



HAL
open science

**Les chemins d'une éducation à l'écocitoyenneté.
Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire :
l'exemple du "Pédibus" en Metropole Rouen Normandie**

Kery Juladys Joëlle Ibinga

► **To cite this version:**

Kery Juladys Joëlle Ibinga. Les chemins d'une éducation à l'écocitoyenneté. Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire : l'exemple du "Pédibus" en Metropole Rouen Normandie. Education. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMR153 . tel-02381993

HAL Id: tel-02381993

<https://theses.hal.science/tel-02381993>

Submitted on 27 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité 4200039 SCIENCES DE L'EDUCATION

**Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie
Ecole Doctorale HSRT 556**

**Les chemins d'une éducation à l'écocitoyenneté.
Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire :
l'exemple du « Pédibus » en Métropole Rouen Normandie**

**Présentée et soutenue par
Kery Juladys Joëlle IBINGA**

**Thèse soutenue publiquement le 26 novembre 2018
devant le jury composé de**

Mme Angela BARTHES	Professeure des Universités AMU / Aix-Marseille	Rapporteur
M. Alain LEGARDEZ	Professeur des Universités Émérite AMU / Aix-Marseille	Rapporteur
M. Jean-Marc LANGE	Professeur des Universités Université de Montpellier	Président du jury
Mme Marie-Louise MARTINEZ	Professeur des Universités Émérite Université de Rouen	Directrice de thèse

Thèse dirigée par Marie-Louise MARTINEZ, laboratoire CIRNEF EA 7454

Kery Juladys Joëlle IBINGA

**Les chemins d'une éducation à
l'écocitoyenneté.**

Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire :

**l'exemple du « Pédibus »
en Métropole Rouen Normandie**

Thèse de doctorat NR sous la direction de
Mme le Professeur Marie-Louise MARTINEZ
CIRNEF, EA 7454
ECOLE DOCTORALE HSRT 556

Année Universitaire 2017 / 2018

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	15
Délimitation de l'objet d'étude	17
Problématique de la thèse.....	21
Les hypothèses	25
Les apports de l'ERE (éducation relative à l'environnement) et de l'EDD (éducation au développement durable) à une étude raisonnée du Pédibus : ancrage disciplinaire au sein des sciences de l'éducation.....	26
État de la recherche : approches méthodologiques et sources	40
Corpus de textes officiels et construction du discours par les locuteurs : lectures croisées du corpus choisi.....	51
Réflexions méthodologiques : intégrer la « complexité » comme principe.....	56
Structure et composition du travail	58

PREMIÈRE PARTIE

Problématiques environnementales : Réponses politiques et éducatives..... 61

Premier chapitre

Vers une réponse politique :

L'engagement des États pour la préservation de l'environnement..... 67

1.1.1. L'entrée de l'environnement dans les politiques publiques : la création des ministères 67

1.1.2. Naissance de la PIE (Politique Internationale de l'Environnement)..... 70

1.1.3. Les organisations internationales : entre autonomie et dépendance

1.1.4. Le rôle des acteurs étatiques et des ONG..... 77

1.1.5. La politique internationale de l'environnement : bref état des lieux..... 80

Deuxième chapitre

Vers une réponse éducative : de la nécessité d'une éducation à l'environnement 87

1.2.1. L'éducation relative à l'environnement (ErE)

1.2.2. Les débuts de l'éducation relative à l'environnement en France :

milieu associatif, parcs nationaux et diplômes professionnels..... 92

1.2.3. Les éducateurs à l'environnement..... 104

1.2.4. Enseigner l'environnement : contenus pédagogiques

Troisième chapitre

De l'éducation relative à l'environnement (ErE) à l'éducation au développement durable (EDD)	113
1.3.1. De la protection de la nature à la conscience environnementale.....	113
1.3.2. L'éducation au développement durable (EDD) : un changement de paradigme.....	115
1.3.3. Écocitoyenneté et écoresponsabilité.....	118
1.3.4. Approfondissement méthodologique : construire une pédagogie de l'écocitoyenneté	132

DEUXIÈME PARTIE

L'EDD, dimension éducative et valeurs civiques : Analyse critique des textes et discours politiques	149
--	------------

Premier chapitre

Éléments constitutifs du développement durable DD et de l'EDD dans les textes.....	151
2.1.1. Généralités autour du développement durable (DD).....	152
2.1.2. Les textes officiels relatifs au DD et à l'EDD.....	154
2.1.3. L'intégration de l'EDD dans le système éducatif français.....	168
2.1.4. Pratiques pédagogiques liées à l'EDD : approche générale	175

Deuxième chapitre

Application pratique : promotion de l'activité physique et de l'écomobilité.....	185
2.2.1. Un exemple d'application nationale : le développement de l'écomobilité à bicyclette.	186
2.2.2. Sédentarité vs. Activité physique	189

Troisième chapitre

Pratiques éducatives en lien avec le DD dans le système scolaire	195
en Métropole Rouen Normandie.....	195
2.3.1 Textes et circulaires d'application.....	195
2.3.2 Constitution de base de données et documentations nationales (CANOPE, ex-CNDP)	197
2.3.3 Labellisations, appels à projets, concours, prix et récompenses dans l'académie de Rouen	199

TROISIÈME PARTIE

Le Pédibus dans le contexte de l'écomobilité :

Fonctionnement, questionnements, implications 211

Premier chapitre

Mobilité et développement durable 217

3.1.1. Un premier bilan de fonctionnement : le Pédibus en Suisse et en Allemagne..... 222

3.1.2. Perception et motivations : la question de l'insécurité routière 224

Deuxième chapitre

Effets et implications du Pédibus : études quantitatives et qualitatives..... 235

3.2.1. Le fonctionnement du Pédibus : entre utilitarisme et santé publique 235

3.2.2. Temps de transport / mode de transport et perception du monde : la vision des sciences de l'éducation en Allemagne..... 247

