

Symposium 213

La problématique « éducation, territoire et territorialité » dans tous ses états

213/3

Rapport au savoir et territorialisation des processus d'éducation : l'exemple d'une « question vive », l'éducation au développement durable

(Michel Floro, EA ADEF, MCF)

1. Introduction

Ce texte s'inscrit dans le droit fil d'une approche territorialisée des processus éducatifs. Il est centré sur la posture d'acteurs de l'éducation, confrontés à une question vive (Legardez, et Simonneaux, 2006, 2011), celle du développement durable.

Ce travail est issu d'une recherche menée entre 2010 et 2012, dans le cadre du programme de l'ANR ED2AO¹, en France et en Italie. Il étudie la professionnalité enseignante, confrontée à une injonction d'éducation au développement durable, qui fait problème. Avant d'interroger le processus éducatif, nous interrogeons le niveau de conscience que les enseignants ont du développement durable. L'objectif est de comprendre comment les professeurs et les acteurs de l'éducation se positionnent, en tant que professionnel, et citoyens, face à cette question vive. Pour de nombreux auteurs, l'éducation au développement durable, induit un formatage de la pensée, opposé à tout projet de société et donc à tout projet éducatif (Rist, 1996, Sach 1996, Latouche 2004). Comment donc, rendre intelligibles les prises de conscience individuelles, à partir d'un processus interactif complexe, qui intègrent l'espace physique, son organisation territoriale, (administrative, sociale, politique, économique), l'individu global, cognitif, affectif, historique, et le collectif.

2. Une commande institutionnelle qui transforme les pratiques

¹ Education au développement durable Appuis et Obstacles

Pour l'institution, depuis 2008², l'éducation au développement durable, vise un objectif de solidarité internationale, et entre de plein pied dans la formation initiale des jeunes, selon une démarche de projets³. Le groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable, présidé par Jacques Brégeon,⁴ interroge l'institution éducative française, sur le passage de l'état d'expérimentation, à celui de sa généralisation. En 2009 la démarche 3D, (Etablissement en Démarche de Développement Durable) apparaît comme un outil d'action privilégié et une commande institutionnelle est passée aux chercheurs⁵, dans le but de repérer les appuis et les obstacles à l'éducation au développement durable.

Cette entrée dans le domaine de l'éducation impacte les pratiques éducatives classiques. Le développement durable n'est pas un objet scolaire ordinaire. Les savoirs qui s'y réfèrent ne sont pas encore réellement scolarisés, et il opère des transformations de la forme scolaire, (Audigier, 2008, Vincent, 2008) ou du rapport au savoir chez l'enseignant, (Legardez, 2007). Pour Lange et Martinand (2011), l'EDD initiée par des textes internationaux, en particulier avec le rapport Brundtland (1987), est le produit de normes, et de constructions fondées sur des compromis politiques historiques et évolutifs. Il suppose une démarche de projet, l'abandon des pratiques individuelles au profit de modalités collectives de travail, et conduit à intégrer le discours des enseignants au tissu social, pour éclairer des problématiques complexes, dont les enjeux dépassent le temps et l'espace vécus et à vivre. Leur rôle est de devenir des régulateurs de débat au lieu d'être ceux qui savent (Legardez & Simonneaux, 2006). Cette nouvelle démarche touche à la fois les élèves et les professeurs, les enfants et les citoyens à l'école comme dans le quotidien. Il ne peut y avoir d'Education au DD qu'à travers des enjeux de développement humain, et de durabilité environnementale dans une démarche pragmatique et démocratique (Martinand et Lange 2011). Ces problématiques remettent en cause, en permanence les savoirs qu'elles produisent dans divers champs disciplinaires, qui ne peuvent en aucun cas, se référer à une discipline unique, et rendent inévitable l'approche pluridisciplinaire (Alpe & Fauguet, 2008). La transmission des savoirs, issus du développement durable, demande de déconstruire les modèles classiques d'enseignement, fondés sur la transmission de vérités normées, sans controverse, soumise à la méthode de la persuasion, en vu de l'adhésion des élèves (Legardez & Simonneaux 2006).

