

DÉFIS ET PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU DÉVELOPPEMENT DURABLE

[Jean-Louis Martinand](#)

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire | « Cahiers de l'action »

2016/1 N° 47 | pages 25 à 33

ISSN 1772-2101

ISBN 9782111385214

DOI 10.3917/cact.047.0025

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2016-1-page-25.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

© Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Défis et problèmes de l'éducation populaire au développement durable

JEAN-LOUIS MARTINAND,

professeur émérite de didactique des sciences et techniques, UMR³¹ STEF³², École normale supérieure de Cachan

Développement durable : enseigner ou éduquer ?

À première vue, les actions d'éducation au développement durable conduites par les organisations d'éducation populaire et de défense de l'environnement devraient échapper facilement aux défis et problèmes que rencontrent les établissements d'éducation nationale lorsqu'ils doivent élaborer, organiser et mettre en œuvre l'éducation au développement durable (EDD) que leur imposent les orientations nationales (stratégie de développement durable) et les textes de leur tutelle ministérielle. Les organisations restent en effet dans leur rôle et s'investissent dans une mission revendiquée, alors que s'agissant des établissements, la mission qui leur est imposée bouscule aussi bien les modes de conception et de programmation, anciens ou modernistes, des activités d'enseignement et d'apprentissage que les « contenus » et « dispositifs » éducatifs de l'éducation générale pour tous, comme des diverses formations secondaires et supérieures « généralistes », technologiques ou professionnelles.

Mais si, au-delà des affirmations identitaires de différences irréductibles, l'on prend en compte la longue histoire des influences réciproques et de la circulation des hommes et des idées pédagogiques entre institutions d'éducation nationale et organisations d'éducation populaire, il est légitime de s'interroger sur les défis que doit aussi rencontrer l'éducation populaire au développement durable. Du point de vue « éducatif », établissements d'enseignement et organisations d'éducation populaire paraissent en effet devoir faire face à des problèmes assez analogues. Et d'abord à la tâche, décentralisée dans les deux cas, de construction d'une forme curriculaire pour les activités de ce qui est dans les deux cas aussi une « éducation à » et pas un « enseignement de ».

31. UMR : unité mixte de recherche.

32. STEF : Sciences, techniques, éducation formation.

Bien que, sous l'effet de diverses suggestions ou prescriptions pédagogiques, les curriculums éducatifs soient de plus en plus définis par des compétences à former et de moins en moins par des savoirs, pas seulement conceptuels et discursifs, à s'approprier, il reste difficile aux prescripteurs comme aux éducateurs et aux « formateurs » de s'abstraire des cadres de pensée et d'action que sont les disciplines « académiques » (recherche et formations supérieures), les disciplines de l'enseignement secondaire et les disciplines de métiers, bien peu préparées à la prise en compte des enjeux de développement durable. Réciproquement, les conceptions et mises au point pédagogiques et didactiques de projets d'éducation ou de formations au développement durable révèlent les hésitations et les incohérences des conceptions politiques et des principes stratégiques de l'éducation et des formations au développement durable, et aussi des orientations politiques du développement durable lui-même.

■ PROGRAMME OU CURRICULUM ?

Dans les pays de tradition scolaire française, on pense habituellement en termes de « programmes » imposés et nationaux (*Ratio Studiorum* des collèges jésuites au XVII^e siècle; plans d'étude des écoles primaires de la III^e République). Dans ce cas, les questions de la mise en œuvre sont souvent occultées : activités des apprenants et des enseignants, instruments et dispositifs, orientations didactiques, méthodes et démarches pédagogiques, modalités d'évaluation, de contrôle et de certification.

Sans programmes imposés aux écoles, mais pas sans contrôle ni certification, les écoles primaires et secondaires des pays de tradition anglaise devaient élaborer elles-mêmes le curriculum global et les curriculums des matières enseignées; d'où une attention beaucoup plus accentuée qu'en France au travail local de conception et de mise en œuvre, y compris pour les questions de gestion de moyens et de compétences. C'est pour poser à propos de l'éducation au développement durable les questions de la conception et de la mise en œuvre éducatives que nous utilisons ici une notion de curriculum qui introduit trois idées fortes : distinguer le prescrit et le « produit » – c'est-à-dire les activités éducatives et leurs effets, « coproduits » par éducateurs et éduqués –, penser le possible et le réel en matière de curriculum, ne pas s'enfermer dans une des formes curriculaires possibles, celle de l'enseignement de disciplines, scolaires, ou professionnelles.

