

Auteur : Jean SIMONNEAUX, maître de conférences en didactique des sciences économiques et de gestion, Ecole Nationale de Formation Agronomique, Toulouse

Titre : Durabilité, citoyenneté, environnement... des perspectives éducatives communes

La durabilité, la citoyenneté ou l'environnement ne constituent pas des disciplines scolaires stabilisées aux formes et aux références théoriques structurées dans un « logos » dont le système éducatif pourrait se saisir pour en transmettre les logiques. Ces champs notionnels sont constitutifs à la fois de problématiques et d'enjeux sociétaux dans lesquels l'école est un levier d'action. De plus, la thématique de la citoyenneté est souvent considérée comme incluse à la notion de durabilité, il nous paraît alors logique d'analyser les dynamiques communes, mais aussi les différences, entre les éducations à la citoyenneté et au développement durable. L'intégration du programme d'Education Civique Juridique et Sociale (ECJS) de seconde de l'Education Nationale dans celui de « Ecologie-Agronomie-Territoire-Citoyenneté » (EATC) dans les lycées agricoles est une illustration significative de ce lien entre citoyenneté et environnement ; la notion d'éco-citoyenneté vient également renforcer cette relation.

1 - De l'instruction aux « éducations à »

Pour analyser ces relations entre durabilité, citoyenneté et environnement, il convient de s'interroger sur les caractéristiques des « éducations à... ». Les années 60 à 80 ont vu le passage de l'instruction à l'éducation, les cours de morale ont laissé place à l'instruction civique, à l'éducation civique puis à l'éducation à la citoyenneté. Sont également apparues les « éducation à » la santé, l'environnement... Ce changement marque une évolution des objectifs, l'instruction est une notion volontariste et impérative dans laquelle tous les apprenants sont modelés et standardisés, l'instruction militaire en est une illustration emblématique. L'émergence progressive de cette notion d'éducation va soutenir des objectifs d'émancipation des apprenants, l'émergence du sujet pensant, l'apprenant est alors considéré comme autonome, il est appelé à se construire, à définir sa position face à un objet. L'Education constitue un processus dans lequel « doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement »¹. Il s'agit de préparer les individus à être des acteurs de demain, à prendre leurs responsabilités ; il s'agit non seulement de rendre le monde et les règles intelligibles pour les élèves, il faut les rendre capables d'agir dans la société, notamment dans la sphère publique. L'école participe, ou devrait participer, à l'élaboration du futur en intégrant les jeunes générations dans la dynamique sociale tant pour en définir les enjeux et les principes que pour rendre les élèves acteurs. Cependant, les compétences correspondantes sont difficilement circonscrites car elles correspondent à des pratiques variables dans des contextes mouvants. L'éducation va contribuer à construire un rapport au monde, à soi et aux autres pour reprendre les catégories de Bernard Charlot (1999).

2 - L'évolution de l'éducation à la citoyenneté

Rappelons en préalable, en nous appuyant sur l'analyse de François Audigier (2000), que la notion de citoyenneté a évolué au cours du temps : d'une définition qui se référait à l'appartenance, à la nationalité – être citoyen de tel ou tel pays -, la citoyenneté a évolué vers un ensemble de droits et devoirs dans une société démocratique en recouvrant la notion de civisme. Le respect des personnes et des biens est considéré comme valeur fondamentale. Les valeurs de liberté et d'égalité sont intégrées à la citoyenneté en se référant au citoyen de la révolution française, tout en privilégiant l'intérêt général sur l'intérêt particulier.

¹ Education civique, juridique et sociale, classes de seconde, première et terminale, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire, CNDP, 2000

Les dernières décennies ont évolué la notion de citoyenneté en intégrant les idées de la coopération et du débat, il existe de multiples procédures qui constituent un continuum entre une démocratie délégative et une démocratie participative, cette dernière représentant une forme aboutie, un archétype de la citoyenneté, voire une utopie pour certains. La participation visée dans cette évolution de la citoyenneté peut être multiforme et doit être adaptée à chaque situation. Il ne faut pas penser que la visée participative est aisée ou résout tout problème car elle nécessite la reconnaissance de procédures variées sans supprimer le lobbying de divers groupes d'intérêts. Aussi dans l'éducation à la citoyenneté, c'est un ensemble de compétences cognitives, éthiques et sociales qui sont visées (Audigier, 2000). Le développement individuel et social s'appuie sur la compréhension des enjeux des problématiques sociétales complexes ou encore sur ce que nous nommons des questions socialement vives.