3. Une triple approche par les questions vives, le territoire et les savoirs endogènes qui en découlent.

Les questions relatives au développement durable, entrent dans le champ des questions vives (Legardez, Simonaux 2006), car elles ont quelque chose d'incontournable et vital pour une société. Elles sont prégnantes dans l'environnement social, car le DD est en soi un concept politique dont la signification est objet de débats permanents (Lange et Martinand, 2011). De ce fait l'Education au Développement Durable, pose un problème aux éducateurs et aux enseignants. Cet objet éducatif qui engage l'avenir de la communauté humaine, pose bien d'autres problèmes, que des problèmes scolaires. La façon dont les enseignants le pensent en dehors de l'école, devient un objet d'étude, car la façon de vivre la citoyenneté, pèse inévitablement dans l'action éducative. L'injonction n'engage pas seulement les enseignants

² Note de service n° 2008-077

³ « L'école agit pour le développement durable ». Note de service n°2009-034

⁴ Rapport du groupe de travail interministériel sur l'éducation au développement durable, présidé par Jacques Brégeon, (Brégeon, Fauchet, Rochet) 29 janvier 2008.

⁵ Programme ANR ED2AO, Education au Développement Durable, Appuis et Obstacles.

dans leur métier, mais aussi dans leur vie, et réciproquement leur engagement dans la vie modifie les processus éducatifs mis en œuvre

Un ensemble de travaux de recherche récents montre l'impact du territoire sur les processus éducatifs scolaires, (Grelet, 2006 ; Champolion, 2008). Le territoire, est pressenti comme un espace investi, construit, reconstruit par les acteurs, dans la perspective d'une meilleure gouvernance. Ce système en tension, reliant un espace réticulaire au jeu social, (Ormaux, 2008), permet de rendre visibles les stratégies des acteurs. Rendre compte des constructions et des reconstructions permanentes qui s'opèrent dans ce contexte dynamique, permet d'interroger autrement le champ éducatif. Il s'agit d'établir une relation entre un lieu caractérisé, et les actions, les projets, les représentations, les savoirs, les croyances, des acteurs qui l'habitent, l'occupent, et le constituent. Chaque territoire correspond à des territorialités (Le Berre, 1992), activées, (Vanier, 2007) et présente une dimension cognitive, car il est supposée renvoyer à une territorialisation des esprits (Bozonnet, 1992). Le territoire est le produit d'une construction et d'une appropriation par les acteurs, d'un système socio-spatial symbolique, *contextualisé* (Champollion, 2008). Cette approche convoque le concept d'intelligence territoriale, défini comme le processus cognitif que les communautés élaborent pour assurer le développement équitable de leur territoire (Girardot, 2004). Le concept intègre à la fois la compréhension du territoire, une méthode collaborative, et vise un double objectif : la mise en place d'actions conceptuelles, nécessaires aux transformations des consciences (Bozzano, 2008); la résolution de problèmes réels pratiques, posés dans des espaces déterminés, où de nouvelles postures professionnelles sont susceptibles d'émerger. Il explique donc les stratégies citoyennes qui transforment en permanence, leurs espaces de vie pour l'améliorer, et produisent de ce fait des savoirs locaux ou endogènes qui deviennent pertinents. Ces savoirs renvoient à des connaissances vécues par la société comme faisant partie intégrante de leur héritage. Elles s'opposent aux savoirs exogènes perçus comme des éléments d'un autre système de valeurs. (Hountondji, 1994), ce sont des constructions sociales situées et partagées (Fourez, 2006), elles sont à prendre en compte sans pour autant se substituer aux savoirs savants ou enseignés (Moussavou, 2011). Cette perspective, oppose donc les savoirs endogènes qui participent au territoire intérieur, intériorisé, incorporé, identitaires, aux savoirs exogènes, extérieurs conflictuels, en débat, en cours de négociation. Ainsi l'intégration aux processus éducatifs, des savoirs endogènes participent au processus de territorialisation des esprits, (Bozonnet, 1992), renforçant l'intelligibilité de l'action éducative.

4. La nature complexe du développement durable comme champ d'interrogation du monde

La notion de développement durable qui émerge 1987, avec le rapport Brundtland⁶, se distingue de celle d'environnement. Mais si la prise en compte de la notion de développement est internationale, elle n'est en aucun cas universelle. Il en existe bien d'autres conceptions fondées sur d'autres visions des rapports entre l'homme et son milieu de vie (Sauvé, 2007). Ce Développement dit Durable, est à la fois une idéologie, une autre façon de questionner le monde (Brégeon, 2008), ou encore un champ complexe de recherche et de production de savoirs. Quelques changements accessoires, pour que la durabilité justifie des pratiques de développement, et de nouveaux écarts se creusent, toujours plus profonds entre riches et

⁶ En 1987, le rapport Brundtland intitulé : « Notre avenir à tous », évoque un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs »

pauvre, poursuivant l'occidentalisation du monde (Latouche, 2005). De ce point de vue, la lutte contre la pauvreté reste un problème et non pas un résultat (Sauvé, 2007).