Si l'idée de développement durable était « scientifique », elle serait « enseignable » et on trouverait les manières de l'approcher et de la développer de l'école primaire à l'enseignement supérieur : on rencontrerait des problèmes pédagogiques et didactiques relativement familiers. Par contraste, elle serait alors plus difficile à construire dans les modalités de l'éducation populaire, à cause de la complexité des objets, phénomènes, actions auxquels elle référerait alors.

C'est ce qui aurait pu être le cas pour l'éducation relative à l'environnement, s'il avait été choisi d'enseigner des « sciences de l'environnement », en « scientifiant » l'idée d'environnement comme cœur d'une nouvelle discipline, et donc en supprimant les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre, la géographie..., au moins dans l'enseignement général obligatoire. Or, partout dans le monde, on a maintenu ces disciplines scolaires et essayé de placer à côté d'elles, et en articulation avec elles, une « éducation à l'environnement » scolaire dont le contenu ne peut plus être mis en forme de discipline; ce n'était pas inconcevable mais, de fait, l'éducation à l'environnement n'a jamais accédé à l'état de généralisation, et n'a peut-être jamais été pensée en ce sens, pour le collège en particulier. Au moins cela a-t-il maintenu ouvert un espace d'intervention largement occupé par des organisations d'éducation populaire.

Ainsi l'éducation au développement durable semble souffrir au départ d'un « défaut de scientificité » pour sa mise en œuvre par les enseignants et même par certains éducateurs ; mais elle se heurte de plus au rejet par certains de l'idée même de développement durable, au motif qu'elle est « politique » : non enseignable parce que non scientifique, elle ne doit pas être « enseignée » à l'école, mais éliminée ou à défaut critiquée ; et, politiquement critiquable, elle doit être rejetée comme dangereuse pour certains éducateurs investis dans l'éducation à l'environnement.

Cependant, « développement durable » est bien un concept, non pas scientifique mais politique : un concept « mobilisateur » ou une norme sociale, à la signification évolutive en fonction des débats et des consensus politiques. Contrairement à ce qu'affirment ceux qui le récusent, ce concept n'est pas le seul à être présent dans les enseignements : celui de « citoyenneté », par exemple, a une présence historique ancienne dans l'« instruction civique » et maintenant dans l'« éducation à la citoyenneté ». Mais il est évident que la « construction curriculaire » de ces deux « éducations », d'ailleurs en partie liées, ne peut se faire aujourd'hui dans le seul registre de la problématisation pédagogique et didactique : elle doit commencer dans le registre de la problématisation politique (politique éducative) et stratégique (organisation de l'éducation).

Éduquer au développement durable

Une « éducation » qui pose problème aux acteurs de l'éducation

En France et dans la plupart des pays, l'EDD est une obligation dans les curriculums prescrits de l'école à l'université. À la différence des disciplines et matières scolaires dont les textes prescriptifs sont d'initiative politico-administrative (le plus souvent venant du ministère chargé de l'éducation), l'EDD tire ses motifs premiers et la définition de ses missions de textes internationaux, en particulier le *Rapport Brundtland* pour l'ONU³³, ou de textes législatifs et rapports nationaux, comme en France les versions successives de la *Stratégie nationale de développement durable*³⁴.

Ce sont des normes qui s'imposent – ou devraient s'imposer –, mais aussi des résultats de constructions et de compromis politiques, et comme tels historiques et évolutifs. Des processus sociaux complexes de diffusion/appropriation/intervention sociales, concernant de nombreuses « parties prenantes », renouvellent les compromis et formulations, les développements, actions et élaborations particuliers dans les divers champs politiques, idéologiques, économiques, techniques, scientifiques, sociaux, culturels et scolaires, sur fond de divergences fondamentales de points de vue et de conflits irréductibles d'intérêt qu'ils révèlent et parfois surmontent. Ce « contexte » sociopolitique de l'EDD est devenu à notre époque inhabituel et déstabilisant dans le champ scolaire, motif de malaise, de refus définitif ou de dérive militante chez de nombreux enseignants. Heureusement, il est beaucoup plus familier aux organisations d'éducation populaire, du niveau local au niveau national et même international.

