : Elles sont où ? Elles sont chez chacun, chez chaque individu. Elles sont à l'intérieur des organismes qui participent à la dynamique. Et elles sont sur le territoire. Et elles sont dans les relations qui se nouent entre les différents acteurs du fait du projet. Et ça se capitalise sur le territoire.

MF : Ça décrit tout à fait ce que dans l'enseignement catholique on définit comme l'établissement



apprenant et notamment avec François Muller et André de Peretti qui ont développé notamment des indicateurs justement, et des détecteurs d'établissement apprenant, d'organisation apprenante. Muller est plus jeune. Muller s'est inspiré des travaux de De Peretti. On l'a eu en cours, c'est vraiment assez extraordinaire. Il réorganise l'espace, en arrivant. Il attribue les rôles à chacun. Nous avons vraiment été mis tout de suite dans du travail collaboratif. Et comme vous le disiez tout à l'heure, on n'est pas allé dans un discours académique.

29'

Mais, Il a demandé à l'un d'être détecteur de toutes les références, quand-il nous expliquait des concepts. Il y avait toujours des références dans l'histoire, dans les philosophes et sociologues ; et donc il y en avait un qui était chargé de repérer ça. Il y en avait un autre qui était chargé de repérer tous les mots savants qu'il utilisait pour aller chercher des définitions.

JB : Pour vérifier qu'elles étaient bien comprises.

MF : Et du coup, ça donne quelque chose de tout à fait inhabituel, innovant et qui nous met vraiment dans un travail d'équipe, de groupe.

JB : On pourrait faire des progrès. Je pense que l'enseignement catholique, je l'ai dit à plusieurs reprises, a plus de liberté que l'enseignement public, en matière d'innovation pédagogique. Par exemple, ce que l'on fait probablement assez peu, mais peut-être que dans votre établissement, en début d'année, expliquer aux élèves ce qu'ils vont apprendre.

30'

Prendre simplement une demi-journée pour leur dire : écoutez, voilà le programme. Donc, vous êtes en classe de cinquième, voilà les objectifs de la classe de cinquième. Voilà comment cela va se passer ? Vous allez avoir tel programme en géographie. En géographie, c'est le développement durable. C'est intéressant : pourquoi est-ce qu'on va vous apprendre le développement durable ? Et après, les enfants se disent : tout compte fait, ce n'est pas idiot. On va m'apprendre des trucs qui vont me servir et je vais mieux comprendre la vie, je vais mieux comprendre ce vers quoi j'ai envie d'aller demain, etc.

Mais, dans quel établissement est-ce que l'on fait ça ?

Prendre le temps devant les élèves, avec les élèves.

Rien que ça, ce serait déjà un progrès, parce que ça ne prend pas énormément de temps mais ça permet d'expliquer le contexte.

On a obtenu au niveau de l'enseignement supérieur qu'il y ait une journée consacrée au développement durable'.

31'

Tous les établissements d'enseignement supérieur sont soumis au plan vert, qui est une stratégie qui a été élaborée conjointement, par les grandes écoles et par les universités. Et cette stratégie, elle couvre tous les aspects de la vie d'un établissement.

C'est la gouvernance. C'est l'ancrage territorial avec toutes les parties prenantes, etc. On n'est pas hors-sol. On est dans un territoire, on peut avoir des missions. C'est l'intégration dans le contenu, dans ce qui est enseigné, dans la manière de le faire. C'est l'intégration du développement durable dans les finalités de la recherche. C'est tout ça et sur chacun des volets, vous avez des indicateurs avec des niveaux de performance. Ça s'appelle le plan vert.

MF : Donc une journée, en fait !

JB : Dans ce cadre, on a instauré une journée d'information de sensibilisation de tous les élèves quel que soit le sujet, la matière, le diplôme.

32'

Ami: C'est vrai que ce que vous dites, c'est important, il y a une méthode derrière, avec des exigences et des indicateurs. Ça faisait partie des choses avec lesquelles je ne me retrouvais pas au CFEE (Comité Français pour l'Éducation à l'Environnement). Le CFEE avançait un peu comme l'éducation nationale, c'est-à-dire on est convaincu de etc. etc. mais personne ne prenait le temps de mettre derrière des outils, définir des objectifs, donner du sens, en fait. Dans mon domaine, je suis directeur d'un parc zoologique, certifié ISO 14 001. Je trouve que l'outil ISO 14 001 c'est vraiment un outil. Ce n'est pas une fin en soi,

c'est pour transformer. C'était vraiment un outil de management collaboratif. On dit on y va, mais on se donne des outils pour mesurer, avec des contraintes.

Tout à l'heure, vous disiez par rapport aux connaissances, ce qu'il y a comme confusion entre l'information et la connaissance justement. Vous dites les jeunes zappent beaucoup et ils pensent que en zappant beaucoup, ils connaissent. Est-ce qu'ils connaissent vraiment ?

JB : Non. Ils n'ont pas intégré.

Ami : Il y a un effort intellectuel à faire quand même. La connaissance elle ne tombe pas comme ça.

JB : L'intégration, ils l'acquièrent par le projet. Si vous ne faites que de l'information, ils zappent et ça reste très superficiel. Mais si vous leur dites, la finalité, c'est ce projet-là. Et pour ce projet-là, vous avez besoin d'informations et vous allez chercher l'info. Ça change tout parce que l'information qu'ils vont mobiliser, elle sera dans une finalité. Donc, là ils vont faire l'effort de l'intégrer. Evidemment on est sur des problématiques un peu lourdes.

MF : Tout à l'heure vous parliez du plan vert pour les étudiants. Est-ce que vous avez observé dans le parcours scolaire, à l'école primaire, au collège, au lycée, des modalités qui seraient plus spécifiques à un cycle d'enseignement ?

JB : Les modalités, elles sont plutôt du côté des profs qu'au niveau des élèves. D'abord logiquement, c'est un préalable : on ne peut pas former les élèves si on n'a pas formé les profs avant. Donc il faut d'abord s'attaquer aux profs. Il y a des outils qui leur permettent d'aller dans cette compréhension, celle de l'agenda scolaire. Voilà, donc mettre en œuvre l'agenda 21 scolaire, ça a quand même une vertu par rapport aux profs.

35'

J'ai travaillé avec le collège des hautes études du développement durable, on a mis en place des modalités de travail, qui permettent malgré la diversité des connaissances et des cultures, un certain partage des enjeux. Donc les gens qui passent par le cursus du collège, ils ont une autre vision du monde à la fin. Mais ça prend du temps, ça ne se fait pas comme ça. Je suis persuadé que c'est faisable. Il n'y a pas de raison qu'on ne puisse pas y arriver.

On pourrait affecter une partie du temps de travail d'un enseignant sur sa propre formation, sur un plan des compétences collectives.

Donc il faudrait dire : voilà, on a des mutations à faire.

L'école est un instrument privilégié de cette mutation.

Pour pouvoir l'engager, il faut d'abord faire muter l'école. Il faut la faire muter, c'est-à-dire, la faire muter tout en faisant le travail au quotidien.

Il faudrait que l'on invente un dispositif qui permette aux profs de faire leur propre évolution tout en rendant les services pour lesquels ils sont payés.

Donc, les alléger sur le service en question, peut-être en redistribuant les horaires, et puis dégager, je ne sais pas, moi, 10 % de leur temps ce serait déjà énorme, même 5 %, ce serait déjà bien, pour qu'il ait une espèce de remise en cause, de réflexion, sur :

Quelles sont les finalités de la société ?

Comment moi, je peux participer en tant que prof de maths ou prof de philo ou de n'importe quoi ?

Comment collectivement, au niveau de l'établissement, on peut s'organiser ?

S'il y a une responsabilisation des enseignants par rapport à leur mission première, si on leur donne la liberté en termes de temps, pas en termes d'argent.

Ce n'est pas un problème d'argent, c'est un problème de posture intellectuelle, d'apprentissage collectif.

Donc, si on leur donne du temps et si on les motive par rapport à la mission, il n'y a pas de raison que les enseignants ne s'y livrent pas.

Quand j'ai fait le rapport à l'époque où Darcos était ministre, il m'avait envoyé au feu, et justement, c'était chez vous, à Angoulême. Il y avait un théâtre municipal, je ne sais pas combien il y avait de places mais en tout cas il y avait du monde, avec les drapeaux rouges partout. Et donc je suis allé expliquer ce que je viens de vous dire aux enseignants.

Que l'éducation au développement durable, ça passait par eux et que ça faisait partie du devoir de

l'enseignant. C'est-à-dire, il ne s'agit pas que l'enseignant aille demander à l'institution : combien tu me donnes, pour que je fasse ma mutation ?

Ou bien ils sont des enseignants et ils ont le souci de satisfaire le mieux possible à leur mission, et à ce moment-là, ils prennent le temps nécessaire.

Si l'institution n'est pas capable de leur fournir des heures sur le contingent payé, tant pis, ils en prennent un peu à côté, sur leur temps libre ! Zut ! Quoi ! Les enseignants, ils ont des enfants, eux aussi. Leur souci, c'est aussi le devenir de leurs enfants.

Il n'y a pas de raison qu'ils s'abstiennent de faire les mutations qui les concernent eux, d'autant que ça va profiter à leurs enfants !

Il y a cette espèce de société de marchandage « je me bouge seulement si tu me payes pour bouger », je ne supporte pas.

39'

Et à ma surprise et aussi à la surprise du ministre, les gens étaient restés cois. Je m'attendais à me faire écharper à la sortie, pas du tout ! On touche les gens en leur disant :

« Vous êtes enseignants mais vous êtes aussi parents !

Pourquoi est-ce que vous enseignez ? Si ce n'est pas pour vos enfants ?

Vous allez laisser le réchauffement climatique se faire comme ça !

Vos enfants pour vivre dans des conditions dramatiques dans 50 ans !

Tout ça parce que vous avez demandé des heures supplémentaires pour faire la mutation ?

Mais qu'est-ce que c'est que cette histoire ? »

Mais lorsque vous prenez les gens comme ça, ça change.

Vous inversez le sens des responsabilités.

Mais pour faire ça, il faut des politiques qui osent. Peillon, je ne suis pas sûr.

MF : En tout cas, on ne l'entend pas beaucoup sur ces questions-là.

JB : A mon avis il n'est pas du tout sensible !

40'

MF : Et justement, par rapport aux agendas 21 scolaires dont vous parliez tout à l'heure, j'ai vraiment une question par rapport aux indicateurs. J'ai bien compris que c'était une démarche que vous mettiez en avant.

Mais est-ce que ça produit les effets attendus ?

Doit-on les développer ?

Avec quels points d'attention et quelles recommandations ?

JB : D'abord, pourquoi est-ce que c'est intéressant : parce que vous démarrez sur les enjeux.

Pourquoi est-ce qu'il y a un agenda 21 ? D'où ça vient ?

Le sommet de la Terre de Rio etc. etc. Déjà vous mettez sur un plan planétaire. Ça permet de dire pourquoi on fait les choses.

Ensuite l'agenda 21, c'est un plan d'actions, une stratégie.

Ensuite, vous êtes sur un territoire.

L'agenda 21, il n'est pas que dans l'établissement.

C'est dans un établissement ouvert sur un territoire.

Participent à l'agenda 21, les représentants de la commune, voire du département ou de L'agglo.

41'

Participent les représentants des familles. Participent les entreprises qui collaborent avec l'établissement, l'entreprise de restauration, le type qui enlève les poubelles, celui qui s'occupe des déchets, voilà ! Tout le système qui fait que l'établissement fonctionne. Donc vous avez un ensemble de parties prenantes. Donc vous êtes déjà dans une logique de parties prenantes. Ce qui se passe dans l'établissement, ne concerne pas que les profs.

Et après, vous définissez un programme d'actions avec des projets.

Ça peut être un projet potager, un projet « cantine bio », un projet « je récupère le papier », un projet « je vais aider les personnes en difficulté dans le quartier », un projet « je vais participer à la prise en charge des plus jeunes », ou au contraire « je vais m'intéresser à la maison de retraite qui est à côté » et je vais monter

un projet avec la maison de retraite.

Et donc, vous changez la mission de l'école en faisant ça. Et vous changez le regard que les profs ont sur leur propre mission. Et donc, c'est un excellent outil !

MF : c'est peut-être pour cela qu'il y a autant de résistance ? Les gens s'accrochent. Je le sens bien avec mes collègues.

Il y en a certaines qui sentent, mais, c'est toujours à la marge.

Et quand une enseignante me dit : « Non, moi, mon métier, c'est d'enseigner !

Ce n'est pas d'éduquer ! »

43'

JB : J'ai entendu pire ! J'ai entendu le président de la conférence des grandes écoles, je venais lui parler, chez lui, du projet du collège des hautes études et on discutait sur l'école. Il me dit : « De toute façon, notre mission, c'est de certifier les connaissances ! Moi, je mets un tampon et l'entreprise, elle m'achète un diplômé qui a des connaissances ! »

Je lui ai dit : « Oui, mais, vos élèves, quand ils arrivent chez vous, ils ont 19 ans, ils en sortent à 22. C'est quand même un âge pendant lequel on se construit ! Donc la personnalité de vos élèves elle est largement induite par les activités, par l'école elle-même, par son implication dans la société ».

Il m'a répondu : « Mais, moi, ce n'est pas mon souci ! »

C'était il y a 20 ans. Il était président de la conférence des grandes écoles.

MF : Et par rapport à ces démarches-là, comment faire pour impulser davantage ces démarches-là ? Quels pourraient être les leviers ?

44'

JB : C'est ce que je vous disais tout à l'heure : les familles. Il faut mettre l'école en responsabilité. La responsabilité de l'école, c'est de fabriquer des citoyens pour un monde qui se dessine péniblement, qui ne sera pas le monde de demain et encore moins celui d'hier.

Donc, il y a nécessité de revoir ce que l'on enseigne et la façon de le faire.

Puisque le monde bouge tellement vite et que l'on va vers des contextes qui seront très différents de ce que l'on connaît aujourd'hui ou que l'on a connu.

Nous sommes dans une société qui découvre le temps écologique. Avant, on avait le temps politique... Le temps économique, le temps pédagogique, le temps social. On découvre le temps écologique.

45'

Cela veut dire que l'écosystème dans lequel prospère l'humanité, cet écosystème évolue comme il n'a jamais évolué jusqu'à présent à une vitesse grand V. C'est-à-dire que tous les 10 ans, la situation est différente. Les problématiques sont différentes. Il va bien falloir que l'on prenne en compte ces changements. Et ça devient structurel. Le changement est permanent. Il faut s'adapter au changement. Quand on dit la crise ! Quand est-ce que la crise va se terminer ? Mais la crise, elle n'a pas vocation à se terminer ! Nous sommes dans un monde en crise. Et la crise, est permanente. Elle fait partie du monde. Et il ne faut pas espérer sortir de ce truc. On y est pour un moment.

Donc, à mon avis, les familles qui peuvent être conscientes, peuvent avoir une plus grande conscience que les politiques ou que les enseignants, les familles peuvent demander à l'école de rendre des comptes.

46'

Ami : je crois beaucoup à cette dynamique. Quand on a affaire à un groupe qui se recroqueville sur ses positions et que l'on sent immobile. Je crois beaucoup qu'en introduisant un élément extérieur, comme les familles, comme le personnel de service, comme, je ne sais pas, les riverains. Etc. Petit à petit, on lance une dynamique, et les gens au bout d'un moment ... ce groupe qui se sent immuable est rempli de certitude...

JB : s'interroge.

Ami : C'est un pari sur le long terme, on n'est pas sur le court terme. C'est toujours ce que j'ai essayé de faire : quand je voyais que ça bloquait à un moment, j'essayais d'introduire une partie prenante supplémentaire, justement pour faire gagner en intelligence collective. Parce qu'en fait, c'est ça, ça fait vraiment des blocs, des gros freins, des grosses résistances aux mouvements.

47'

JB : Ce ne sont pas les enseignants qui bloquent. C'est le système.

Et ceux qui sont aux manettes du système, n'ont pas d'autre souci que de maintenir le système.

Et quand nos amis écolos disent, la résilience. La résilience. Mais enfin la résilience, justement si vous voulez une société résiliente, elle ne bouge pas.

Et d'ailleurs, on a une société résiliente.

Vous avez une crise majeure financière, puis économique, ça ne fait pas bouger. On continue sur le même modèle. Les politiques qui sont aux manettes seront satisfaits si on arrive à maintenir encore plus longtemps le système.

Alors que l'on sait que ce système n'est pas tenable dans le temps.

Alors, comment est-ce que l'on sort de cette impasse ?

48'

C'est la question de la transition. La transition, on n'en parle beaucoup sur le plan énergétique, mais on n'a pas tous la même idée de ce que c'est, cette transition.

On pourrait très bien sortir la transition pédagogique !

En disant écouter voilà, aujourd'hui, on est dans une société tout pétrole, il faut passer à une société sans carbone, comment on fait pour passer de l'une à l'autre et en combien de temps ?

Pareil en pédagogie : on est dans une pédagogie XVIIIe siècle. On veut une pédagogie XXIe siècle.

Comment fait-on ? Quelles stratégies on applique à la sphère éducative pour qu'elle soit dans le mouvement et, plus que ça, qu'elle le favorise ?

MF : Qu'elle l'accompagne et qu'elle en soit le moteur !

Ami : Pour beaucoup de gens, c'est déstabilisant d'entendre cela ! Pour ces gens-là, c'est plus facile et plus sécurisant de tirer le rideau et de dire : on ne bouge pas. Il faut une faculté de remise en cause de...

49'

JB : C'est sûr !

Ami : Sur tout ! Sur tout ce qu'on est soi-même, sur ce que l'on a vu, sur ce que l'on a vécu, sur sa façon d'être, sur sa façon d'enseigner.

JB : C'est tout à fait vrai ! C'est tout à fait ça.

J'ai été prof à l'école centrale. Il y a une communauté de centraliens. Il y a 15 000 centraliens diplômés qui sont aux manettes de beaucoup d'entreprises : leur dire tout d'un coup, il faut passer à une société de développement durable. Donc, tous les sujets pour lesquels vous êtes très bon, c'est-à-dire l'automobile, l'avion, le train, les routes etc. donc, il faut revoir ! (Soufflement) C'est compliqué !

MF : Oui, parce qu'on parlait de modèle de développement. Le terme développement durable, quand on se pose la question par rapport à l'ensemble de la planète, c'est : de quel développement on parle ? Qu'est-ce qu'on veut faire durer ?

50'

JB : nos amis africains, développement durable, eux, ce qui les intéresse, c'est le développement. Et on les comprend. Quand on dit développement durable, c'est une affaire de riches, ce n'est pas complètement faux. Et en plus de ça, c'est une affaire de riches qui ne pèse pour plus grand-chose dans l'histoire du monde. Donc c'est clair que, ceux qui vont faire le monde de demain, ce sont nos amis indiens, chinois, brésiliens, africains. Nous, on va regarder, quels que soient nos comportements, quels que soient nos capacités à faire des économies d'énergie, au logement ou dans nos écoles. Ça ne changera pas la face du monde ! En revanche, si les chinois choisissent de s'équiper en automobiles qui seront aussi peu contributives au réchauffement climatique à travers leurs émissions de gaz.

51'

On peut y arriver. Je lisais ce matin, une voiture, produite par je ne sais plus quel constructeur, Volkswagen, je crois, ils en sont à 1 l, consommation de un litre aux 100. Donc, on a fait des progrès considérables en quelques 10 ans.

Ami : Et tout ce qu'ils ont fait en Israël, sur les véhicules électriques.

JB : Oui bien sûr ! On a été tellement mauvais pendant tellement longtemps qu'on a des marges de manœuvre considérables ! On peut progresser. Mais le problème, c'est que, quand on fait des progrès de

cette nature sur un parc automobile comme le nôtre, qui est plutôt en train de se ralentir, ce que PSA et Renault sont en train de constater, donc on est dans un parc qui est en renouvellement seulement. Mais en Chine, ce n'est pas un parc en renouvellement.

52'

Ils en sont à 50 véhicules pour 1000 chinois. Imaginez que les Américains sont à 800 véhicules pour 1000 Américains. La question c'est : quel type de véhicule les chinois vont-ils adopter ? Pour leurs besoins de mobilité, qu'est-ce qu'ils vont acheter et pourquoi ? Est-ce qu'ils vont opter pour l'automobile ? Pour l'avion ? Pour le TGV ? C'est là que sont les vrais changements ?

MF : Et justement la question de la solidarité internationale, comment est-ce que vous envisageriez cela au niveau de l'école ? Est-ce que vous pensez que c'est complètement incongru ?

JB : Non ! Maintenant, avec Internet aujourd'hui vous pouvez imaginer tout ce que vous voulez.

53'

Ami : Par contre, ce que tu disais, c'est que souvent ce n'est pas encore bien compris. C'est-à-dire, qu'il y a un comportement, dans le travail que les écoles, que certaines écoles font, avec, par exemple l'Afrique, il y a encore un comportement colonialiste, c'est-à-dire on leur ramène de l'argent. Le seul but c'est de ramener de l'argent. On n'envisage pas un échange : c'est-à-dire que nous on puisse apprendre d'eux.

JB : C'est cela que nous permettrait un bon usage d'Internet. On peut avoir des jumelages de classes presque systématiques. On peut être en communication tous les matins avec une classe d'Abidjan, par exemple. Ce n'est pas très compliqué. Une classe d'Abidjan ou d'ailleurs. On a les outils. Même si on ne les a pas complètement et partout dans toutes les écoles, c'est une affaire de temps. Dans deux ans, dans des trois ans, on sera tous équipés avec des liaisons Internet haut débit, qui permettront de faire des échanges faciles. Les obstacles ne sont pas au niveau des techniques, ils sont dans les têtes.

54'

MF : Complètement ! Mais moi, je vois combien c'est difficile ! Il y a un lien qui existe avec une école du Cameroun, que l'on essaie de maintenir. Et en fait, ce lien est né, par l'intermédiaire d'une congrégation, qui, notamment, amène des fonds. Et c'est vrai que moi, je fais de la résistance par rapport à ça. Mais du coup, je ne suis pas très bien perchée. J'essaie de développer des actions non numériques.

JB : Hum !

MF : Là aussi on est dans une transition ! Parce que c'est, comment faire ? Parce que là-bas, ça ne serait pas compris non plus, si on arrêta complètement ? Mais comment amener un autre mode de relation en plus ? Comment créer du lien ? Mais les religieuses, quand elles reviennent de l'école de là-bas, elles nous disent : « Ils ne voient pas ce qu'ils peuvent apporter aux petits Français ! »

JB : Hum !

MF : Je dis qu'il faut arrêter d'envoyer des photos de notre école, de comparer, d'être dans l'apitoiement. Parce qu'il y a aussi des modes de relations, des modes d'organisation sociale, le patrimoine écologique, et tout ça, dont on a aussi, nous, à apprendre.

JB : Il y a aussi les relations à l'intérieur des familles, les générations entre elles, l'attention aux seniors. On peut échanger sur d'autres sujets que la qualité du mobilier ou de l'infrastructure.

Donc, vous vous attaquez à un sujet lourd.

Il y a un truc que qui serait à mon avis intéressant, c'est de prendre l'angle :

Quelle liberté l'enseignement catholique a-t-il pour innover dans ce domaine ?

56'

Est-ce qu'il a une marge de manœuvre supérieure à l'enseignement public ?

Pour que l'enseignement catholique soit en avance, qu'est-ce qu'il peut faire, compte tenu de son statut ?

Et vous posez la question aux autorités compétentes en essayant de leur suggérer des pistes.

Par exemple, on disait tout à l'heure, il faut libérer du temps pour que les profs fassent leur introspection et travaillent ensemble dans une logique collective pour aménager leur manière d'enseigner et de créer des espaces temps pédagogiques permettant des approches interdisciplinaires.

Qu'est-ce qu'on peut faire ? Est-ce qu'on peut le faire ?

Qu'est-ce que ça coûte ? Et pour le faire, il faut faire appel à quoi ?

À la conscience des enseignants ? Au portefeuille ?

57'

Il y a peut-être, dans l'enseignement catholique, même si ce n'est plus tellement confessionnel, il y a peut-être quand même des valeurs, qui sont un peu spécifiques, et que l'on ne retrouve pas forcément dans tous les autres domaines ! On n'en est quand même pas tous à faire les choses simplement parce que, on vous les paye !

Ami : c'est vrai ce que vous disiez sur la mobilisation du temps...

JB : Et à travers cette conscience un peu particulière, et les valeurs qui sont derrière, pourquoi pas la religion, il y a des marges supplémentaires.

58'

Je travaille avec un groupe, enfin, j'essaie de travailler avec le groupe des entrepreneurs et dirigeants chrétiens, qui sont une organisation du patronat. On vient de sortir un papier sur le développement durable, le patronat chrétien. Vous connaissez la responsabilité sociale de l'entreprise ? Donc on est, dans ses interrogations. Quelle posture ? Est-ce qu'il y a une singularité du patron chrétien dans cette affaire ? Ou bien, est-ce qu'on est dans un système de normes qu'on applique ?

Parfois on se fait prendre à contre-pied.

Vous êtes ici dans une entreprise familiale et on a fait le choix du développement durable, bien sûr.

59'

Ça se traduit, par exemple, au niveau de l'hôtel, par des aménagements de chambres. Ce matin, ma femme était remuée, contrariée, parce que des clients sont arrivés, carrément en vociférant, en nous expliquant que, qu'on était nuls, que Madame s'était heurtée la hanche contre la tablette du lavabo qui était basse. Si elle est basse, c'est pour que la personne handicapée puisse se laver les dents. Elle est plus basse de 10 à 15 cm. Ça demande à ceux qui ne sont pas handicapés de se baisser, de se pencher un petit peu plus sur le lavabo. En contrepartie de quoi, ceux qui sont handicapés peuvent s'en servir. Ils n'étaient pas contents non plus, parce qu'on n'a pas mis

1h

une avalanche de linge éponge dans la salle de bains. Il y a ce qu'il faut et dans la chambre il y a en plus : peignoir de bain, serviettes, etc. Ils n'étaient pas contents parce qu'ils avaient le sentiment d'être brimés dans l'utilisation des éponges. Donc ils étaient très mécontents. Et ils ont cueilli ma femme à froid, alors que nous on est dans certaine logique... Donc, elle était ulcérée ! En définitif, je suis allé recoller les morceaux. Je suis allé les voir. Je suis allé discuter avec eux. Je leur ai dit : « Voilà, vous êtes dans un établissement qui a des engagements éthiques, environnementaux et globalement de développement durable. Ça se traduit peut-être par des contraintes pour les clients, mais nous, par rapport aux enjeux, le fait de bien accueillir les personnes handicapées, de participer aux problèmes environnementaux à travers les économies que l'on peut faire... Etc.

1h01

On pense qu'on fait œuvre utile. Donc, c'est important pour nous, que nos clients nous comprennent. Et, j'ai plaidé, en disant que, probablement nous avons mal communiqué quand ils sont arrivés ou quand ils ont réservé par Internet. On n'a pas suffisamment dit et écrit. Et que donc, que quand on arrive ici, on ne soit pas surpris par le fait qu'il n'y ait pas de produits : les petites savonnettes, les produits d'accueil, il n'y en a pas. Et alors, les gens se sont amadoués. Parce que je leur ai expliqué, j'ai fait mea culpa. Et à la fin du compte, on est parti bons amis. Mais qu'est-ce qu'il faut faire comme pédagogie !

Et donc, quand vous faites les choses, vous pensez les faire bien et de façon consciencieuse. Et en fait, vous vous prenez les pieds dans le tapis, et vous pouvez avoir un résultat contraire à ce que vous escomptez.

1h02

(dérangement)...

Les sujets que vous posez sont tous pertinents et l'organisation est bien.

1h03

Si vous voulez vraiment aider interroger le système et la manière dont il faut s'y prendre pour que ça bouge. Et je disais à Fulgence, ça me paraît très naturel que l'enseignement catholique soit en pointe là-

dessus. Il y a quand même... Je ne sais pas si vous avez vu le bouquin de Patrice De Plunket, c'est l'ancien rédacteur en chef du Figaro magazine. Il a fait un bouquin sur l'écologie et l'église, dans lequel il reprenait tous les discours des Papes, qu'il appelle les papes verts, les derniers papes. On retrouve dans leur discours des engagements clairs.

MF : C'est vrai, c'est assez peu connu. *Populorum progressio*, toutes les dernières encycliques qui traitent ces aspects. L'église a une parole.

1h04

Et là, il y a un texte qui va émerger de l'enseignement catholique par rapport à ces questions-là. Qui doit être validé au 15 mars, par le SGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique).

JB : Ça m'intéresse.

... (dérangement)

1h05

Ça arrive que les institutions soient à ce point perturbé que le moyen le plus simple pour elle, c'est de couper les têtes. J'ai un ami qui était directeur du développement durable pour le crédit mutuel de Bretagne, il en faisait beaucoup, trop. Ça dérange.

Le comité directeur de la conférence des grandes écoles et pareil, le comité directeur de la conférence des présidents d'université ont fait machine arrière quand on leur a présenté un dispositif de labellisation des établissements fondés sur le plan vert.

1h06

Le plan vert dont je vous parlais tout à l'heure, c'est un référentiel, avec des indicateurs.

Ça permet de labelliser ou pas. Donc, on a mis en place un dispositif. Là, on s'est fait retoquer par les dirigeants.

Tant qu'il y avait Sarkozy, Borloo, le Grenelle, etc. c'était dans l'air du temps, donc il fallait faire plaisir aux puissants. Donc là, ils ont laissé faire.

Le jour où Sarkozy a dit : « l'environnement, ça commence à bien faire ! »

Ça a été terrible ça ! Ils ont repris du poil de la bête ! Arrêter de nous... avec le développement durable.