3.2.3. Approches médicales et sociétales du Pédibus : étude quantitative allemande (Technische Universität Berlin) 258

Troisième chapitre

Écomobilité et modes de transport 265

3.3.1. Marche à pied / bicyclette vs. tout-automobile: la notion de « déplacements doux ».. 265

3.3.2. Ecomobilité : approche quantitative, qualitative et discursive..... 273

Quatrième chapitre

Le paradoxal renouveau de la marche à pied urbaine 285

3.4.1. Marcher : aspects sociologiques et culturels 286

3.4.2. Développement durable, urbanisme et mobilité..... 291

3.4.3. Nouvelles valeurs, nouveaux symboles du « pedestrian empowerment » 295

3.4.4. Bilan et perspectives : le territoire du Pédibus, (re)vu par l'ERE 298

QUATRIÈME PARTIE

Le Pédibus dans le discours des acteurs en Métropole Rouen Normandie :

Éléments de construction d'une identité écocitoyenne 307

Premier chapitre

Méthodologie générale de l'analyse discursive interlocutive 309

4.1.1 La méthode Simonneaux et Simonneaux pour analyser les dimensions de l'engagement dans les activités éducatives 309

4.1.2. Présentation de la méthode « Les 3 dimensions de la signifiante » pour analyser les interactions langagières 312

4.1.3. Description et analyse interlocutive 319

Deuxième chapitre

Analyse des entretiens des adultes 329

4.2.1. Agir pour freiner les conséquences désastreuses de l'environnement sur le développement humain (L'intention d'agir) 329

4.2.2. La nécessité d'un changement de comportement et de mode de consommation (la portée de l'action)..... 339

4.2.3. Pratiques communicationnelles pour coordonner un agir entre participants (la dimension collective de l'action) 343

4.2.4. Perspectives critiques 345

Troisième chapitre

Analyse des entretiens des enfants (EE)..... 357

4.3.1. Thématique-sémantique : de quoi parle-t-on ?..... 357

4.3.2. Syntaxe et actions discursives : comment parle-t-on ? 362

4.3.3. Pragmatique, relationnel et communicationnel : qui parle à qui, pourquoi et comment ? 365

Quatrième chapitre

Le dispositif Pédibus, peut-il être pensé comme une action éducative au sens des éducations à ? Liens possibles entre apprentissages non formels et apprentissages formels au cycle 2 (CP-CE1) et au cycle 3 (CM1-6^e) en relation avec le Pédibus..... 385

4.4.1. « Cycle des apprentissages » 386

4.4.2. « Cycle de consolidation » 400

4.4.3. Pédibus et cycle 2 : des affinités électives ?..... 408

4.4.4. Le Pédibus, une éducation informelle ? 409

CONCLUSION GÉNÉRALE 413

L'enjeu environnemental : entre politique et éducation 414

L'éducation au développement durable, entre dimension éducative et valeurs civiques..... 419

Discours autour de l'écomobilité scolaire : diagnostic et remédiation 423

Perspectives finales à la lumière de l'ERE : le Pédibus, une marche vers l'écocitoyenneté . 433

BIBLIOGRAPHIE	441
Ouvrages de base.....	442
Corpus	442
Textes internationaux	442
Textes nationaux	443
Textes régionaux	445
Ouvrages.....	446
Articles	453
Communications.....	458
Thèses de doctorat et mémoires	459
Webographie	460
ANNEXES : Entretiens.....	469

« L'épistémologie des sciences de l'éducation peut renouveler la manière de poser la question de la crise écologique et de l'éducation écocitoyenne. Ce qui a souvent été considéré comme une faiblesse congénitale d'une discipline plurielle offrant avec la palette ouverte de disciplines en dialogue, pourrait bien devenir sa force pour permettre l'intelligibilité de la complexité ».¹

Marie-Louise MARTINEZ

¹ Martinez Marie-Louise, « Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité » in *Penser l'éducation*, Actes de Colloque international, l'Éducation au développement durable ; appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École sous la direction de Jean-Marc Lange, PURH, 2013 p.146.

REMERCIEMENTS

La thèse de doctorat est un diplôme qu'on obtient seul mais tout au long du chemin, j'ai été accompagnée, soutenue, conseillée et parfois portée. Les mots ne sont pas assez forts pour exprimer toute ma gratitude envers mes proches et ma famille.

Je tiens plus particulièrement à remercier :

Marie-Louise Martinez, ma directrice de thèse, pour ses relectures attentives, ses conseils, qui m'ont toujours fait avancer

Les membres du laboratoire de recherche CIRNEF, pour l'accompagnement,

Les membres du jury, les Professeurs d'Université Mme Angela Barthes, MM. Alain Legardez et Jean-Marc Lange, pour la relecture, la correction et les conseils,

Les responsables des politiques éducatives de la Mairie de Rouen, Grand Quevilly, Canteleu, Franqueville-Saint-Pierre, Malaunay, Petit Quevilly pour leur accueil et leur disponibilité dans le recueil de données

Les référents des lignes Pédibus de la ville de Rouen qui ont permis ma présence à leurs côtés pour une immersion dans le dispositif du Pédibus des écoles primaires Charles Nicolle, Marthe et Thomas Corneille, pour votre dynamisme et votre disponibilité,

À ma famille : Clémentine, Fabienne, Hans-Lionel, Nandy, Junior, Lysa-Danielle Bienvenue, Amine-Stéphane, Christopher Johann Albert et Jean-Marie, Je vous aime.

À mes amis : Noëlle, Karl, Ruben, Isis, Laura Julienne, Anita, Malika, pour la joie, pour votre aide à différents stades de cette thèse, et pour votre amitié, précieuse.