La notion de durabilité, de son côté, se rapporte à une échelle de temps long, qui perturbe nos repères cognitifs. Elle projette les résultats d'une action, qui en termes de gain ou de performance pose quelques problèmes aux tenants d'une logique purement économique ou financière. Cet *objet* mal identifié qui suppose de nouvelles visions spatio-temporelles du monde vivant, révèle une responsabilité collective qui conduit à penser une citoyenneté hors de notre horizon quotidien, là où le temps devient une « (...) *condition de la construction et de l'expression du sens*», (Audigier, 2011, p.39). *La notion de développement*, qui trouve son origine dans la mise en valeur économique des territoires après leur décolonisation, (Brunel, 2004), risque de le réduire à du *développement économique durable*, et l'éducation, l'outil correspondant, de se mettre au service d'un programme *politico économique mondial de développement durable* (Sauvé, 2007), oubliant que le développement durable reflète la complexité du monde et se meut dans une dialectique incessante entre la partie et le tout, le local et le global.

Les trois piliers qui le définissent : l'écologie qui vise le respect de l'environnement, les rapports sociaux fondés sur l'équité sociale et la solidarité entre les sociétés, l'économie qui pense la viabilité, font courir le risque d'une réduction à trois disciplines, économie, sciences sociales, écologie, (Lange et Martinand, 2011). En revanche, ils font émerger au moins quatre axes forts en éducation : 1° cognitif, liée à l'élargissement du registre spatiotemporel de temps et d'espace ; 2° politique, où émerge une nouvelle citoyenneté, un nouveau mode de vie collectif, dans un registre au-delà du rapport au vivant, (les ressources minérales font partie du problème) et du connaissable ; 3° épistémologique, avec la construction d'un nouveau champ de savoirs interdisciplinaire qui problématise la complexité du monde ; 4° culturel, qui interroge la variété des types de société, les rapports au milieu, ou à la propriété. Le croisement et l'articulation des piliers et des axes, projette un ensemble de problématiques éducatives, qui interroge notre rapport à soi, au monde, le tissu social, les divers modes d'équilibre : homme / milieu de vie/ environnement planétaire, la production des savoirs et leur sens politique, (Vivien, F.-D., 2005), ou encore le rapport entre les disciplines, créant de multiples renversement d'attitudes professorales.

5. Les apports des enquêtes de terrain

L'étude s'est basée sur deux enquêtes qui interrogent l'enseignant en tant que citoyen dans le cadre de son métier, hors de toute spécialité disciplinaire. L'une a utilisé la méthode des questionnaires administrés à des enseignants de tous ordres et de tous niveaux, en France et en Italie ; l'autre adressée à des acteurs de l'éducation en général, situés dans des parcs naturels nationaux ou régionaux, du Mercantour, Alpi Marittime et Parco Fluviale de Cuneo, s'est basée sur des entretiens en situation.

5.1 La population des enseignants enquêtés

Un collège de Marseille⁷, (Région PACA) 19 enseignants, (10 femmes et 9 hommes), issus de toutes les disciplines. La passation, s'est appuyée sur une structure collective, l'O.Q.S.,⁸

⁷ Il s'agit du collège du Roy d'Espagne dans les quartiers Sud de Marseille.

⁸ Association loi de 1901, créée en juin 2008, qui regroupe un collectif d'acteurs associatifs, enseignants, travailleurs sociaux, chercheurs et habitants des quartiers Sud de Marseille (Cayolle, Soude, Roy d'Espagne, Verrerie, Bonneveine, Cravache).