C'est pour cela que je vais au ministère demain. C'est pour dire au cabinet de Madame Fioraso :

« Ne partez pas à reculons dans cette affaire. Remettez la pression sinon ils vont encore tout étouffer ! »

1h07

C'est une réaction, ce n'est pas une question de personnes.

C'est le système. Un système, sa vocation première c'est de se pérenniser. C'est de maintenir l'équilibre instable (parce que l'équilibre en fait n'existe pas). C'est se maintenir.

Dès qu'on leur demande de bouger, ils font semblant et quand on a le dos tourné ils reviennent où ils étaient avant.

...

Et l'enseignement catholique est probablement, comme tous les autres systèmes comme la Curie romaine. C'est propre au système.

1h08

Ami : Par ma démarche et ce que j'ai mis en place sur le site touristique ISO 14 000, je pense que dans les outils ISO 14 000, il ne s'agit pas de faire un copier-coller. Mais il y a plein de choses que l'on peut récupérer et la RSE j'y crois beaucoup moi aussi. Dans la démarche ISO 14 000, j'ai réussi à instiller à dose homéopathique des petits éléments de la RSE. Sinon, c'est comme vous disiez, quand on arrive avec des outils comme ça, ça effraie les gens aussi, ça a un côté effrayant.

JB : Je connais bien tout ça parce que j'ai participé au système, pour mettre en place tout ça. Mais je commence à avoir un regard un peu distant. Il y a aussi un effet pervers parce que les gens se réfugient dans la norme et dans le processus. Si bien qu'une entreprise décide de se lancer dans la RSE, non pas pour des objectifs nobles mais pour satisfaire une réglementation ou pour donner des gages à des clients ou à des parties prenantes. Mais il n'y a pas de conviction. On le fait.

1h09



On regarde comment fait le copain. On essaie de faire pareil, voire un peu mieux. Un point, c'est tout. Il n'y a pas de vrai ressenti. Il n'y a pas d'appropriation. C'est bien parce que, malgré tout, les gens font quand même. Et c'est mieux que rien. Mais le faire sans conviction, sans le sens, c'est dommage.

Si bien que, au niveau des collègues, collègues des hautes études du développement durable, on continue à faire des cursus pour les cadres dirigeants mais à côté on a monté un truc, « l'institut des futurs souhaitables » qui est à Paris. C'était un nom de code au départ, ce n'était pas le nom qu'on avait imaginé, mais c'est resté.

1h10

On a des locaux à la gaieté lyrique. Donc c'est une maison qui a été reprise par la Ville de Paris, pour en faire une maison de la création. Il n'y a que des gens un peu bizarres dans ce truc. On n'est plus dans l'apprentissage d'ISO 14 000, ni d'ISO 26 000, ou des grands enjeux, ou de Rio ou tout ça. On est dans la créativité, dans l'innovation. Comment fait-on pour changer ?...

MF : En guise de conclusion, quelles sont, quelles seraient les raisons d'espérer ? On entend beaucoup un discours fataliste fait de catastrophisme. Si le sujet m'intéresse, c'est que je n'ai pas envie de céder sur ce penchant-là.

JB : Sur l'aspect catastrophisme.

Il y a des réalités objectives. Il faut les dire et il ne faut pas les occulter. Il y en a qui disent : « Vous nous bassinez avec vos histoires de changement climatique !

Écoutez, je suis navré, mais c'est comme ça ! Ça intéresse tout le monde, vous aussi. Donc prenons le temps de comprendre de quoi il s'agit. Je suis d'accord. C'est un peu dérangeant. Mais enfin, c'est comme ça. C'est la vie.

Deuxièmement, je ne suis pas pour dire : on cache tout ça, on n'en parle plus. Et on fait de l'agitation populaire.

1h12

Sur l'aspect responsabilité et optimisme. Il y a Saint-Exupéry qui disait : « il n'est de vrai responsable, qu'optimiste ».

Si vous êtes pleinement responsable, vous êtes aussi responsable du fait d'entraîner les autres dans le mouvement, alors que si vous êtes pessimiste, vous avez assez peu de chances de les entraîner.

Donc, si vous êtes vraiment prise par votre responsabilité de leader, vous devez être optimiste. Mais il ne faut pas que ce soit un optimisme béat. C'est un optimisme qui doit être lucide.

Et là, je lisais il n'y a pas longtemps, l'éditorial d'André Comte-Sponville, dans je ne sais plus quelle revue, challenge, ou dans l'express,

1h13

et donc, il faisait appel lui à la lucidité, à la responsabilité, à la lucidité. Il disait, ce n'est pas la peine d'être optimiste ou pessimiste. On est dans une situation qu'il faut comprendre et il faut réagir de façon efficace.

Soyons pragmatiques dans cette affaire.

Cela dit, passer par l'affectif est tout de même important. Je vous le disais tout à l'heure par rapport aux enseignants. Si vous les approchez par leur responsabilité en tant que citoyen ou en tant que père et mère de famille par rapport à leur progéniture, vous avez plus de chances de les faire bouger que si vous les attaquez uniquement en tant que statut d'enseignant avec tant d'heures de travail par semaine.

Donc, il ne faut pas se priver non plus du levier de l'affectif. Il ne s'agit pas de faire de la propagande. Il ne s'agit pas de faire de la manipulation.

1h14

Mais il s'agit de s'en servir à bon escient et par rapport à des objectifs nobles et supérieurs. Pas facile de faire la part des choses.

Les raisons d'espérer : moi, je ne les verrai pas chez nous. Nous, on est une société vieillissante, gâtée. Nos enfants ont accédé à un niveau de richesse et de confort, sans coup férir, sans vraiment payer pour ça.

Nous, on a travaillé. Quand on était jeunes, on n'était pas dans ce niveau de confort. On a mesuré l'écart. Quand j'étais gamin, j'allais à l'épicerie du quartier, les œufs, on les achetait à la pièce.

Donc, par rapport au supermarché d'aujourd'hui, on est dans un autre monde. Donc, nous, nous avons vécu tout ça.

1h15

On voit la différence. Nos enfants, ils n'ont rien vu de tout ça. Ils n'ont vu que l'abondance. Ils sont dans une abondance facile qu'ils ont, sans avoir travaillé pour l'obtenir. On ne peut pas espérer de nos enfants qu'ils soient capables d'aller vers une sobriété heureuse, pour reprendre le terme de Pierre Rabbi. Ils ne peuvent pas aller dans la sobriété. Ils ne sont pas habitués. La consommation est inhérente à leur mode de vie.

Pour nous, c'est un luxe. Nous, on est encore conscients que c'est un luxe. Pour eux, c'est normal. Donc, ce n'est pas nos enfants, ce n'est pas l'Europe. Ce n'est pas les États-Unis.

C'est les pays émergents, ou qui sont en train d'émerger, qui sont pleins de talents, qui sont plus intelligents qu'on ne le pense, au sens où, il y a une capacité créatrice dans ces pays, qui est bien supérieure à la nôtre.

1h16

Ils ont un avantage sur nous : c'est que, eux, ils ont envie, alors que nous, on est gavé. Ils ont une ressource humaine colossale.

L'école centrale de Paris a ouvert une école centrale à Pékin, il y a quatre ans à peu près. Une centaine d'élèves sont recrutés chaque année à Pékin. Ils sont pris parmi les 500 premiers du concours d'entrée dans le supérieur chinois. Chaque année 8 millions de jeunes Chinois rentrent dans le supérieur. Ça fait beaucoup, mais par rapport au pays, ce n'est pas énorme. Et nous, on n'en prenait 100 dans les 500 premiers sur 8 millions. Chaque élève centralien à Pékin, a le niveau du major de Paris. C'était une classe de 100 majors parisiens.

Que va peser la France dans le monde de demain ?

1h17

C'est clair que c'est une affaire qui va se jouer dans les 20 ans. Ce n'est pas nous qui avons les cartes.

Si on a des raisons d'espérer, ce n'est pas pour sauver notre modèle, qui de toute façon arrive à son terme. Je n'ai pas encore acheté, mais j'ai vu l'annonce du bouquin de Hervé Kempf « Fin de l'Occident, naissance du monde », il a trouvé une formule.

Si on doit mettre de l'espoir, c'est vers l'Afrique, vers la Chine, c'est vers l'Inde. C'est là que ça se dessine.

Alors, la religion dans cette affaire, ...

La semaine dernière, j'avais une séance au collège des hautes études de Bretagne sur les questions de tourisme. Et je débute toujours par les problèmes de l'actualité. Il y avait la démission du pape. Les auditeurs me disaient : qu'est-ce que tu en penses ?

Je leur disais : Pour moi, on est français, on est dans une société qui se veut laïque et républicaine mais en fait, elle se méprend sur elle-même, parce qu'elle n'échappe pas à ses valeurs qui sont fondamentalement judéo-chrétiennes, qu'on les habille de franc-maçonnerie ou de tout autre chose, ça reste des valeurs judéo-chrétiennes.

Notre regard sur le monde est un regard biaisé parce que : on imagine que, parce que nous nous voulons laïcs, on imagine que les autres sont dans la même attente, dans la même optique.

C'est faux ! Nos amis américains, ils n'en ont rien à faire de la laïcité.

1h19

La société américaine, c'est une société qui est religieuse, avec des formes variées de religions. Mais, elle est animée comme ça.

Parler de l'Espagne, parler de l'Italie.

La religion imprègne les sociétés. Nous, on a dit qu'on était laïcs, mais on est à peu près les seuls dans le monde avec les Turcs, et encore les Turcs ça bouge.

On les compte sur les doigts de la main, les pays laïcs.

Et ils sont dans un leurre. Ils se leurrent eux-mêmes, et sur leur propre société en plus.

Et ils ont un regard biaisé sur le reste du monde.

Donc, il faut faire partir d'un constat : le monde est religieux.

C'est bien, c'est mal. Je n'en ai rien à faire. Ce n'est pas le sujet. C'est comme ça.

Et donc les religions sont des phénomènes majeurs dans les mutations de société.

Conclusion : les religions ont une responsabilité de premier plan dans la capacité de notre civilisation à faire face aux enjeux qui se présentent.

1h20

Bien plus que le chef de l'État, que le premier ministre italien, où là, ça valse sans aucune suite dans les idées, sans aucune vision stratégique, sans aucun levier significatif pour faire changer la chose.

En revanche, les religions, elles agissent sur les consciences, sur les valeurs, à condition que ces religions ne prêtent pas le flanc elle-même à des critiques, parfois bien justifiées.

MF : En même temps, c'est une question fondamentale, la question du religieux. Comment est-ce qu'on peut aller vers des traités internationaux, comme le protocole de Kyoto par exemple, ou des traités de cette nature, si à l'intérieur même de ces traités-là, on fait fi de toutes les références culturelles et religieuses des peuples qui vont signer cela.

1h21

Parce que la représentation du monde, elle est différente selon dans quel champ on se place !

JB : Absolument.

MF : Et ça, on n'entend jamais rien, ce n'est jamais parlé cette question-là, cette histoire-là.

JB : C'est clair que chacun a sa représentation.

MF : C'est très, très riche. Pour finir, est-ce que vous auriez un ouvrage ou un auteur à me recommander pour accompagner cette recherche ?

JB : Attendez que l'ouvrage dont je vous parlais, paraisse. Ça va s'appeler : *«Développement durable, l'enjeu compétence»*.

1h22

Donc, ça doit paraître, on attend la préface de Delevoye. Il y a une cinquantaine de contributions. C'est très ouvert. Il y a des gens qui sont des spécialistes des sciences de l'éducation. Il y a des gens qui sont sur le terrain. Il y a des gens de l'enseignement supérieur. Plein de témoignages. Voilà, ça ouvre. Maintenant, il y en a d'autres, certainement. Mais, si vous me demandez un ouvrage, celui-là, il va arriver.

MF : très bien, très, très bien.

JB : Il sera aux éditions ESKA. Ce sont les éditions qui éditent les annales des mines, qui sont la revue du ministère de l'industrie. J'ai été au ministère de l'industrie et j'ai gardé des liens.

MF : Merci beaucoup pour tous ces échanges.

JB : Je ne peux que vous encouragez dans vos travaux, dans vos analyses. Je vous souhaite bonne chance.

MF : Merci

JB : l'enseignement supérieur catholique n'est pas très présent sur ces sujets. C'est bien que votre institut le fasse.

Il y a quelqu'un qui est à Rennes. Je pensais à notre archevêque Monseigneur D'Ornellas qui a signé un bouquin avec Nathalie Kosciusko-Morizet, sur l'éthique, l'écologie et l'éthique. C'est peut-être quelqu'un d'intéressant à rencontrer. Bizarrement, c'est quelqu'un qui est dans la ville, et que je devrais avoir déjà vu. Je ne l'ai pas rencontré. D'Ornellas.

1h24

MF : J'ai lu un ouvrage récemment, de la conférence des évêques de France, « Oser le développement durable, un nouveau développement ». C'est un vrai bonheur ce livre. Ils parlent aussi, osent la créativité et l'inventivité. Le monde de demain, ce n'est pas celui d'aujourd'hui. On ne sait pas encore quelle forme il aura.

JB : Ce n'est pas facile. Le groupe de travail dont je vous parlais, les dirigeants et entrepreneurs chrétiens, dans le groupe, j'ai des patrons, qui sont encore très sceptiques sur les problèmes du réchauffement climatique. Ils ne peuvent pas monter au créneau parce que je suis là, et qu'ils savent bien que je connais un peu le sujet, mais ça les gêne quand même.

MF : Je me souviens, il y avait quelqu'un du mouvement des dirigeants chrétiens, j'avais été très, très, choquée d'une intervention, enfin d'une partie d'intervention, quand il avait abordé la question justement par rapport aux pays du Sud. À un moment donné, en disant, de toute façon, on ne peut pas être en échange avec eux, il faut attendre qu'ils soient développés et quand ils seront développés, on pourra discuter avec eux.

JB : Ils n'ont pas compris.

MF : Je me suis dit, mais, ce n'est pas possible. Ça ne rentrait pas dans mes représentations.

JB : Dans l'équipe, chaque année, je reçois une quinzaine de responsables pour faire le cursus du collège. Et j'en ai pris un qui est un jeune chef d'entreprise qui est installé au Mali et en Côte d'Ivoire. Il travaille dans les technologies nouvelles.

Il a une analyse de la situation qui dépasse la moyenne des autres auditeurs.

On se méprend complètement.

Et avec Internet, c'est l'accès à la connaissance universelle.

Vous êtes au cœur du désert, vous avez votre petit panneau photovoltaïque, et puis vous êtes sur Internet. Ça change quand même beaucoup les choses...

MF : y'a plus qu'à ! Merci beaucoup pour ce temps que vous m'avez consacré.

JB : C'était un plaisir.

MR : C'est un sujet large que vous avez pris.

MF : Oui, oui. En même temps il va falloir que je resserre au niveau de l'objet de recherche. Mais là, ce que mon référent mémoire m'invite à faire c'est une prospection, un travail exploratoire sur ces questions et après resserrer. C'est vrai que moi, ce qui m'intéresse, c'est d'observer par rapport à, cette éducation relative à l'environnement, cette éducation au développement durable, puisque c'est le terme utilisé aujourd'hui dans l'institution scolaire :

- Quelles sont les modalités pratiques, les stratégies pédagogiques qui sont mises en œuvre par les enseignants ?
- Comment justement les politiques gouvernementales sont mises en pratique concrètement ?

Et après un travail exploratoire large de la question de développement durable auquel participe cet entretien, je souhaite observer :

- Comment les enseignants s'approprient ces questions dans leur pratique de classe ou d'établissement ?
- Quels sont les freins ?
- Qu'est-ce qu'on pourrait envisager comme levier ?

L'idée est d'apporter une contribution, aussi modeste soit-elle, à la formation initiale ou, et la formation continue des enseignants dans ce domaine.

Puisque ce master, c'est une formation qui vise à préparer, à avoir une fonction de formateurs d'enseignants.

MC : D'accord ! Et ce Master, il a quels liens avec les IUFM, si on peut parler encore des IUFM ?

MF : Alors, moi, je suis à l'institut catholique de Paris.

MR : Oui.

MF : Le lien direct ? Si ce n'est que ce master participe à la formation des futurs cadres de l'enseignement catholique. Donc, après, à charge pour moi de trouver ou de pressentir où est-ce que je pourrais exercer cette fonction-là.

À l'instant, à ce jour, je n'ai pas de piste. Aujourd'hui, je suis en poste dans un établissement sur une école primaire de onze classes et j'avais fait le choix l'an passé, j'ai fait le choix de passer à mi-temps pour rester que sur une seule école.

MR : D'accord.

MF : Et avoir le temps de prospecter, de chercher, de me poser un peu.

MR : De rester au contact dans le tissu.

3'

MF : Et du coup, aujourd'hui je vais devoir trouver des pistes.

MR : Dans la démarche, il y a deux aspects :

- un que je peux suivre, qui est la pédagogie
- et il y a un qui est complètement fermé et que j'ai du mal à comprendre, qui est la didactique.

Là, je fais référence, par exemple, à Jean-Marc Lange, puisque j'étais son jury de thèse et même son président de jury thèse. Et j'avoue que sa thèse est très intéressante.

Mais il n'y a qu'une faible partie que je peux m'approprier parce que la didactique, c'est un discours très particulier, avec des termes très spécialisés. Vous en parlez dans la bibliographie, vous citez sa thèse.

Moi je travaille avec Jean-Marc Lange, qui est à l'IUFM de Rouen. Eventuellement je pense que si vous avez des questions à poser (Il sera, d'abord, c'est quelqu'un de très disponible, -enfin il n'est pas plus disponible que chacun d'entre nous, mais enfin- il s'investit bien dans la démarche) donc éventuellement, avec lui vous pourriez avoir des retours sur ces aspects très ponctuels de la didactique. Là, je me déclare, pas totalement incompetent mais je n'aurai que des généralités à vous dire sur ce plan. Autant revenir sur des gens comme Éric Boyard. Vous connaissez Éric Boyard ?

MF : Non

MR : Éric Boyard qui est à l'UNS de Cachan, qui est membre d'ailleurs du comité scientifique de l' « EVD », qui va animer une partie du séminaire national que nous organisons ici, sur les universités thématiques, le 10 avril.

MF : D'accord

MR : Je peux aussi vous mettre en contact avec lui. Il travaille aussi avec une personne qui est aussi à Lyon et qui elle s'occupe plus spécialement de développement durable. Je vais vous transmettre ses coordonnées.

MF : d'accord

6'

MR : qui organise tous les mois à l'UNS Cachan des séminaires sur l'éducation développement durable.

MF : D'accord

MR : Et c'est avec Jean-Marc Lange, avec cette personne, avec Éric Boyard et toutes les personnes qui sont à la retraite et qui continuent à travailler dans cette démarche.

Alors, qu'est-ce que vous attendez de moi dans cette démarche ? Vous avez déjà un directeur qui vous suit ?

MF : C'est Philippe Missotte, Je ne sais pas si vous le connaissez.

MR : Je ne le connais pas du tout.

C'est Maryline Coccidé qui est à l'UNSS Cachan et qui organise chaque mois des séminaires avec des gens qui sont acteurs dans le domaine de l'éducation au développement durable.

MF : D'accord.

MR : Je suis intervenu l'an dernier, par exemple, pour parler de la décennie du développement de la chaire sur le développement durable.

Pour le moment ne parlons pas de la coopération internationale pour les membres des pays du Sud.

Je pense que actuellement ce qui est le plus... Je fais référence notamment à une discussion.

Il faut que je vous envoie à titre confidentiel, les résultats des chats que nous avons à l'intérieur de l'UNC, donc des Nations unies, sur justement, cet aspect de l'éducation en milieu scolaire. Donc, vous verrez, il y a des conclusions intéressantes.

C'est en anglais. Je pense que ça ne pose pas trop de problèmes pour vous ?

MF : Non, je peux me débrouiller.

MR : C'est un document de six ou sept pages sur lequel je suis intervenu. Aussi sont intervenus Jean-Marc Lange, mais aussi un certain nombre de spécialistes scandinaves, hollandais, allemands. Et donc, cela donne des pistes sur la manière dont on va présenter la prochaine décennie post 2014 : ce que l'on appelle : « l'approche scolaire intégrée ».

A mon avis, c'est surtout cela qu'il faut travailler.

C'est-à-dire que l'enseignant n'est pas pris en compte uniquement comme le, surtout dans le secondaire bien entendu, n'est pas considéré uniquement comme intervenant dans une discipline mais intervenant dans une approche globale, qui intègre à la fois l'ensemble des intervenants de la classe, c'est-à-dire l'ensemble des enseignants sur telle ou telle thématique, qui intègre la vie de l'établissement et qui intègre aussi le rapport entre l'établissement et son environnement socio-économique etc.

Bon, donc, je pense que c'est un document très intéressant dans la mesure où d'une part des gens de toutes origines ont travaillé sur ce sujet et d'autre part, parce que ça correspond aux propositions que nous allons faire par la suite à la décennie.

Donc, par définition, ce sont les recommandations qui devront être prises, pour partie ou totalement, par les divers gouvernements.

MF : Du coup, ce sont des recommandations, que vous faites à quel niveau ?

MR : Au niveau des Nations unies.

MF : D'accord

MR : Au niveau des Nations unies. Et qui vont être reprises dans les recommandations de la fin de la décennie, au Japon, en 2014 pour la période après 2014, c'est-à-dire 2015, ainsi de suite. Et là on est vraiment dans l'approche scolaire globale.

C'est-à-dire, on considère que le prérequis qui est la formation de chaque enseignant existe et on n'a pas à revenir là-dessus.

C'est plus la démarche de l'enseignant au sein de son école, au sein de son établissement, de son territoire, qui est à prendre en compte.

Ça va au-delà de la démarche E3D, Etablissement en Démarche de Développement Durable. Ça va bien au-delà. Parce que la démarche E3D que j'avais proposée en son temps, était une démarche, certes qui était intéressante, destinée essentiellement à essayer de faire sortir l'enseignant de sa classe. Pour pas qu'il considère que son travail c'était : on entraînait dans sa classe, on enseignait sa discipline et on sortait de sa classe. Le travail était terminé, sinon corriger les copies, mettre les notes à ses élèves.

Ce document, il faut le lire. Il y a des aspects didactiques qui rentrent en ligne de compte, mais ça c'est un document de synthèse qui sera discuté le 22 et le 23 mars, en réunion plénière aux Nations unies à Genève. Je suis membre de ce groupe donc par définition, on interviendra pour faire des commentaires. Mais j'avais demandé pour tous ces aspects didactiques, (qui m'échappaient, que je n'avais pas la possibilité de les prendre en compte) à Jean-Marc Lange de s'inscrire dans la démarche, alors qu'il n'était pas concerné (Il n'est pas membre de ce comité des Nations unies). Donc, il est entré sous une casquette, qui est la casquette planét'ERE. Mais ça, c'est une autre histoire. Il est entré dans la démarche et il a apporté ces éléments. Donc là, vous êtes sûre qu'il y a les deux éléments qui sont pris en compte.

Alors effectivement, lorsque j'ai repris votre sujet, il y a une chose qui m'est apparue très intéressante dans votre paragraphe c'est le mot culturel (on n'en parle pas suffisamment) mais surtout cette composante religieuse qu'on ne traite pas du tout en général.

C'était une composante que je devais essayer de faire passer. Si j'étais intervenu, l'an dernier, lors de la conférence en Espagne de Saragosse. Vous étiez au courant de cette manifestation catholique de Saragosse ?

MF : Non.

MR : L'an dernier, au mois de juin ou juillet, il y avait eu une grande manifestation de l'enseignement catholique à Saragosse et il était prévu qu'il y ait une composante développement durable. Donc je devais intervenir et puis finalement cette composante n'a pas été prise.

Mais, moi, je pense que, surtout dans les temps qui courent, la composante religieuse est extrêmement importante. Et ça commence à apparaître maintenant dans les travaux, notamment chez les Espagnols.

Il y a des travaux qui lient, non pas éducation et développement durable mais développement durable et socio-économie, culture et religieux.

15'39

La difficulté de ce genre de sujet, c'est comment l'introduire et comment le faire passer ?

Ce n'est pas évident pour plusieurs raisons.

D'abord, parce qu'on dit suffisamment qu'on est dans un état laïc.

Qu'est-ce que ça veut dire ? Moi je pense que ça ne veut rien dire.

Et d'autre part, parce qu'on voit bien les conflits que pose le religieux actuellement.

MF : Tout à fait !

16'

MR : Mais d'un autre côté, il y a énormément de situations qui résultent de démarches religieuses, qui se font, bien entendu, au travers d'une éducation, pas forcément une éducation formelle, mais au travers d'une éducation informelle.

Et je pense que dans le thème que vous abordez dans votre projet, il faut absolument l'intégrer.

Pas forcément lier l'éducation formelle et non formelle qui résulte d'une volonté qui est finaliste, c'est-à-dire quand quelqu'un s'inscrit dans une démarche d'éducation formelle ou non formelle, c'est une démarche finaliste parce que il y a une volonté d'apprendre.

Par contre dans le cadre d'une éducation informelle, j'allais dire, c'est presque comme aurait dit certains cyclistes « c'est à l'insu de mon plein gré » c'est-à-dire que : on est un peu comme une éponge les éléments, qui absorbe sans s'en rendre compte.

Donc on écoute, on n'entend pas toujours, mais ça rentre quand même.

17'25

Donc je pense que sur ses aspects, il faut absolument traiter les trois composantes formelles, non formelles, (qui sont liées) et informelles. Surtout maintenant avec les outils nomades, c'est une information, c'est un bruit, un bruit de fond toujours présent et qui fait que l'on accroche certains mots, certaines idées sans y réfléchir mais qui s'implantent. Il y a cet aspect qui est important.

18'

On en arrive à un autre aspect qui est ce dont on est en train de parler de plus en plus au niveau des



universités numériques, c'est-à-dire le rôle des médias.

Enfin, pas des médias, des informations acquises par le biais des Smartphones, des tablettes. C'est-à-dire, toute l'information que les jeunes sont toujours en train d'aller chercher sur Internet par le biais des Twitter et compagnie et qui font aujourd'hui des « open course »...

En définitif, il y a, ce que j'appellerai une double éducation qui se fait, au sens le plus large du terme : une éducation qui se fait de manière très formelle au sein de la classe et des salles de cours et l'éducation qui se fait par le biais d'Internet. Ce qui pose le problème de la validation des informations qui sont saisies sur le net et parfois de l'opposition, de l'antagonisme entre les informations qui sont transmises par l'enseignant et puis les informations que l'on trouve un peu partout ailleurs.

C'est un peu la démarche du patient qui va trouver le médecin qui lui dit : « Docteur je suis allé voir sur Internet, donc j'ai besoin que vous me prescriviez ça, ça et ça » parce qu'il s'est trouvé telle ou telle maladie, ou telle maladie, ou telle maladie, ou telle maladie.

Il y a cet aspect et il y a l'aspect de :

« Quel est le rôle maintenant de l'informel, dans l'acquisition de données, pour l'éducation des jeunes et des moins jeunes ?

20'12

Je travaille un peu aussi sur ces sujets. Il y a toute la question qui n'est pas assez traitée à mon avis.

Comment les faire rentrer là-dedans ?

Je ne sais pas : les digitales natives ?

MF : Comment vous dites ?

MR : Les digitales natives. C'est-à-dire, en fait, ce qui correspond à la génération des jeunes qui sont nés dans l'Internet. Ce qui n'est pas notre cas.

Nous nous sommes des migrants, des digitales migrants : c'est-à-dire des gens qui sont rentrés, alors que, eux, ils étaient dedans. C'est un peu comme les personnes qui n'ont pas connu la télévision.

21'

Surtout les anglo-saxons, ils commencent à travailler dans ce domaine.

Et moi, je travaille sur cela dans le cadre d'un programme « Tempus » avec les scandinaves et les Irlandais. Ils n'ont pas du tout la même conception de la société. C'est-à-dire, ils n'ont plus cette acceptation inconditionnelle de ce que dit l'enseignant parce qu'ils ont tout à côté.

MF : ils vérifient en temps réel.

MR : ils vérifient, ils contestent et n'ont pas ce même rapport à l'autorité et ils n'ont pas, ce même rapport à la responsabilité.

22'

Ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de rapport à la responsabilité, mais ils le prennent en compte de manière tout à fait différente. Cela veut dire qu'en termes d'éducation et de formation, on est confronté quand même à un problème, qui est de la part de ce public, un positionnement de doute, quand ce n'est pas un positionnement de critique.

Ceci étant lié certes, au fait qu'il y a toute cette information disponible sur Internet mais aussi le fait que, ils ont toujours l'impression que, en classe, ils n'ont affaire qu'à des individus qui parlent séparément, sans lien entre eux.

C'est tout le problème d'ailleurs du développement durable, c'est-à-dire avoir une approche transversale, para disciplinaire, multidisciplinaire qui résulte d'une démarche structurée et coordonnée entre les

enseignants, de manière à ce qu'il n'y ait pas des barrières entre les disciplines.

23'30

Pour faire un parallèle : on ne leur enseigne pas, ce qu'est un manche d'un côté, ce qu'est la masse métallique d'un marteau d'un autre côté. On leur donne la masse, le manche et le marteau et la manière de s'en servir.

Avec les étudiants, je leur expliquais quel était l'aboutissement.

C'est comme ça que ça marche, d'une manière un peu plus complexe.

C'est la nécessité, également, dans une approche scolaire intégrée, d'être sur un réel problème.

Un projet d'établissement qui englobe, ce qui se fait dans l'établissement, et aussi, l'implantation dans son territoire. Je trouve que c'est fondamental.