En terme disciplinaire, la citoyenneté relève des sciences sociales (droit, sciences politiques, histoire, sociologie...) et a été partiellement « captée » par la discipline histoire-géographie au niveau du secondaire dans la mesure où elle découlait de l'instruction civique. L'introduction de l'ECJS et de l'EATC en 2000 s'appuie sur une pluridisciplinarité mais aussi sur une pensée plus critique. Nicole Tutiaux-Guillon (2006) insiste sur cette évolution d'un modèle pédagogique « positiviste et républicain » à un modèle « constructiviste-critique ». Dans le premier modèle hérité d'une tradition de l'histoire-géographie, la dimension imposée de la citoyenneté se traduit par une suprématie du public (politique) et par des savoirs non discutables, vrais et objectifs. Dans le modèle constructiviste-critique, il s'agit de reconnaître le débat comme une forme de la démocratie avec une vision plurielle de la citoyenneté correspondant à la multiplicité des échelles d'action politique (local, national, européen).

3 - De l'Education relative à l'Environnement (Ere) à l'Education au développement durable (EDD) :

La transition de l'ErE à l'EDD n'est pas un simple changement de dénomination ou d'élargissement du champ mais elle marque une évolution des perspectives éducatives (Mappin & Johnson, 2005 ; Kolstø, 2005). Dans les années soixante-dix, l'ErE a été conçue comme un changement comportemental, les solutions correctes et les bonnes pratiques sont définies par les experts et enseignées comme des vérités. On cherchera, au cours des années quatre-vingt à identifier les attitudes et motivations des acteurs afin de comprendre les prises de décision. Jusqu'alors, la nature, et donc sa préservation, sont considérées comme une valeur intrinsèque, les décisions techniques sont considérées comme au service de la préservation des paysages ou de la biodiversité.

L'émergence de l'EDD est certes marquée par un élargissement aux savoirs et valeurs économiques et sociales mais marque aussi une évolution des perspectives éducatives : l'enjeu est de favoriser une pensée critique et donc l'autonomie et l'émancipation des apprenants. L'idée est de proposer des questions dont on ne connaît pas forcément les réponses à l'avance, de favoriser la recherche et la critique des informations, de donner un espace de pouvoir et de décision aux apprenants en encourageant ainsi à devenir des acteurs engagés et responsables sur des questions environnementales et socio-économiques. Cette dernière perspective met donc en synergie l'éducation à la citoyenneté et l'EDD. La notion d'éco-citoyenneté peut illustrer et renforcer ce croisement pour évoquer l'articulation de la responsabilité individuelle et collective dans la gestion de l'environnement.

Tableau 1: Comparaison des caractéristiques d'éducation à la citoyenneté, éducation relative à l'environnement et éducation au développement durable.

	Education à la citoyenneté	Education à l'environnement	Education pour le développement durable
Domaine cognitif	Savoirs politiques, culturels, historiques,	Savoirs biologiques et écologiques, agronomiques,	Savoirs économiques, culturels, politiques, sociologiques,

	juridiques, Capacités argumentatives et réflexives pour une prise de décisions Intérêt général	biochimie... Capacités argumentatives et réflexives pour une prise de décisions	historiques, biologiques et écologiques,... Capacités argumentatives et réflexives pour une prise de décisions
Ethique et valeurs	Droits de l'Homme et du citoyen : Liberté, égalité / équité, solidarité,	Nature, biodiversité, paysage	Respect de la personne humaine, équité, solidarité, rapports Homme / Nature, bien-être, rapport avec les générations futures
Principes et règles d'action	Coopération, participation, responsabilité, dialogue, respect, tolérance	Protection de la nature, Irréversibilité, Principe de précaution Responsabilité,	Protection de la nature, principe de précaution, Coopération, participation, responsabilité, dialogue, articulation local / global

4 - Les caractéristiques des « éducations à »