Mais cette situation, qui aurait dû susciter un surcroît d'esprit de responsabilité et de créativité de la part des responsables politiques et administratifs dans la préparation intellectuelle, institutionnelle et pratique de la mise en œuvre et de la généralisation de l'EDD, les a plutôt conduits à « se payer de mots » avec des préconisations volontaristes

33. Version française : *Notre avenir à tous*, Éditions du Fleuve, Montréal (Canada), 1987.

34. Se reporter à l'actuelle « Stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable 2015-2020 » (www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/SNTEDD.pdf).

mais incohérentes, consensuelles mais superficielles. Ainsi en France, une « stratégie » de passage d'une éducation à l'environnement, finalement peu répandue et critiquée de manière décourageante pour ceux qui l'avaient portée, à une « éducation à l'environnement et au développement durable », sans intégration réfléchie, et presque aussitôt à l'éducation au développement durable, alors que ces changements n'ont pas été vraiment éclairés ni opérationnalisés, manifeste un pilotage par l'agenda politique gouvernemental, sans reprise spécifique ni développement approfondi dans le registre éducatif stratégique. Sont ainsi apparues des préconisations diverses et peu étayées du point de vue éducatif pratique, comme : la participation des élèves aux projets d'établissements sous responsabilité du chef d'établissement ; l'EDD « ancrée dans les disciplines » et donc contradictoire avec l'unité de cette « éducation » ; les interventions en « codisciplinarité » de deux ou trois enseignants sur des « thèmes » d'EDD, sans réflexion sur les articulations de leurs contenus.

Après une expression sur l'éducation et les formations assez faible lors du Grenelle de l'environnement (2007), une nouvelle commission a été constituée pour traiter de l'enjeu éducatif et produire un rapport spécifique³⁵ à la hauteur du rôle affecté à l'EDD au sein de la « stratégie nationale » : orientation vers « l'action pour le développement durable » des activités éducatives ; l'établissement scolaire et pas la classe comme lieu privilégié de la prise en compte des enjeux ; posture de pensée et d'action selon des points de vue empiriques et sensibles ; coopération de « parties prenantes » (familles, collectivités territoriales, entreprises proches, associations culturelles).

Cependant, même après 2008, l'EDD s'inscrit avec retard et difficulté dans les pratiques scolaires françaises. L'objection d'illégitimité soulevée par les enseignants spécialistes de disciplines scientifiques – mais beaucoup moins par ceux de disciplines technologiques – et de nombreux chercheurs et formateurs didacticiens de sciences de la nature et de la société persiste jusqu'à maintenant. Les rapprochements avec l'éducation à la citoyenneté, et plus généralement avec diverses « éducations à... », s'ils sont justifiés et féconds, mettent l'accent sur ce qui est semblable voire commun, et ne favorisent donc pas sur le moment l'élaboration spécifique d'une pensée de l'EDD. Et les militants respectables de l'éducation relative à l'environnement ne voient toujours pas ce qu'on « gagne » avec l'EDD.

Quelles caractéristiques propres pour l'EDD ?

Loin de favoriser l'espace d'action ouvert aux organisations d'éducation populaire, cet état de l'EDD scolaire apparaît comme un frein, voire un obstacle, à leurs capacités d'actions partenariales et propres, aux possibilités de réflexion, d'invention et de collaboration avec des chercheurs pour la formation de leurs éducateurs, intervenants, et la problématisation des enjeux rencontrés.