Et d'ailleurs, c'est cela quand on travaille sur les agendas 21.

26'36

Alors la question qui m'a un peu interpellé : « En quoi ces questions préoccupent-elles les enseignants ? » (divergence)

28'

Vous allez passer par des interviews par des rencontres.

MF : Ce qui m'intéresse, c'est, de votre point de vue, à vous, qu'est-ce que vous percevez ? Comment les enseignants se saisissent de ces questions ou ne s'en saisissent pas, justement.

MR : Je ne suis pas très bien placée pour vous répondre sur le scolaire.

Au niveau de la DEGSCO, on n'a pas eu beaucoup de retours sur ce sujet-là.

J'ai l'impression que ça c'est un peu perdu dans les sables.

Je dirais qu'actuellement, pour ce que j'en perçois pour la France, pour ce qui est du développement durable en France, pour le moment c'est le flou le plus complet.

29'

Parce qu'il y avait eu le socle commun. Alors on a refait tous les programmes. De ce côté-là, les choses ont bien avancé.

Où le bas blesse, c'est qu'il y a eu la réforme des IUFM, c'est-à-dire le fait de passer de M1 à M2. Ça, ça a été un blocage total. Et la dynamique qui consistait à faire entrer le développement durable dans les formations, a totalement disparu. Comme s'il y avait une volonté de certaines personnes de ne pas se tremper personnellement, de ne pas s'impliquer personnellement, dans ce genre de choses.

Actuellement, vous savez que les IUFM sont en complète refonte, réforme, on ne sait plus du tout où ça en est.

30'

Simplement ce que je peux dire (et ça, c'est la discussion que j'ai eue hier avec le directeur de l'IFE, qui est le remplaçant de l'institut national de recherche pédagogique (INRP), donc l'Institut Français de l'Éducation qui est basée à l'ENS Lyon.) il y a beaucoup de choses qui sont en projet, aussi bien pour la recherche, comme pour la didactique.

Et leur démarche c'est, le terme « apprendre à apprendre ».

Voilà, donc ils ne sont pas dans une démarche qui est une démarche un peu figée. C'est trouver toutes les pistes qui permettent aux enseignants, comme aux élèves d'apprendre.

31'

Qui vont de ce qui se fait en classes, à certains centres informels qui sont mis en place, qui portent sur la musique, qui portent sur le développement durable, qui portent sur la médecine etc.

Ils regroupent des gens, ils font des cellules, des entités qui vont permettre d'apporter des éléments sur des domaines spécifiques. Donc pour l'instant, Lussault qui a pris ses fonctions il y a six mois, il est en plein là-dedans.

Ils sont en train de mettre en place, aussi, un système qui consiste à filmer les enseignants, et après revoir avec eux les choses qui ne fonctionnent pas dans telle ou telle discipline, dans telle ou telle démarche.

32'

Tout ça absolument pas dans un but de notation, mais pour les aider à s'inscrire dans la démarche.

Mais moi ce que je peux vous dire c'est que, en ce qui concerne l'exposé que j'ai fait au Japon, à la fin du mois de décembre, sur l'Europe, montre bien que quand même, notre gros problème, il n'y a pas que chez nous, mais notre gros problème, c'est le fait que, on est dans une démarche qui a eu un coup d'arrêt avec la formation des formateurs.

Bon ça c'est évident.

Après, on a les programmes, qui sont de bons programmes, mais il faut aller absolument dans cette démarche d'une scolarité globale. Et ça, ce n'est pas encore le cas dans les écoles.

Comment on met ça en œuvre ?

33'

MF : Est-ce que dans vos échanges, dans vos discussions, vous avez déjà évoqué des pistes concrètes, de mise en œuvre des moyens ?

MR : Il y a des propositions qui s'entrecroisent. C'est beaucoup plus simple que je vous laisse lire ça. Je ne veux pas vous mettre dans la direction, dans des directions qui sont biaisées ou trop schématiques ni... Vous résumez, sept pages de textes en s'appuyant sur des exemples qui sont faits par exemple en Allemagne et en Hollande.

Il y a des exemples qui montrent que l'approche scolaire intégrée est une approche qui fonctionne à une condition.

C'est-à-dire qu'il y ait une volonté.

Alors, ce n'est pas simplement une volonté de l'établissement de s'inscrire là-dedans, mais qu'il y ait une adhésion de la part des enseignants à s'inscrire dans cette démarche.

34'05

C'est-à-dire que, on ne peut pas dire aux enseignants « vous allez vous inscrire dans une démarche, dans une approche scolaire intégrée ».

Il faut faire des, comment dire, il faut qu'ils soient persuadés que, chacun des participants, chacun des groupes auxquels il appartient, gagnera du temps, gagnera en efficacité et remplira mieux, j'allais dire son sacerdoce,(rires) en travaillant ensemble.

C'est un peu comme l'utilisation du numérique. Ce n'est pas un outil supplémentaire. C'est une façon de reprendre un peu ce qui se fait

35'

et de remplacer des pans entiers des discours académiques par des informations que l'étudiant auraient de la bouche de l'enseignant mais qu'il trouvera plus facilement sur son écran d'ordinateur et qui permettra

ensuite, d'avoir un meilleur dialogue avec les enseignants.

Donc, dans la démarche d'approche globale, il y a cette mobilisation volontaire de la part de chacun, mobilisation telle qu'on la conçoit habituellement.

Et, il y a aussi, l'autre démarche : on ne peut pas mobiliser si les gens ne s'enrôlent pas. Il y a la mobilisation, c'est-à-dire le cadre qui est fait par l'établissement, mais d'un autre côté il faut que les enseignants, et quand je dis les enseignants ce n'est pas que les enseignants, c'est l'ensemble des personnes s'enrôle volontairement dans la démarche.

36'

Donc là, c'est tout une démarche d'explication.

C'est un peu ce que l'on fait nous avec les étudiants et ce que l'on a mis en place cette année : « le certificat le développement durable en question ». C'est un certificat interuniversitaire que j'ai mis en place, et qui a démarré cette année.

On part de la démarche : avant d'enseigner aux personnes comment faire du développement durable, il faut leur démontrer que c'est important de s'inscrire dans la démarche.

37'

S'ils ne sont pas assurés de l'intérêt qu'il y a à s'inscrire dans la démarche vous pourrez leur donner tous les ... C'est comme si à quelqu'un qui est végétarien vous pouvez lui faire toutes les recettes qu'avec de la viande ; il vous dira que ça ne l'intéresse pas.

On a un certificat qui réunit des gens de toutes les disciplines : scientifiques, juridiques littéraires, y compris technologiques de façon à ce qu'ils aient. C'est destiné aux étudiants de licence 2. C'est-à-dire des étudiants qui ne débarquent pas comme en licence 1 et qui découvrent et des étudiants qui sont en phase de choix et d'orientation

La L2 leur permet d'avoir une idée. Et d'ailleurs, le mémoire qu'ils ont à faire est un mémoire libre : c'est eux-mêmes qui choisissent le sujet par rapport à l'intérêt qu'ils portent à telle ou telle question.

38'

Alors, il y en a un sur la lecture, il y en a d'autres sur « est-ce que le livre numérique est vraiment durable ou est-ce qu'il faut continuer à travailler sur le livre papier ? », la protection des forêts, ...etc.

MF : Ils ont des temps de regroupement ? Comment est-ce que ça se passe ?

MR : Ils ont des séries de cours de trois heures.

Et après ils ont un mémoire à faire sur un sujet, qui est un mémoire court d'une dizaine de pages, plus cinq pages d'annexes. Et ensuite, il y a à la fin une demi-journée consacrée à un regroupement et à un échange avec les enseignants.

39'

Au début je leur avais envoyé un questionnaire, qui était un questionnaire en six pages qui était destiné, d'une part à connaître leurs connaissances et d'autre part à essayer qu'ils nous expliquent quelles étaient leurs compétences.

Dans les connaissances la question qui leur était posée c'était : « comment avez-vous acquises ces connaissances? Est-ce que vous les avez acquises en cours ? Par les médias ? Par le biais des associations ? Dans le cercle familial ? »

Ils ont tous répondu à ce questionnaire électronique

J'ai fait le cours de démarrage, ce qui était normal, mais je vais à chaque démarrage de cours avec les autres enseignants parce que je craignais un peu que les étudiants, qui viennent de disciplines différentes bien entendu, considèrent cela un peu comme artificiel parce que, eux, s'intéresseraient à la spécialité.

40'15

Ce qui est relativement encourageant et positif apparemment il trouve beaucoup d'intérêt à recevoir des informations qui leur présentent le développement durable sous l'angle de l'histoire, de la philosophie, de l'histoire des sciences, de la gestion, de la médecine, de la santé des populations, de l'écologie, bien entendu,... etc.

Donc de ce point de vue là on rejoint votre thématique. Il faut qu'au travers de l'action des enseignants, amener les élèves à, à la fois comprendre que le développement durable ce n'est pas une discipline d'abord que d'autre part ce n'est pas une juxtaposition de démarches mais au contraire que c'est un continuum d'éléments qui composent la vie qu'ils auront dans la société, actuellement et plus tard.

Donc, on voit bien actuellement les questions de santé et d'épidémiologie. Vous ne pouvez pas les séparer des problèmes des circuits commerciaux, de l'agriculture, de l'épidémiologie, de l'environnement, de l'environnement, ... etc.

42'

Tout point qui est abordé, est par définition, n'est que le point d'entrée d'une démarche beaucoup plus large.

Et ça c'est que ce que les enseignants doivent pouvoir dans le cadre justement d'une approche scolaire globale doivent déjà pour eux-mêmes intégrer ce qui ne veut pas dire qu'il soit capable de tout enseigner - le problème n'est pas là - mais de leur faire comprendre que il faut qu'ils intègrent le fait que ce qu'ils enseignent n'est pas une discipline mais ce qu'ils enseignent est une composante d'une démarche plus large de connaissances et de compétences (parce que ça aussi c'est le savoir et le savoir-faire) mais aussi la troisième compétence c'est le savoir être, c'est-à-dire que ses connaissances et ses compétences doivent leur permettre de mieux se développer à l'intérieur de la société, et de prendre leur place dans la société et donc d'être dans un relatif bien-être parce qu'ils sont à même de comprendre un peu tout.

43'

Quand je parle de bien-être n'est pas du tout on n'est pas du tout uniquement sur les questions de bien-être tel qu'on le conçoit mais aussi d'éviter de tomber dans toutes les fractures qui existent la pauvreté mais la fracture numérique qui est énorme en tout cela la formation continue. Je vois, à Paris, à l'enregistrement à l'aéroport, des gens qui sont confrontés aux bornes pour saisir leur billet électronique. Souvent ils n'y arrivent pas, donc ils vont acheter des tickets aux distributeurs. Souvent ils sont perdus et parfois ce ne sont pas des gens très âgés. Là, il y a tout un pan de l'éducation d'une base de connaissances minimales que chacun doit avoir ; malheureusement la base des connaissances minimales se réduit de plus en plus.

44'

A partir de ce moment-là il faut acquérir des compétences qui correspondent aux besoins actuels et aussi essayer (dans le scolaire c'est certainement moins valable que dans l'universitaire), dans l'universitaire, c'est la disponibilité des cours auprès des étudiants.

MF : la disponibilité des cours ?

MR : Oui, la disponibilité des cours, les mettre en ligne etc.

Avant-hier, à Paris, il y avait une réflexion d'un président d'université à qui on disait : « C'est quand même formidable, vos enseignants ils n'acceptent pas de mettre les cours en ligne ? » Et il a répondu : « Ils me disent qu'on les recrute suffisamment cher pour faire des cours de haut niveau, ce n'est pas pour les mettre

à la disposition de tout le monde. »

45'

Mais c'est un problème très important parce que le fait de pouvoir mettre ses cours en ligne est révélateur. Bon, il y a des gens qui s'en foutent et qui sont inconscients.

Mais, souvent, ce refus est lié au fait que les gens ne sont pas surs de ce qu'ils enseignent. Ils ne veulent pas prêter le flanc à la critique. Alors qu'on n'est pas dans une démarche de critiques.

Et surtout ils ont peur que leurs cours ne soient plus adaptés « up to date ».

C'est un peu la question que l'on a sur l'université numérique thématique.

On dit bien à tous les gens qui sont à l'origine de la fabrication des produits qui sont mis en ligne :

46'

- d'une part pendant trois ans : ils ont l'obligation de vérifier que ces cours soient toujours d'actualité
- mais, après ces trois ans, il faut qu'on ait la possibilité aussi de vérifier toutes ces informations.

C'est très important, notamment en termes d'éducation et de formation.

C'est ce qui fera la différence un peu avec EDUSCOL, EDUCAGRI, (Il y a un site de l'éducation nationale qui est aussi un i quelque chose... je ne sais plus comment ça s'appelle, je n'ai plus le terme en tête). Il faut que ces cours soient retirés dès s'ils sont dépassés. Et ça peut- être, on disait trois ans, mais ça peut même être avant trois ans, parce qu'il y a des disciplines où, en trois ans les données sont totalement obsolètes.

47'

MF : En même temps les cours, ils sont datés, comme des publications. C'était vrai à un moment donné. C'est comme un ouvrage, quelque part ?

MR : Oui, mais vous avez des ouvrages de référence. Moi, j'en ai qui sont et seront toujours des références et d'autres qui sont là et qui devraient être au pilon depuis très longtemps.

Dans les cours, s'il y a cette surveillance qui est faite. Sur Internet, vous avez une telle masse de données, ce n'est pas toujours daté. Ce qu'il faut absolument au niveau des enseignants, qu'ils puissent avoir la volonté d'adhérer et de mettre en œuvre.

48'

Donc, donc c'est quand même aux professeurs principaux, aux chefs d'établissement puisque de toute façon, (c'est lui qui est en phase directe), certes, avec ses enseignants, son personnel et les parents d'élèves et les partenaires des collectivités, selon les niveaux des écoles... C'est ce petit groupe qui doit réfléchir, justement à cette approche scolaire globale, qui va permettre de dire, voilà comment il faut procéder et se donner des étapes.

49'

MF : vous pensez que ça peut être décrété comme ça dans une équipe ?

MR : Je pense que le seul moyen de mettre en place un système, c'est d'en faire une évaluation. Et cette évaluation elle n'est valable que à partir du moment où on se donne des étapes d'avancement.

Si vous regardez les derniers résultats de Pisa, la France est extrêmement mal placée mais d'un autre côté Pisa a beaucoup de mal aussi à intégrer ça.

J'étais dans un groupe l'an dernier qui travaillait pour proposer pour la prochaine enquête Pisa, la littératie sur le développement durable. Ça n'a pas été accepté.

50'

Apparemment, c'était trop compliqué. Ça a posé trop de problèmes et ça paraissait comme étant trop « outsider », trop à côté, donc ça n'a pas été pris en compte. Mais j'espère que dans quatre ans, on va repartir sur ça.

Il faut se donner des buts et des résultats, aussi bien quantitatifs que qualitatifs.

Pour avoir des résultats, il faut avoir des indicateurs.

Ça, c'est une autre histoire. Il existe des indicateurs : les meilleurs actuellement, les indicateurs de l'UNC qui ont été faits en 2006.

Je peux vous envoyer quelques informations. Je ne sais pas si vous y trouverez votre bonheur.

51'

Ce que j'ai fait pour le programme Tempus<sup>88</sup> : la liste des indicateurs qui ont été faits, les indicateurs de l'Unesco, les indicateurs de Pisa. Il y a des tas d'indicateurs qui ont été faits.

MF : J'ai repris la stratégie nationale du développement durable. A l'intérieur, justement, par rapport aux étudiants en universités, il y a ... C'était un quiz plutôt, plutôt que des indicateurs, pour avoir un état des connaissances, pour qu'ils fassent une autoévaluation de ce qu'ils mettaient en œuvre par rapport à chacun des défis présentés.

Ce n'est pas à ça que vous faites allusion ?

MR : Non. Le quiz qui est presque un QCM.

52'

Je fais référence à des indicateurs qui permettent de juger la manière dont un établissement s'inscrit dans une démarche au travers de ses enseignants mais aussi au travers... (hésitation).

MF : Mais ça m'intéresserait drôlement !

MR : Je ne sais pas si ça répondra totalement à votre question, à votre problématique, mais je vais vous envoyer. Vous verrez. Je pense que le document de l'UNC sera le plus approprié.

L'UNC : la commission économique des Nations Unies pour l'Europe, que l'on appelle en français, la CENU, Commission européenne économique des Nations unies. L'Europe étant, en l'occurrence, la très grande Europe, puisque ça inclut 56 pays y compris, Etats-Unis, Canada, Israël, Tadjikistan. C'est la très grande Europe. Ce n'est pas l'union européenne.

53'

MF : Ça m'intéresse drôlement d'avoir ces indicateurs-là. Aujourd'hui, on travaille avec un d'outil, qui est le programme Eco école. Ça nous sert de diagnostic, de...

MR : Qui est votre correspondant pour Eco école ?

MF : Romain Bouillon et puis ... qui est venue sur l'établissement l'année dernière

MR : Et au niveau européen ? Vous n'avez pas de contact ?

---

<sup>88</sup> Tempus : programme de l'Union Européenne qui soutient la modernisation de l'enseignement supérieur dans les pays partenaires d'Europe orientale, d'Asie centrale, des Balkans et de la région méditerranéenne, principalement à travers des projets de coopération universitaire. <http://eacea.ec-europa.eu/tempus/>

MF : Non.

MR : Parce que c'est basé à Dublin et j'ai rencontré sa responsable la semaine dernière.

MF : Je trouve que c'est très pragmatique comme outil.

MR : Oui.

54'

MF : C'est très concis. Je trouve cela pertinent pour commencer.

On a failli être retoqué, il y a deux ans. On nous a reproché d'être trop dans une démarche d'agenda 21 et de ne pas être assez dans une thématique. On a travaillé sur une thématique annuelle pendant plusieurs années et on s'est dit : en même temps, il ne faut pas qu'on lâche ce qu'on a fait depuis des années. Là, ça a été mis en opposition.

MR : C'est un peu étonnant. Il y a plusieurs portes d'entrées.

MF : Ce qui m'interpelle dans ce que vous me dites : je suis confrontée à cela, c'est l'adhésion des enseignants.

55'

Ce dont je me rends compte c'est que quand on est dans le discours, sur la réflexion idéologique, les convictions, il y a un consensus pour se dire : c'est urgent, il faut faire quelque chose !

Mais dans le concret, pour tenir le projet, ça reste quelque chose d'ardu au quotidien, parce que les maîtresses me disent : « C'est bien beau, mais on a les programmes ! ». Et elles mettent la démarche de projet en opposition avec les obligations à transmettre des savoirs.

MR : En fait, ce qu'elles vous disent, c'est la priorité, quand on est inspecté, c'est de respecter le programme.

Ça en théorie, cette dualité, cette opposition, avait été gommée par le ministère qui estimait que les deux étaient intimement liées.

56'

Les programmes, c'est bien à condition qu'on les inscrive dans d'une démarche de projet.

Et, peut-être que, la difficulté, c'est qu'il n'y a pas eu suffisamment d'explication auprès des enseignants pour leur indiquer que ce n'était pas, d'une part, un programme et de l'autre, une démarche de progrès. Mais que le programme était ce qui sous-tendait la démarche de projet.

C'est un peu, comme si on demandait à quelqu'un de faire toute la théorie de la construction d'une maison : vous devez enseigner ça, et à côté, il vous faut construire la maison. Non, c'est en même temps, vous développez la construction du gros œuvre.

57'

C'est un peu, cette imbrication du savoir et la démarche projet : c'est le savoir-faire, c'est les compétences. On est prisonnier du lourd passé dans l'éducation.

C'est peut-être aussi le fait que, sans tomber dans l'excès des hollandais, où pratiquement chaque école est autonome (en plus c'est dans la constitution, c'est l'école libre). Il y a quelques recommandations qui tombent du ministère central, mais après ils font ce qu'ils veulent. Ce qui fait qu'ils travaillent beaucoup plus avec les associations, avec les partenaires locaux etc.



Nous c'est plutôt l'inverse on ne travaille pas suffisamment avec la société civile,

58'

On ne travaille pas assez avec les entreprises, avec les « GRAINE », la main à la patte, ...

Avec la main à la patte et l'IFE, ils ont développé une mallette pédagogique à l'initiative des scolaires primaires pour les quatre opérations.

MF : La main à la patte ? C'est surprenant !

MR : Et apparemment, ça marche très bien ! Les profs de maths sont ravis de voir ça parce que les jeunes comprennent beaucoup mieux l'addition, la multiplication, la soustraction etc.

MF : Ils ont un savoir-faire dans tout ce qui est démarche expérimentale !

MR : Oui. C'est révolutionnaire !

59'

Je pense que dans les recommandations, il faut avancer sur ce meilleur lien. Il ne faut pas raisonner en termes de connaissances, puisque les programmes de classe sont essentiellement des connaissances, il faut avoir des applications.

C'est ce qui manque le plus aux élèves, comme aux étudiants. Ils ont du mal à faire des liens.

A partir du moment où on ne leur enseigne pas à faire les liens, et on reste dans une démarche qui est une démarche très académique, le dialogue ne se noue pas. C'est ça aussi le problème, que ce soit en cours, en classe ou que ce soit d'ailleurs dans les conférences.

1h00

On est en train de préparer le séminaire pour le 10 avril : on ne va pas faire un exposé de 20 minutes et questions-réponses 20 minutes, un autre exposé de 20 minutes, questions-réponses 20 minutes... Parce qu'on sait très bien déjà, que les orateurs dépassent, et que de toute façon en 15 minutes, il y a 40 questions auxquelles on ne répondra pas. Donc, ça veut dire qu'il faut limiter le temps d'exposés et ensuite regrouper les questions.

Les gens, que ce soient les universitaires, les écoliers ou les étudiants ont besoin de poser des questions auxquelles ils ne reçoivent jamais de réponses ou de façon totalement insatisfaisante.

Ce qui veut dire que je ne sais pas comment c'est possible à l'école.

1h01

J'avais essayé de faire en sorte que les étudiants aient les documents avant le cours. C'est-à-dire qu'on n'est plus à une époque où il faut demander aux gens de gratter pendant une heure le cours.

De toute façon, ça ne sert strictement à rien. Si les gens recopient le cours, ils ne pensent pas à ce qu'ils écrivent.

De toute façon, la plupart du temps, ça veut dire qu'il faut leur donner la substance avant.

Ça implique de la part de l'élève une certaine discipline. Il faut qu'il consulte son cours. S'il ne le fait pas, il n'aura pas la possibilité de poser des questions. Ce qui ne veut pas dire qu'il faut balancer ça, comme ça, sur l'intranet et arriver au cours en disant, « Bon, maintenant, tout le monde a compris, passons aux questions ». Non, ça ne marche pas comme ça.

1h02

Après reprendre le cours, les gens ayant lu même en diagonale, reprendre les passages les plus importants. Et après, démarrer à la fin du cours ou au début de l'autre avec des questions, des explications, des mises en liaison entre ce qui est écrit entre la réalité et la vie !

Le développement durable, c'est ça ! Ce n'est pas, comme trop souvent on le dit : « Fermer le robinet d'eau, éteindre la lumière, etc ».

Ça c'est la même technique que lorsque l'on dit « ne suce pas ton pouce ». Il faut pouvoir rentrer dans une démarche qui soit une démarche d'échange et d'appropriation. En fait c'est ça qui est important.

1h03

Le développement durable ne sera vraiment installé dans la société qu'à partir du moment où on s'approprie ce fonctionnement et où l'on considère que ce ne sont plus que des mesures, comme la limitation de vitesse sur la route : là vous n'avez pas les panneaux qui vous disent : « pas plus de 80 g de pain par jour ! ». Ce n'est pas comme ça que ça marche. Non, ça implique quoi ?

Ça implique que l'on revient dans une démarche fractionnée. Moi je pense c'est ça qui est le fondement de l'éducation et de la formation qui revient à l'approche scolaire intégrée.

Et qu'on ne soit pas, comme dans les premières consultations que j'ai faites en 2002/2003.

1h04

Quand j'ai pris les établissements pilotes, je me suis retrouvé face à des enseignants de SVT qui me disaient : « On ne comprend pas pourquoi vous avez invité des professeurs d'anglais, de mathématiques, de physique, à nos réunions. Ils n'ont rien à faire avec le développement durable ! »

Il y a aussi un aspect qui est très important de définition. On en parle tout le temps dans toutes nos réunions sur tel ou tel sujet.

Il faut que chacun se réfère à la même définition d'un objet, que ce soit le numérique : qu'est-ce que c'est que « numérique ». On se met d'accord sur une définition.

Le mot, a tellement, de définitions pour chacun, que chacun utilise un mot, comme le « développement durable ».

1h05

Mais il faut chaque personne y voit la même signification.

L'exemple, à l'UNC, montre que pour certains pays, notamment les pays scandinaves, la Hollande, l'Allemagne etc., le « développement durable », c'est vraiment le « développement durable ».

Alors que dans d'autres pays, notamment les pays qui sont en développement, le « développement durable », c'est le « développement », pas le « développement durable ». C'est le développement. Donc à partir de ce moment-là, vous avez un gros problème.

Il y a quelque chose qui est intéressant, c'est que : les Nations unies et notamment le CNU relance le processus de Marrakech. Le processus de Marrakech dont on a relativement peu parlé dans le cas de la décennie, alors que c'était absolument fondamental.

1h06

La nécessité de prendre en compte le développement durable est essentiellement basé sur le fait que nous sommes dans une société de surproduction et de surconsommation et que nos comportements sont essentiellement des comportements de consommateurs. Donc, Ce sont les ressources de la planète !

Ne nous reportons pas sur les discours sur Malthus sur la croissance géographique des populations géographiques et sur une croissance arithmétique des ressources.

Tout le monde le sait, personne ne le prend en compte il y a tellement de conséquences derrière, géopolitiques.

1h07

Mais une chose est sûre c'est que ce lancement à nouveau d'un processus de « Marrakech bis », qui ne s'appellera pas comme ça. Ça devrait être mieux lié avec ce qui va se produire à partir de 2015.

Voilà un peu ce que je peux vous dire.

Ce que je vous propose c'est de vous envoyer tous ces documents et à ce moment-là, je vous appelle et on reprend ça par téléphone.

Il vous faut éclaircir tout ce que je vous ai dit en vrac et puis regardez ces documents et surtout le document en anglais de l'UNC. Je pense que ça va vous apporter un certain nombre de choses.

MF : Ce qui est encourageant, c'est que j'ai interviewé deux autres personnes, Patrick Matagne qui est enseignant chercheur sur Poitiers qui intervient à l'IUFM à Poitiers, qui a fait une thèse sur l'histoire de l'écologie, et puis j'ai rencontré hier Jacques Bregeon.

MR : Oui

1h08

MF : Vous arrivez aux mêmes conclusions quelque part, pas avec les mêmes mots mais ...

MR : Jacques était membre du conseil sur le développement durable et a repris toutes les conclusions du conseil développement durable lors du Grenelle sur l'éducation. En fait, ils ont repris notre document et il l'a fait passer alors que ce n'était pas accepté jusque-là. Avec Jacques, on est tout à fait dans la même démarche.

MF : Et j'échangeais avec lui, sur justement « comment amener ce changement au niveau des pratiques des enseignants » et on parlait de François Muller qui a repris les travaux d'André De Perreti.

MR : Ah oui.

MF : Notamment pour ce qui est de tout ce qui est de l'établissement apprenant, l'organisation apprenante. Tout à l'heure, il y a un mot qui a retenu mon attention particulièrement vous avez dit « enrôler ».

1h09

C'est-à-dire enrôler aujourd'hui, bien sûr on peut à la limite en tant que chef d'établissement, avec des responsabilités à un niveau ou un autre, on peut donner des orientations, impulser quelque chose, mais de là à ce que les acteurs s'approprient...

MR : Mais c'est toute la différence entre la mobilisation qui oblige les gens à partir à la guerre et les gens qui y vont volontairement parce qu'il pense que c'est leur devoir de défendre leur patrie. C'est la même démarche.

MF : Moi, c'est vraiment la même démarche. Parce que les convictions, je les ai. Je sens que mes collègues, ils en ont aussi. Comment est-ce qu'on va [...] J'entends bien le souci qu'elles ont, et notamment avec les nouveaux programmes qui sont arrivés, quand on a changé le temps scolaire de 26h à 24h, et qu'en même temps il y a eu ce qui est réellement au niveau du primaire, des contenus plus importants avec moins de temps.

1h10

C'était presque une équation impossible. Et du coup, j'ai une collègue qui m'a dit « moi j'arrête de travailler par projet parce que ce n'est plus possible ».

Ça a eu un effet très destructeur par rapport à donner du sens à ce que l'on fait à l'école primaire.

MR : Espérons que ça débouchera sur quelque chose !

Regardez un peu ce que je vais vous envoyer. Voyez également, éventuellement si vous avez des questions sur la didactique, poser la question à - je vous donnerai les coordonnées - à la fois de Maryline Coccidé, Éric Boyard (il n'est pas développement durable, il est didactique et tous ses aspects-là) et donc Jean-Marc Lange.

1h11

Je vous envoie toutes ses coordonnées et vous verrez ce que ça donne.

MF : Et par rapport aux liens ? On a eu l'occasion de se rencontrer au Cameroun.

Est-ce que vous sentez qu'au niveau mondial, il y a quelque chose de similaire à la France ? Est-ce qu'il y a des avancées ?

MR : Les avancées maximales se font dans les pays comme l'Allemagne, le Japon.

Les Etats-Unis, c'est très variable.

Le Canada, c'est très variable.

Le Brésil fait beaucoup de choses et il se base beaucoup sur les jeunes.