Il faut tout d'abord souligner la dimension axiologique des « éducations à » en rappelant que l'école a, dans ce cadre, pour mission de transmettre des valeurs. Alain Mougnotte propose une définition des valeurs : « *comme étant les principes considérés comme méritant ou exigeant d'être respectés, ceux par référence auxquels on dirige sa conduite et on émet des jugements (jugements de valeurs). Ce sont donc des normes, des idéaux, qui jouent un double rôle d'impulsion et de stimulation [...] d'évaluation de sa propre conduite et de celle des autres...* » (Mougnotte, 1994, p. 30). Les valeurs sont liées à une société, elles ont une dimension collective et culturelle qui fonde toute société, elles permettent de définir ce qui est considéré comme normal et juste. On peut considérer les principes et les règles comme la partie émergée des valeurs, c'est la forme d'opérationnalisation des valeurs. Mais cette dimension axiologique n'est pas sans risque de dérive idéologique, l'école peut alors être accusée de « formater » les élèves : l'école participe à la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron), c'est une mystification pédagogique (Charlot), c'est un endoctrinement (Reboul). Nous pouvons alors identifier des tensions soulevées par les « éducations à... » (Simonneaux, 2005) concernant :

- le projet unificateur et républicain de l'école : Uniformisation (la même école pour tous) / différenciation territoriale,
- la transmission des valeurs : former / endoctriner ; école neutre / école engagée ; prosélytisme / autonomie citoyenne,
- la structuration et l'actualisation des programmes : disciplines (des règles) scolaires et scientifiques constituées / questions et enjeux sociétaux qui appellent à dépasser ces constructions.

Les tensions entre valeurs conduisent à débattre de l'application et de la hiérarchisation des valeurs dans des situations données. Par exemple, la primauté du respect de la personne ne sera pas discutée alors que les valeurs de solidarité et d'équité devront être débattues pour voir l'éventuelle primauté de l'une ou l'autre dans une situation donnée. Les débats des valeurs, des principes dans les prises de décision constituent une dimension éthique d'une éducation, par différence à une instruction ou une morale dans lesquelles les valeurs sont données, hiérarchisées et non discutables.

L'entrée par l'éducation transforme la question didactique de la référence, le savoir savant n'est plus la seule référence, il faut intégrer des pratiques sociales qui, de plus, donnent lieu à débats, controverses en s'appuyant sur des mouvements sociaux ou des événements souvent fort médiatisés. L'éducation n'est donc pas réductible à une acquisition de savoirs et ne peut donc être contenue dans un module tel que déployé dans les référentiels de formation mais les « éducations à... » correspondent à un futur souhaité, plus ou moins défini collectivement, et en perpétuelle évolution. Une « éducation à » est donc multiréférentielle et constitue des repères (Lange & Victor, 2006) en s'appuyant sur des valeurs qui fondent la

société d'aujourd'hui et de demain. Les enjeux d'apprentissage sont a-disciplinaires mais mobilisent des savoirs de diverses disciplines La légitimité des contenus disciplinaires ne repose plus uniquement sur leur validité scientifique mais sur leur opérationalité. La nature mixte ou métissée, entre sciences de la nature et sciences humaines, des savoirs impliqués par les "éducations à", implique les idées de concepts fourre-tout, tiroirs, carrefours, ou complexes selon la perception qu'on s'en fait. Ces savoirs ne sont donc pas assimilables à un champ disciplinaire particulier. Le rapport au savoir et la place des sciences dans ce cadre éducatif relève de ce que Charlot (1999) définit comme un rapport épistémique de « distanciation-régulation » et non pas d'un savoir-objet comme souvent promu dans le système éducatif.

L'une des autres caractéristiques des « éducations à » est de faire entrer dans la classe (ou l'école) des questions de société, questions souvent complexes car il s'agit souvent de situations aux interactions nombreuses, avec une diversité d'acteurs et d'enjeux qui génèrent des perceptions différentes et surtout des questions empreintes d'incertitudes, de controverses et de risques pour lesquelles il existe rarement de solution unique ou optimale. L'introduction de l'actualité, de questions sociétales, de controverses, d'incertitudes peut être perçue par certains enseignants comme contradictoire à un programme et des savoirs établis. Face à une vision de l'enseignement perçue comme l'instruction c'est-à-dire la transmission de savoir-objets établis, l'éducation importe dans l'école des opinions et une forme de subjectivité. C'est ici l'inverse d'une disciplinarisation des savoirs qui tend à les rendre figés et neutres. Le traitement de questions sociales pourrait être analysé alors par certains comme la perte d'une pseudo-neutralité du système scolaire, pseudo-neutralité établie notamment à partir d'un enseignement scientifique considéré comme neutre car rationnel et donc universel.