INTRODUCTION

[...] Lorsque nous observons avec précision quelqu'un qui marche, nous savons aussi comment il pense. Lorsque nous observons avec précision quelqu'un qui pense, nous savons aussi comment il marche. Pendant un certain temps, nous observons très minutieusement quelqu'un qui marche et, peu à peu, nous découvrons sa pensée, la structure de sa pensée, de même lorsque nous observons un certain temps un homme qui pense, nous découvrons peu à peu comment il marche. Observe donc un certain temps quelqu'un qui pense et observe ensuite comment il marche, inversement observe un certain temps quelqu'un qui marche et observe ensuite comment il pense. Rien n'est plus révélateur que de regarder marcher quelqu'un qui pense, de même que rien n'est plus révélateur que de voir quelqu'un qui marche en train de penser, d'où nous pouvons dire sans hésiter : nous voyons comment pense celui qui marche comme nous pouvons dire : nous voyons comment marche celui qui pense parce que nous voyons marcher celui qui pense, inversement penser celui qui marche, et ainsi de suite, dit Oehler. Marcher et penser sont en une constante relation de confiance réciproque, dit Oehler. La science de la marche et la science de la pensée sont, au fond, une seule science.²

Thomas Bernhard, *Marcher*

² In : Thomas Bernhard, *Récits (1971-1982)*. Préface Jean-Marie Winkler, Collection « Quarto », Paris, éditions Gallimard, 2007, p.490

Le mémoire de thèse de doctorat que nous vous présentons, va préciser les objectifs, la problématique, les finalités, les hypothèses, les modalités, les étapes, les résultats du travail de recherche, l'approche théorique et méthodologique que nous avons conduits sur les pratiques éducatives du dispositif Pédibus et leurs effets dans la construction d'une identité écocitoyenne et écoresponsable auprès des enfants de 5 à 10 ans. Il comporte le recueil et l'analyse des entretiens réalisés à plusieurs endroits de pratiques éducatives conduits par les responsables municipales, académiques, associative et les parents d'enfants inscrits au dispositif Pédibus connus aussi sous l'appellation parents accompagnateurs de la Métropole Rouen Normandie.

* le premier est en lien avec les responsables éducatifs en direction des usagers et bénéficiaires du dispositif Pédibus.

* le second est en lien avec le chantier pédagogie du dispositif auprès des enfants durant leur parcours Pédibus dans le quartier Jardin des plantes à Rouen rive gauche. Il met en évidence l'analyse des actions entreprises et précise aussi ses limites et perspectives.

Délimitation de l'objet d'étude

Lorsque vous évoquez le Pédibus au détour d'une conversation, il vous est souvent demandé de préciser de quoi il s'agit. La définition usuelle en ligne cite les nombreuses autres occurrences possibles, autour d'un jeu de mots à l'origine, puisque l'ablatif latin « pedibus » signifie non un autobus, comme le suggérerait l'étymologie populaire en français, mais simplement « à pied », le suffixe « *ibus* » étant alors synonyme de manière :

Pédibus est un mot de la langue française : une locution adverbiale adverbe signifiant à pied. Ce mot peut être utilisé par tout un chacun. Depuis 2001, de nombreuses dénominations des autobus pédestres ont vu le jour telles que Pas Di Bus, Pedobus, Piedibus, Piedbus, Pergobus, Trotibus, Pti'bus, Carapatt', Carapatte, Car-a-pattes, Brégi-bus, Mil'pied, Mille pattes, 1000 pattes, Franchenille, Pédichartres, Pédidier, Jomexpress, Goss'Trotter, Gambettobus, Pédi-Rousseau, Pas à pas, Kangobus, Sablobus, Jeanbibus, Galopince, Pastacaisse, EcoloBus, Ecol'o'Bus, L'écol'o pas, pediplus, Rest'apattes, car'à'pattes, RamasseLoustics, Ecolapattes ... Actuellement près de 400 lignes quotidiennes Pedibus fonctionnent en France.³

³ <http://fracademic.com/Pedibus>

En sachant que le chiffre de 400 lignes fonctionnant quotidiennement en France n'est pas vérifié. Une partie des indications de l'article date des années 2000, à une époque où les pouvoirs publics avaient tenté de favoriser le développement de modes de transports dits « doux » ou « actifs », en réaction au tout-automobile dans les agglomérations urbaines. En Haute-Normandie, l'action de Valérie Fourneyron (maire de la ville de Rouen entre 2007 et 2012), a marqué le début du Pédibus, et son essor à Rouen et Métropole. Même s'il existe effectivement 400 lignes de Pédibus en France, cela correspondrait à un pourcentage infime⁴ des établissements scolaires du primaire, soit autour de 7 pour mille. D'autant que certains établissements possèdent plusieurs lignes de Pédibus, afin de desservir l'ensemble du quartier dont sont issus les élèves.

Le Pédibus, une réalité encore peu connue

Selon les travaux de Sandrine Depeau, le Pédibus représente un des défis majeurs de la mobilité urbaine, dans son contexte urbanistique, social, familial et environnemental :

Depuis une dizaine d'années, sous l'injonction du développement durable et le renouveau des villes pédestres, la mobilité des enfants évolue, régie entre autres par la mobilité scolaire. Laquelle, en tant que composante des indicateurs d'autonomie de déplacement des enfants, tend à être de plus en plus formatée en offrant de nouveaux cadres normatifs. Les bus pédestres (ou pédibus) composent ceux-ci. Ils se définissent comme une caravane d'enfants accompagnés d'adultes pour le trajet scolaire et sont des vecteurs importants de promotion des mobilités alternatives à l'automobilité. Ce type de mobilité inscrite dans des formes de récurrence spatiale et temporelle devient dès lors fondamental. En effet, parallèlement aux questions de bien-être et de sécurité propres aux valeurs d'ancrage, celle des déplacements scolaires constitue un des curseurs de la gestion du trafic intra-communal (notamment la congestion automobile aux abords des écoles) et plus encore, de la valorisation et de la gestion durable des mobilités « douces » quotidiennes dans la politique urbaine. En tant que déplacements spatialement, socialement et temporellement contrôlés, les bus pédestres constituent des dispositifs de circulation qui questionnent la mobilité des enfants de façon plus générale. Ils ouvrent la voie à de nouvelles interrogations sur les rapports à l'espace et surtout sur le rapport mobilité-immobilité au sein du système familial.⁵

⁴ Sources : « repères et références statistiques 2013 », « l'état de l'école 2013 » (ministère de l'éducation nationale). (Chiffres : public + privé). Nombre d'écoles : 52 937 écoles primaires (maternelles + élémentaires) dont 19 114 écoles à 1, 2 ou 3 classes.