Ce que je peux faire, c'est vous donner les adresses. Vous pouvez la contacter de ma part.

1h12

Elle est membre du comité organisateur du groupe qui prépare le Japon, ce qui va se passer au Japon. Elle parle français. Au Brésil, ils s'appuient beaucoup sur les jeunes. En 2008, ils étaient ici, aussi. Je vous envoie ses coordonnées éventuellement vous pouvez lui poser la question.

En Suisse, c'est en train de régresser.

En Hongrie, n'en parlons pas, même si je vais à une conférence que l'on organise la semaine prochaine à Budapest.

Je pense qu'il y aurait des choses à faire aussi par le biais de...

1h13

On a constitué un appel d'offres Leonardo, on va voir ce que ça donne pour essayer de travailler de façon globale avec plusieurs pays, la Turquie et la Grèce, la Macédoine, la France sur ces formations.

Je pense qu'il faut intégrer quand même la démarche, qui est celle de l'éducation sociale.

MF : Qu'est-ce que vous mettez derrière éducation sociale ?

MR : C'est l'éducation informelle.

Mais ce que je reproche aussi aux universitaires, il y a une rupture qui est trop forte entre le scolaire et l'universitaire et entre l'universitaire et les universités du troisième âge, les universités du temps libre,

parce qu'il y a des informations énormes.

1h14

L'université du temps libre : on les regroupe, on les relaie par le biais de Canal U (Canal université). Vous avez énormément de choses. Il y a beaucoup d'enseignants du secondaire qui participent par le biais d'informations, qu'ils transmettent ou par des questions qu'ils posent. Je pense que ces réseaux sont des réseaux importants.

En France, pour le moment, on est un peu dans le creux de la vague. Et les débats, vous voyez, les débats au niveau scolaire ne portent pas sur ça.

MF : Bon, c'est vrai.

Dans le cadre de ce mémoire aussi, je vais chercher un peu. On mettait la stratégie nationale 2010-2013 : grande communication.

1h15

Mais, si je n'étais pas allée chercher l'information, par aucun biais...

MR : Mais, si vous allez sur le site du ministère de l'éducation nationale et que vous essayez de trouver les textes qui se rapportent à l'éducation au développement durable, les textes fondateurs et même les circulaires de rentrée. Si vous ne mettez pas tout le déroulé, vous ne le trouvez pas. Même sur l'Unesco. Je vous enverrai également les références du dernier document de l'Unesco qui est sorti sur ça. Vous aurez de quoi lire dans tout ça.

MF : Il n'y a pas de souci.

1h16

Vous étiez en pourparlers d'ouvrir un master ? Où est-ce que ça en est ?

MR : Le projet n'a pas été abandonné. Ce Master devait être mis en place dans le cadre de l'ensemble du réseau des universités méditerranéennes, du réseau des pays de la Méditerranée et des Balkans. On a fait une demande de financement par Tempus l'an dernier, qui n'a pas été accepté et pourtant qui s'inscrivait dans la suite du programme de Tempus en licence. Ça n'a pas été accepté. On sait très bien que c'est un peu le jeu.

1H17

Par ailleurs, j'avais construit un dossier qui devait passer par l'université des Nations unies. Il s'est trouvé que mon correspondant auprès du recteur des Nations unies au Japon n'a pas relayé puisqu'il est parti.

Par contre, on relance au niveau de l'Europe pour la suite du programme Tempus.

On a mis en place des cours d'été, en 2014, pour les étudiants des divers pays : 20 étudiants à chaque fois pour des cours d'été sur le développement durable.

Et, par ailleurs, je dois discuter après-demain, à Beaune, avec le vice-recteur des Nations unies pour, justement relancer cette démarche d'un Master sur le développement durable. Voilà un peu nous en sommes.

Ce n'est pas abandonné mais les choses prennent un temps infini.

1h18

Et justement comme je n'arrivais pas à avancer rapidement, j'ai travaillé avec mes collègues, sur ce certificat du développement durable en question qui a été mise en place. C'est une bonne façon d'avoir une première marche pour l'escalier.

1h19

On a mis en place cette année, en passant par la chaire UNESCO, pour éviter les conflits d'établissements, pour mettre en place ce certificat de développement durable en questions.

Cette année il s'est fait sur une université et l'an prochain, il va se faire sur les 5 universités de Bordeaux. En espérant le transformer en une filière qui sera reconnue dans le prochain plan quadriennal d'établissements.

Avec, je l'espère, la possibilité de mettre en place, un certificat qui serait sous le label « Nations unies » ou « Unesco » ou « Nations unies et Unesco ».

1h20

Ça permettrait d'être d'une part plus facilement accepté. D'autre part, ça permettrait aux étudiants des diverses universités membres de la chaire Unesco d'avoir un diplôme visible. Effectivement, on peut toujours leur donner un certificat mais un diplôme de l'université des Nations unies, c'est un diplôme qui a un poids surtout dans ces pays, où les diplômes locaux sont parfois emprunts d'un certain doute, pour ne pas dire plus.

Ici, à l'ENSEGID<sup>89</sup>, on travaille dans le cadre de formations tout à fait académiques, qui portent sur des sujets divers, mais qui intègrent le développement durable de diverses façons. En plus, mon collègue, Francis Ribeyre, dirige le certificat international d'écologie humaine qui intègre ça.

1h21

En plus ils sont en charge de l'agenda 21 et des questions de développement durable du campus universitaire...

1h22

On voit bien que le développement durable, même au niveau des universités numériques thématiques, pour eux, le développement n'est pas une discipline.

Le développement durable n'est pas une discipline, c'est évident.

Mais quand eux, ils disent que ce n'est pas une discipline, ils veulent dire que ça ne doit pas faire l'objet d'une démarche particulière d'université.

Ils le voient un peu comme étant... (c'est pensé plus ou moins fortement, c'est dit de manière plus ou moins ouverte), mais ils considèrent que, en définitif, si on fait de la santé sous l'aspect développement durable, c'est plus le travail de l'UNF3S<sup>90</sup> qui est l'université numérique francophone de la santé et du sport, celle sur le droit, celle sur la technologie. Sachant qu'en fait, on en revient à ce que je disais pour les profs d'anglais, de physique, le travail est complémentaire.

1h23

Eux, ont les éléments et nous on va utiliser ces éléments et en créer de nouveaux, pour assurer cette continuité entre toutes les disciplines, toutes les approches qui constituent le développement durable.

MF : Mais est-ce qu'on a vraiment envie que ça change ?

---

<sup>89</sup> L'ENSEGID est une école d'ingénieurs de l'Institut Polytechnique de Bordeaux. Elle propose une formation dans les domaines de la recherche, l'exploitation et la gestion raisonnée des ressources naturelles, dans une démarche de développement durable.

<sup>90</sup> unf3s : Université numérique francophone des sciences de la santé et du sport

MR : Mais vous savez, je crois que c'est toujours la même situation. C'est-à-dire que les gens ont envie que ça change. Mais, d'une part, ils ont envie que ça change à condition que ça ne change pas leurs habitudes, mais d'un autre côté, la hiérarchie ne fait rien pour reconnaître cette démarche.

1h24

Si je prends l'exemple de : la production de documents numériques n'est pas prise en compte par le CNU pour l'avancement parce que ce n'est même pas considéré comme une publication de rang A, qui a tel ou tel impact.

C'est un peu comme les TICE : à un moment donné, le ministère avait dit : « on va donner des décharges horaires pour faire ça ». Ça n'a jamais été fait. Ce n'était pas reconnu comme un travail de recherche. C'est quand même le travail de recherche qui est le plus pris en compte.

C'est un peu la poule et l'œuf ou le serpent qui se mord la queue.

1h25

On est dans une situation où la plupart des gens s'observent parce qu'ils ne voient pas comment ça va bouger. Heureusement, qu'il y en a quelques-uns qui sautent dedans.

Voilà un peu où nous en sommes...

Annexe 5 :  
Entretien Patrick Matagne

MFB : Donc là je suis avec Monsieur MATAGNE à Poitiers. Humm... Voilà.

Donc la présentation, un p'tit peu de c'qui m'intéresse, on a pu se l'échanger hein. Euh...

Donc je souhaite observer les modalités pratiques et stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants dans la mise en œuvre des politiques gouvernementales, dans la sphère scolaire de l'école au campus. Euh... après un travail exploratoire auquel participe cet entretien, euh... je euh... souhaite observer comment les enseignants s'approprient ces recommandations dans le quotidien de la classe ou dans l'établissement. L'idée est d'apporter une contribution aussi modeste soit-elle à la formation initiale et/ou formation continue des enseignants dans ce domaine.

1'

Donc le terme développement durable est couramment utilisé dans divers contextes, comment le définiriez-vous ?

PM : Alors je le, je le définis pas comme un terme mais euh... comme une expression euh... développement durable et euh... pas non plus comme un concept mais plutôt comme un modèle. Souvent on dit concept de développement durable et en réalité il me semble que l'on a ici un ensemble de concepts, de notions, de pratiques, de discours etc. qui font du développement durable me semble-t-il autre chose. Euh... C'est trop flou pour être un concept ou trop complexe. Donc j'dirais c'est un modèle de développement euh... comme il y a pu en avoir d'autres.

2'

MFB : Et justement par rapport à ce terme "développement" si on s'arrête à ce 1<sup>er</sup> mot euh... comme dans, dans, dans le terme développement durable, à votre avis quel est le sens de développement ? Comment est-ce qu'on doit l'entendre ? De quel développement parle-t-on ?

PM : Ce que j'aimerais qu'on y entende c'est la dimension qualitative que ça implique. Même si bien sûr euh... croissance est incluse dans euh... développement, j'pense que s'il y a une spécificité à développer ou une approche à développer c'est plus l'approche qualitative. Euh... c'qui... n'est pas vraiment l'cas me semble-t-il, mais ça devrait être ça.

MFB : hu, hu

3'

PM : Même si alors effectivement d'aucuns sont gênés par le terme développement parce développement ne va pas sans sous-développement, et les critères que l'on définit pour dire pays développés ou non développés sont des critères qui ont été définis par les pays du Nord, c'est *La* référence, la norme.

On est forcément moins développé quand on n'est pas sur le modèle de développement du Nord.

C'est assez, c'est très orienté Nord quoi. C'est par rapport aux objectifs du Nord qu'on définit qu'un pays est développé ou pas. Donc alors effectivement, l'expression « développement durable », elle est fort gênante, hein (rires). On n'en a pas trouvé d'autre, mais euh...

MFB : Pourquoi durable ? Que pensez-vous de l'ajout de cet objectif et quel sens il a ?

PM : Je n'ai pas une étude dans tous les champs linguistique, mais en espagnol justement, on dit « sostenible » traduction « soutenable », « sustainable ».

4'

Donc, on a gardé soutenable au moins en anglais et en espagnol. En français, si j'me souviens bien par le passé, on a commencé par dire « développement soutenable » puis ça posait un problème parce que de « soutenable », on allait



vite à « soutenu ». Et donc c'était très contre-productif par rapport à l'idée de développement durable... Donc, on a choisi en France, effectivement d'attirer l'attention sur la durabilité, sur la notion de durable.

Alors, en partie à mon avis, même si encore une fois, je n'ai pas vraiment étudié cette histoire-là de près, en partie, soutenable ça posait un problème par rapport au sens qu'on lui donnait.

MFB : hu hum

(Silence)

MFB : A votre avis une éducation au développement durable est-elle nécessaire aujourd'hui ? (silence). Et si oui quels en sont les enjeux ?

5'

PM : Oui, j pense que c'est tout à fait nécessaire et j'dirais plus une éducation au développement.

J'enlève durable provisoirement. Une véritable éducation au développement me paraît effectivement nécessaire.

Et ça devrait pouvoir se faire aussi en intégrant l'enseignement de l'économie.

On pourrait dire enseigner l'économie à l'école, ça paraît complètement hors de propos mais après tout, en fait, le développement durable, c'est pas plus complexe que l'économie. Mais il me semble que si on ne donne pas assez, d'une manière simple, d'une manière précoce un enseignement, une formation autour des différents modèles économiques, on peut difficilement éduquer aux choix.

6'

Parce qu'au bout du compte éduquer au développement durable c'est aussi une éducation aux choix. C'est souvent répété dans les instructions officielles mais ça paraît très important et donc comment éduquer aux choix quand on ne propose finalement que un modèle économique ?

(Silence). J'sais pas du tout si c'était la question.

MFB : Si si si si.

PM : J'me rappelle plus

MFB : Non non, si si. C'est tout à fait ça. Et justement y a eu une évolution dans les termes euh... en France.

PM : Oui.

MFB : On est passé d'« éducation à l'environnement », « éducation à l'environnement vers un développement durable » puis « éducation au développement durable », quand d'autres utilisent « éducation relative à l'environnement ».

Cette évolution a-t-elle un sens et quelle appellation choisiriez-vous ?

(Silence)

7'

PM : alors oui euh... si j'commence par le, le contexte français c'est vrai que dans le dernier tiers du XXème siècle, on a promu c'qu'on appelait « l'éducation à l'environnement ». On disait même « en matière d'environnement », me semble-t-il à un moment donné et euh... c'est donc le fameux texte de 77 sur l'éducation à l'environnement.

On était effectivement dans un contexte euh... particulier de c'qu'on va appeler prise de conscience écologiste ou d'émergence d'une demande sociale en matière d'environnement en matière d'écologie.

Les années 70, c'est création du ministère de l'environnement, pas seulement en France ou des équivalents dans les grandes démocraties euh... du Nord on va dire.

Y a une demande sociale, y a un contexte : mouvement pacifiste, machin et guerre du Vietnam enfin y a tout un contexte particulier et euh...

8'

C'est vrai que dans une démocratie, un système éducatif prend forcément en compte la demande sociale.

Et donc, il y a eu une forme de traduction, me semble-t-il, de cette demande sociale en matière d'écologie ou d'environnement.

Mêmes les termes sont un peu flous à ce niveau-là et ça s'est traduit comme ça, en France. Alors avec effectivement pas mal de débats sur : « Est-ce qu'on éduque à l'environnement, par l'environnement, pour l'environnement ? »

Avec tout c'que ça implique, enfin vous vous avez le décodage ? Alors après, effectivement si, j'ai une lecture un peu comme ça : demande sociale et puis réponse institutionnelle.

Il y a eu, c'est vrai, le rapport Brundtland de 87 : l'irruption du développement durable dans le champ médiatique, politique. Brundtland-Rio et avec effectivement, en France, une incitation politique assez tardive.

9'

J'pense à 2002, après Johannesburg, le président Chirac faisant une grande déclaration, dont il a découlé effectivement :

- la mise en place d'une stratégie nationale pour le développement durable,
- le texte de 2004 sur « éduquer à l'environnement pour un développement durable ».

MFB : Huhum.

PM : Avec effectivement tous les débats et tous les enjeux, en disant, mais voilà on a 30 ans d'éducation à l'environnement, qu'est-ce qu'on fait de ça en terme de... ?

Est-ce qu'on capitalise l'expérience, les acquis, les apports de tous ceux qui se sont engagés dans l'éducation à l'environnement ?

Alors, effectivement, quand on dit « éduquer à l'environnement pour un développement durable », ça fait un drôle de train.

10'

Si on éduque « au développement durable », on pourrait dire « on éduque de toute façon à l'environnement », parce qu'il y a la sphère environnement. Donc, alors déjà que l'expression est un peu pléonastique ou oxymorique, si on rajoute « éduquer à l'environnement pour un développement durable », ça devient encore moins lisible.

Alors il m'semble, - mais c'est tout à fait-, c'est un point de vue qui est sans doute partiel ou partial, il me semble que là on a vraiment l'écho d'un débat ou d'une controverse entre les demandes d'éducation à l'environnement et de l'éducation au développement durable.

Si on regarde des structures fort engagées depuis longtemps comme "l'IFREE", "le GRAINE" et pas mal d'associations, ils sont sur un capital éducation à l'environnement et une culture éducation à l'environnement.

11'

Même s'ils se lancent évidemment dans l'éducation au développement durable, ne serait-ce que parce que c'est le sigle officiel Education nationale.

Quand on discute avec eux, ils sont quand même sur une entrée environnement et ça renvoie à la définition même du concept d'environnement.

Quand on relit la définition de 71 ou de 72, du congrès d'Aix en Provence, qui a défini, codifié, un peu la définition de l'environnement, qu'on lit cette définition-là, (j'ai plus en tête on peut la retrouver facilement)<sup>91</sup>, on peut dire qu'on a pas besoin du concept de développement durable ou du modèle de développement durable parce qu'il y a effectivement les aspects économiques, sociaux et naturels qui sont les interactions entre les activités humaines et puis le milieu naturel.

12'

On lit cette définition-là. Pour en avoir discuté avec des personnes de l'IFREE en particulier, qui m'avaient alerté là-dessus, j'dis oui effectivement on a pas besoin de parler de développement durable quand on est sur cette définition-là de l'environnement.

Et donc effectivement avec le développement durable et (silence) les acteurs de l'éducation à l'environnement s'y retrouvent pas forcément. Ils ont l'impression effectivement, que dans le cadre de ce modèle-là, y a plus que les entrées économiques qui sont visibles.

Et puis alors effectivement est-ce que dans le développement durable, est-ce que l'environnement est partout ? Est-ce qu'il est nulle part ? Est-ce qu'il est intégré ? Est-ce qu'il est désintégré ? Enfin bon. Y a tout ça quoi.

13'

Alors c'est vrai vous faisiez allusion à l'ERE "éducation relative à l'environnement" donc là, on regarde du côté du Québec, bien sûr.

Il y a en France, moi j'dirais, (j'sais pas si c'est une évolution), j'dirais qu'il y a des Ecoles.

Il me semble qu'il y a, effectivement, plusieurs types d'Ecoles. Je pense, en France, quelqu'un comme Giraud, son prénom me revient, ne me revient plus là, Yves Giraud, Muséum d'Histoire naturelle, il est sur une logique "éducation relative à l'environnement" me semble-t-il ? Je n'sais pas c'que vous en pensez.

Il y en a d'autres, d'autres sont effectivement plus sur une logique "éducation au développement durable" version Ministère de l'éducation nationale et euh... après avec différentes entrées j'pense.

14'

On faisait allusion tout à l'heure à l'entrée didactique, y a, y a un groupe qui travaille, alors ils sont sur Cachan, je crois euh... sur une approche didactique.

J'pense à quelqu'un qui s'appelle Jean-Marc Lange, Jean-Marc Lange. Ils sont sur un..., ils, ils ont plus une entrée didactique euh.... Alors bon, j'pense euh... j'suis j'suis un peu confus dans mes propos.

MFB : Non non non.

PM : Dans mes explications. Mais il me semble, que moi je ne parlerai pas d'évolution, comme si l'éducation à l'environnement c'était le passé dépassé et obsolète et le développement durable c'était moderne, c'était XXIème siècle.

Je verrai pas comme ça, moi j'verrais plutôt comme, voilà, des courants d'Ecoles qui s'opposent sur des manières de voir ces affaires-là.

15'

Ils sont tous convaincus du fait qu'il faut effectivement réfléchir à nos modèles de développement, à nos modes de vie, à nos manières d'habiter la terre, mais pas forcément avec les mêmes entrées, me semble-t-il.

---

<sup>91</sup> « Ensemble, à un moment donné des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques, susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines » : définition formulée au colloque « Enseignement et Environnement » d'Aix-en-Provence en 1972. [www.grainemidipy.org](http://www.grainemidipy.org)

MFB : De la même manière, on a parlé dans le langage courant j'allais dire politique et social comment les termes évoluaient et l'institution Enseignement Catholique retient elle, 5 piliers ou dimensions du développement durable et aux 3, aux 3 actuellement utilisées, elle ajoute le culturel et le spirituel.

Quelles sont selon vous les principales problématiques dans chacun de ces secteurs qui vous viennent là aujourd'hui ? Il ne s'agit pas de faire une réponse exhaustive.

PM : Alors, c'est vrai que les, les 3 piliers économique, social et écologique : c'est vraiment le développement durable made in Rio, pour faire court, hein.

16'

Ça c'est vraiment les 3 piliers originels du développement durable issu des travaux de Rio. Alors c'est vrai que le pilier ou la dimension culturelle et patrimonial est arrivé, alors j'dirais pas quand, mais est arrivé après avec la gouvernance.

L'idée étant que, on ne met pas en œuvre concrètement le développement durable si on ne se préoccupe pas de la gouvernance.

C'est plus des collègues géographes qui m'ont alerté sur la question des échelles. Les différentes échelles au niveau desquelles se met en place le développement durable impliquent différents modes de gouvernance. Et ces différents modes de gouvernance incluent obligatoirement

17'

les dimensions sociale, culturelle, patrimoniale et spirituelle. Parce qu'on est dans un contexte qui a une histoire.

Et alors, c'est vrai que, évidemment la dimension spirituelle, moi je dirais que j'ai été, comment dirais-je ?...c'est c'est c'est pas intéressé, c'est plus que ça, interpellé euh..., alerté euh... (j'trouve pas les bons termes), au travers d'un certain nombre de, d'auteurs et de, ben je pense à Armand, le Père Armand Guézingar, qui va intervenir dans notre colloque. Je l'avais entendu en 2010 parler de ces affaires-là.

18'

Alors y'a également euh... ma rencontre, avec la personne d'abord, puis avec ses écrits après, avec quelqu'un comme Patrice De Plunkett, sur la Bible et l'écologie. Alors lui il est plutôt sur la Bible et l'écologie et euh... c'que j'avais entendu du Père Guézingar, c'était plutôt sur la doctrine sociale de l'Église, la question du développement.

Et donc, pour être tout à fait clair, j'avais l'impression jusqu'à une époque récente, que l'Église, mais au sens officiel avec un grand E, je vais dire de façon triviale (c'est enregistré mais tant pis), j'avais l'impression que l'Église était à la ramasse sur ces questions-là. Et, alors je pense à ces deux-là, plus à d'autres lectures, je me suis dit mais non, mais non euh... L'Église est loin d'être à la ramasse sur ces questions d'écologie, sur ces questions de développement et sur la dimension sociale.

19'

Donc effectivement, le pilier spirituel, mais là du coup moi pilier spirituel je mettais Église Catholique mais derrière spirituel si vous mettiez d'autres formes de spiritualité, si ça impliquait le bouddhisme, enfin je sais pas.

MFB : c'est vrai que moi quand j'ai fait mes études avec euh... le Québec, cette question du culturel et du spirituel elle était complètement intégrée dans le social.

PM : D'accord

MFB : Je pense que pour l'enseignement catholique ce n'était pas assez visible.

PM : Oui c'est ça, c'est ça.

MFB : Il y avait besoin de le rendre visible d'une autre manière, y compris la gouvernance. Parce que la gouvernance, on pourrait très bien, on pourrait très bien la mettre dans le social, c'est la manière dont les êtres humains gèrent leurs décisions

20'

PM : Et là c'est vrai que le , le discours convenu et dominant c'est que l'église catholique, le message chrétien, tourne le dos à l'écologie parce qu'on en reste à "croissez et multipliez, jouissez des biens de la terre, etc." On est sur la terre pour l'exploiter, la surexploiter.

Et on a développé des valeurs humaines, morales éthiques mais on est centré sur l'homme, l'idée que c'est une religion très anthropocentrée.

Et on oppose souvent, mais ça c'est des clichés, effectivement le bouddhisme où on est, euh..., je connais mal mais euh... on serait plus euh..., on aurait plus d'empathie avec les autres, avec le vivant non humain, on va dire comme ça, que dans la spiritualité chrétienne qui est très centrée sur le...

21'

Là, j'avoue que depuis 3-4 ans, ces clichés-là, je suis en train complètement de les déconstruire, en particulier grâce à ces auteurs-là, puis à d'autres lectures, puis peut-être aussi à un parcours personnel aussi.

MFB : Alors moi quand je dis spirituel là, c'est l'enseignement catholique qui l'a ajouté mais moi aussi, enfin, pour moi, je ne peux pas penser les rapports entre les hommes sur le monde dans le monde, si on ne prend pas en compte leur appartenance religieuse quelle qu'elle soit.

PM : Absolument.

MFB : Et on voit bien aujourd'hui les conflits à travers la planète qui ont cette, qui ont en partie cette origine-là.

PM : Quand on parle de développement durable, je veux dire quand on parle d'écologie mais plus largement, quand on parle de développement durable on, on questionne quand même notre rapport au monde.

Donc effectivement la dimension spirituelle elle est plus qu'importante dans notre manière d'être dans le monde.

22'

C'est tout à fait clair. Mais moi, moi j'trouve intéressant qu'on ait, qu'on ait ajouté euh..., ces dimensions alors on va dire, culturelle, patrimoniale, spirituelle, la question de la gouvernance, etc. de dire il faut ...

Parce que le modèle développement durable made in Rio, c'est, c'est très techno-science quoi, c'est, c'est très ingénierie quoi, ça manque d'humain tout ça.

Excusez-moi, quelle heure il est ?

MFB : moins 25

MFB : Donc la question de la coopération au développement, dit en voie de développement, des solidarités, on en parlait tout à l'heure dans la voiture en venant hein, euh..., quelle serait pour vous cette éducation à la solidarité internationale ?

PM : ouh... alors là oui ! Une éducation à la solidarité internationale ?

23'

MFB : Vous disiez tout à l'heure que dans les, dans les, avec les étudiants avec lesquels vous travaillez, he, en échangeant avec eux, que cette question de la solidarité qui est rarement euh..., comprise dans les questions de développement durable.

PM : Oui, ah oui tout à fait. On a l'impression effectivement que, euh..., de par quelques enquêtes hein, qui ont une valeur, dont les résultats ont une valeur locale, j'ai l'impression qu'on ne relie pas dans le monde éducatif, solidarité internationale et éducation au développement durable. J'ai l'impression que ce sont deux choses différentes. Et euh..., c'est pas forcément, s'il se fait des choses, c'est pas forcément intégré au projet d'école par exemple, en matière d'éducation au développement durable.

Alors, bon, pourtant, je suis parti avec quelque chose d'extrêmement basique, un, un double pourcentage qui est extrêmement, souvent, un petit peu invoqué :

24'

Voilà, 80 % des ressources contrôlées, plus de 80 % des ressources consommées par moins de 20 % de la population et inversement.

Est-ce que ça, déjà, ce, ce, cette phrase un peu choc n'incite pas à réfléchir à la question des solidarités, en matière de distribution des biens et des services, répartition équitable.

Y'a des questions derrière équitable, il y a des questions éthiques et morales bien sûr.

Et après, effectivement, comment, alors j'avoue que j'ai pas suffisamment travaillé la question, comment mettre en place une solidarité internationale qui soit pas calquée sur le modèle un peu euh..., juste, juste caritatif.

25'

Effectivement, quand on regarde ce qui se met en place, il faut aider... Ben, non, attendez !

Peut-être que le Sud a des choses à nous apporter aussi. Voyez ce que je veux dire.

On a, on est souvent dans un seul sens. Qu'est-ce que le Nord peut apporter au Sud ? Et pas, qu'est-ce que le Sud peut apporter au Nord ? Et effectivement, sur les, on parlait des différents modes de vie, he, les aspects he, culturels, spirituels, peuvent effectivement donner lieu à des échanges qui interrogent tout le monde, au Nord comme au Sud sur cette, cette manière qu'on a d'habiter le monde. Il me semble qu'il y a, il y a des choses à travailler à ce niveau-là. Alors, c'est très fumeux dit comme ça mais concrètement, je ne sais pas du tout comment on peut faire mais euh...

MFB : Vous aviez dit tout à l'heure de euh..., votre rencontre avec le développement durable au Costa Rica, de la question de la dette inversée.

26'

PM : Oui. Oui c'est ça. L'idée qu'effectivement, le, le Nord s'est développé et, et a réglé un certain nombre de problèmes d'alimentation grâce à des produits du Sud. Hein, le maïs, la tomate, la pomme de terre, pour prendre que ces trois-là, euh..., et du coup, euh..., Effectivement, j'avais été confronté à des discours dans la presse du Costa Rica, c'est-à-dire mais en fait, non, on pose mal le problème.

La dette, c'est pas des pays du Sud vis-à-vis des pays du Nord, mais c'est le contraire.

Qu'est-ce que nous doivent les pays du Nord ? On peut même le chiffrer.

MF : Euh...,

Quels sont les points sur le développement durable que vous considérez comme incontournables à transmettre au cours de la scolarité des jeunes ? Et éventuellement si vous aviez des...

PM : Ouh la la !

27'

MFB : A travers l'expérience que vous en avez ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui émerge là ?

PM : J'ai l'impression de, vous allez dire que... je vais d'abord tourner autour du pot

MFB : Oui, oui, oui

PM : Il me semble que là, la question du développement durable, la mise en œuvre d'une véritable éducation au développement durable permet d'éduquer aux choix, d'éduquer à, je sais pas si on peut éduquer à ça mais de développer l'esprit critique, euh..., d'éduquer au débat, au débat argumenté, euh...

Je pense que c'est ce qu'on appelle les questions socialement vives ; ça c'est, c'est un des courants au sein du développement durable qui, qui paraît intéressant qui est développé par des chercheurs vers Toulouse, euh...

28'

MFB : Des questions socialement vives ?

PM : Des questions socialement vives. C'est-à-dire, comment effectivement ? je sais pas, par exemple, je sais pas, l'introduction du loup dans les Pyrénées, c'est une question socialement vive. Et comment au travers de ces questions socialement vives, on peut effectivement réfléchir à la durabilité de nos modèles de développement.

Et euh..., c'est également me semble-t-il une édu, une éducation à la complexité. Eduquer aux choix, à la complexité, au débat démocratique, à la, au débat argumenté, etc...