Ce qui manque à tous, sur un plan politique (éducatif) c'est une caractérisation claire et forte de l'EDD, que ne peut pas remplacer un appel par ailleurs bienvenu à l'inventivité pédagogique et didactique des enseignants et des éducateurs, mais bridé par la généralisation du financement sur projet. Ce qui est risqué, c'est une disqualification des disciplines scolaires alors qu'elles ont un rôle indispensable, mais qui reste à préciser, pour l'EDD. Et ce qui brouille l'ensemble, ce sont les variations récurrentes d'appellations selon les fluctuations de la communication politique nationale et internationale. Cependant, les activités d'EDD commençant malgré tout à se répandre dans les écoles, le fossé entre la complexité

35. BRÉGEON J., *Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable*, ministère de l'éducation nationale, Paris, 2008.

et l'urgence des enjeux de développement durable d'un côté, la relative insignifiance des actions, modalités, « solutions » éducatives préconisées de l'autre, mais aussi la lenteur de l'agenda officiel de la généralisation à tous les élèves de tous les niveaux, alors même qu'un travail prenant de préparation est tout de même nécessaire pour toute mise en œuvre, suscitent découragement et scepticisme.

Il paraît donc nécessaire que les efforts des éducateurs et des enseignants pour l'EDD soient beaucoup plus puissamment aidés, en particulier par de la recherche critique sur les curriculums scolaires et actions associatives existantes et, surtout, de la recherche prospective et proactive sur des curriculums et actions possibles. Trois besoins semblent primordiaux :

- le besoin de penser des projets et des plans éducatifs inscrits dans des dynamiques historiques, géographiques et sociétales, du court au long terme, du local au mondial, du sectoriel au sociétal, enfin du simple au complexe du point de vue de l'élève ou du participant ;
- le besoin de centrer en permanence la conception de l'EDD sur des enjeux de développement et de durabilité, et plus précisément de développement humain et de durabilité environnementale ;
- le besoin de ménager une construction participative des actions éducatives pour l'EDD, par et pour une implication réalisatrice et formatrice collective.

Problématique éducative (politique et stratégique) de l'EDD

Des enjeux de développement humain et de durabilité environnementale

S'il faut donner une « caractérisation » de l'EDD qui propose une orientation ferme et préviene les dérives les plus graves, une « condition nécessaire et suffisante » est la réponse la plus adéquate : il y a EDD si, et seulement si, ce sont des enjeux de développement humain³⁶ et de durabilité environnementale qui constituent les « contenus » de cette « éducation », dans un « dispositif » pragmatique et démocratique.

Une question décisive est alors celle de la liste d'enjeux à choisir, pour amener les « participants » à s'impliquer, décider et agir pour un avenir commun « soutenable » en contexte de divergences d'opinions et de conflits d'intérêt. Pour un collège, on peut penser à des enjeux obligatoires ou optionnels pour chaque année du cursus scolaire, avec éventuellement des « enjeux de l'année » pour toute une école, voire pour les écoles d'une collectivité territoriale ; des choix analogues, moins systématiques et tenant mieux compte des vocations et moyens sont sans doute nécessaires pour les activités proposées par une organisation d'éducation populaire³⁷ :

- enjeux sociaux par rapport à des « droits » reconnus mais non réalisés, pas seulement « au Sud » (pauvreté et inégalités face à l'alimentation, la maladie, l'eau, l'énergie, l'éducation, le travail... ; solidarités intergénérationnelles, intrasociale et internationale ; préservation des cultures) ;

36. Cette qualification du « développement », adoptée en France par les programmes de géographie au collège et au lycée, permet d'échapper au rabattement de l'idée de développement sur une conception économiste (pour pays développés/pays en développement), en attirant l'attention sur le besoin de permettre à tous les peuples, groupes sociaux, familles, marqués par des inégalités de toutes sortes, et malgré les enjeux environnementaux, de se projeter et d'agir dans un avenir digne d'être vécu par eux-mêmes et leurs descendants.

37. La réflexion sur ces enjeux et la manière de les penser sur le plan politique peuvent être alimentées par les rapports et avis du Conseil économique, social et environnemental, ainsi que ceux des organisations internationales, en évitant cependant les risques d'une « attribution » de ces enjeux à des disciplines du secondaire ou du supérieur, et leur enfermement dans des cadres disciplinaires.