⁵ Sandrine Depeau, « Mobilité des enfants et des jeunes sous conditions d'immobilité ? Ce que circuler signifie » in : *e-migrinter* n°11, 2013, p.10

Dans les faits comme dans les esprits, le « walking school bus » inspiré des pays anglo-saxons, où il a été créé et développé depuis les années 1990, ne jouit toutefois pas d'une grande notoriété en France. À moins d'être parent d'élève dans une école primaire qui ait un jour mis en place une telle ligne de ramassage scolaire à pied, la majeure partie des personnes ignorent à la fois la réalité et le vocable. À notre connaissance, il n'existe pas de recensement national des Pédibus en fonctionnement en France, ce qui traduit la parcellarisation de ce qui, très souvent, reste une initiative locale, située quelque part entre bénévolat associatif et engagement « vert ». À Rouen, il existe actuellement cinq (5) lignes de Pédibus en fonctionnement, sur les onze (11) jadis créées. Dans les quelques communes qui en avaient fait le choix, les lignes sont à l'arrêt et rien n'est fait pour que ça repartent. On objectera que le climat normand n'est guère propice à la marche à pied matinale, qui réclame souvent imperméables et bottes. Mais, à titre de comparaison (et toute différence concédée), un pays comme la Suisse, dont le relief et le climat ne comptent pas vraiment parmi les facteurs favorisant, fait état de plus d'une centaine de lignes de Pédibus en fonctionnement, localisées sur une carte interactive sur un site national (www.pedibus.ch) qui permet aussi aux parents d'inscrire leurs enfants via internet, s'ils le souhaitent. Dans la ville de Fribourg en Suisse romande francophone, il y a 47 lignes et à Côme, en Suisse lombarde italophone, il y a 44 lignes de Pédibus en fonctionnement.



Source : www.pedibus.ch

Choisir comme objet d'étude le Pédibus en France, plus exactement en Métropole rouennaise, signifie donc travailler sur un phénomène de faible ampleur factuelle, et relativement peu connu, en dehors des personnes concernées, dont le profil est très spécifique : parents d'élèves, parents accompagnateurs, responsables associatifs, responsables des collectivités locales. Une première donnée assez surprenante est l'absence, dans ce panel, du monde enseignant et des enseignants. Alors que la sensibilisation aux questions environnementales est sans nul doute très développée parmi les enseignants du primaire, il apparaît à l'usage que ni l'initiative d'un Pédibus, ni son fonctionnement quotidien, ne dépendent des établissements scolaires. Le trajet domicile-école se situant sur le temps extra-scolaire, ce n'est certes pas de la compétence des chefs d'établissement, ni des enseignants. Mais la logique de fonctionnement d'une école primaire, implantée dans une zone géographique précise déterminée par le lieu d'habitation des parents (le découpage géographique se faisant parfois à une rue ou un pâté de maison près...), aurait peut-être commandé que les établissements se soucient de la façon dont les enfants rejoignent leur classe le matin. D'autant que la gestion des retards et des absences relève bien des établissements. Plus prosaïquement, la question de la circulation automobile devant les établissements scolaires, en particulier aux heures de pointe du matin, où tous les parents viennent déposer leurs enfants à l'école, pourrait concerner les établissements. Là encore, on objectera qu'il s'agit de question de circulation et de sécurité sur la voie publique, qui relèvent de la municipalité et de la police municipale, voire des agents municipaux s'ils en reçoivent délégation, et non des enseignants. On aura compris que le cloisonnement des compétences et des préoccupations, en marge de l'organisation scolaire elle-même, ne facilite pas l'existence ni l'organisation du Pédibus. A l'inverse, l'engagement pour le Pédibus peut, à l'occasion, prendre des aspects militants, combinés avec des pratiques de vie (écomobilité, consommation « bio », codes vestimentaires etc.) qui dépassent de loin le simple objet du Pédibus, et relèveraient d'une étude catégorielle de la consommation et des comportements – toutes choses que nous ne ferons pas ici, mais qui pourraient intéresser des chercheurs en sciences d'économie et de gestion ou en sociologie.

Problématique de la thèse

Analyser les interactions langagières dans les discours politiques et des acteurs engagés dans la protection de l'environnement et le développement durable permet de mettre en lumière la question de l'éducation au développement durable et sa portée pour la pratique du Pédibus en métropole Rouen Normandie. Nous voulons cerner des mécanismes prônés par les adultes pour apprendre aux plus jeunes à développer une relation respectueuse et responsable sur la question des transports et de l'économie d'énergie. Nous partons d'un discours officiel construit à partir du constat alarmant de l'état de l'environnement, suite aux ravages causés par l'action de l'homme. Tout en présentant la situation, les pouvoirs publics acteurs de premier plan donnent des pistes d'orientation pour encadrer l'action des populations. Dans ce cadre, l'éducation et la sensibilisation sont les moyens privilégiés pour éveiller les consciences.

C'est dans ce sens que notre étude met en évidence deux aspects incontournables : le premier est en lien avec des mécanismes mis en place par les politiques, autrement dit comment se mobilisent-ils, quelle est l'ampleur de leur engagement pour susciter l'adhésion des populations afin que celles-ci traduisent en actes les orientations données par les pouvoirs publics ? Ce cadre juridico-administratif est fondamental pour notre étude, car c'est dans ces différents documents que les pouvoirs publics encadrent l'action des citoyens et mettent à leur disposition des recommandations, des textes de loi, des circulaires etc.

Il est certes vrai que, en soi, cela ne répond pas à la question des sciences de l'éducation à proprement parler, mais un tel angle d'approche permet toutefois de mettre en lumière la mobilisation et l'engagement des responsables politiques soucieux d'informer, et surtout de faire en sorte que les populations prennent conscience de l'ampleur de la situation afin que des actions d'envergure soient menées dans l'objectif de corriger ou d'inverser les choses. C'est pourquoi, l'ensemble des mesures préconisées privilégie l'éducation comme voie de conséquence, afin de revoir le modèle des sociétés actuelles, pour que l'environnement devienne une valeur à prendre nécessairement en compte au quotidien. Et c'est à partir de là, qu'intervient l'éducation, en particulier une éducation relative à l'environnement (ERE) et au développement durable (EDD). Le modèle de société implique la question des finalités, comme

le dit Kant « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation* »⁶, ainsi le modèle de sujet de l'éducation est-il pensé comme une visée ultime et *fin* attendu du processus éducatif. Donc il apparaît nécessaire de clarifier les finalités de l'école car « elles fondent de manière articulée le projet anthropologique de subjectivation, de socialisation et d'humanisation aux trois niveaux (de l'individu, du groupe, et de l'espèce) par l'éducation »⁷.