Il me semble que là, le développement durable c'est vraiment... cristallise, fédère bien toutes ces, toutes ces, tous ces aspects-là mais qui sont éducatifs.

29'

Alors vous allez me dire, si on s'arrête là, on va dire finalement, le développement durable c'est un prétexte à éduquer aux choix, au débat etc..., etc... mais il me semble qu'effectivement si on, si on éduque à une citoyenneté active, he.., on parle de consomm'acteur, he, etc...on va éduquer au développement durable d'une certaine façon parce que les décisions qui vont être prises seront des décisions éclairées, des décisions qui, si elles sont prises dans un cadre démocratique, on peut espérer qu'elles correspondent à l'intérêt général, enfin y'a tout ça qui est derrière me semble-t-il. Je parlerais plutôt d'enjeux du développement durable que de développement durable.

MFB : Oui, oui.

PM : Je sais pas.

MFB : Si, si, oui, oui.

PM : Alors oui, maternelle, primaire ?

Très clairement, je dirais :

30'

Maternelle et cycle 2, du coup, du coup, je vais être précis, maternelle et cycle 2 on éduque à l'environnement, c'est l'entrée environnement ; c'est la plus motivante, c'est la plus concrète, c'est la plus adaptée me semble-t-il à des jeunes enfants.

Et on peut... en opérant des croisements disciplinaires en cycle 3, commencer à éduquer à cette complexité que contient la question même du développement durable. Par exemple, oui, effectivement, les connaissances qu'on développe en géographie, les connaissances qu'on développe en sciences, en histoire ou dans différentes disciplines nous permettent mieux de comprendre un problème. Et déjà en faisant ces croisements-là, en essayant de croiser les regards sur un problème, le problème de... l'alimentation, le problème de..., du transport, enfin tout ce qu'on veut.

31'

A ce moment-là, si on croise ces regards-là on est en train d'entrer dans une approche développement durable. Oui, en cycle 3.

Alors après effectivement, le problème du collège c'est que ce qu'on avait commencé à décroiser à l'école, on le re-cloisonne. Et euh..., alors, après tout, de ce cloisonnement, on peut s'appuyer sur ce cloisonnement-là pour euh..., comment dirais-je,

On pourrait transformer cette contrainte-là en ressource, en disant effectivement, au collège, chacun dans sa discipline, peut considérer sa discipline comme une ressource pour éclairer les questions qui relèvent du développement durable. Sauf qu'à un moment donné, il va falloir que les disciplines se rencontrent.

32'

On laisse trop souvent les élèves faire leur propre soupe. Je veux dire euh...,

Imaginons que de 8 à 9, moi prof de SVT, je parle des problèmes de développement durable sous l'angle écologique. Et puis de 10 à 11, le prof d'histoire-géo, il va parler des problèmes de, d'aménagement du littoral etc...et puis dire "c'est du développement durable ?"

Et puis après il y a éducation civique, il va dire "ah bé oui, éduquer à la citoyenneté c'est éduquer à être responsable, la consommation etc.. ça aussi c'est du développement durable ?"

Et puis, c'est à l'élève de faire sa propre synthèse.

Y a pas assez de lieux me semble-t-il, ou de moments pour faire ce qu'un professeur des écoles peut faire en cycle 3. C'est-à-dire "voyez là, c'qu'on a dit en histoire, c'qu'on a dit en sciences, c'qu'on a dit en maths, en etc...".

33'

Ça fait sens, et les connaissances qu'on a acquises dans ces différentes disciplines-là, elles permettent de mieux comprendre une situation. Mais on, on le fait moins au collège ou en lycée. Pratiquement pas.

MFB : Y'a quand même eu des tentatives de, comment dire de projets croisés comme ça, euh..., j'pense aux...

PM : aux IDD ? les Itinéraires de découverte.

MBF : Voilà !

PM : Oui, c'est-ç-dire euh..., tout à fait, tout à fait.

MFB : Il y avait des dispositifs aussi au niveau des collèges et au niveau des bacheliers qui permettaient cela !

PM : Ah oui, les travaux personnels encadrés, les TPE ou les PPCP dans les voies professionnelles, Projet Personnel, Projet Pédagogique à Caractère Professionnel.

MFB : Enfin je sais qu'il y avait des dispositifs comme ça qui permettait aux élèves d'être accompagnés dans cette démarche-là.

34'

PM : Oui, dans cette démarche de progrès. C'est, c'est vrai que c'qui est au cœur, me semble-t-il du développement durable aussi en terme de démarche, c'est être dans une démarche de progrès effectivement projets pluridisciplinaires, ou co-disciplinaires.



MFB : Comment sortir de l'idée que le développement durable c'est une matière ou une discipline et qu'elle ne peut être que transversale et concerner plusieurs disciplines ?

PM : Oui c'est un peu dans le prolongement de ce qu'on vient d' dire.

MFB : Oui.

PM : Effectivement en croisant les disciplines, une approche co-disciplinaire ou... Alors après .....Qu'est-ce qui est co-disciplinaire, pluridisciplinaire, interdisciplinaire, encore un jargon un peu complexe mais effectivement...

Il me semble que pour sortir de cette idée-là, il faut créer.

35'

Il faut pratiquer, il faut vraiment proposer aux élèves, aux lycéens, aux étudiants des approches qui les conduisent à croiser les regards disciplinaires.

C'est pas me semble-t-il en le..., ça m'fait penser à euh..., la caricature que faisait souvent De Gaulle qui disait "il suffit pas de dire Europe, Europe, Europe en tapant sur sa chaise", il suffit pas de dire non plus pluridisciplinaire, pluridisciplinaire, il faut l'faire, il faut l'vivre, il faut le mettre en œuvre.

Sinon, effectivement, on restera sur cette idée que, euh...,

Voilà moi je trouve ça encore assez souvent chez les étudiants que euh..., ah oui le développement durable, c'est les sciences.

MFB : hu, hum !

PM : Sous-entendu, sciences expérimentales hein, sciences dures, pas sciences humaines...ni sciences humaines et sociales.

36'

MFB : C'est vrai que, ... elles apportent beaucoup.

PM : Oui.

MFB : en termes d'observation. Mais pas uniquement ça.

PM : oui.

MFB : euh..., j'avais, j'avais une idée de... Oui, je disais, j'ai pas une expérience très importante du collège, mais j'me disais peut-être, est-ce que les, les heures de, les professeurs principaux au niveau de l'organisation des collèges, ce s'rait pas des personnes ressources ?

PM : Euh ! Je suis dubitatif parce que, on leur demande beaucoup (rires). Ils ont beaucoup de choses à gérer, en particulier en collège, par rapport au socle commun, par rapport à... J'ai peur que si on dit, aux profs principaux, que dans votre mission, vous avez ça aussi. J'ai peur qu'on les fasse fuir hein.....Là, là, ils, ils ne vont pas voir ça comme quelque chose, comme une manière de travailler autrement, mais ça va être en plus.

Si on leur demande de piloter des projets ou des choses comme ça ?

37'

MFB : J'interrogerai mes collègues chefs d'établissements

PM : Oui, demandez-leur.

MFB : Les démarches d' « agenda 21 », éco-école, E3D se sont développées depuis Rio, dans différentes organisations sociales, y compris dans certains établissements scolaires, connaissez-vous ces démarches ? A votre avis, doit-on les développer et quels points d'attention particuliers ou recommandations ?

MP : Oui, j pense qu'il faut les développer. Euh, on appelle ça éco-école, agenda 21. Après tout, j'allais dire, peu importe. Mais c'qui me paraît important, c'est de faire en sorte que ce soit un engagement global, c'qu'on appelle les démarches croisées dans les textes, hein. Que ce soit effectivement, un engagement de l'école, de l'établissement qui soit derrière ça.

38'

Alors moi, j'en pense que du bien, euh... avec effectivement la, la nécessaire clarification qu'on évoquait tout à l'heure de c'qui relève d'objectifs éducatifs et de formation, dans une démarche éducative, et ce qui relève d'une démarche qualité.

Les deux devant être mis en cohérence comme on l'évoquait tout à l'heure, c'est-à-dire ... Au bout du compte, c'est la personne qu'on éduque, la finalité éducative, c'est la personne.

Est-ce que dans le cas du développement durable, la finalité doit ou peut être conjointement l'amélioration du lieu de vie en termes de consommation, énergie, amélioration de l'habitat, etc... Voyez, les, les...

39'

On a les deux à mener de front, et euh..., mais j pense il faut être clair et explicite sur les objectifs.

MFB : hu, hum

PM : Parce éduquer au développement durable, quand j'entends éduquer, j'entends même si je le dis pas, j'entends éduquer la personne. Et comme il s'agit de personnes qui sont des enfants, qu'est-ce que ça signifie éduquer cette personne-là ?

Et toute la question de la responsabilité aussi je trouve un peu risqué quelques fois de..., d'insister sur la responsabilité des générations les unes vis-à-vis des autres.

Enfin, responsabiliser sans culpabiliser, enfin y'a toute cette dimension-là qui m'paraît euh..., qui m'paraît complexe et puis après la...

40'

Après quand on veut agir sur bon, les comportements, il y a les risques du dressage, les théories du béhaviorisme, qu'on connaît dans le domaine de l'éducation à la santé, à la sécurité. Mais chaque fois qu'on « éduque à » quelque chose, y'a aussi ce risque-là, d'instrumentaliser aussi.

MFB : Hu, hum. Ça rejoint des précautions de... Et en terme d'évaluation euh...

PM : Ah oui.

MF : C'est pas toujours très simple de mesurer les effets sur les comportements individuels et euh...

PM : Oui, oui. Quelle heure il est ?

MFB : Vous avez une contrainte et il est moins 5.

PM : oh là ! pis moi j'dois brancher tous mes trucs. Euh... oui l'évaluation euh...

MFB : on peut arrêter là.

PM : oui, oui.

MFB : oui, la question aussi, j'peux vous le renvoyer éventuellement.

PM : oui, oui.

41'

MFB : C'était par rapport à la formation des enseignants, j'veux dire ça, ça m'intéresserait.

PM : D'accord.

MFB : Ces questions-là (en les montrant sur le guide d'entretien)

PM : Oui, ça m'amènerait, oui la question de l'évaluation et de la formation : ça va m'amener à des développements. C'est un peu risqué pour les étudiants qui m'attendent.

MFB : J'vous remercie beaucoup.

PM : Merci à vous.

Annexe 6 :  
Questionnaire enseignant

Le développement durable dans l'institution scolaire

Dans le cadre du mémoire de master 2, je m'intéresse aux questions d'éducation au développement durable dans l'institution scolaire.

Afin de recueillir les avis des enseignants, je vous invite à compléter ce questionnaire, de façon anonyme.

Je vous remercie pour votre participation.

1	Définissez le développement durable spontanément sans chercher de référence documentaire ou de définition officielle. Pour moi, le développement durable c'est:
	expression libre

2	Avez-vous un intérêt particulier pour le développement durable?	oui	non
---	---	-----	-----

3	Pour moi s'engager pour le développement durable c'est:	2 choix possib les
	une mode	
	une nécessité	
	un combat	
	une obligation	
	une militance	
	Autre	

4	D'après vous, peut-on éduquer les élèves au développement durable?	oui	non
---	--	-----	-----

5	Si oui, d'où vient votre intérêt pour <u>les questions d'éducation au développement durable</u> ? Quels événements, lieux, personnes, expériences ou autres sources d'influence pouvez-vous identifier ?
	expression libre

6	Si non, pensez-vous que c'est un combat inutile?	oui	non
---	--	-----	-----

7	Est-ce l'affaire de l'école?	oui	non
---	------------------------------	-----	-----

8	Est-ce l'affaire de la famille?	oui	non
9	Est-ce l'affaire de la société?	oui	non
10	Quel est le meilleur âge pour le faire?		
	école maternelle		
	école élémentaire		
	Collège		
	Lycée		
	enseignement supérieur		
11	Avez-vous déjà entendu parler de la circulaire de généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable ?		
	oui.		
	par quel(s) moyens?		
	Non		
12	Avez-vous déjà entendu parler de la Stratégie Nationale pour un développement durable ?		
	oui.		
	par quel(s) moyens?		
	Non		
13	Pour vous l'action pour le développement durable c'est :		
	<i>attribuer une note comprise entre 0 et 10 à chaque item: 10 signifiant très important et 0 inutile</i>		
	la démographie exponentielle		
	le changement climatique		
	la perte de la biodiversité		
	le chômage		
	la gestion des ressources en eau		
	le bien-être des humains		
	la déforestation		
	la gestion des déchets		
	la mondialisation		
	les conflits dans le monde		
	la montée des intégrismes		
	la précarité et les pauvretés		
	la gestion de l'énergie		
	autre : préciser		

14	De quoi avez-vous besoin pour relever les défis de l'éducation au développement durable? Qu'est-ce qui pourrait vous aider? (2 choix possibles)		
	le soutien de votre hiérarchie		
	du temps de travail en équipe reconnu		
	des temps de formation à la pédagogie de projet		
	des temps de formation sur les enjeux		
	la participation à un projet d'approche globale au sein de l'établissement		
	le partenariat avec des structures spécialisées en éducation au développement durable (CPIE, Maison de la nature, GRAINE, Ecole et Nature,		
15	Vous avez déjà participé à des projets d'éducation au développement durable: dans quelles conditions? (plusieurs réponses possibles)		
	<input type="checkbox"/> une classe concernée		
	<input type="checkbox"/> plusieurs classes concernées		
	<input type="checkbox"/> projet d'établissement		
	<input type="checkbox"/> Itinéraire de découverte		
	<input type="checkbox"/> TPE Travaux personnels Encadrés		
	<input type="checkbox"/> ateliers ou clubs périscolaire (midi ou soir)		
16	Vous organisez des séances traitant du développement durable:		
	quelque fois, ponctuellement		
	de temps en temps,		
	Régulièrement		
	Jamais		
17	Dans quel cadre?		
	dans le cadre de vos cours		
	dans le cadre d'un projet de classe		
	dans le cadre d'un projet de cycle		
	dans le cadre d'un projet d'établissement		
18	Vous préparez des séances		
	Seul		
	avec un collègue		
	avec trois collègues ou plus		
19	Avec quelles disciplines préparez-vous l'éducation au développement durable? quelles disciplines sont-elles sollicitées dans l'animation de vos séquences?		
	Français		
	Mathématiques		
	Géographie		
	Sciences de la vie et de la terre		
	Histoire		
	Physique		
	Economie		
	Langues		
	Aucune		

20	Vous avez trouvé de l'aide auprès de :		
	vos collègues		
	vos collègues		
	vos collègues		
	vos collègues		

21	vous avez bénéficié d'heures complémentaires rémunérées		
	108h (primaire)	oui	non
	HSE (secondaire)	oui	non

22	Vous avez animé des clubs sur le temps péri scolaire		
	Bénévolement	oui	non
	Rémunérés	oui	non

23	Quelles difficultés avez-vous rencontrées?		
	expression libre		

24	Vous n'avez pas participé à des projets d'éducation au développement durable: identifier une ou plusieurs raisons.		
	<input type="checkbox"/> il y a d'autres priorités (lecture, écriture etc.)		
	<input type="checkbox"/> manque de formation		
	<input type="checkbox"/> manque de connaissances des problématiques et des enjeux		
	<input type="checkbox"/> manque d'accompagnement pédagogique		
	<input type="checkbox"/> problème de temps		
	<input type="checkbox"/> problème de budget		
	<input type="checkbox"/> difficultés d'intégration dans les programmes et les objectifs		
	<input type="checkbox"/> sujet difficile à aborder avec des élèves		

#### Formation des enseignants

25	Une formation à l'éducation au développement durable, ce serait:		
	expression libre		

26	Qu'est-ce que vous souhaiteriez apprendre pour mieux traiter ces questions dans le cadre de l'école?		
	expression libre		

27	En conclusion, pour vous l'environnement, c'est:		
	<i>répartissez 20 points selon votre choix. Deux exemples: 5-3-2-1-1-3-5 ou 3-3-3-3-2-2-4</i>		
	<i>selon la typologie des représentations de l'environnement de Lucie Sauvé<sup>1</sup></i>	exemple	choix
	nature à apprécier, à respecter, à préserver	5	
	ressources à gérer	3	
	problème à résoudre	2	
	système à comprendre pour décider	1	
	milieu de vie à connaître, à aménager	1	
	biosphère où vivre ensemble et à long terme	3	
projet communautaire où s'engager	5		
	20		

	Pour vous connaître un peu...	
28	Vous êtes	
	un homme	
	une femme	

29	Vous avez entre	
	20 et 30 ans	
	30 et 40 ans	
	40 et 50 ans	
	50 et 60 ans	
	plus de 60 ans	

30	vous enseignez en	
	Primaire	
	Secondaire	
	universitaire ou post bac	
	autres: à préciser	

31	depuis combien de temps	
	moins de 5 ans	
	entre 5 et 10 ans	
	10 et 20 ans	
	20 et 30 ans	
	plus de trente ans	

32	Vous exercez en zone	
	Rurale	
	Urbaine	
	Périurbaine	

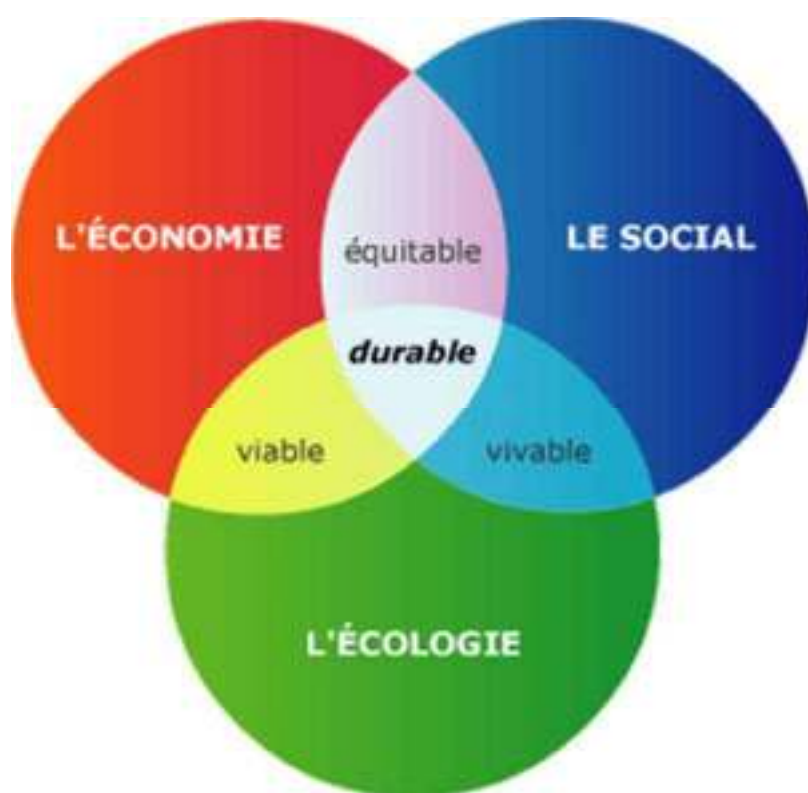
33	Votre formation initiale	
	centre de formation pédagogique CFP	
	ISFEC ou IPEC	
	Faculté	



34	Votre statut dans l'institution	
	Professeur	
	responsable de cycle ou professeur principal	
	chef d'établissement	
	Autres à préciser	
35	Vous avez bénéficié de formation(s) sur les questions liées au développement durable	
	Oui	
	Non	
36	si oui	
	durée de la formation	
	préciser le lieu	
	remarques/ observations	

Annexe 7 :  
Une représentation du développement durable

Le baromètre du développement durable<sup>92</sup>



<sup>92</sup> <http://www.barometredudeveloppementdurable.org/developpementdurable.php>

Annexe 8 : Définition du développement durable (question 1)
--

Définissez le développement durable spontanément sans chercher de référence documentaire ou de définition officielle. Pour moi, le développement durable c'est :

#### Groupe 1

- Tout ce qui concerne la protection de la planète.
- Assurer le développement économique actuel sans compromettre celui des générations futures
- avenir d'un monde meilleur
- respect de l'environnement
- éviter le gaspillage
- Le développement durable est un concept qui vise à présenter notre environnement en prenant en compte nos modes de vie.
- partager et préserver les ressources de la terre de façon à bien vivre ensemble, de façon équitable et durable
- Partir du constat de ce qui nous entoure pour essayer d'améliorer notre vie en tenant compte des aspects environnementaux, économiques et sociaux ...
- C'est tout ce qui concerne la préservation de la nature et les ressources naturelles.
- Le développement durable est viable, vivable, équitable. il doit tenir compte de la satisfaction des besoins des générations futures
- se développer (progresser, avancer,...) judicieusement avec une réflexion collective et responsable.
- l'équilibre, la "normal", ce qui est logique et simple
- Ce sont toutes les activités visant à protéger l'écologie en respectant un contexte social et les permettant un développement de l'économie pour tous.
- La démarche du D.D vise à allier les aspects économiques, sociaux et environnementaux dans le cadre d'action ou de projet
- prendre soin du monde qui nous entoure
- c'est aussi lié à l'écologie c'est une façon de vivre et d'appréhender le monde
- le développement durable doit nous permettre de préserver notre planète pour les générations futures
- Agir pour sa planète et son environnement
- Adopter un comportement citoyen
- agir de façon raisonnée, rationnelle en ayant une vision à long terme, des conséquences de nos actes et ajuster nos actions en fonction de ces conséquences
- La satisfaction de nos besoins actuels sans nuire aux besoins des générations futures.
- Le dd présente des dimensions sociales, économiques, environnementales, éthiques et équitables.
- Le développement durable c'est agir, dans le présent (pour le bien être du présent) en pensant aux générations futures.
- Il comprend 3 volets : Environnement, social (+ culturel)
- Une conception de vie qu'intègre l'environnement qui nous entoure, les autres, soi-même, la nature ...
- Le développement durable, c'est agir en répondant aux besoins du présent sans compromettre ceux des générations futures.
- Le développement durable prend en compte l'aspect environnemental, économique et social
- une nouvelle façon (démarche pédagogique) de vivre avec son environnement naturel , économique et social.
- Protéger la nature pour des actions permanentes et concrètes.
- La responsabilité de tous face à nos ressources, à leur exploitation.
- C'est un savoir vivre où l'on tient compte des valeurs fondamentales et où l'on œuvre ensemble pour les garder et les améliorer.
- Respecter l'environnement

- préserver la planète
- comportement citoyen
- énergie verte
- Ensemble d'action visant associer un développement économique tout en prenant en compte les aspects environnementaux, sociaux, culturels et spirituels
- vivre et se développer dans un environnement sain.
- L'EDD permet d'appréhender le monde qui nous entoure, de connaître la biodiversité, les nouvelles énergies, d'éviter le gaspillage de nos ressources, les effets de serre, le tri
- notion très riche et très complexe

## Groupe 2

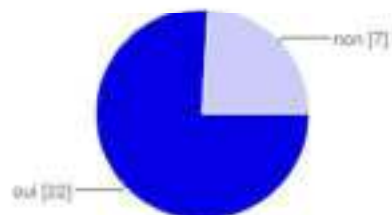
- agir pour la protection de la planète de façon raisonnée, sans pour autant renoncer à notre vie et revenir en arrière.
- cherche à améliorer la production et le confort sans que cela soit sur le compte de l'environnement et la dégradation de la nature.
- Un développement qui prend en compte la fragilité de la ressource.
- C'est une notion indissociable du respect et de la dignité de l'être humain
- c'est la recherche pour développer le soin à l'environnement.
- rendre possible le progrès économique, scientifique...sans porter atteinte à l'environnement.
- favoriser l'environnement, éviter le gaspillage des ressources.
- Réussir à continuer de vivre et produire tout en limitant notre impact négatif sur la planète.
- réussir à concilier notre mode de vie de consommateurs avec les grands enjeux écologiques de notre planète et permettre à tous les pays d'en profiter équitablement.
- C'est tout ce qui permet de faire attention à notre planète, à tout ce qui nous entoure, aux personnes également qui nous entourent.
- Ne pas jeter mais réparer ou recycler...
- Tout sans exception! Faire en sorte que les ressources que l'on a durent le plus longtemps possible en faisant attention à ce que l'on fait pour protéger notre environnement.
- c'est l'occasion de préserver la vie sur terre, de mieux vivre ensemble tout en ayant conscience des enjeux humains, économiques et politiques qui incombent à l'espèce humaine...
- Pour moi le développement durable c'est faire attention durablement à notre environnement. C'est à dire, que tous les acteurs (gouvernement, industriels, citoyens...) font attention, à leur niveau, au respect de ce qui nous entoure. Et cela passe d'abord par notre planète au sens large.
- ÉVITER LE GASPILLAGE utiliser les objets tant qu'ils fonctionnent et répondent à nos besoins, ne jeter qu'en dernier recours, essayer de trouver une nouvelle vie à tout ce dont nous n'avons plus besoin
- limiter la pollution
- Faire prendre conscience que notre Terre nous nourrit
- Privilégier les produits locaux ... Le développement permettant de préserver les ressources dans le long-terme
- Se servir de ce qui existe actuellement sans détériorer l'environnement et préserver les ressources pour les futures générations
- Utiliser des choses recyclées et en recycler dans le but de ne pas puiser dans nos ressources naturelles.
- Une façon de vivre qui respecte la planète et qui pense aux générations futures.
- Protection de la planète, de la nature.
- Arrêter ou diminuer les différentes pollutions.
- Le développement durable, c'est la prise en compte de :
  - o 1 préservation de l'environnement
  - o 2 équité sociale

- 3 efficacité économique tout en respectant les deux piliers précédents
- Il repose sur la responsabilité de chacun et la solidarité de tous.
- Agir vis-à-vis de mon environnement d'une manière responsable et respectueuse. Vivre en équilibre en ce monde au XXIème siècle en toute humanité et en permettant que cette vie dure le plus et le mieux possible
- Prendre en compte la nature et l'humain et instaurer un équilibre entre l'économique, le social et le culturel.
- C'est agir en pensant au monde qui nous entoure.
- Prendre soin de la planète
- Trouver des solutions pour nous permettre de vivre mieux en faisant attention à notre environnement et en apportant un progrès à l'homme.
- Utiliser les ressources de telle façon que l'on ne porte pas préjudice aux générations futures.
- Intégrer la notion de durabilité écologique dans la mise en œuvre de nos projets
- Utiliser les ressources naturelles dont nous avons besoin en respectant la nature et dans l'optique de préserver ces ressources pour les générations futures
- Faire du "durable" dans notre environnement tant au niveau environnemental; agricole, industriel, économique, social, éducatif, psychologique, spirituel, ...

Avez-vous un intérêt particulier pour le développement durable?



Oui	22	76%
Non	7	24%



oui	26	96%
non	1	4%

Si oui, d'où vient votre intérêt pour les questions d'éducation au développement durable? Quels événements, lieux, personnes, expériences ou autres sources d'influence pouvez-vous identifier? (expressions libres des groupes 1 et 2)

Le gaspillage.

On parle de développement durable et économiquement

On fabrique des objets ayant de plus en plus une durée de vie très courte

Question d'éducation : Intérêt = mes propres enfants

Sources d'influences : medias, semaine du D.D

Au sein de mon école, de ma fonction de chef d'établissement

Rencontre avec différents partenaires

Mon intérêt vient du constat que l'on peut faire sur l'état de notre environnement (pollution, déforestation massive, disparition de certaines espèces, ...) des personnes de mon environnement proche me font parvenir des informations dans le domaine de la mondialisation qui me permettent de remettre en question notre mode de vie à l'occidental.

Des exemples de changement de comportement me montrant que c'est possible

J'ai été élevé de façon simple ... Mes parents m'ont appris à aimer la nature et à la respecter, à me satisfaire de peu, ....

Cette base fait que cette question, cet aspect de D.D est inscrit en moi naturellement.

La détérioration de la nature et la gestion des ressources naturelles m'inquiètent pour l'avenir de nos enfants.

Non : les éco gestes sont-ils pris en compte dans le dd?

Mon intérêt pour les questions d'éducation au développement durable, résulte d'une sensibilisation à ses enjeux.

Le dd n'existe pas au lycée (le mien), or si il y a un lieu où on doit évoquer le dd c'est bien dans un établissement scolaire.

Mon intérêt pour le dd vient de mes voyages, de mon émerveillement de la diversité de la vie sur terre.

C'est pour l'aspect "émotion, admiration" que je souhaite mobiliser

Ce sont des rencontres qui ont éveillé mon intérêt et une prise de conscience réflexion personnelle et spirituelle.

Question de "quels enfants laisserons-nous à notre planète".

Vision de Pierre Rabbi

Engagement à titre personnel ... inquiétude de la direction que prend notre monde dans son développement.

La beauté de notre planète qui chaque jour est "détruit " par nos activités et que je voudrais laisser à mes enfants.

Respect, solidarité savoir vivre

Déforestation, disparition des espèces, pollution, inégalités sociales et économiques, tri sélectif, respect des énergies (eau, électricité, ...), soucis de réduire les dépenses de par ma formation et mon enseignement et surtout mes centres d'intérêts.

Comprendre l'origine de la vie et l'action de l'homme.

Ma matière : science de la vie, de la terre et de l'univers

De mon passé professionnel dans l'audit environnemental dans le secteur industriel.

L'intérêt me vient des déséquilibres climatiques.

Les sources d'influence sont : les catastrophes naturelles

Elu dans une commune où le DD est pris en compte (déplacement, choix urbains, architecture ...)  
sensibilisation / enseignement (je suis prof d'histoire géographie)

Mes parents sont agriculteurs. Mon mari est apiculteur.