- enjeux environnementaux par rapport à des évolutions dangereuses et des risques (protection, préservation, conservation ou gestion de la biodiversité; prévention, adaptation face au « changement climatique »; précautions face aux catastrophes « naturelles » et « technologiques » chimiques, nucléaires...);
- enjeux économiques « sociétaux » (préservation des ressources; économie solidaire/économie marchande; accès au crédit/spéculation bancaire; économie de la fonctionnalité/économie de la profitabilité);
- enjeux politiques (démocraties délibératives et participatives/oligarchies technocratiques et autocratiques; droits des femmes, des enfants, des minorités).

Repères fondamentaux pour la mise en œuvre de ces enjeux

Du point de vue « stratégique », qui a fait l'objet d'une attention particulière dans le laboratoire STEF de l'École normale supérieure de Cachan³⁸ en 2013, l'expérience pratique dans des écoles de Rouen et avec des associations ainsi que l'élaboration théorique à Cachan conduisent à mettre en avant quelques « repères fondamentaux » qui concrétisent les orientations précédentes (pour les élèves comme pour les enseignants, mais ils sont encore plus essentiels pour les participants et les animateurs en éducation populaire):

- penser d'abord aux enjeux et problèmes de développement durable et pas aux connaissances « prérequis »;
- conjuguer l'ancrage et le montage locaux avec les préconisations nationales « globales »;
- prendre en compte et valoriser les débats et compromis évolutifs concernant le développement durable et son contenu;
- comprendre et étudier les argumentations et les intérêts en jeu dans les débats et conflits à propos d'enjeux de développement durable;
- maintenir « en tension » les deux critères, de développement humain et de durabilité environnementale;
- éviter de passer de l'idée régulatrice de « développement durable » à la présentation banalisée en trois « piliers » (économique, social, environnemental) ou plus, qui substituent, sans problématisation, aux enjeux sociétaux a-disciplinaires du développement durable des problématiques partielles et implicites de disciplines d'enseignement (ou de recherche): écologie, économie, sciences sociales (géographie, histoire, sociologie)...

Des approches communément préconisées, enseignement ou présentation-discussion de savoirs « sur » le développement durable, ou apprentissage de gestes « écocitoyens », ou encore études de cas et de questions socioscientifiques ou plutôt sociotechniques « vives », ou enfin approches systémiques et interdisciplinaires, peuvent toutes trouver leur place légitime selon le niveau d'études, la filière – générale, technologique ou professionnelle – ou selon les visées de l'action d'éducation populaire. Mais elles sont disjointes et ne constituent pas vraiment un cadre stratégique pour penser l'EDD.

Avant d'esquisser un tel cadre, il importe de donner une réponse à la question fondamentale: qu'est-ce qui doit être « formé » par l'EDD? Concepts et connaissances, compétences, attitudes? La réponse proposée au laboratoire STEF est des « dispositions », individuelles

38. LANGE J.-M., MARTINAND J.-L., « Éducation au développement durable: balises pour un curriculum », in HASNI A., LEBEAUME J. (dir.), *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*, Les Presses de l'université d'Ottawa, Ottawa (Canada), 2010; LANGE J.-M., *Éducation au développement durable: problématique éducative/problèmes de didactique*, mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, École normale supérieure de Cachan, 2011; MARTINAND J.-L., « STEF, un laboratoire de sciences pratiques à l'ENS Cachan », in LE BOT F. et al., *L'ENS Cachan. Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2013.

et collectives, en faveur du développement durable tel qu'il est interprété et mis en œuvre localement et momentanément³⁹.

Des actions éducatives pour le développement durable (AEDD)

Pour former des dispositions, le moyen habituel est d'engager le formé dans des actions éducatives, actions vers un but qui ne sont pas un prétexte (ici agir sur un enjeu de développement durable), mais qui sont formatrices d'abord par elles-mêmes et ensuite par la réflexion qu'elles incluent, en contribuant à transformer les acteurs, c'est-à-dire à les « former » sans les conformer. Une éducation au développement durable, ce sont donc avant tout des AEDD. Ces AEDD sont des actions dans le milieu local, comme toute action de développement durable : elles sont a-disciplinaires (comme les enjeux de développement durable pris en charge), collectives et partenariales (équipe éducative, parents, organisations, associations, collectivités territoriales). Si elles impliquent en tant qu'AEDD une transgression des clôtures physiques et institutionnelles de l'école, elles sont totalement homogènes aux pratiques de l'éducation populaire. Elles supposent des montages de projets, des réalisations sur projet, avec évaluation des effets et publicité des actions. Elles impliquent des compétences nouvelles dans les équipes animatrices et éducatives, dont les membres développent donc en même temps leurs capacités citoyennes d'intervention dans le milieu local. Elles participent des AEDD dans le milieu social environnant.