Les modalités pédagogiques des « éducations à » doivent être alors adaptées à ces enjeux éducatifs qui dépassent l'acquisition de connaissances et traitent de questions de société. Le milieu (le territoire, la famille, l'école...) dans lequel évoluent les apprenants est alors souvent privilégié comme support pédagogique ; la discussion et le débat sont recommandées comme modalité de construction et de reconnaissance des principes et des valeurs sociales. L'adaptation des modalités pédagogiques aux contextes et enjeux locaux devrait inciter à une diversité des mises en œuvre. Les recommandations officielles, notamment pour engager les établissements scolaires de s'inscrire dans un agenda21 scolaire, vont dans ce sens et orientent l'éducation dans la classe et les disciplines, dans l'école et aussi dans les interactions hors de l'école. Ces modalités participent à une construction identitaire des élèves et contribuent également, collectivement, à une construction sociale.

Conclusion

Les enjeux éducatifs peuvent être variés et multiples : favoriser la prise de décision et ses limites (faire préciser aux élèves à quelles conditions ils changeraient d'avis), compréhension des controverses et des incertitudes, problématisation de questions environnementales, l'émancipation des élèves, leur engagement, la modification de leurs comportements, la justification et l'argumentation de prises de position... Sans tomber dans un réductionnisme d'une pédagogie par objectifs inapte à traiter de questions complexes et incertaines, les enseignants doivent être attentifs à clarifier les enjeux visés comprenant savoirs théoriques, d'action ou d'expérience, pluridisciplinarité et valeurs.

Les spécificités des « éducations à » conduisent à proposer d'autres formes didactiques basées sur différents modèles didactiques (pédagogie de projet, problématisation, questions socialement vives...) qui vont s'appuyer sur des modalités telles que le débat, l'étude de cas, l'analyse ou la participation d'activités hors de la classe ou de l'école... Dans cette comparaison entre « éducations à », il faut souligner cependant l'exigence d'une éducation au développement durable qui associe une multiplicité de disciplines dans des problématiques complexes. La structuration des logiques disciplinaires, inhérente au système d'apprentissage que nous connaissons, peut alors constituer un frein par la rigidité du système et

également par le changement des pratiques et donc des représentations du métier de la part des enseignants.

La généralisation de l'EDD dans l'école induit certes des tensions dans l'Ecole mais peut être un levier, d'une part, de la société en faisant passer les principes du Développement Durable dans la société, et d'autre part, du système scolaire si les initiatives, les innovations, les moyens et la liberté du système éducatif y sont suffisantes pour créer une dynamique.

Bibliographie

François Audigier, Concepts de base et compétences pour l'éducation à la citoyenneté démocratique, Conseil de l'Europe, DGIV, projet « Education à la citoyenneté démocratique », <http://www.coe.int/> 2000

Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, éd. Anthropos Economica, Paris, 1999,
Stein Kolstø, The relevance of values for coping with socio-scientific issues in science education, Communication à la 5ème conférence bi-annuelle de l'European Science Education Research Association (ESERA), Barcelone, 28 Aout-1^{er} Septembre 2005

JeanMarc Lange, Patricia Victor, Didactique curriculaire et "éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable" : quelles questions, quels repères ? Didaskalia N°28, 2006

Alain Legardez & Laurence Simonneaux, L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives, éd. ESF. 2005

Johnson, E. and Mappin, M. (Eds.) Environmental Education and Advocacy: Changing perspectives of ecology and education, pp1-28. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Alain Mougnotte, Pour une éducation au politique, Paris : L'Harmattan, 1999

Jean Simonneaux, « L'initiation au développement durable et éducation à la citoyenneté... », Colloque «...pour une École inclusive ...Quelle formation des enseignants ? », IUFM Créteil, 24/26 nov., 2005,

Jean Simonneaux., Lange Jean-Marc., Girault Yves, Victor Patricia, Fortin-Debart Cécile. & Simonneaux Laurence, « Multiréférentialité et rationalité dans les « éducation à... » » colloque « Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation », IUFM, Villeneuve d'Ascq, 12/13 octobre 2006 <http://www.yvesgirault.com/pages/jean-simonneaux.htm>

Jean Simonneaux, Les enjeux didactiques des dimensions économiques et politiques du développement durable, in *Ecologie et Politique*, Editions Syllepse, Paris, N° 34, p 129-140, 2007.

Jean Simonneaux, L'éducation aux valeurs fait la valeur de l'éducation », in « Les valeurs explicites et implicites en formation » s/d D. Favre, A. Hasni et Ch. Reynaud, éd. De Boeck, à paraître

Nicole Tutiaux-Guillon, « le difficile enseignement des questions vives en histoire-géographie », in Legardez A. & Simonneaux L., *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, éd. ESF, pp. 119-135, 2006