(Observatoire des Quartiers Sud de Marseille). Un enseignant ⁹ membre de l'O.Q.S., a suivi l'opération au collège. Dans le Piémont italien, 83 enseignants de tous niveaux, (10 hommes et 73 femmes), issus des zones urbaines de montagne (Turin), et rurales de montagne, (Oulx et Susa). La passation s'est faite par l'intermédiaire d'une équipe de l'USCOT, Université de Turin, qui a eu un rôle de relais¹⁰. Pour le Val d'Aoste, 33 enseignants de tous niveaux, (26 femmes et 7 hommes) ont répondu. La passation s'est faite à Aoste, pendant une formation organisée par l'Assessorat du val d'Aoste, qui réunissait les enseignants de la vallée. En tout 136 enseignants ont été interrogés. Aucun d'eux n'est débutant dans le métier. Ils ont tous plus de 2 années d'expérience. Ce questionnaire, construit à partir d'une première enquête (Floro, 2011), présentait 15 catégories de sens, caractéristiques du développement durable, que nous avons voulu faire réinterroger et préciser par les enseignants. Ces questions demandaient de développer les notions de valeurs, de savoirs de référence, de perspectives d'action éducatives, entreprises dans et hors l'école. Une dernière question, en rapport avec la catastrophe nucléaire de Fukushima au Japon en 2011, essayait de repérer dans quelle mesure ces événements avaient impacté les points de vue.

5.2 Les résultats de l'enquête par questionnaire : des difficultés à s'extraire de l'Education à l'environnement et des effets de contexte

Le travail précédent, avait montré une frontière floue entre les caractéristiques spécifiques de l'environnement et celles de développement durable, absence notable d'évocation des notions de temps ou d'espace élargis, de nouvelles formes de participation à la vie publique, ou de propositions engageant les domaines politique, socio-économique, culturel, ou historique, sans référence à une citoyenneté du rapport au vivant et à l'environnement. L'enquête qui suit, fait ressortir 4 catégories caractéristiques du développement durable, construites selon les fréquences de réponses attribuées.

Tableau 1. Catégories caractéristiques du Développement durable.

Catégorie 1, plus de 50% des réponses	Catégorie 2, entre 40% et 50% des réponses	Catégorie 3, entre 25% et 40% des réponses		Catégorie 4, moins de 20% des réponses
<p>Actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> -gestion des ressources -protection de la nature. 	<p>Conceptuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> -valeurs, -éducation, -conscience d'un autre rapport au monde. 	<p>Augmentation</p> <ul style="list-style-type: none"> - gouvernance - importance du vivant, -sentiment de danger 	<p>Stagnation :</p> <ul style="list-style-type: none"> -tri sélectif, -questions d'environnement, - énergie 	<p>Réponses légitimement attendues mais de fréquence faible :</p> <ul style="list-style-type: none"> -temps, -écologie.

Dans la catégorie 1, ces deux types d'évocation, caractérisaient l'environnement dans l'enquête précédente. Dans la catégorie 2, par rapport à la première enquête, où elles étaient absentes, ces réponses représentent des indicateurs d'évolution. Dans la catégorie 3, on observe l'augmentation des réponses relatives à *la gouvernance, l'importance du vivant, du sentiment de danger* en lien avec la volonté de gérer les ressources et de protéger la nature ; la

⁹ Pierre Chauvin, membre de l'Observatoire des Quartiers Sud et professeur d'E.P.S. au Collège du Roy d'Espagne.

¹⁰ USCOT Turin équipe d'Elena Scalenghe responsable de la formation des maîtres du 1^o degré.

stagnation *du tri sélectif, des questions d'environnement, d'énergie*, montrent l'amorce d'un dépassement de la notion de protection de l'environnement, et le passage d'une ERE à une EDD. Dans la catégorie 4, des caractéristiques essentielles liées au concept de développement durable, comme *le temps ou l'écologie*, légitimement attendue sont faiblement citées. Le processus de passage n'est pas encore globalement réalisé.

Si certaines actions sont en cohérence dans et hors du cadre scolaire, il existe des disparités et des spécificités liés aux lieux et aux événements sociaux.

De façon générale, excepté *la gestion des ressources*, qui domine, et celle *de danger* qui émerge pour tous, les enseignants marseillais s'orientent vers des actions de protection du milieu proche, par le tri sélectif, dans une perspective de nouveau rapport au monde. Ces actions sont centrées sur le dedans de l'école et sur l'extérieur, et s'appuient sur des disciplines scolaires. Le tri n'est pas un contenu éducatif prioritaire dans l'école, mais en dehors, comme action au quotidien.

Le VDA lui se démarque par une évocation des dispositifs d'éducation et de formation qui sont une façon de se préparer à penser le futur. C'est dans le VDA que l'engagement social, est le plus fort. De la même façon que pour Marseille, les actions sont centrées sur le milieu proche. En revanche le tri est un support éducatif utilisé dans le cadre scolaire.