Ainsi, avec les premiers éléments de compréhension fournis par les textes officiels, nous voyons que la pratique du Pédibus rentre bien dans une dynamique sociétale, mais surtout locale montrant ainsi, l'engagement des populations au sein de leur microcosme de vie. Pour rappel, la pratique du Pédibus est un système de déplacement ou de transport qui permet à un groupe d'enfants de parcourir à pied le chemin entre la maison et l'école sous la conduite de plusieurs adultes, qui peuvent être parents ou non. Au cours de ce cheminement, de nombreuses connaissances sont partagées entre parents/parents, entre enfants/enfants, entre les enfants/parents à travers les échanges, les alertes, les interpellations et les réponses apportées aux questionnements des participants. Il y a aussi une découverte de l'autre, une découverte du monde mais surtout une découverte de soi dans un univers que la plupart des enfants ne connaissent pas forcément, un univers qu'ils n'ont pas l'habitude d'explorer, qui plus est seul sans la présence constante du parent. Ce partage de connaissances n'est ni plus ni moins qu'une forme d'éducation, que nous classons dans la catégorie « d'éducation non formelle » car elle n'a pas lieu dans le contexte institutionnel même si cela se produit sur le chemin de l'école. Les participants sont tous mobilisés pour la réussite de l'itinéraire : certains (les parents-accompagnateurs) pour la conduite du processus en veillant au respect des règles sécuritaires, à l'ordre, tandis que d'autres (les enfants) s'impliquent en garantissant leur présence tôt le matin au point de rencontre, et en respectant l'ordre. L'ensemble des participants est astreint au respect et à la considération des consignes sur le trajet à parcourir.

En acceptant d'être des acteurs du Pédibus, parents-accompagnateurs et enfants ont introduit ou réintroduit dans leurs habitudes quotidiennes une autre manière de se rendre à

⁶ Kant E. (1993, 7^e édition) *Réflexions sur l'éducation*, (trad. et notes de Philonenko. A.), Paris, Vrin

⁷ Martinez M-L. et Poydenot, F., « Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 8 | 2009, mis en ligne le 20 décembre 2009, consulté le 12 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/ere/2128>.

l'école. En effet, entre praticité et découverte, c'est bien une « bonne pratique », une action en faveur de la préservation de l'environnement qui est menée ici. On parle d'un engagement citoyen qui s'inscrit dans les nombreuses problématiques environnementales et du développement durable. Si l'on tient compte de son organisation et de sa matérialisation, nous soutenons que le Pédibus est clairement une activité éducative, car les adultes associent les enfants à cette démarche formative non formelle, voire informelle.

Cette dynamique va au-delà de la simple marche qui ne se limite pas à partager une partie du trottoir avec un autre enfant et/ou un adulte. C'est en filigrane une démarche qui met en relation des personnes vivant dans le même territoire géographique, quelquefois côte-à-côte sans pour autant échanger, partager les instants de leurs existences respectives. Désormais conscients d'appartenir à un même groupe, les participants n'éprouvent aucune difficulté à s'ouvrir les uns aux autres. C'est un acte d'implication, d'engagement individuel, mais aussi d'engagement collectif et communautaire. Nous sommes face à un trajet de sociabilité qui fait la promotion de la reconquête du "vivre ensemble" comme le déclare Emile Durkheim⁸, dans son analyse de la solidarité : la solidarité dans les "sociétés archaïques" est une évidence car les membres ont en commun les mêmes valeurs et la même vision du monde, maintenues par une croyance unanime aux mêmes rites et interdits. Cela participe au maintien de la cohésion dans la société, définie comme une *solidarité mécanique*. En revanche, le problème est tout autre pour les sociétés modernes où les valeurs et les croyances ne sont plus partagées par les membres et les places sociales ne sont plus clairement définies, on assiste à un délitement du lien, fragilisé et menacé par la compétition sans frein. Selon les analyses de Durkheim, la *solidarité organique* peut suppléer à la disparition de la *solidarité mécanique* des sociétés archaïques, comme ciment du lien social dans les sociétés modernes. Pour le sociologue, la "division du travail social" entre les tâches et les rôles a pour fonction de permettre la solidarité entre les membres de la société. « Des individus sont liés les uns aux autres qui sans cela, seraient indépendants ; au lieu de se développer séparément, ils concertent leurs efforts ; ils sont solidaires et d'une solidarité qui n'agit pas seulement dans les courts instants où les services s'échangent mais qui agit bien au-delà »⁹.

⁸ Durkheim, E (1893, 1er éd. 1930, 4^{ème} éd. 1998) *La division du travail social*. Paris : PUF

⁹ *op. cit.* pp. 24-25

C'est là une véritable démarche, qui est aussi un choix philosophique, un choix éthique, un choix politique et un choix citoyen. En se référant aux finalités¹⁰ de l'école (Martinez, 2009), nous pouvons dire que le Pédibus peut largement répondre aux attentes de l'école. Afin nous nous demandons, si avec le nombre d'interactions, cela peut-être aussi l'espace d'une construction identitaire. Il s'agit d'un geste intéressant, porté par le discours des acteurs citoyens qui prônent la marche à pied vers l'école comme un geste qui est en accord avec le projet éducatif institutionnel ou encore le projet éducatif de l'environnement et du développement durable.