Respect de la nature, de la création : valeur chrétienne qui me touche

De la personne en tant que chrétienne engagée

Les dérèglements naturels (climatiques et comportementaux)

La disparition des espèces animales et même végétales

Trop de saletés dans les villes françaises

Intérêt professionnel dans le cadre de l'enseignement scolaire, puis prise de conscience personnelle. Mes parents

La proximité de la nature pendant mon enfance, les voyages

Observation des gestes et pratiques de l'entourage

Les expatriations

Les photos chocs, les aberrations, les actions/gestes qui devraient être innés et qui ne le sont pas

Trou dans la couche d'ozone

Lutter contre la déforestation

Raréfaction des énergies naturelles (pétrole)

Fonte des glaces aux pôles

Il faut faire naître chez les enfants la prise de conscience de grands défis contemporains

Organisation de sorties scolaires avec d'autre enseignant.

L'auto construction partiel de ma maison

Vivre sainement (alimentation = jardins, élevage) (lieu de vie = habitat)

Importance de protéger notre environnement

Sensibiliser les enfants au développement durable par des actions concrètes

Deux dossiers photos de Bougrain Dubourg distribués pas le CDDP Nettoyons la nature

Permettre à nos enfants de vivre correctement sur une planète encore vivable.

Yann Artus Bertrand et ses photos, films, expéditions.

Nettoyons la nature

Le travail et l'éducation au tri des déchets

Le réseau éco-écoles

Faire le lien entre mes cours de physique-chimie et l'environnement.

Expliquer de manière scientifique les mécanismes de la dégradation de l'environnement. Nicolas Hulot et ses combats

Mon ancienne directrice qui s'implique dans le développement durable.

Rien, c'est un principe...

Des rencontres avec des personnes engagées dans ce domaine,

Des projets d'école qui m'en ont appris beaucoup plus sur l'état de notre planète et sur ce qu'il nous est possible de faire pour limiter l'accroissement de ces problèmes.

Les enfants s'impliquent énormément dans cette démarche et sont demandeurs.

Les projets éco-écoles m'ont beaucoup attiré c'est pourquoi notre école s'est lancée dans cette démarche depuis 2 ans maintenant.

Pollution, ressources naturelles qui s'épuisent, des tonnes de photocopies qui partent à la poubelle.

La fonte des glaciers, l'augmentation de la pollution...

Film d'Al Gore, dont j'ai oublié le nom... je pense que chaque être humain dépend des autres et des ressources de notre planète.

Ces interdépendances nous imposent plus que jamais avec les connaissances que nous avons désormais du monde d'agir, de réagir dans l'intérêt de tous...

Je suis maman de 3 enfants, et pour moi il faut sensibiliser les plus petits au respect de notre planète. Et cela commence dès le plus jeune âge, donc à l'école maternelle et primaire. Les petits aiment beaucoup leur maîtresse (ou leur maître) ils l'imitent donc souvent.

Par mimétisme montrons leur à ne pas gaspiller le papier, à trier les ordures... Ils ramènent souvent des petits 'trucs à la maison'. C'est souvent eux qui me disent que tel ou tel déchet se met dans la poubelle noire, ou jaune, lorsque je me trompe.... C'est une habitude de vie qui doit se prendre jeune aussi bien que l'hygiène.

Ma propre éducation, mes racines

Veiller à ce que mes enfants "ne souffrent pas de manque" dans les années à venir

L'avenir de la planète que nous laisserons à nos enfants.

L'intérêt est venu avec la naissance de mes enfants et le fait de savoir dans quel monde ils vivraient plus tard. Dans quel état va-t-on leur laisser la planète ?

Vivre en "éco-citoyen" pour permettre aux générations à venir de "vivre bien"

Expositions pédagogiques dont l'auteur est Y Arthus-Bertrand + différents reportages Formation :  
Éducation à l'Universel

Il s'agit tout simplement d'une attitude "éthique" responsable.

Pas d'événement particulier mais le besoin de faire passer ce message aux plus jeunes car ce sont eux qui feront le monde de demain. Ils peuvent comprendre plein de notions essentielles quant à la protection de la l'environnement, la solidarité, la citoyenneté ...dès à présent. J'espère qu'ils garderont toujours cela à l'esprit même à l'âge adulte. Certains font déjà passer des messages à leurs parents...

Les médias, l'entourage, l'école

Je n'ai pas un intérêt particulier mais je sais qu'il faut faire des choix judicieux pour notre environnement maintenant, il ne faut pas oublier que le but premier est de servir l'homme pour arriver aux progrès et non à l'obscurantisme inversé.

C'est important mais cette préoccupation prend trop de place aux détriments de préoccupations aussi importantes à l'homme: quelle société voulons-nous demain? Quelles connaissances voulons-nous faire passer à nos jeunes? Donnons-nous assez de place au développement intellectuel, aux apprentissages fondamentaux quand on sait le temps que nous prenne toutes les "connaissances périphériques à l'école"?

L'intérêt vient d'un constat au quotidien dans mon environnement proche et du regard porté sur l'actualité.

Influence : Cousteau, Théodore Monod, Hubert Reeves, les études, mes proches.

Des échanges personnels et professionnels,

Des contraintes de certaines professions notamment agricoles

Rencontre de partenaires d'EDD,

Création d'une association d'EDD,

Mon papa, ma maman, ...

La famille, les amis, ...

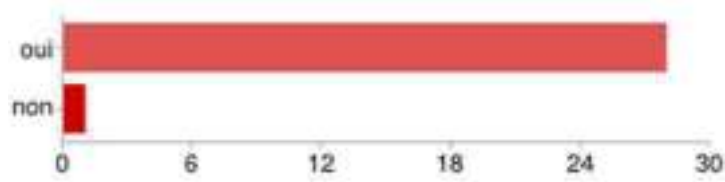
GRAINE, REN, Associations locales, Gatine'ERE



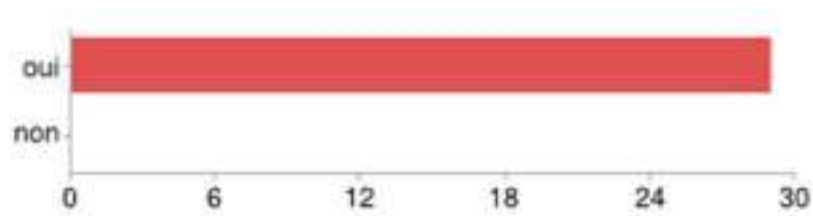
Annexe 10 :

Peut-on éduquer les élèves au développement durable?

D'après vous, peut-on éduquer les élèves au développement durable?



oui	28	97 %
non	1	3 %



oui	29	100 %
non	0	0 %

Annexe 11 :  
Qui doit s'en préoccuper ?

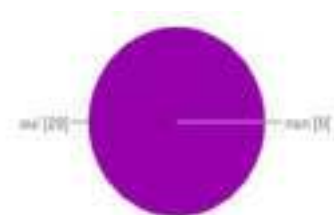
Est-ce l'affaire de l'école?

oui	29	100 %
non	0	0 %



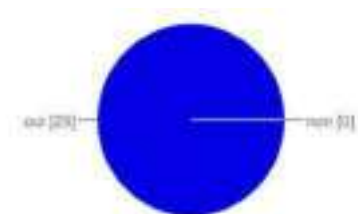
Est-ce l'affaire de la famille?

oui	29	100 %
non	0	0 %



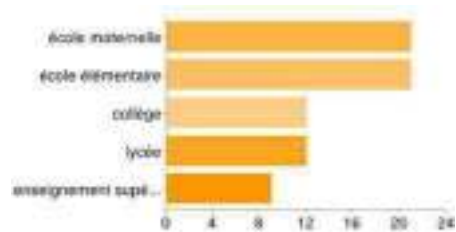
Est-ce l'affaire de la société?

oui	29	100 %
non	0	0 %



Annexe 12 :  
Le meilleur âge pour éduquer au développement durable

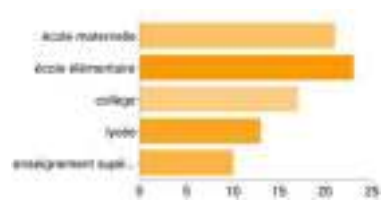
Groupe 1



le meilleur âge pour éduquer au développement durable

école	Nombre	Pourcentage
maternelle	21	28 %
école élémentaire	21	28 %
Collège	12	16 %
Lycée	12	16 %
enseignement supérieur	9	12 %

Groupe 2

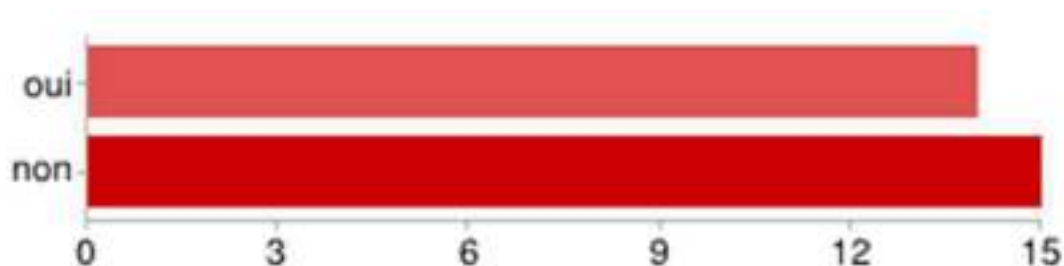


école	Nombre	Pourcentage
maternelle	21	25 %
école élémentaire	23	27 %
Collège	17	20 %
Lycée	13	15 %
enseignement supérieur	10	12 %

Annexe 13 :  
Connaissance des textes officiels et de référence (questions 11 et 12)

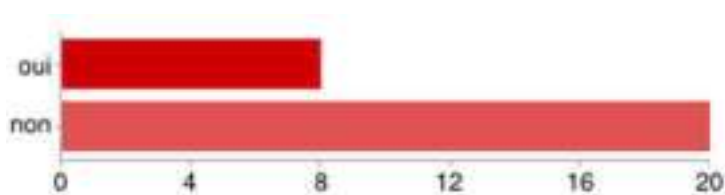
Avez-vous déjà entendu parler de la circulaire de généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable ?

Groupe 1



Oui	14	48 %
Non	15	52 %

Groupe 2

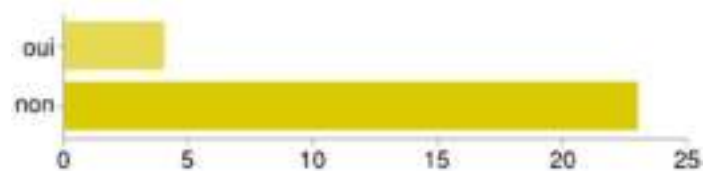


Oui	8	29 %
Non	20	71 %

Si oui, par quels moyens?

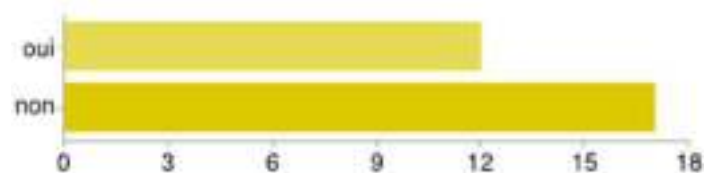
affiche courriel officiel  
BO instance académique  
ma profession  
l'école  
discussions associatives  
internet  
cette formation  
formation  
conférence et presse  
formation "réfèrent D.D"  
éducation nationale  
formation "réfèrent D.D"

Avez-vous déjà entendu parler de la Stratégie Nationale pour un développement durable ?



Oui 4 15 %

Non 23 85 %



Oui 12 41 %

Non 17 59 %

Si oui, par quel(s) moyen(s)? quelle(s) source(s)? quel canal?

médias

internet

discussions associatives, internet

formation les médias internet formation "réfèrent D.D" agenda 21 , rio information média

formation au dd au collègue

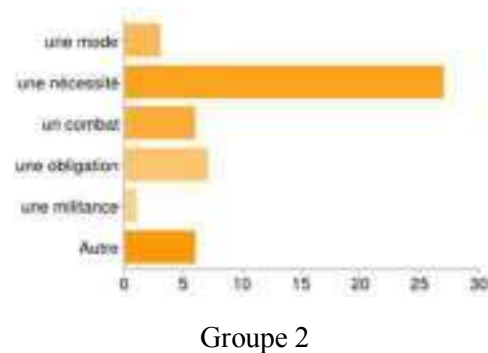
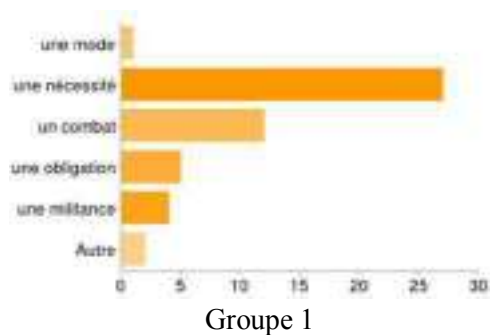
formation professionnelle

formation

Stage

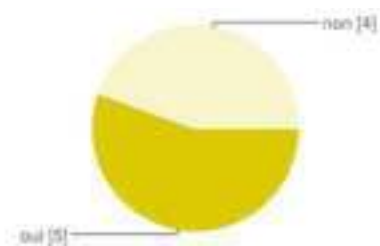
Annexe 14 :  
L'engagement pour le développement durable (question 3)

Pour moi s'engager pour le développement durable c'est:



une mode	1	2 %	une mode	3	6 %
une nécessité	27	53 %	une nécessité	27	54 %
un combat	12	24 %	un combat	6	12 %
une obligation	5	10 %	une obligation	7	14 %
une militance	4	8 %	une militance	1	2 %
Autre	2	4 %	Autre	6	12 %

Annexe 15 :  
 Pensez-vous que c'est un combat inutile? (question 6)



Tous les enquêtés n'ont pas répondu à cette question.

Groupe 1 : seulement 9 sur 29

groupe 2 : seulement 13 sur 29

Les pourcentages correspondent aux pourcentages des exprimés.

Oui	5	56 %	17%
Non	4	44 %	13%

Oui	4	31 %	13%
Non	9	69 %	31%

Puis pourcentages au regard de la population des personnes ayant répondu à l'enquête mais pas à cette question.

Oui	5	17%
Non	4	13%
Nombre de personnes n'ayant pas répondu à cette question	20	70%

Oui	4	13%
Non	9	31%
Nombre de personnes n'ayant pas répondu à cette question	16	56%

Annexe 16 :  
La question du genre (question 29)

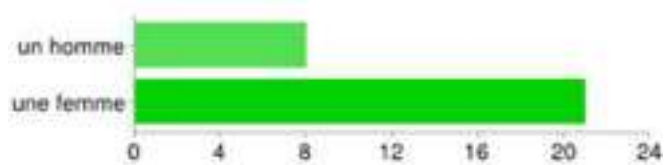
Pour vous connaître un peu : vous êtes

Groupe 1



un homme	7	24 %
une femme	22	76 %

Groupe 2



un homme	8	28 %
une femme	21	72 %



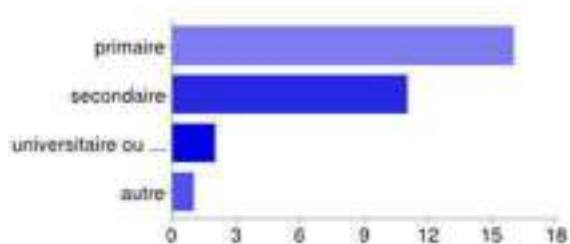
Annexe 17 :

Niveau d'enseignement des populations enquêtées (question 31)

Analyse des données recueillies à la question 31 : « Vous exercez en primaire, secondaire, universitaire, autres (à préciser). *Cité dans le 3.1.2.*

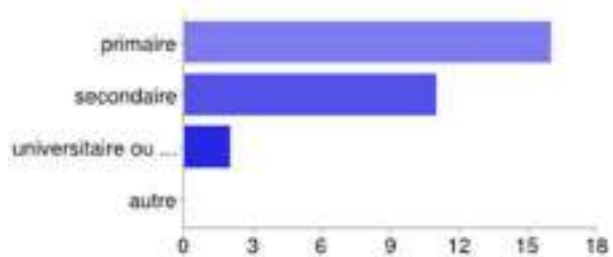
Groupe 1

primaire	16	53 %
secondaire	11	37 %
universitaire ou post bac	2	7 %
autre	1	3 %



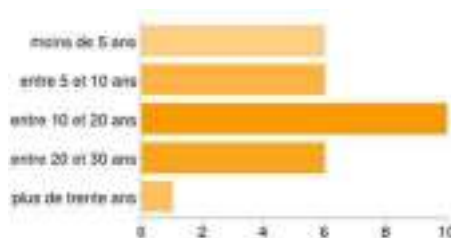
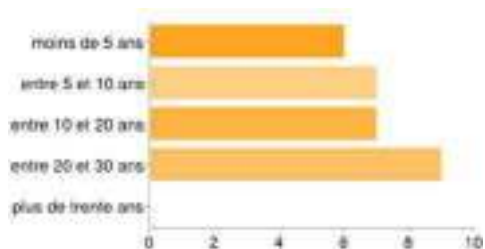
Groupe 2

primaire	16	55 %
secondaire	11	38 %
universitaire ou post bac	2	7 %
autre	0	0 %



Annexe 18 :  
Ancienneté dans le métier (question 33)

Depuis combien de temps, enseignez-vous?



moins de 5 ans	6	21 %	45%
entre 5 et 10 ans	7	24 %	
entre 10 et 20 ans	7	24 %	24 %
entre 20 et 30 ans	9	31 %	31 %
plus de trente ans	0	0 %	0 %

moins de 5 ans	6	21 %	42%
entre 5 et 10 ans	6	21 %	
entre 10 et 20 ans	10	34 %	34 %
entre 20 et 30 ans	6	21 %	21 %
plus de trente ans	1	3 %	3 %

Remarque concernant cette question de l'ancienneté dans la profession :

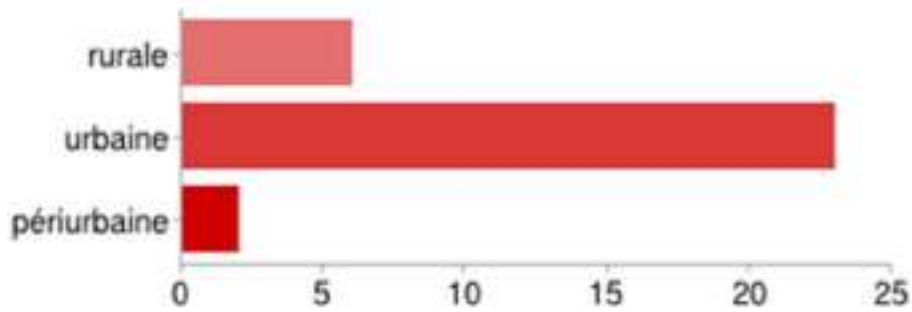
La formulation de cette question présentait une anomalie.

Les personnes devant choisir entre 0 et 5 ans/ 5 ans et 10 ans etc. Il aurait été nécessaire comme le faisait remarquer Philippe Missotte, de noter : entre 0 et 5 ans /entre 6 et 10 ans/ entre 11 et 20 ans. D'autre part, le découpage par dizaine aurait été préférable pour faciliter la lecture, et non deux fois 5 ans et puis 10 ans pour la suite. L'exploitation de cette question a permis de faire ressortir cette subtilité de la rigueur scientifique à intégrer au moment de la conception d'une enquête.

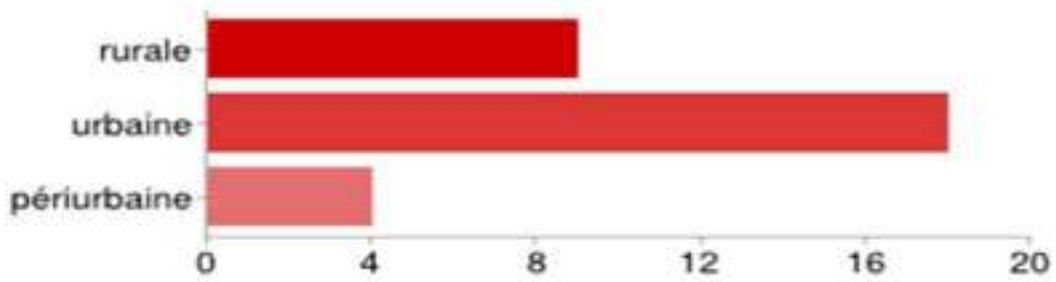
Annexe 19 :

Lieu d'exercice des répondants à cette enquête (question 34)

Vous exercez en zone :

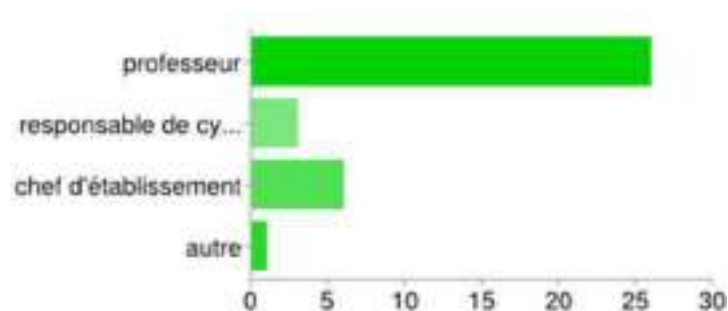


rurale	6	19 %
urbaine	23	74 %
périurbaine	2	6 %

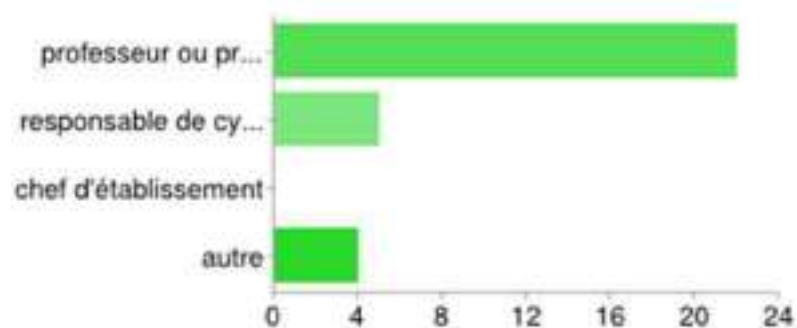


rurale	9	29 %
urbaine	18	58 %
périurbaine	4	13 %

Annexe 20 :  
 Votre statut dans l'institution (question 36)

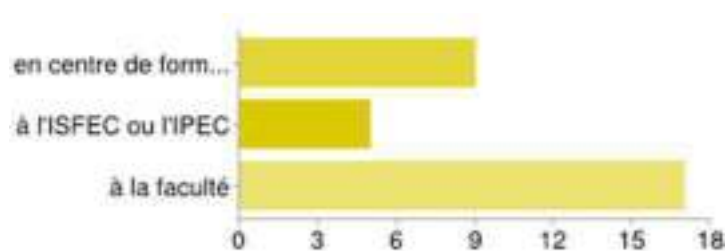


Professeur	26	72 %
responsable de cycle ou professeur principal	3	8 %
chef d'établissement	6	17 %
Autre	1	3 %

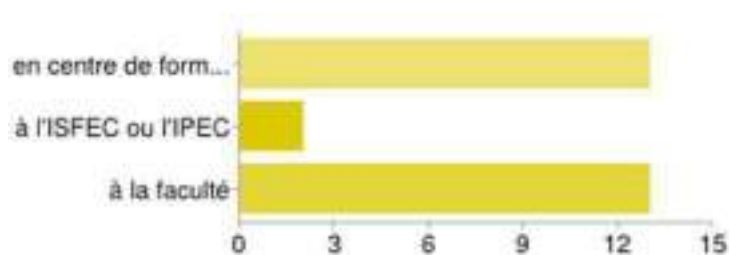


professeur ou professeur des écoles	22	71 %
responsable de cycle ou professeur principal	5	16 %
chef d'établissement	0	0 %
autre	4	13 %

Annexe 21 :  
La formation initiale des enquêtés

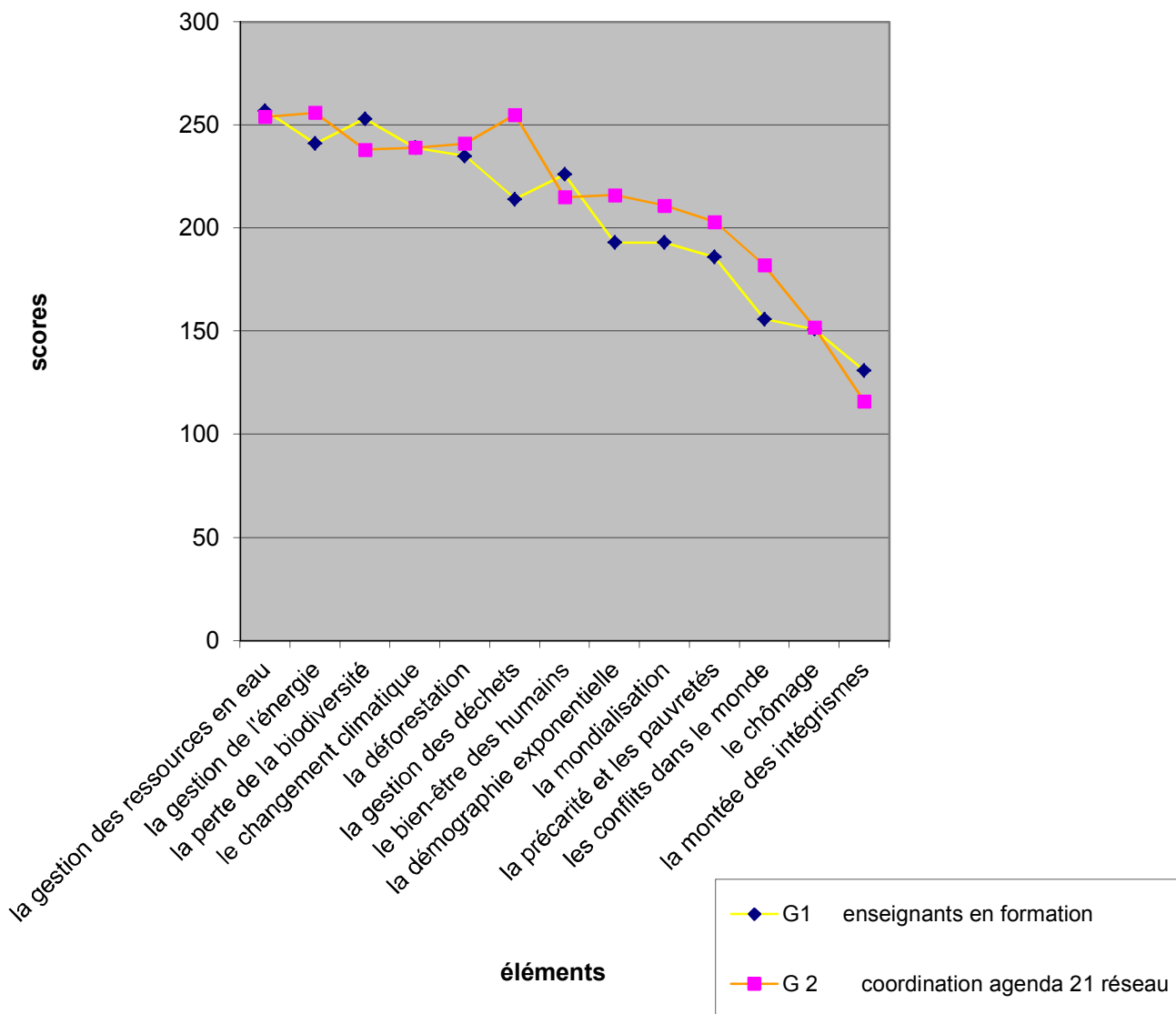


en centre de formation pédagogique CFP	9	29 %
à l'ISFEC ou l'IPEC	5	16 %
à la faculté	17	55 %



en centre de formation pédagogique CFP	13	46 %
à l'ISFEC ou l'IPEC	2	7 %
à la faculté	13	46 %

**L'action pour le développement durable doit prendre en compte les éléments suivants:**



Annexe 22.2 :  
Scores des deux groupes

Pour vous l'action pour le développement durable doit prendre en compte les éléments suivants:				
<i>attribuer une note comprise entre 0 et 10 à chaque item: 10 signifiant très important et 0 inutile</i>				
<i>Un traitement particulier a été fait pour le choix "0" soit inutile.</i>				
	<i>pourcentage de personnes ayant attribué un score de 0 par item</i>		<i>scores obtenus en additionnant tous les scores attribués</i>	
	<i>G1 enseignants en formation</i>	<i>G2 coordination agenda 21 réseau</i>	<i>G1 enseignants en formation</i>	<i>G2 coordination agenda 21 réseau</i>
la démographie exponentielle	10%	0%	193	216
le changement climatique	3%	0%	239	239
la perte de la biodiversité	0%	0%	253	238
le chômage	14%	0%	151	152
la gestion des ressources en eau	0%	0%	257	254
le bien-être des humains	3%	0%	226	215
la déforestation	0%	0%	235	241
la gestion des déchets	10%	0%	214	255
la mondialisation	7%	0%	193	211
les conflits dans le monde	10%	0%	156	182
la montée des intégrismes	10%	14%	131	116
la précarité et les pauvretés	14%	0%	186	203
la gestion de l'énergie	3%	0%	241	256

Annexe 22.3 :  
Total des scores des deux groupes/ par ordre décroissant

Pour vous l'action pour le développement durable doit prendre en compte les éléments suivants:				
<i>tri des données / Total des scores des deux groupes/ par ordre décroissant</i>				
<i>scores obtenus en additionnant tous les scores attribués</i>				
	<i>G1 enseignants en formation</i>	<i>G 2 coordination agenda 21 réseau</i>	Total des scores G1 + G 2	pourcentages G 1 + G 2
la gestion des ressources en eau	257	254	511	9,37%
la gestion de l'énergie	241	256	497	9,11%
la perte de la biodiversité	253	238	491	9,00%
le changement climatique	239	239	478	8,77%
la déforestation	235	241	476	8,73%
la gestion des déchets	214	255	469	8,60%
le bien-être des humains	226	215	441	8,09%
la démographie exponentielle	193	216	409	7,50%
la mondialisation	193	211	404	7,41%
la précarité et les pauvretés	186	203	389	7,13%
les conflits dans le monde	156	182	338	6,20%
le chômage	151	152	303	5,56%
la montée des intégrismes	131	116	247	4,53%
Totaux	2675	2778	5453	

Tri des données: G1 enseignants en formation  
triées par ordre décroissant : 7 premiers

1. la gestion des ressources en eau	257	1
2. la perte de la biodiversité	253	2
3. la gestion de l'énergie	241	3
4. le changement climatique	239	4
5. la déforestation	235	5
6. le bien-être des humains	226	6
7. la gestion des déchets	214	

Tri des données: G2  
coordination  
triées par ordre décroissant: les  
six premiers

la gestion de l'énergie	256
la gestion des déchets	255
la gestion des ressources en eau	254
la déforestation	241
le changement climatique	239
la perte de la biodiversité	238

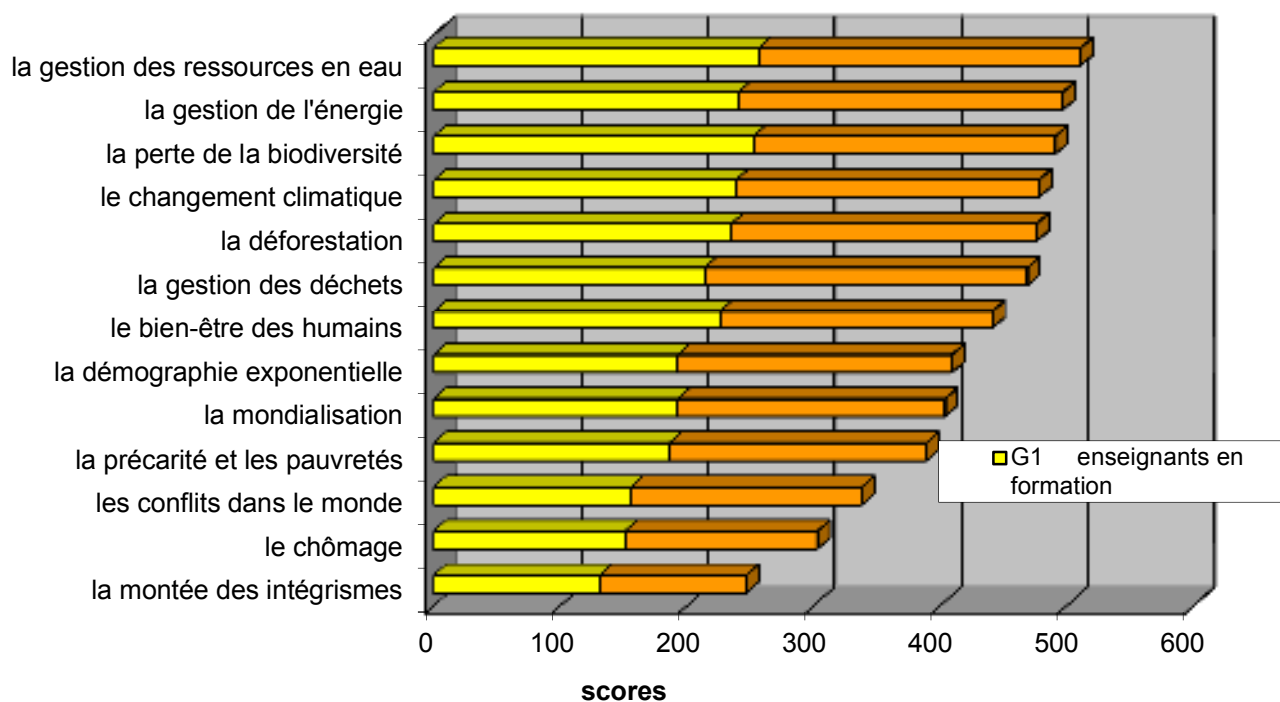
En apparence les résultats montrent une certaine cohérence (voir les courbes) entre les deux groupes. dans les deux groupes, les éléments de la gestion de l'eau et de la gestion de l'énergie figurent dans les trois meilleurs scores.