Pour le Piémont en conflit avec un projet de Train à Grande Vitesse, (TAV) qui mobilise une grande partie des habitants de la région de Turin, les réponses visent les valeurs et la protection de la nature. La notion d'engagement sur l'extérieur est majeur, et les actions éducatives sont en cohérence avec des actions quotidiennes centrées sur le milieu proche, extérieur à l'école, et le monde social, local.

Enfin relativement au danger les postures ne sont pas identiques. Il y a des disparités au niveau de la perception des responsabilités politiques. Pour Aoste, la maîtrise du nucléaire n'est pas un problème, mais elle est importante pour le Piémont, qui lui donne une dimension politique. En revanche sur Marseille, le problème est posé sur le plan des actions à réaliser.

5.3 Les résultats de la seconde enquête émergence des savoirs endogènes ancrés dans un territoire

La seconde enquête qui s'est déroulée en 2011 dans les Parcs naturels nationaux et régionaux en France (Mercantour)¹¹ et en Italie (Alpi Marittime /Valdieri, et Parco fluviale/ Cuneo), a cherché à comprendre les positions d'acteurs sociaux enseignants ou non enseignants concernés ou engagés dans l'éducation au développement durable. Elle s'est appuyée sur des entretiens semi directifs qui se sont déroulés en situation, dans le territoire des 3 parcs, auprès de 108 personnes (animateurs pédagogiques, employés tourisme, responsable des parcs, enseignant du primaire chef d'établissement d'un lycée, président d'une association culturelle locale). Ce travail a permis de faire ressortir un ensemble de facteurs en jeu dans le processus d'éducation au DD.

Premièrement la genèse du Parc, engage l'avenir, des actions qu'il développera ultérieurement. Selon qu'il est né d'une injonction nationale, d'une politique locale qui a du sens pour ses acteurs, qui répond à une demande des citoyens pour résoudre un problème d'environnement ou un souci de développer un patrimoine culturel, la démarche acquiert ou perd sa légitimité. Selon les cas, l'espace devient un *territoire approprié* ou non par les

¹¹ Voir rapport de l'équipe : D'Agostino Simona, Chamboredon Marie-Claude, Giral Jacky, Floro Michel, Legardez Alain, Jerzorski Agnieszka.

citoyens. A Cuneo, le parc fluvial, *le parc dans la ville*, pris en charge par les citoyens, constitue un objet commun public, qui fonde en définitive le principe républicain (res/publica), de la chose publique commune. Il réunit les oppositions autour du fleuve, favorisant une forme de débat démocratique, et l'enrôlement volontaire d'autres communes qui longent le fleuve. Car cette genèse participe à la création des conditions d'une *mise en débat du territoire*, à travers des oppositions entre l'initiative des citoyens et la volonté de l'institution ; la loi de l'état et la loi locale ; les savoirs locaux endogènes et les savoirs scientifiques exogènes ; entre les acteurs légitimés pour enseigner et les acteurs venus d'ailleurs.

Deuxièmement les questions du temps et de l'espace entrent en jeu. Elles émergent à travers les querelles entre les anciens et les modernes, ceux de la ville et ceux de la montagne. Elles représentent des *facteurs déterminants qui renvoient à des perspectives historiques*, qui ont fait par exemple du fleuve *Stura*, un symbole de la ville de Cuneo. Le Parc a été créé après un temps de maturation pour penser une action collective, intégrant fleuve et parc, comme outils de développement économique, éducatif, scientifique. Sur cet espace et sur ce temps se fonde la *légitimité des savoirs*.

La légitimité locale, érigée en règle, s'appuie sur un *temps passé long*, celui des *anciens* qui ont fondé les usages au cours des générations, transmis et maintenu des pratiques ancrées dans une histoire, et une culture locale. De ce fait, ce sont les *acteurs historiques*, nés sur les lieux, eux-mêmes enfants de parents déjà là, qui ont légitimé des savoirs, par rapport aux nouveaux arrivés, venus d'ailleurs en particulier de la ville, qui ne peuvent avoir la connaissance du pays, car la connaissance ne peut être qu'action et parcours des espaces. Ainsi entre en jeu le « dedans et le dehors » du territoire. Cette spatialisation impacte le rapport au savoir, le rapport à la loi, aux règles et aux interdictions. Les pratiques culturelles locales ancrées, refusent pour des raisons de pratiques sociales ancestrales, les réglementations sur la chasse, la pêche, l'organisation des déplacements avec le balisage trop strict des sentiers, la présence du loup vue comme danger ou comme secret d'état. Cependant ce n'est pas pour autant que les acteurs locaux restent figés dans leurs façons de faire et leurs savoirs. Des transformations de pratiques ont été observées chez les éleveurs avec l'arrivée du loup par exemple. Ainsi il en découle qu'une éducation qui disqualifie les savoirs endogènes, provoque un décalage entre l'éducation au développement durable, et le développement durable lui-même, perçu comme moyen de soumission intérieure par les contraintes extérieures qu'il impose.