A cet effet, nous avons l'ambition de répondre à plusieurs interrogations parmi lesquelles : Comment et pourquoi cette pratique peut-elle devenir un geste éducatif ? Comment, quand et à quelles conditions peut s'instaurer une démarche de socialisation, de construction de savoirs et de construction identitaire ? Comment est-il possible de faire d'un geste durable une véritable activité éducative qui construise des savoirs, de la sociabilité et de l'écocitoyenneté ? Nous allons réinterroger la citoyenneté comme étant justement une citoyenneté consciente des enjeux pour la planète aujourd'hui, et sa responsabilité pour la survie de l'humanité et des autres espèces, au sens de l'écocitoyenneté. Serions-nous donc face à un mouvement qui est fait non seulement entre deux lieux, le domicile et l'école, mais entre le moi et la cité, entre le moi et le citoyen ? Serait-il en fin de compte un trajet, une trajectoire qui va tisser des liens et va permettre une véritable transformation ? Le Pédibus relève certes de l'éducation non formelle, mais la construction des savoirs entraîne la place des enseignants dans cette pratique. Ainsi,

¹⁰ Le Professeur Marie-Louise Martinez, met en lumière les finalités de l'éducation dans le rapport final sur la recherche-action conduite en partenariat par l'IUFM de Nice et le CPIE des Iles de Lérins et Pays d'Azur en Juin de 2009 : 1) L'instruction : permet à l'élève de s'investir cognitivement et affectivement dans des savoirs scolaires chargés de sens et de se les approprier *d'élever son niveau de formation initiale et continue*. L'instruction désigne les connaissances dispensées par l'enseignement ou acquise par l'étude : lire, écrire et compter, transmettre des connaissances, constituer les éléments d'une culture par la raison. 2) Eduquer le sujet et la personne : permettre à l'élève à terme de développer sa personnalité et de se construire une identité scolaire d'élève et personnelle de sujet autonome, réflexif, et de viser l'émergence de la personne. L'éducation vise à *développer sa personnalité* chez l'enfant, l'humanité dans ce qu'elle a de meilleur. 3) L'intégration et la socialisation citoyenne. Permettre à l'élève à terme d'exercer sa citoyenneté, quelles que soient ses origines sociales, ses caractéristiques physiologiques ou psychologiques, de s'inscrire dans une socialisation solidaire et citoyenne par l'appartenance à la communauté scolaire, collective et territoriale. (Marie-Louise Martinez, 2010).

pourquoi et comment les enseignants peuvent-ils s'emparer d'une pratique qu'ils ne prennent peut-être pas assez en compte, pour en faire véritablement un objet éducatif formel et non formel, avec en plus la question de savoir comment les enseignants peuvent travailler avec les familles ? C'est une façon d'entrevoir une autre forme collaborative famille/école pour davantage représenter la communauté éducative réunissant les parents, les enfants, les enseignants, les personnels de la municipalité et les autres acteurs éducatifs déjà évoquée dans les textes officiels.

Cette pratique pourrait-elle devenir une véritable pratique éducative qui s'insère dans le vaste chantier porté par "les finalités de l'éducation", c'est-à-dire faire des savoirs réflexifs et nouveaux, des savoirs de subjectivation pour permettre une sociabilité, pour permettre une transformation de la personne qui participera au débat sur la préservation de l'environnement afin d'aboutir à la construire d'une communauté de pratique – pourquoi pas une communauté évoluant dans la perspective d'une communauté consciente, écocitoyenne et écoresponsable ?

Les hypothèses

→ **Hypothèse 1** : est que l'engagement institutionnel présent dans les textes officiels qui encadrent la question de l'éducation à l'environnement et au développement durable à plusieurs niveaux (international, national et local) permet de saisir le discours produit par la classe politique mondiale sur la mobilisation des systèmes éducatifs, dans la nécessité de prendre en compte les problématiques environnementales. On ne pourra sortir de cette situation délicate que par l'accompagnement des populations jeunes, scolaires et non scolaires, que par l'encadrement des actions des citoyens impliqués ou non dans le processus éducatif. L'hypothèse 1 sera étudiée principalement à partir des textes fondateurs de l'EDD, ainsi que des textes d'application, au niveau national et régional.

→ **Hypothèse 2** : est qu'il existe des multiples actions qui permettent aux citoyens de se mobiliser en faveur de la protection de l'environnement. Et la pratique du Pédibus, ou encore de l'écomobilité scolaire s'inscrit dans cette dynamique, dans la mesure où son élaboration apparaît comme une éducation à l'environnement et au développement durable. On peut voir à travers cette marche encadrée, une démarche écomobile où le partage de savoirs, et

l'apprentissage des valeurs permettent de consolider l'appartenance à une société commune. C'est une forme de pédagogie pédestre non formelle, qui rejoint les attentes des compétences contenues dans les cycles d'observation et de consolidation en vigueur dans le système éducatif en France. L'hypothèse 2 sera étudiée à partir des réflexions générales sur l'écocitoyenneté, ainsi qu'à partir du fonctionnement du Pédibus dans le monde et des réflexions liées aux implications sociétales du *walking school bus*.

→ **Hypothèse 3** : est que la « *personne* » (Durkheim 1975, 1992, et Ricœur 1990), est la meilleure entité, valable et capable de refonder l'éducation. Son identification subjective, relationnelle et surtout sociale, assume « les trois places instanciées de l'interlocution » (Jacques, 1985). En s'appuyant sur la fin axiologique, les valeurs éthiques et les principes praxéologiques qui fondent en d'autres termes les finalités de l'éducation (Martinez, 2009), la personne dépasse son empan subjectif et monologique pour s'ouvrir à une entité sociale que se « fabrique » et se donne à voir dans un parcours empirique relationnel et dialogique de construction identitaire. Dans les interviews recueillies auprès des acteurs du Pédibus, adultes et enfants, la recherche sur les relations interlocutives des acteurs du Pédibus dans la métropole Rouen Normandie, va permettre de repérer des traces et des indicateurs langagiers de la co-construction, de la fabrication et de l'émergence des identités non seulement subjectives, mais aussi sociales et institutionnelles qui agissent hors du système scolaire dans une éducation non formelle à l'écocitoyenneté. Dans ce cadre, nous interrogerons le Pédibus comme objet d'une démarche pédagogique dont la finalité est la construction du citoyen comme personne écoresponsable.