Cependant une EDD complète ne peut se fonder uniquement sur une succession d'AEDD : certains enjeux de développement durable seraient inaccessibles, des savoirs et compétences nécessaires ou utiles seraient ignorés. Il faut d'autres approches d'enjeux de développement durable. Et pour les savoirs, on ne peut se reposer ni sur les savoirs appropriés et structurés dans le cadre des disciplines et matières scolaires, ni sur les savoirs rencontrés, fonctionnels mais ponctuels.

C'est pourquoi les AEDD paraissent devoir être complétées par les activités suivantes.

Des investigations multiréférentielles d'enjeux de développement et de durabilité

Il s'agit d'activités dirigées d'étude collective, selon une multiplicité de points de vue et d'outillages associés, caractéristiques de métiers, de fonctions sociales, d'occupations et de disciplines scolaires ou académiques ; la multidisciplinarité n'est qu'une version réduite aux disciplines de la multiréférentialité nécessaire pour traiter d'enjeux a-disciplinaires impliquant de nombreuses pratiques sociales. Ces activités conduisent à « scolariser » des méthodes et des outils maintenant répandus dans les actions institutionnalisées ou associatives pour le développement durable : construction de scénarios prospectifs alternatifs ; modélisations et simulations de phénomènes pour la prévision ou l'accompagnement d'actions ; mise au point et usage d'indicateurs pour objectiver des situations et des tendances, suivi de la mise en œuvre d'actions ; procédures de mise en débat sur des enjeux ou des projets, ou pour l'élaboration participative de décisions...

Des contributions de disciplines à l'élucidation de problèmes de développement durable

Ces contributions interviennent essentiellement aux niveaux secondaire et supérieur, car au primaire, avec des matières pas encore différenciées en disciplines, il y a peu d'écart entre des investigations simples d'enjeux et des contributions rudimentaires de matières.

39. En anglais on dirait « *empowerment* » et « *commitment* », soit en français « *encapacitation* » et engagement, c'est-à-dire tout ensemble : attitudes, valeurs, compétences, performances, connaissances, qui constituent ce que rassemble le concept pragmatique de « *disposition* » (BOURDIEU E., *Savoir Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Seuil, Paris, 1998).

Il s'agit, selon l'« esprit spécifique » des disciplines, plus qu'en sollicitant leurs interfaces alors qu'elles sont en cours de différenciation et de déploiement, d'infléchir leurs problématiques émergentes vers la construction de concepts et d'indicateurs, de modèles de base et de compétences pertinents pour l'appréhension d'enjeux partiels de développement ou de durabilité, ainsi problématisés. En France, les programmes de géographie du collège et surtout du lycée témoignent d'un effort majeur pour s'approprier cette ambition de développer du même mouvement culture géographique et dispositions pour l'élucidation de problèmes de développement durable. Malgré des rénovations profondes et des affichages constatables ailleurs, cette discipline reste malheureusement encore un peu seule. Dans la mesure où il est difficile de ne tenir aucun compte du caractère en partie « discipliné », la question du rapport aux disciplines scolaires et universitaires et de leurs capacités et incapacités à répondre à des enjeux de développement durable ne peut être ignorée par l'éducation populaire.

Esquisse problématique (pédagogique et didactique) pour l'EDD

C'est avec un cadre stratégique tel que celui évoqué précédemment qu'il apparaît possible de poser avec pertinence les questions de la mise au point de contenus (relevant spécifiquement d'une responsabilité didactique) et du montage d'actions éducatives (relevant d'un « génie pédagogique »). Pour terminer, six questions doivent être évoquées dans cet esprit, car elles méritent réflexions, essais évalués, investigations empiriques et élaborations théoriques autant pour l'éducation scolaire et universitaire au développement durable que pour l'éducation populaire au développement durable.