6. Analyse des résultats incidences éducatives de logiques d'EDD

Certaines logiques éducatives, se fondent plus ou moins sur la pertinence de savoirs locaux spécifiques à chacun de ces espaces historiquement et culturellement construits au sens Vygotskien du terme. Le Parco Alpi Marittime, selon une dynamique horizontale, fait de son territoire une ressource éducative à lire à décoder et à transmettre ; le Parco Fluviale de Cuneo, selon une dynamique ascendante, a construit son espace autour du fleuve, pour répondre à une demande citoyenne venue de la base, développée selon une démarche collaborative ; le Parc du Mercantour en revanche né d'une dynamique descendante de protection a généré des conflits entre une logique éducative extérieure et des pratiques sociales et des savoirs endogènes territorialisés. Ces diverses logiques ont des incidences éducatives. La protection, met une distance entre le citoyen et son environnement. De ce fait il y a désengagement, non appropriation du territoire et cette logique devient un obstacle éducatif. En revanche l'EDD se développe dans les territoires où les politiques ascendantes ou

horizontales intègrent les dimensions sociales de la vie quotidienne, l'histoire, la culture, l'économie, dans un rapport interactif avec l'environnement, et sans ignorer les savoirs locaux. L'EDD est aussi une affaire de dépassement des oppositions : entre la préservation qui crée des interdictions, et la liberté et le développement que ces mêmes interdits permettent ; entre les savoirs endogènes, comme marque identitaire, produits par l'histoire et la culture du lieu, et les injonctions lois et règles dictées par les nécessités du DD ; entre les pratiques humaines quotidiennes nécessaires, variées et multiples et les espaces du vivant qui poursuivent leur propre développement.

6.1 *Les effets de territoire et leurs logiques éducatives*

Relativement aux appuis et aux obstacles à l'EDD, quatre facteurs liés au territoire apparaissent comme déterminants : deux types de logiques éducatives, la logique de prescription, et celle de la construction du rapport au milieu ; et deux formes d'organisation des rapports homme-environnement, celles qui passe par les pratiques citoyennes et celles qui transitent par les institutions.

La prescription. Entre la France et l'Italie, *les cadres éducatifs institutionnels* diffèrent. Il existe en Italie une charte (Charte Fiugi), mais il n'y a ni programmes, ni contenus disciplinaires prescrits. Les conceptions éducatives se fondent sur une double action « dans et par » le milieu. Dans le Piémont, l'autonomie et le pouvoir des établissements scolaires locaux, transforment les modes d'action. Le développement durable est expliqué par l'environnement décrit en termes d'investissement humain, historique et culturel. En France l'EDD s'explique par les contenus des savoirs scolaires prescrits. Ce qui permet d'un côté (VDA et Piémont) de construire des réponses variables et centrées sur des problématiques régionales spécifiques, de l'autre (MRS) de répondre à des injonctions qui se situent à un niveau national.

Le rapport au milieu. Eduquer au développement durable, suppose que les sociétés occidentales, s'inscrivent dans un nouveau *contrat naturel*, de Sujet à Sujet (Serre, 1987). Les postures de protection ou de conservation, sont des postures de domination et de contrôle de la nature, induisant une séparation et un éloignement des acteurs. De ce fait le territoire ne peut être investi culturellement et historiquement comme un savoir en soi. En revanche une logique de parité Homme/Nature, permet un respect de chacun des contractants. En Italie l'appui sur le territoire comme outil éducatif, répond à un souci de construction et de maintien d'un patrimoine historique et culturel prégnant dans les esprits et fédérateur -chasses du Roi, civilisation du seigle, sentiers des résistants, reconnaissance du loup et de sa figure emblématique- participant à la culture commune.