Les apports de l'ERE (éducation relative à l'environnement) et de l'EDD (éducation au développement durable) à une étude raisonnée du Pédibus : ancrage disciplinaire au sein des sciences de l'éducation

La problématique centrale du présent travail tourne autour d'une interrogation à la fois simple et complexe : en quoi et pourquoi le Pédibus peut-il être considéré comme une éducation non formelle, voire informelle, de l'environnement et du développement durable ? Les fondements de notre approche ont été inspirés des travaux de Thomas Berryman, fondateur du courant de l'éco-ontogénèse (Berryman, 2002). Cette approche développée dans « *Eco-*

ontogénèse et éducation », Tom Berryman étudie « les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence »¹¹. Si l'approche de Berryman est d'abord de type comparatiste, avec une étude des théories de Harold Searles, Paul Shepard, Louise Chawla, David Sobel et David Hutchinson, avec une forte composante psychologique, nous nous concentrerons sur la dernière partie, où Berryman énonce les principes de son système, ce qu'il appelle un « prototype », sous la forme d'hypothèses à vérifier. Berryman rappelle les visions paradigmatiques de l'éducation selon Sauvé, pour distinguer quatre visions :

En termes de « visions éducationnelles » (Legendre 1993, p. 1168) ou de « visions paradigmatiques de l'éducation » (Sauvé, 1997, p. 16) construites autour du modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983, 1993), Sauvé, s'inspirant de la typologie de Bertrand et Valois (1992) et de celle de Ouellet évoque quatre visions : « une vision humaniste, centrée sur le sujet qui apprend et qui propose le développement des multiples dimensions de la personne », « une vision culturaliste centrée, sur la transmission d'un objet d'apprentissage, le plus souvent de nature cognitive », « une vision technologique axée sur l'agent ou sur la démarche » et « une vision symbiosynergique axée sur l'interrelation sujet-milieu pour une construction critique de la connaissance et le développement d'un agir pertinent »¹²

Dans notre travail, nous nous inspirerons plus particulièrement d'« une vision humaniste, centrée sur le sujet qui apprend et qui propose le développement des multiples dimensions de la personne », ce qui correspond aussi à la façon dont Marie-Louise Martinez pose la question de l'EDD en relation avec l'émergence de la personne et de l'écocitoyenneté. Berryman définit ainsi le concept d'ERE, qui est à l'origine du concept d'EDD :

L'éducation relative à l'environnement traite notamment des multiples dimensions des relations entre le sujet et l'environnement. Elle traite en fait du « réseau des relations personne-société-environnement »¹³

L'avantage du recours à cette définition est de ne pas limiter l'environnement à l'environnement naturel, mais d'inclure la dimension sociétale de cette « *Umwelt* ». En même temps, Lucie Sauvé rappelle que c'est la personne qui est au cœur du réseau de significations, et que la

¹¹ Berryman Th., (2002) « Eco-ontogénèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence » Mémoire. Montréal (Québec, Canada, Université du Québec à Montréal, Education, 340 p.

¹² Berryman Th., (2002) propos de Lucie Sauvé, 1997, repris par Berryman dans son Mémoire de recherche p.182

¹³ *Idem*, p. 280

question qui est la finalité de cette éducation est celle de la relation entre l'homme et le monde. Dans la triade « personne-société-environnement », on trouve déjà toutes les composantes sur lesquelles va reposer le Pédibus : les individus (adultes) qui font vivre le Pédibus ou qui y participent comme usagers (enfants), mais aussi les décideurs, élus locaux, enseignants qui favorisent ou non la mise en place de lignes de Pédibus ; la société, au sens large du terme, avec l'ensemble de la communauté des parents d'élèves d'un même établissement, ou les habitants d'un même quartier, d'une même rue, comme microcosme de la société ; l'environnement, avec essentiellement l'environnement urbain (trottoirs, rues, immeubles, circulation routière et piétonne), mais aussi la nature présente dans la ville (arbres, plantes, animaux). Berryman définit comme suit le concept d'éco-ontogenèse qu'il propose :

Ce néologisme est constitué des mots éco (*oikos*) et ontogenèse (*ontos-genesis*). Le premier mot a trait à l'écologie, au rapport entre les êtres et le milieu, où *oikos*, provenant du grec, signifie la maison, l'habitat. Le second a trait au développement humain entendu comme une genèse (*genesis*) de l'être (*ontos*)¹⁴.

En précisant :

L'expression éco-ontogenèse pourrait sembler pléonastique puisqu'en réalité il ne saurait y avoir de genèse d'un être sans relations avec le milieu. Cependant, la plupart des écrits sur le développement humain traitent si peu des liens avec l'environnement non humain qu'il semble important de préciser qu'il s'agit du développement humain en relation avec le milieu, de la genèse d'un être dans ses relations avec l'environnement et plus particulièrement, des incidences de ces relations dans le développement, dans l'ontogenèse¹⁵.

Dans l'EDD, qui prolongera l'ERE, on retrouvera cette dualité entre la perspective de la formation individuelle de la personne et la constitution d'une conscience de l'appartenance à un tout, à la fois social et naturel, qui se combineront pour donner ce que l'on appellera l'écocitoyenneté. Envisager le Pédibus comme éducation informelle au développement durable, c'est précisément interroger « la genèse d'un être dans ses relations avec l'environnement », cet environnement étant essentiellement urbain, mais comportant aussi une part de nature directement accessible pour le marcheur. La différence de fond avec l'approche choisie par Berryman est que la relation de l'homme à son environnement ne se limitera donc pas à sa

¹⁴ *Op. Cité*, p 284

¹⁵ *Op. Cité*, p. 285

relation à la nature, ni au « déficit de nature » dont les représentants de l'éco-ontogenèse et de l'ERE ont fait le point central de leurs analyses. Il ne s'agit pas, dans le présent travail, de plaider en faveur du reverdissement de l'univers urbain (même si cette perspective pourrait être bénéfique en soi), mais de s'interroger sur l'interaction entre l'individu et son environnement (ville et nature dans la ville).