Par contre pour la gestion des déchets, cet élément est placé en seconde position pour le groupe de la coordination alors qu'il n'est qu'en septième position pour le groupe des enseignants en formation.

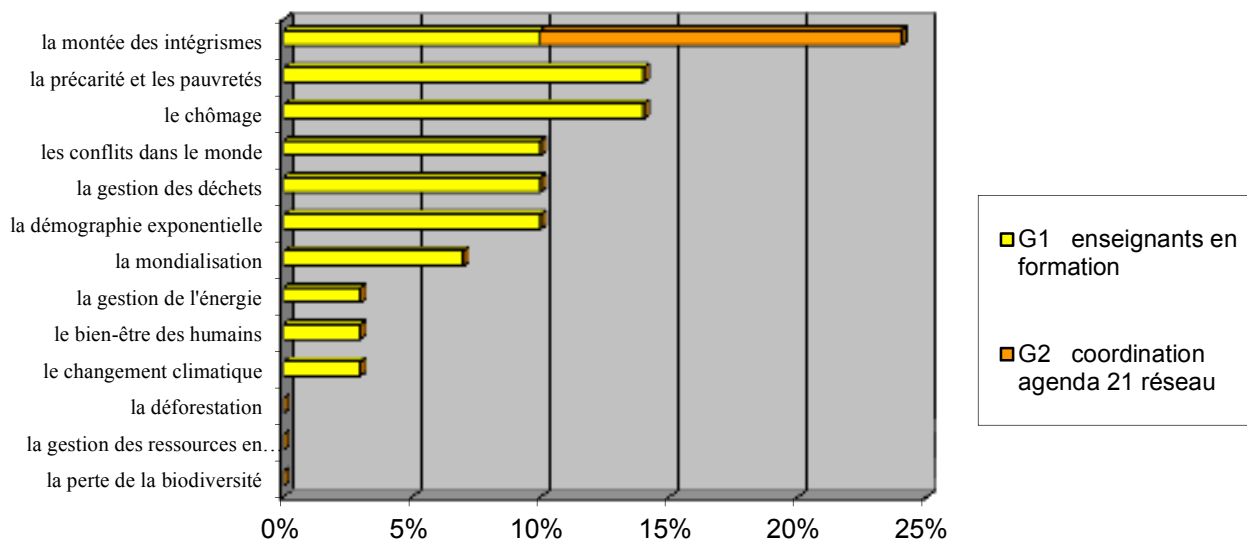


Annexe 22.4 :  
Tri des données par ordre décroissant

Pour vous l'action pour le développement durable doit prendre en compte les éléments suivants:



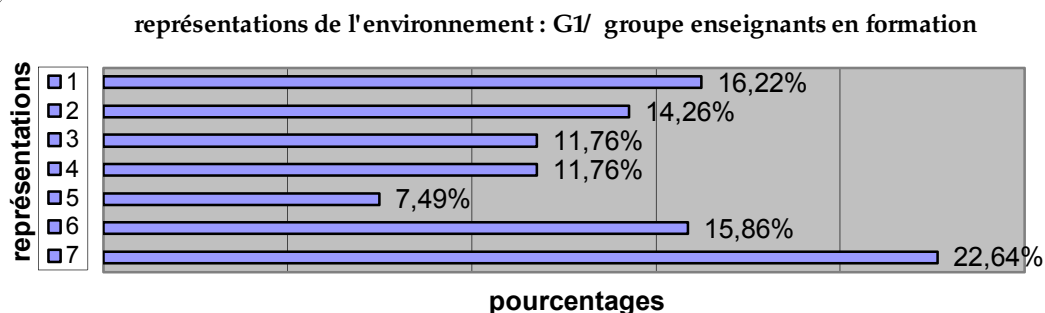
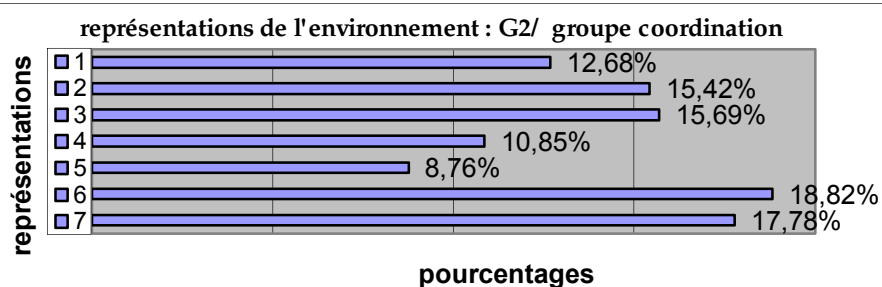
**Pour vous l'action pour le développement durable doit prendre en compte:  
attribution de la note  
0 = inutile**



Annexe 23 :  
Typologie des représentations de l'environnement (question 27)

En conclusion, pour vous l'environnement c'est :

1	nature à apprécier, à respecter, à préserver
2	ressources à gérer
3	problème à résoudre
4	système à comprendre pour décider
5	milieu de vie à connaître, à aménager
6	biosphère où vivre ensemble et à long terme
7	projet communautaire où s'engager



L'analyse comparative de ces deux tableaux permet de constater que la représentation "nature à apprécier" est moins forte dans le second groupe. Les autres représentations recueillant chacun des scores moyens et plus équilibrés. Cela permet d'émettre une hypothèse que dans un groupe engagé, les représentations de l'environnement sont plus diverses et moins dans une représentation nature. D'autre part, on note une constante entre les deux groupes: la représentation "problème à résoudre" reste la plus chutée. La représentation "projet communautaire où s'engager" recueille plus de 16% dans le groupe s'enseignants en formation alors qu'il n'atteint pas 13% pour le second groupe. Cela interroge sur la perception de l'engagement des enseignants participants à ce projet. D'autre part, la représentation "ressources à gérer" est majoritaire dans ce dernier groupe. je risque ici une autre hypothèse: les projets menés dans les établissements, l'ont été pour un certain nombre dans le cadre des projets "éco-école". Or, ce programme, a une entrée très gestion des ressources (eau, déchets, énergie). C'est sans doute une limite comme le pointait Nathalie Durand.

Annexe 24 :  
Les besoins des enseignants (question 14)

De quoi avez-vous besoin prioritairement pour relever les défis de l'éducation au développement durable?  
Qu'est-ce qui pourrait vous aider?



Groupe 1

le soutien de votre hiérarchie	10	17 %
du temps de travail en équipe reconnu	12	20 %
des temps de formation à la pédagogie de projet	10	17 %
des temps de formation sur les enjeux	3	5 %
la participation à un projet d'approche globale au sein de l'établissement	9	15 %
le partenariat avec les structures spécialisées en éducation au développement durable (CPIE, Maison de la nature, GRAINE, Ecole et Nature, ...	15	25 %
Autre	0	0 %

Groupe 2

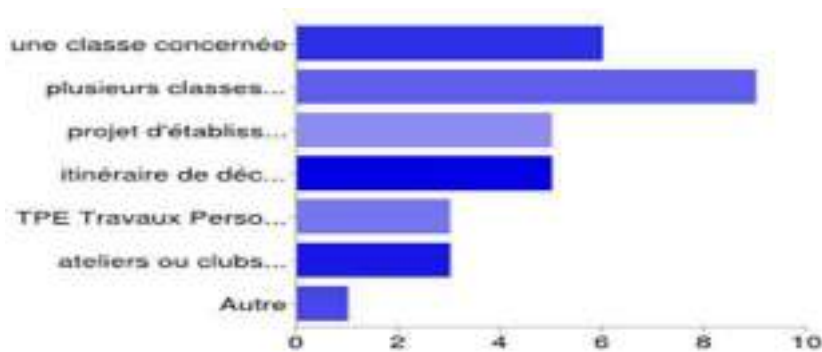
le soutien de votre hiérarchie	3	4 %
du temps de travail en équipe reconnu	14	21 %
des temps de formation à la pédagogie de projet	10	15 %
des temps de formation sur les enjeux	12	18 %
la participation à un projet d'approche globale au sein de l'établissement	12	18 %
le partenariat avec les structures spécialisées en éducation au développement durable (CPIE, Maison de la nature, GRAINE, Ecole et Nature, ...	15	22 %
Autre	1	1 %

Annexe 25.1 :

Les conditions des projets déjà réalisés

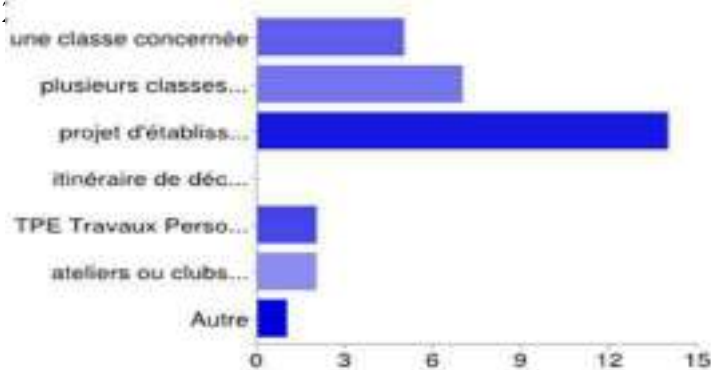
Vous avez déjà participé à des projets d'éducation au développement durable: dans quelles conditions? (question 15)

Groupe 1



une classe concernée	6	19 %
plusieurs classes concernées	9	28 %
projet d'établissement	5	16 %
itinéraire de découverte	5	16 %
TPE Travaux Personnels Encadrés	3	9 %
ateliers ou clubs périscolaires (midi ou soir)	3	9 %
Autre	1	3 %

Groupe 2 :

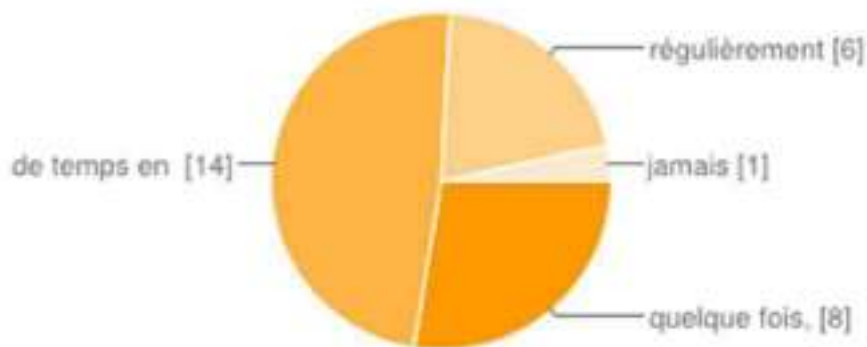


une classe concernée	5	16 %
plusieurs classes concernées	7	23 %
projet d'établissement	14	45 %
itinéraire de découverte	0	0 %
TPE Travaux Personnels Encadrés	2	6 %
ateliers ou clubs périscolaires (midi ou soir)	2	6 %
Autre	1	3 %

Annexe 25.2 :  
Fréquence des séances

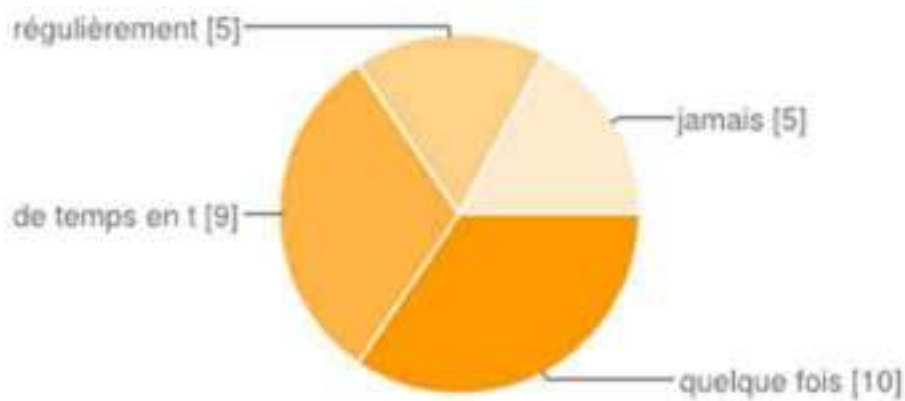
Vous organisez des séances traitant du développement durable: (question 16)

Groupe 1



quelque fois, ponctuellement	8	28 %
de temps en temps	14	48 %
Régulièrement	6	21 %
Jamais	1	3 %

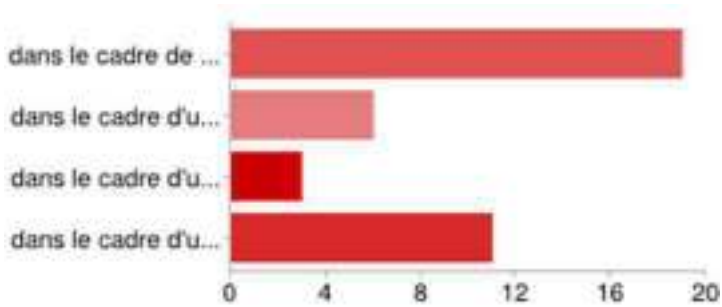
Groupe 2



quelque fois, ponctuellement	10	34 %
de temps en temps	9	31 %
Régulièrement	5	17 %
Jamais	5	17 %

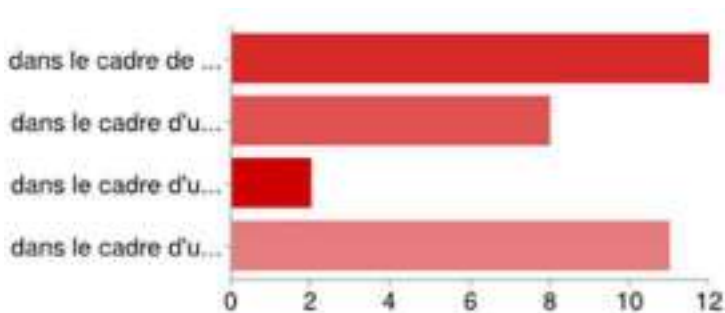
Annexe 25.3 :  
 Dans quel cadre ? (question 17)

Groupe 1



dans le cadre de vos cours	19	49 %
dans le cadre d'un projet de classe	6	15 %
dans le cadre d'un projet de cycle	3	8 %
dans le cadre d'un projet d'établissement	11	28 %

Groupe 2

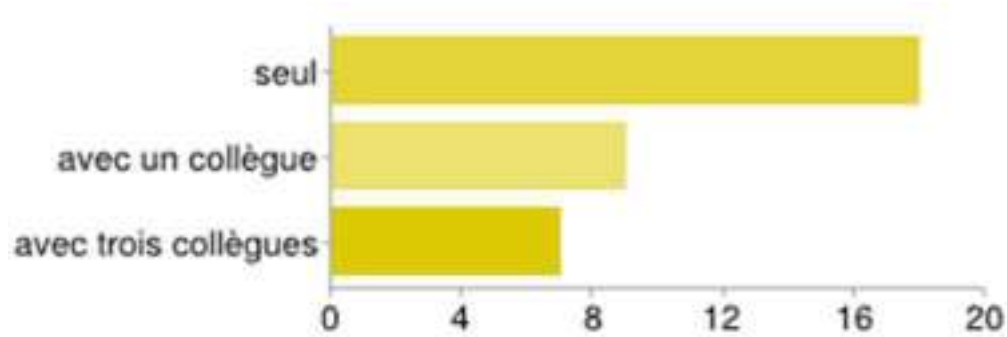


dans le cadre de vos cours	12	36 %
dans le cadre d'un projet de classe	8	24 %
dans le cadre d'un projet de cycle	2	6 %
dans le cadre d'un projet d'établissement	11	33 %

Annexe 25.4 :  
Des séquences préparées seul ou à plusieurs.

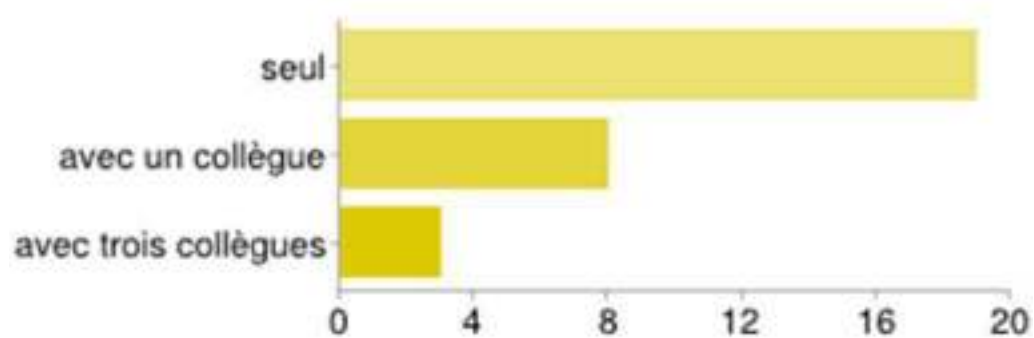
Vous préparez vos séances avec

Groupe 1



Seul	18	53 %
avec un collègue	9	26 %
avec trois collègues	7	21 %

Groupe 2



Seul	19	63 %
avec un collègue	8	27 %
avec trois collègues	3	10 %



Annexe 25.5 :

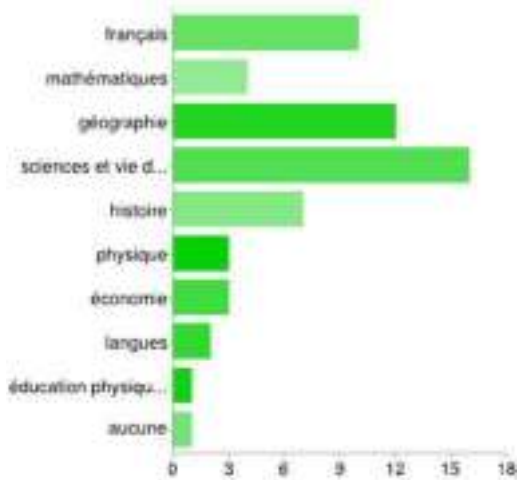
Des séances préparées avec des collègues ou des partenaires.

Dans votre pratique professionnelle, vous préparez des séances ou vous conduisez des projets avec des collègues ou des partenaires: précisez avec quels collègues vous travaillez (disciplines, niveau de classe, documentaliste, animateur en pastorale, ...)

- Tutorat avec les plus grands (CM2) Projet sur les abeilles (avec la collègue du même niveau : P S ) projets: tri des déchets, recyclage, compost avec les élèves du cycle 3 (CE2 et CM1) tri selectif (ecole) films (autre classe) journée citoyenne (ecole) discipline ( sciences physiques et chimiques) association pour la prévention de l'alcoolisme chez les jeunes association de protection de la mer /foret sortie scolaire, disciplines artistique et créatives (spectacle de chant, danses, théâtre). mais j'aimerais le faire avec des professeurs de SVT et de géographie ainsi que les professeurs d'ECO tri des déchets: monde et nature (association) les abeilles : ferme pédagogique sur une seule classe S v t collègue : - sortie biodiversité (partenaire) - sortie découverte des métiers - sortie énergie renouvelable( physiques) - intervention sid aventure 5° : visites des musées, participation a des ateliers scientifiques 3°: sortie terrains - professeurs de sciences physiques seconde : fêtes de la sciences atelier – exposés

Annexe 26 :  
Les disciplines sollicitées

Avec quelles disciplines, préparez-vous l'éducation au développement durable? Quelles disciplines sont-elles sollicitées dans l'animation de vos séances? (question 20)



Groupe 1

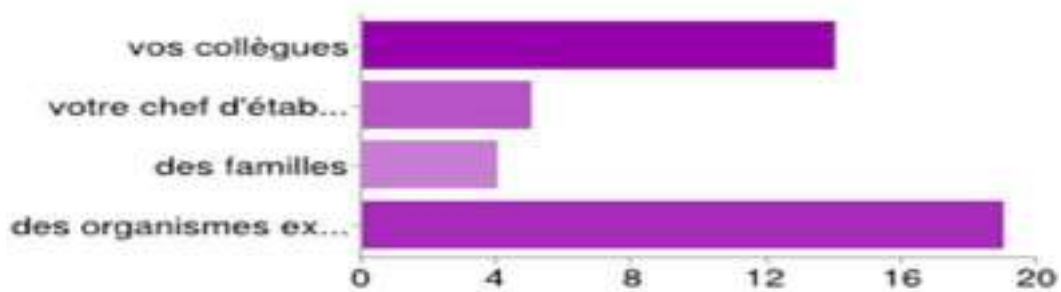
Français	15	17 %
Mathématiques	6	7 %
Géographie	17	20 %
sciences et vie de la terre	21	24 %
Histoire	5	6 %
Physique	6	7 %
Economie	6	7 %
Langues	5	6 %
éducation physique et sportive	5	6 %
Aucune	1	1 %

Groupe 2

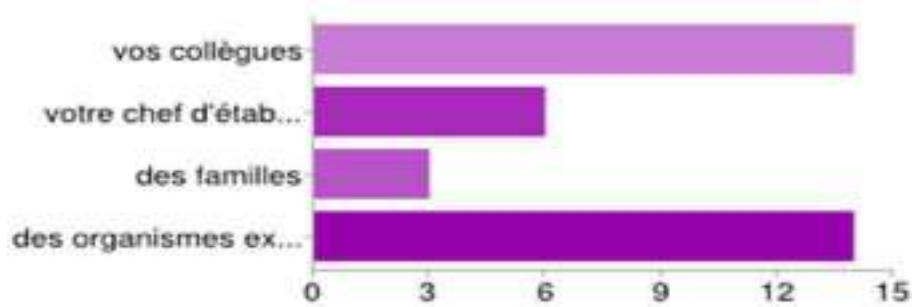
Français	10	17 %
Mathématiques	4	7 %
Géographie	12	20 %
sciences et vie de la terre	16	27 %
Histoire	7	12 %
Physique	3	5 %
Economie	3	5 %
Langues	2	3 %
éducation physique et sportive	1	2 %
Aucune	1	2 %

Annexe 27 :  
De l'aide et des ressources

Vous avez trouvé de l'aide auprès de: (question 21)



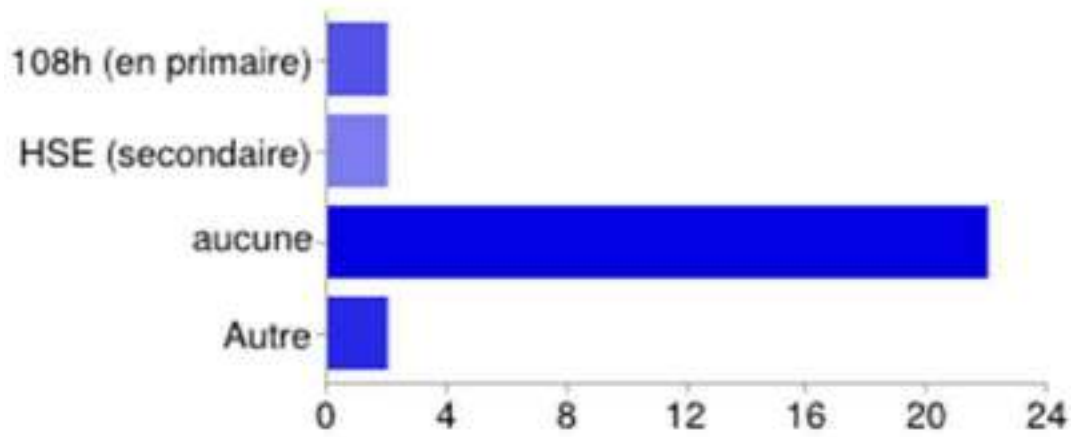
vos collègues	14	33 %
votre chef d'établissement	5	12 %
des familles	4	10 %
des organismes extérieurs à l'école	19	45 %



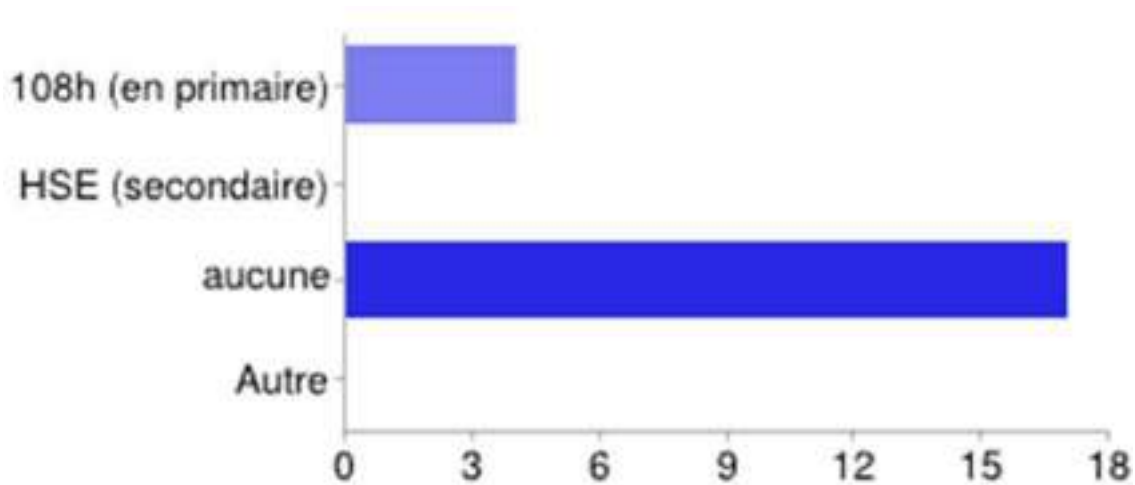
vos collègues	14	38 %
votre chef d'établissement	6	16 %
des familles	3	8 %
des organismes extérieurs à l'école	14	38 %

Annexe 28 :  
Les heures complémentaires

Vous avez bénéficié d'heures complémentaires rémunérées (question 22)



108h (en primaire)	2	7 %
HSE (secondaire)	2	7 %
aucune	22	79 %
Autre	2	7 %

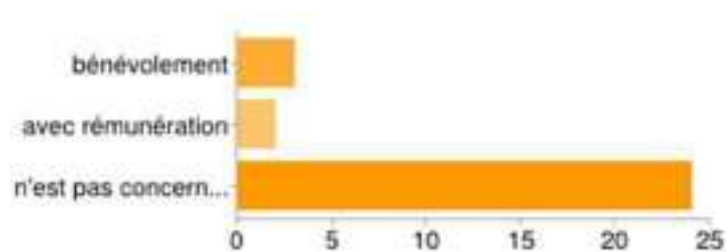


108h (en primaire)	4	19 %
HSE (secondaire)	0	0 %
aucune	17	81 %
Autre	0	0 %

Annexe 29 :  
Les temps périscolaires

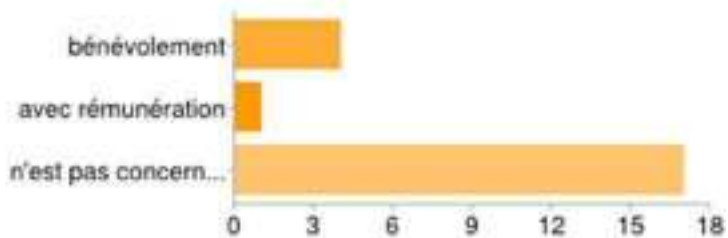
Vous avez animé des clubs sur le temps périscolaire (question 23)

Groupe 1



Bénévolement	3	10 %
avec rémunération	2	7 %
n'est pas concerné(e)	24	83 %

Groupe 2



Bénévolement	4	18 %
avec rémunération	1	5 %
n'est pas concerné(e)	17	77 %

Annexe 30 :  
L'identification des atouts et freins

Retour sur les activités ou projets auxquels vous avez participé dans le contexte de l'école: atouts, freins, prolongements, effets attendus, effets induits, collaboration, partenaires... (question 24)

Traitement des informations fournies par les enseignants des deux groupes triées par catégories :

Atouts

Du côté de l'équipe enseignante

- Bonne coopération de l'équipe enseignante
- Bon travail d'équipes

Du côté des élèves

- plaisir des enfants, motivation – plaisir des jeunes
- projet intéressant qui motive beaucoup les élèves.
- très bon retour des enfants sur les thèmes travaillés concernant le DD. ils se souviennent encore des sorties concernant le tri des déchets, visite des éoliennes ...
- les enfants sont très intéressés par les problèmes de l'environnement et du développement durable.
- c'est très intéressant pour les enfants, beaucoup d'intérêt de leur part, de motivation.
- Démarche éco-école et ambassadeurs agenda 21 est enrichissante pour les enfants comme pour l'école.
- élèves acteurs, partenaires
- Beaucoup d'enthousiasme

Du côté des parents

- Les nouveaux parents qui arrivent dans l'école sont surpris quand on leur parle de cette démarche mais ils acceptent très bien. C'est un atout pour l'école, cela permet de se démarquer.
- participation des parents = bonne volonté, dynamisme, échanges, ...