6.2 *L'organisation des rapports humains*

Les logiques d'acteurs engagés dans les pratiques citoyennes. L'engagement dans l'action quotidienne, rendent un processus de développement durable possible s'il repose sur des savoirs. C'est une logique d'action citoyenne qui décide en connaissance de cause où la formation est mise en avant. C'est le cas des citoyens du Val d'Aoste qui ont su refuser par referendum l'implantation d'un incinérateur. Ce vote concernant 50000 personnes d'Aoste, s'est prononcé contre le projet politique institutionnel, à une écrasante majorité de 94% des votants instruits du danger.

Les politiques environnementales visent l'empreinte écologique, qui est le rapport entre le coût du à la consommation du citoyen, pour son confort, et le coût écologique, c'est à dire le niveau de risque encouru pour le milieu. Aujourd'hui les questions de production énergétique

et de transports sont premières. Sur ce point, les politiques énergétiques varient. En France le nucléaire offre un des plus bas coûts de l'électricité en Europe. Le Val d'Aoste autonome en termes de production d'énergie hydroélectrique n'est pas sensibilisé au nucléaire. En revanche le Piémont doit acheter de l'électricité à la France, et la question de son transport pose problème, à cela s'ajoute le refus du TAV (Train à Grande Vitesse). Les enjeux économiques sont tels que les décisions, loin de toute démocratie participative, ne génère pas un débat, mais dégénère en conflit.

7. Conclusion

7.1 *Qu'est ce qui doit être formé par l'EDD ?*

Reprenant le terme de disposition (Bourdieu, 1998), Martinand fixe à l'EDD la tâche de former à des capacités *dispositionnelles* à s'engager, à devenir capable d'attitudes, de valeurs, de compétences, de performances de connaissances, individuelles et collectives (Martinand, 2011). L'Education « au DD » pose une question d'éthique qui interroge les valeurs individuelles et collectives et ses finalités. L'EDD est à la fois un moyen d'éduquer « par le DD » en interrogeant ses démarches et ses méthodes, et « pour le DD », questionnant ses finalités à l'aune de l'éthique. C'est dans l'articulation de ces logiques que se trouvent les obstacles mais aussi les points d'appuis.

7.2 *Une question d'engagement pluriel, écocitoyen et de transformation individuelle*

Les enseignants peinent à interroger ces savoirs fragiles, « (...) au cœur des prises de position, des choix et des actions des acteurs individuels et collectifs », (Audigier, 2011, p.40). Les questions fondamentalement éthiques, posées à la société humaine, et à chacun sont en germe dans le socle commun des connaissances. Mais passer de l'éducation à l'environnement à celle d'éducation au développement durable, c'est faire l'hypothèse que l'homme se transformera lui-même. L'engagement individuel s'élargit à celui d'écocitoyenneté. Ce qui suppose un double processus, d'abord sur le plan psychologique pour repenser un monde complexe à la fois physique, comme espace et comme temps, mais aussi humain et vivant ; ensuite sur le plan du rapport à la planète, et au cosmos, qui suppose d'établir des liens qui dépassent celui de protecteur (Homme) à protégée (Planète), évacuant l'idée de rapport dominant dominé. Il s'agit de penser une situation d'échange équitable avec le vivant, et le non vivant, qui n'est pas qu'une ressource matérielle, mais qui est soumis à un mode d'extraction, de fabrication d'emploi et de production de déchet à traiter après son utilisation.

7.3 *Territoire et déterritorialisation, appui et obstacle*

La relation que le sujet enseignant et citoyen construit-il avec l'objet développement durable, s'appuie en grande partie sur des réalités sociales locales, où l'environnement joue un rôle d'appui. Il permet de définir des actions citoyennes, et de développer une perspective éducative active, par des postures de défense et de protection de la nature, de la faune, de la flore, des ressources *du non vivant*. Mais cette centration sur l'environnement, cet investissement du territoire, est un obstacle dans le sens où il occulte les transformations de temps, d'espace, de gouvernance, qui conditionnent une nouvelle façon de penser les rapports au monde. Poser le problème dans un cadre territorial permet de penser le passage de l'environnement à celui de développement durable comme un processus de déterritorialisation (Deleuze & Guattari, 1980). Ce processus décrit l'extraction d'un ensemble de relations qui organisent un territoire. Leur décontextualisation est nécessaire à leur actualisation dans

d'autres contextes. C'est un processus de libération de la pensée en quelque sorte. L'éducation vise une déterritorialisation relative, (Deleuze & Guattari, 1980), qui laisse la place à une reterritorialisation. Le territoire est alors perçu comme son propre médiateur, à la fois *savoir, appui et obstacle*. La nécessité de s'en extraire, pour s'alléger du poids des faits locaux, et se distancier d'un univers quotidien réducteur, permet de parvenir à une vision complexe de l'ensemble et mieux s'y réinscrire, sans s'y laisser attacher.