1. La question des **types curriculaires** pertinents pour l'EDD. Dans une très suggestive étude d'histoire politique sur les débats depuis un siècle et demi à propos du curriculum général en Angleterre (primaire et secondaire), Alistair Ross⁴⁰ a montré la fécondité d'une typologie avec trois types principaux : « *Process-driven curriculum* », « *Objectives-driven curriculum* » et « *Content-driven curriculum* ». Ces types font sens dans les trois « registres d'analyse et de conception » que nous avons distingués et reliés : politique, stratégique, didactique et pédagogique. Ils permettent une interprétation, selon ces trois registres, des logiques respectives des activités éducatives pour le développement durable, des investigations multiréférentielles d'enjeux de développement durable, et des contributions de disciplines à l'élucidation de problèmes de développement et de durabilité. C'est une indication pour la didactique et la pédagogie pratiques de l'EDD. Un curriculum réel, « coproduit » avec les « participants », combine certains traits de chaque type, l'un d'eux étant cependant dominant dans la dynamique curriculaire locale et momentanée.
2. La question de la construction et de la structuration d'îlots interdisciplinaires de rationalité, ou plus généralement d'**îlots multiréférentiels de rationalité et de technicité**, impliquant des rationalités scientifique, juridique, politique, économique..., et confrontant des savoirs « hybrides » pour l'action et dans l'action (savoirs prospectifs, proactifs et mobilisateurs), ainsi que des savoirs controversés et des opinions « raisonnées » (sujettes à critiques de leurs valorisations et dévalorisations).
3. La question de la « mise en état » des disciplines scolaires à prendre en charge des « problèmes de développement durable ». Le développement de leurs possibilités spécifiques incite à reprendre leur « point de vue sur le monde et le savoir » et leur outillage conceptuel et instrumental, souvent obscurcis ou détournés par leur « scolarisation ».

40. Ross A., *Curriculum. Construction and Critique*, Routledge Falmer, Londres (Royaume-Uni), 2000.

4. La question de l'**identité relationnelle de l'EDD** par différence avec les éducations à la citoyenneté, aux risques, à la santé..., et par contraste avec les matières et disciplines. En dépit des tentatives d'englobement de la part de l'une ou de l'autre, il ne semble pas y avoir de « super-éducation à la vie collective » aujourd'hui concevable et pertinente. Cependant la coexistence de ces « éducations » exige des caractérisations comparatistes.
5. La question des **principes de progressivité** pour un curriculum d'EDD de l'école obligatoire, mais aussi pour des curriculums plus restreints d'éducation populaire. En l'absence d'expérience réfléchie et de connaissance validée sur le devenir des dispositions par différenciations et intégrations permanentes dans l'EDD, la répétitivité simpliste de mêmes « bonnes pratiques » risque de tenir lieu de conception curriculaire. Ce n'est pas une réponse au besoin de règles pour les répartitions d'activités (contenus, dispositifs...) selon les niveaux d'étude ou les dispositions déjà formées, règles fondées sur des « dimensions de progressivité », à la fois individuelles et collectives, que seules des recherches pourront étayer.
6. La question de l'**évaluabilité** dans un curriculum d'EDD étroitement dépendante de la précédente. Comment rendre compte des effets pour réguler et rectifier le curriculum, intervenir et aider les participants dans l'action collective pour le développement durable et pour leur propre formation? Comment évaluer les dispositions visées, les progrès individuels et collectifs? Comment apprécier la pertinence et l'effectivité du projet curriculaire? Jusqu'à présent bien peu d'essais et d'élaborations pertinents et robustes sont disponibles.

De ce tour d'horizon, peut-on conclure autrement qu'en attirant à nouveau l'attention des lecteurs pour prendre au sérieux les enjeux éducatifs complexes et nouveaux de l'éducation au développement durable? Ce faisant, ils participeront aussi au mouvement d'ensemble de tous ceux qui sont mobilisés par les enjeux du développement durable.