Du côté de l'établissement

- projet d'établissement,
- collaboration de toute la communauté (jeunes, parents, pastorale, vie scolaire, enseignants)
- Coordination Agenda 21 : projet riche car réunissant des élèves de tous les niveaux scolaires, permet de faire du lien avec d'autres établissements, d'appartenir à un réseau avec lequel partager un projet commun.
- Projet très porteur car une cohérence entre le "savoir faire" et le "savoir être."
- projet d'établissement

Du côté des partenaires

- travail en collaboration avec des partenaires extérieurs est un atout important,
- Les partenaires sont très accueillants, à l'écoute

Freins

Posture des enseignants

- les collègues : manque de motivation / motivation sur le long terme ?
- Collaboration parfois difficile avec les autres collègues (opinions différentes)
- résistance au changement, voire opposition

- Sentiment d'être seule
- faire adhérer, respecter le travail effectué, convaincre
- travail de groupe difficile
- on nous rabâche trop les oreilles avec cela et on s'en lasse (enseignants comme élèves).
- Trop de fatalisme : "après nous le déluge"

#### Programmes/ connaissances

- manque de temps dû au programme.
- le programme (assez lourd) ne permet pas de s'attarder très longtemps sur cette discipline.
- Dans le cadre du programme d'histoire-géographie, pas le temps pour étayer.
- certaines thématiques sont plus difficiles à traiter, les actions sont plus limitées ou difficiles à mettre en place)
- manque de connaissances sur ce sujet : difficulté à renouveler et approfondir les thèmes (énergie, alimentation..)

#### Question du temps

- Du temps qui se surajoute au reste et crée un sentiment de saturation
- Besoin de beaucoup de temps pour préparer, organiser les comités de suivi dans la démarche éco-école.
- Beaucoup de temps personnel et non pris sur les 108 heures.
- demande du temps en dehors de la classe pour la réalisation des comités de pilotage, pour compléter le dossier
- prendre du temps avec les ambassadeurs au sein de l'école pour faire évoluer leur rôle tout au long de l'année au sein de notre propre établissement.
- Cela demande beaucoup de temps

#### Organisation

- la mise en place du projet vu le nombre important d'élèves
- continuité car séances espacées dans le temps
- projets autres que EDD donc pas tjrs suivis
- lourdeur dans la rédaction des dossiers pour éco-école et répétitivité.
- la longueur de certains processus dès lors que l'on travaille avec les "politiques"
- Freins sanitaires (réglementation trop contraignante), juridiques, culturels

#### Partenaires et sorties sur le terrain

- trouver des parents prêts à s'investir dans le projet
- Pas eu assez d'intervenants extérieurs pour notre école.
- trouver des partenaires extérieurs pour chaque thème abordé
- sorties pédagogiques insuffisantes

#### Moyens

- manque de moyens financiers/ manque de matériel
- difficulté la collecte des fonds (participation financière de l'établissement)

#### Evaluer les effets pour plus de cohérence

- quelques Eco gestes adoptés mais c'est un peu feu de paille. Désir d'aller plus loin, d'évaluer les effets.
- les effets ne sont pas toujours visibles
- tri des déchets, des papiers (enfants, profs ne savent pas classer) : Manque de cohérence et de convergence
- pas de prise en compte commune, pas de plan à long terme;

- actions trop souvent isolées et trop peu suivies par les adultes

#### Prolongements

- collaboration: parents, association .....
- et il faut faire vivre continuellement les projets
- le tri des déchets ou les énergies doit être repris par différents rappels tout au long d'une scolarité.
- prolongement: écolabel
- « Est-ce que ça a eu des effets sur les élèves ? Je n'en sais rien. C'était trop ponctuel. »
- Au-delà du projet de récupération des bouchons plastiques : projet de récupération des stylos usagers, projet de récupération des bouchons de liège
- sortie pédagogique
- dossier tout au long du lycée /collège qui recentre tout actions dd le temps
- prolongement dans le cursus de géo sur la biodiversité (du terrain) a l'échelle mondiale

#### Effets attendus/ observés

- développer l'esprit de solidarité, développer l'investissement citoyen, l'esprit critique, le travail en équipe
- projets de classe
- élèves = éco citoyen
- sensibilisation aux questions de développement durable - chez les élèves - collaboration avec des partenaires –

#### Collaboration/ Partenaires

- exposition prêtée par le CCDP a permis de faire du lien avec le thème de la solidarité, thème retenue par l'école cette année. Plus de 100 élèves ont pu ainsi approcher l'exposition et répondre à un questionnaire élaboré par une même classe, qui a dû s'investir davantage dans la compréhension et la rédaction du questionnaire. Une exposition (richement illustrée et commentée) qui a donc permis de sensibiliser les élèves sur l'évolution de l'humanité du pt de vue démographique, culturelle, politique et religieux...
- Les partenaires toutefois sont très accueillants, à l'écoute
- mairie, associations, ...

#### Autres réflexions sur les projets :

Jamais de vrai projet menés, mais des petits bouts de projet : récupération des bouchons plastiques,

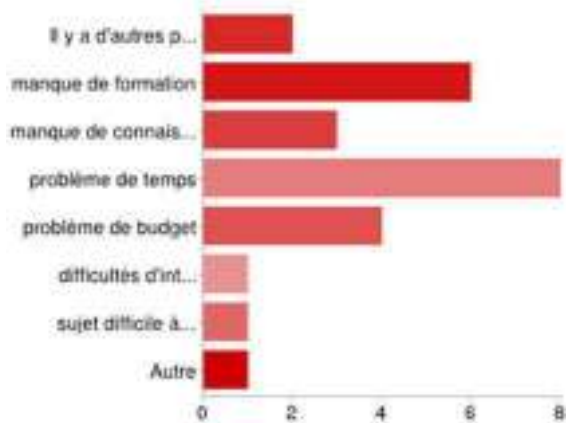
- pesés avant chaque ramassage,
- travail mathématique,
- travail de sciences pour savoir ce qu'ils deviennent,
- travail de français pour le communiquer sur le blog,
- travail d'informatique pour le mettre en forme sur le blog ...



Annexe 31 :

Les raisons de la non participation

Vous n'avez pas participé à des projets d'éducation au développement durable: identifiez une ou plusieurs raisons. (question 25)



Groupe 1

Il y a d'autres priorités (lecture, écriture,...)	2	8 %	35%
manque de formation	6	23 %	
manque de connaissances des problématiques et des enjeux	3	12 %	
problème de temps	8	31 %	
problème de budget	4	15 %	
difficultés d'intégration dans les programmes scolaires et les objectifs	1	4 %	
sujet difficile à aborder avec les élèves	1	4 %	
Autre	1	4 %	

Groupe 2

Il y a d'autres priorités (lecture, écriture,...)	4	13 %	32%
manque de formation	5	16 %	
manque de connaissances des problématiques et des enjeux	5	16 %	
problème de temps	9	29 %	
problème de budget	1	3 %	
difficultés d'intégration dans les programmes scolaires et les objectifs	5	16 %	
sujet difficile à aborder avec les élèves	1	3 %	
Autre	1	3 %	

Annexe 32 : Recommandations pour la formation des enseignants.
---

Analyse des données : éléments d'une formation au DD

Une formation à l'éducation au développement durable, ce serait, c'est : (recommandations pour la formation des enseignants) (Question 25)

Groupe 1

- visites pédagogiques
- participations plus actives
- moyens de participation (matériel)
- des temps de formation par des organismes extérieurs.
- Donner un intérêt à cette question, nécessitant l'investissement des enseignants
- Lors d'une journée pédagogique, nous avons suivi une formation de 6h sur le développement durable, mais il y a 5 ans de cela. Cela devrait se faire plus régulièrement en nous donnant des outils concrets sur l'enseignement du DD en classe.
- des études de cas avec mise en perspectives
- important et avec des " piqures de rappel" car cela évolue sans cesse
- partager concrètement de ce qui peut se faire dans un établissement scolaire
- accompagner les apprenants afin qu'ils prennent conscience des divers enjeux liés aux dd
- dégager du temps. Définir des enjeux et connaître les nombreux exemples de problématique.
- Echanger sur des expériences positives.
- mise en commun de ses pratiques et prise de conscience pour trouver des solutions
- Mettre en atout des actions pratiques innovantes d'autres établissements, puis adapter, créer ces propres actions
- un texte officiel simple et clair expliquant la question d'EDD
- Des bases
- Des idées
- es échanges
- Ce qui est en place - a qui s'adresser"
- exemple de cas concrets dans les écoles
- moyens pour fédérer une équipe
- bénéfique
- obligation à tout établissement (professeur) dans le cadre de journée pédagogique= enjeux, démarche, idée clés en main pour faire gagner du temps
- Important afin de faire connaître l'ensemble du DD (et pas que l'écologie) + sensibiliser
- sensibiliser les enseignants pour les motiver
- une formation sur la place dd dans les enseignements
- une information sur ce qui est possible ou ce qui se fait dans divers établissements avec échange (mise en réseau)
- une formation adaptées et concrète
- des visites sur des lieux actifs dans le domaine
- Explication du cadre et des attentes à toutes les échelles (mondiale, éducation nationale).
- Exemple concret de mise en pratique.
- une information permanente

## Groupe 2

- une ouverture aux autres et au monde lointain ET proche
- de la pédagogie -que enseigner dans le développement durable en rapport avec les compétences à travailler dans les domaines transversales (français, maths..) comment l'enseigner? selon les niveaux.
- sans doute utile pour des volontaires
- Une formation pour y voir plus clair.
- comment lier l'éducation au développement durable aux autres disciplines?
- le point de départ pour pouvoir passer le relais aux plus jeunes !
- C'est pour moi l'affaire de tous mais si une formation à l'éducation au développement durable peut se faire pour les enseignants ,elle n'aura d'intérêt que si elle engage les personnels formés à mettre en application des actions concrètes qui visent à mieux faire comprendre aux enfants les enjeux de notre monde avec sa démographie exponentielle...
- un état d'esprit à adopter en équipe
- Avoir d'autres idées.
- un apport théorique sur les problématiques et les enjeux d'un développement durable,
- le développement d'une pédagogie incluant le développement durable dans toutes les disciplines.
- ce serait transversale et ce serait une autre façon de vivre dans l'école : questionnement sur l'utilisation du papier, de l'eau, de l'électricité
- un temps de formation sur les problématiques et les enjeux du DD
- Une formation sur le long terme, en lien avec des spécialistes pluridisciplinaires (sciences humaines et sciences fondamentales) et pas seulement par des militants associatifs convaincus et conditionnés par la cause.
- des modules de formation,
- des rencontres régulières avec des partenaires extérieurs,
- l'apport d'outils, ...

Qu'est-ce que vous souhaiteriez apprendre pour mieux traiter ces questions dans le cadre de l'école? (Question 26)

#### Groupe 1

- travailler avec des intervenants de "terrain »
- davantage de formations donnant des outils et exemples concrets faciles à mettre en place.
- mieux connaître les nouvelles énergies, leur fonctionnement pour pouvoir l'enseigner en manipulant, en créant.
- c'est gérer la pédagogie du projet , le programme et le temps dans des classes de 34 en moyen.
- Sortir les élèves de la banalisation du DD"
- la démarche de projet et indispensable et la connaissance des organismes qui peuvent être un soutien car parfois on se demande qui fait quoi
- Voir les effets des améliorations globales
- les expériences réalisées dans d'autre pays, les solutions trouvées avoir un constat de l'importance du DD à l'échelle mondiale
- Pratiques innovantes globales
- comment motiver une équipe?
- différentes actions, projets concrets
- Simplifier les infos ( a qui s'adresser) en grands nombres sur le met ?
- exemple de cas concrets dans les écoles
- moyens pour fédérer une équipe"
- Comment intéresser les enfants d'un point de vue pédagogique
- travailler / réfléchir sur la dimension philosophique du respect/amour de la vie .
- Quels sont les leviers pour changer les mentalité , cultures?
- Faire le lien entre les Eco gestes et les compétences à faire acquérir aux élèves
- Des aspects concrets afin de mettre en œuvre un projets
- Connaissances plus complète : enjeux, les mécanismes, ...
- Comment mettre en place une démarche globale d'éducation au développement durable à l'échelle de l'ensemble de l'établissement ?
- Comment faire figurer cette démarche dans le projet d'établissement (textuellement) pour faire adhérer l'ensemble des enseignants et du personnels de l'établissement
- Des actions concrètes (exemples)
- apprendre à fédérer une équipe "un enseignant seul et un enseignant en danger " l'aspect solidarité
- "Echanger sur ce que font les autres, sur des expériences vécues ....
- Echanger avec des pays + actifs que le notre.
- Des démarches simples.
- Des notions plus techniques en terme de D.D
- Prendre en compte du caractère global du dd

#### Groupe 2

- le développement durable dans l'alimentation(en fonction de l'histoire, de la géographie, de la culture...)
- l'évolution des énergies et leur progrès positif et négatif
- débat sur différentes visions, écoles...
- besoin de séquences faites, à adapter selon les niveaux.
- rien, je ne peux pas m'investir dans ce domaine

- Une formation qui structure les connaissances que l'on doit avoir pour bien enseigner cette problématique.
- Le développement durable touche beaucoup de domaines différents, qui vont du très concret au plus abstrait. Tout est lié mais on ne sait pas toujours par où commencer et où s'arrêter pour être efficace. Je m'y perds : on parle tout d'abord du traitement des déchets et on finit par y voir des conséquences sur la faim dans le monde ! Et c'est vrai ! mais c'est difficile pour des enfants !
- connaître les cadres facilitateurs existants,
- mieux communiquer sur les textes officiels
- tout !!!!!
- En fonction de sa discipline voir l'autre versant de la question : Histoire-géo => SVT, physique-chimie et vice versa.
- la gestion de groupe,
- la préparation de séquences sur ce thème, ...

Expression libre (en fin de questionnaire)

Je suis convaincue que plus l'élève est impliqué jeune plus ça lui est naturel et plus il fait attention à son environnement. Paradoxalement, pour réellement le travailler de façon approfondie, il y a peu d'aides extérieures avant le cycle 3. Désolée pour les questions où il faut cocher de 1 à 10, je n'ai pas pu choisir, tout me paraît important. D'où la nécessité d'une formation car les priorités ne sont pas claires pour moi. Bon courage !

Je suis sensible à ces questions d'environnement et j'en parle ponctuellement à mes élèves (en séjour à la montagne ou lors d'une séquence de 3è) mais je culpabilise quand je remplis ce questionnaire et que je vois que je ne fais pas plus... En même temps dans l'éducation nationale, on nous demande toujours d'inclure de plus en plus de choses (dans un même temps) et tout est tellement important que les choix qu'on doit opérer sont parfois frustrants... Alors j'apporte ma petite goutte (tel le colibri pour éteindre le feu de la forêt !) en étant consciente que ce n'est sûrement pas assez.

Une formation et une réflexion en équipe me paraît un bon point de départ pour faire plus dans une dynamique d'établissement peut-être... Cela donnerait une impulsion plus grande car actuellement ce n'est apparemment qu'une question annexe qui n'est l'affaire que de 2 ou 3 personnes qui s'investissent dans des ateliers... C'est déjà ça, dira-t-on... mais

Quand ce n'est l'affaire que de quelques-uns, on s'essouffle bien vite... et la motivation peut s'étioler...

je n'ai pas souvenir, mais ce serait à vérifier, d'avoir vu dans les catalogues de formation, une proposition de formation sur le développement durable, transmise par le chef d'établissement. Nous avons l'impression qu'à force de nous "matraquer" en permanence sur ce sujet très important, les gens sont désabusés et reculent dans leur attitude et comportement.

Peut-être serait-il bon d'envisager une "éducation au développement durable moins médiatique et plus profonde. Cela permettrait de donner le temps aux gens de se l'approprier pleinement au lieu de les y dissuader...

93







# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 Quel développement ? Pour quelle société ? Quelle éducation ?</b> .....	<b>5</b>
1.1. <i>Le développement « durable » au secours d'une société en crise ?</i> .....	5
1.2. <i>Le développement durable : une expression controversée</i> .....	6
1.2.1. « Le développement » : Une réalité inscrite dans l'histoire .....	6
1.2.2. Définition et représentation onusienne du développement durable .....	6
1.2.3. Apport de l'enseignement catholique à cette définition. ....	7
1.3. <i>Le développement au-delà du développement durable.</i> .....	7
1.3.1. L'écodéveloppement .....	7
1.3.2. Le développement : d'autres conceptions et représentations. ....	7
1.3.3. Le développement humain intégral .....	8
1.3.4. Invitation .....	8
1.4. <i>L'éducation au développement durable : quelle éducation et quelles orientations pour l'école dans ce contexte ?</i> .....	9
1.4.1. Une expression à l'épreuve du temps .....	9
1.4.2. Finalités et perspectives de l'éducation au développement durable .....	10
1.5. <i>Émergence d'éléments d'une théorie de l'action.</i> .....	11
1.5.1. Développer des compétences : mais de quelles compétences s'agit-il ? .....	11
1.5.2. Des compétences référées à des conceptions spécifiques de l'environnement et de l'éducation. ....	12
1.5.3. Une exigence : l'interdisciplinarité pensée dans une approche globale. ....	13
1.6. <i>L'appui de la recherche.</i> .....	14
1.7. <i>L'enseignement catholique : une institution engagée.</i> .....	15
<b>Chapitre 2 Le chemin de la recherche</b> .....	<b>17</b>
2.1. <i>Entretiens exploratoires</i> .....	17
2.1.1. Explorer l'objet .....	17
2.1.2. Guide d'entretien .....	17
2.1.3. Prises de contact .....	17
2.1.4. Le temps de l'entretien .....	18
2.2. <i>Des entretiens à l'enquête</i> .....	18
2.2.1. Premiers regards sur les données exploratoires .....	18
2.2.2. Public enquêté .....	18
2.2.3. Recueil des données .....	19
2.2.4. Saisie des données .....	20
2.2.5. Analyse des données de l'enquête : modalités et observations .....	20
<b>Chapitre 3 Contribution des données de l'enquête dans la mise à jour des causes profondes influentes</b> .....	<b>22</b>
3.1. <i>Des publics d'enseignants divers.</i> .....	22
3.1.1. Caractéristiques générales des publics cibles .....	22
3.1.2. Les niveaux d'enseignement concernés .....	22
3.1.3. La question du genre .....	23
3.2. <i>Intérêt controversé pour l'objet de recherche.</i> .....	23
3.2.1. Une éducation possible, qui est l'affaire de tous, mais qui ne va pas de soi .....	23
3.2.2. Mode, nécessité ou combat ? .....	23
3.2.3. Une motivation influencée .....	24
3.2.4. De la motivation à la mobilisation en passant par la connaissance des textes fondateurs .....	25
3.3. <i>Les représentations à l'œuvre.</i> .....	25
<b>Chapitre 4 Elaboration de stratégies pédagogiques pour l'éducation au développement durable</b> .....	<b>28</b>
4.1. <i>Une stratégie au sein de l'établissement : de l'approche disciplinaire à une approche globale intégrée.</i> .....	28
4.1.1. La nécessité du transdisciplinaire et de la prise en compte de ce nouvel axe éducatif dans toutes les matières .....	29
4.1.2. Penser les disciplines au service du projet d'établissement .....	30
4.1.3. Un projet d'établissement clarifié et explicite .....	31
4.2. <i>Quelle pédagogie ?</i> .....	32
4.2.1. La pédagogie de projet .....	32
4.2.2. La pédagogie de l'alternance ou écoformation .....	33
4.2.3. L'éveil à l'intériorité .....	33

4.3. Des conditions requises .....	34
4.3.1. Le soutien de la hiérarchie .....	34
4.3.2. La question des moyens.....	34
4.4. Des conditions requises au niveau des acteurs.....	35
4.4.1. L'implication des acteurs.....	35
4.4.2. Des partenaires associés.....	36
4.5. Incidences et impacts.....	36
4.5.1. La prise en compte de la mutation numérique .....	36
4.5.2. Incidences sur l'architecture des bâtiments scolaires.....	37
4.5.3. Poser un regard critique : Evaluer et communiquer .....	37
4.5.4. Avertissement sur la question de la responsabilité .....	38
<b>Chapitre 5 De l'identification des besoins des enseignants aux préconisations institutionnelles.....</b>	<b>40</b>
5.1. Attentes et besoins formulés par les enseignants.....	40
5.2. Repères, préconisations et exemples dans divers contextes.....	42
5.2.1. Repères et préconisations de l'Enseignement Catholique .....	42
5.2.2. Repères et préconisations dans le champ de la recherche .....	42
5.2.3. Un exemple dans le monde universitaire : le « plan vert » .....	43
5.2.4. Mises en œuvre dans le secteur associatif et politique .....	43
5.2.5. Des engagements et des mises en œuvre dans le monde de l'entreprise .....	43
5.3. L'institution à l'action et les institutionnels en formation .....	44
5.3.1. Animation institutionnelle .....	44
5.3.2. Les travaux de la commission « Éducation à l'Universel, au développement et à l'engagement solidaire » (EUDES) 44	
5.3.3. Des travaux de la commission régionale à la sensibilisation des chefs d'établissement .....	44
5.3.4. Des chefs d'établissement aux autres instances décisionnaires dans les établissements catholiques d'enseignement.....	45
5.3.5. La prise en compte des démarches globales dans le pilotage des établissements en responsabilité partagée avec les autres acteurs. ....	45
<b>Chapitre 6 De l'animation institutionnelle à la formation continue et à l'accompagnement des enseignants : répondre aux besoins des élèves. ....</b>	<b>47</b>
6.1. Référentiel pour la formation continue : courant théorique et posture.....	47
6.2. Les objectifs principaux d'une formation à l'éducation au développement durable.....	47
6.3. Les approches pédagogiques privilégiées.....	48
6.3.1. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	48
6.3.2. Les différentes approches centrées sur l'objet d'apprentissage : .....	48
6.3.3. Les différentes approches relatives aux processus d'apprentissages : .....	48
6.3.4. L'usage des technologies numériques.....	49
6.3.5. La contribution du domaine des arts.....	49
6.4. Modalités de mise en œuvre.....	49
6.4.1. Un titre : une première accroche.....	49
6.4.2. Le public.....	49
6.4.3. Le format du dispositif .....	49
6.4.4. Une activité en avant-session.....	50
6.5. Une proposition d'engagement de recherche-action collective dans les établissements volontaires réunissant des professeurs par niveau. ....	50
6.5.1. Présentation des ateliers.....	50
6.5.2. Les visées de la recherche.....	50
6.5.3. Quelques précautions.....	51
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>52</b>
<b>Bibliographie/ Sitographie .....</b>	<b>55</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>61</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>169</b>



# Éduquer au développement durable, dans la pratique quotidienne de la classe. *L'animation institutionnelle et la formation des enseignants en question*

Présenté par Marie-Françoise BOSSIS sous la responsabilité de Philippe MISSOTTE

## Résumé

En tant qu'éducateurs, nous avons à guider les jeunes vers l'expérience de ce sentiment d'appartenance à une humanité plurielle, diverse, dans le respect de toutes les formes de VIE. L'éducation au développement durable prônée par le ministère, sous la pression grandissante des instances onusiennes et politiques européennes enjoint les établissements scolaires à développer cette éducation à travers des projets, des dispositifs, prenant en compte la gestion globale de l'établissement par une approche intégrée. Force est de constater que concrètement les initiatives, bien que présentes sont encore peu répandues et que des obstacles freinent la mise en œuvre dans le cadre quotidien de la classe ou de l'établissement. Une approche par l'entrée disciplinaire permettrait-elle de lever ces freins en permettant un travail collaboratif pluri disciplinaire pour conduire à une vision croisée interdisciplinaire dans la conduite de projets concrets inscrits dans le projet d'établissement ? Après avoir effectué quatre entretiens auprès de Patrick Matagne (enseignant-chercheur), Jacques Brégeon (directeur du collège des hautes études du développement durable), Michel Ricard (président de la Chaire UNESCO à Bordeaux sur le développement durable), Florence Barette (directrice de l'AFAREC), une enquête a été réalisée auprès de publics cibles en formation : enseignants premier degré d'un secteur en formation d'une journée, participants au colloque sur les enjeux éducatifs du développement durable à Tours (2 jours), chef d'établissement 1<sup>er</sup> degré en formation (une semaine), personnes participant à la session nationale « référent EDD ». Au regard des données recueillies, les essais menés par les enseignants en premier et second degrés montrent une réelle difficulté à penser, à vivre et à coordonner de tels projets pluridisciplinaires ancrés sur les réalités concrètes de la vie de l'établissement. Les enseignants soulignent un manque de connaissances approfondies des enjeux (écologiques, sociaux, économiques, spirituels), un réel besoin de formation en pédagogie de projet et une exigence pour bénéficier du temps nécessaire dans le cadre de leur temps de travail pour élaborer collectivement et en partenariat ces types de projet.

Mots clés : développement durable, approche globale, transdisciplinarité, dialogue, projet

## Summary

As educators, we have to guide the young towards the experience of this feeling of membership in a plural, diverse humanity, in the respect for all the forms of LIFE.

The Education in the Sustainable Development advocated by the ministry, under the growing pressure of the European, UN and political authorities orders schools to develop this education through projects, devices, taking into account the global management of the establishment by an integrated approach. One has to note that concretely the initiatives, although present are again little spread and one has to note that obstacles slow down the implementation in the daily frame of the class or the establishment. An approach by the disciplinary entrance would allow to raise these brakes by allowing a collaborative work disciplinary pluri to lead to an interdisciplinary crossed vision in the management of concrete projects registered in the project of establishment ? Having made four conversations with Patrick Matagne (professor, teaching and research), Jacques Brégeon (director of the school of the high studies of the Sustainable Development), Michel Ricard (president of the Pulpit UNESCO in Bordeaux on the Sustainable Development), Florence Barette (director of the AFAREC), an investigation was realized with target public in formation : teachers first degree of a sector in formation for one day, they participate at the colloquium on the educational stakes in the sustainable development in the town of Tours ( 2 days), head teacher 1st degree during a formation (one week), people participating in the national session "referent ESD".

With regard to the data, the tries led by the teachers in first and second degrees show a real difficulty thinking, living and coordinating such multidisciplinary projects anchored on the concrete realities of the life of the establishment.

Keywords: sustainable development, global approach, transdisciplinarity, dialogue, project.