Bibliographie

Alpe Y., Fauguet J.-L., 2008, L'école rurale école de la modernité, *ville école intégration* Scéren, CNDP, No155, 15-17.

Audigier, F., 2011, Penser les temporalités pour penser les questions sociales vives. Eduquer au développement durable pour construire l'avenir. In «Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. » dir. Legardez, A., Simonneaux, L., *Toulouse, Educagri*, 33-52.

Audigier F., 2008, Forme scolaire forme sociale, *Babylonia* 3/08, 2008.

Bourdieu, E., 1998, *Savoir Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris édition du Seuil.

Bozzano, H., 2008, 6^e Conférence internationale d'intelligence territoriale, compréhension et développement d'un territoire, un nouveau réseau.

Bozonnet J.-P., 1992, *Des monts et des mythes : l'imaginaire social de la montagne*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Brunel S., 2004, *Le développement durable*, PUF.

Champollion, P., 2008, *La territorialisation de l'école au regard de l'égalité des chances : frein ou levier ? Eléments de cadrage et de réflexion développés principalement à partir des territoires ruraux isolés et montagnards*, Symposium « territoire » du colloque ACSE « efficacité et équité en éducation » Rennes novembre 2008.

Deleuze, G., Guattari F., 1980, *Mille plateaux*, Paris éditions de Minuit

Floro, M., 2011, Développement durable et questions socialement vives, une approche territorialisée du discours enseignant, In «Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. » dir. Legardez, A., Simonneaux, L., *Toulouse, Educagri*, 163-179

Girardot J.-J., 2004, Intelligence territoriale et participation. *ISDM* n°16, art. n° 161

Grelet, Y. , 2006, *Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes, publication du CEREQ, n°288, mars 2006* .

Lange, J.-M. et Martinand, J.-L., 2010, Education au développement durable : balises pour un curriculum. In A. Hasni et J. Lebaume (dir) *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*. Ottawa : les presses de l'université d'Ottawa pp 125-154.

Lange, J.-M. et Martinand, J.-L., 2011, Curriculum de l'EDD : principes de conception et d'élaboration. In actes du colloque « Education au développement durable et bio diversité » 20-22octobre IU de Provence Digne les Bains

Latouche, S., 2004, *Survivre au développement*, Coll. Les Petits Livres, No 55, Paris : Mille et une nuits.

Le Berre, M., 1992, Territoires. In Bailly et Al., Encyclopédie de géographie, Paris, Economica, 617-638

Legardez, A., 2007, « Eduquer au développement durable et/ou faciliter la co-construction de savoirs critiques sur l'éco-citoyenneté », in *Symposium REF « Dimensions individuelles et collectives de l'éducation au développement durable : regards croisés et perspectives critiques »*, Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007.

Legardez, A. & Simonneaux, L., 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. ESF Editeur.

Ormaux, S., 2008, Territoire et éducation : une relation en mouvement, *Ville école intégration*, Scéren CNDP, No 155, 43-45.

Rist, G., 1996, *Le développement, Histoire d'une croyance occidentale*, Paris : Sciences Po.

Sachs, W., 1996, L'anatomie politique du développement durable, in « l'ERE postmoderne. Quelques signes et priorités », *Interculture*, Cahier 130, Hiver 1996, Vol 29 n° 1, p.15-37

Sauvé, L., 2007, L'équivoque du développement durable, *Chemin de Traverse*, n°4.p.31-47

Serre, M., 1987, *Le contrat naturel*, éd. Françoise Bourin, Paris.

Vanier, P., 2009, *Territoires, territorialité, territorialisation, controverses et perspectives*, Rennes PUR, col. Espace et territoire, 2009.

Vincent G., La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Education et francophonie*, volume XXXVI, 2, 2008.

Vivien, F.-D., 2005, *Le développement soutenable*. Paris la découverte, col. Repères.