Privilégiant la perspective de l'éco-ontogenèse, nous n'aborderons pas le Pédibus sous l'aspect fonctionnel et quantitatif (utilité, fonctionnement, chiffres), mais comme un moyen d'éducation non formelle, dont le but ultime, outre l'accord entre l'homme et la nature, est le développement humain en lui-même. En sachant que l'enjeu ne saurait être l'individualité comme fin en soi, mais ce que Berryman appelle « la personne mature » :

La personne mature, dans la perspective de l'éco-ontogenèse, est un être qui reconnaît sa parenté avec l'environnement non humain et qui est « en paix avec un monde » où la nature occupe une place importante (Shepard, 1982, p. 6-8, trad. lib.). En même temps, cet être se questionne sur le sens et sur la qualité des relations avec cet environnement. Cet être prend place dans une société qui conserve des liens avec la nature et qui ne détruit pas le monde¹⁶.

On trouve ici la préfiguration de ce que l'on appellera l'EDD, ou la question du sens et de la qualité des relations homme / environnement seront au centre des réflexions. On soulignera que Berryman, qui s'inscrit dans l'ERE, écrit que « la nature occupe une place importante », mais non exclusive, laissant à l'interprète la possibilité de comprendre le monde environnant comme urbain et naturel à la fois. Une des spécificités du Pédibus, qui parcourt le matin les rues des villes, est de permettre aux enfants de voir et de sentir « en vrai » les éléments de nature présents en ville, et ce sans intermédiaire ni séparation (en voiture, la vitre sépare du monde environnant), et par toute saison, ce qui renforce la perception immédiate de la notion de cycle naturel, paradoxalement absent dans l'artificialité fonctionnelle de la construction urbaine, trop souvent soucieuse de faire oublier les saisons ou les intempéries. Quand on sait que le développement du monde virtuel des jeux vidéo et des chaînes télévisées enfantines, adeptes de dessins animés, conjugué à l'habitat collectif urbain en étages, a considérablement réduit le contact immédiat des jeunes enfants à la nature, le simple cheminement matinal permettant de

¹⁶ *Op. Cité*, p. 285

voir et d'entendre une mésange ou une grenouille, de respirer au printemps le parfum des arbres en fleurs, de constater que les feuilles tombent chaque année à l'automne, peut prendre des airs de découverte de la nature sauvage, pour un jeune enfant des villes.

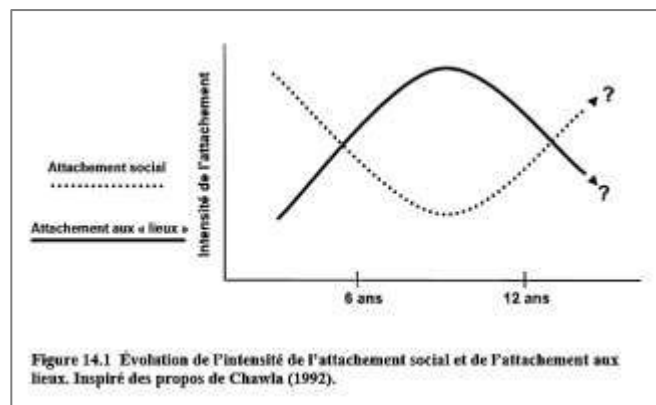
Un autre aspect très intéressant dans le « prototype » proposé par Berryman réside dans la différenciation des âges de la vie, et des relations entre l'enfant et la nature. La forte connotation psychologique de cette approche a l'avantage de poser la question de la relation entre la découverte du monde et la construction de l'identité en termes de développement de l'enfant. Depuis Winnicott, on sait que le petit enfant et l'enfant n'ont pas la même perception du monde, ni les mêmes besoins de découverte de l'altérité, pour constituer leur propre identité. On lira dans la suite du présent travail que, dans la pratique, le Pédibus concerne surtout les enfants du primaire. Ce qui correspond très exactement à la catégorie de l'enfance, telle que la définit Berryman. Or, les relations de l'enfant (à l'âge de l'enfance) et du monde prennent précisément la forme de la découverte du monde, de l'appréhension ludique du réel – en somme, exactement ce que font chaque matin les enfants marcheurs, quand ils enfilent leurs petits gilets jaunes pour aller (re)découvrir et explorer les rues entre leur domicile, lieu du cocon familial, et l'école, lieu de socialisation. Concernant le développement du sujet, Berryman définit ainsi les trois stades de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence :

La petite enfance serait une période où il y a une certaine fusion avec le monde, une certaine non différenciation entre le moi et le monde. Il y a une forte liaison sociale (attachement) avec la mère et une sécurité dans la famille à partir de laquelle débute une exploration du monde.

L'enfance correspond à une première séparation avec la famille. Cette période est marquée par une certaine quête d'indépendance de la famille avec un éloignement de la maison, une exploration libre du monde où le jeu avec des pairs de même sexe est important. L'enfant se lie intensément avec l'environnement biophysique. Cet attachement à l'environnement contribuerait à l'individuation et aiderait à consolider le moi en émergence. L'adolescence marque un retour à des préoccupations intersubjectives et sociales dans des groupes mixtes, où la question de l'identité est directement ressentie et formulée. L'adolescence est aussi marquée par une diminution de l'exploration de l'environnement local, par un retour à une intériorité psychologique et spatiale, par la pensée symbolique ou l'abstraction et par des questions plus graves sur soi et le monde. La sexualité revient aussi à l'avant-scène¹⁷.

¹⁷ Op. Cité, pp 287-288

L'enfance, qui correspond schématiquement à l'entrée à l'école primaire, marque la fin de la relation fusionnelle du petit enfant au monde et à la figure de la mère. La petite enfance est par essence un âge de non-différentiation, ou toute individualisation du petit enfant est ressentie comme douloureuse, de même que tout contact avec le monde extérieur est senti comme hostile, s'il n'est pas effectué sous la protection de la figure maternelle toute-puissante. Avec l'enfance commence le processus de différenciation de l'enfant (qui peut prendre des formes diverses, certains objets transitionnels rappelant que l'enfant reste un petit enfant), ainsi que le processus de découverte de l'altérité, qu'elle soit altérité en dehors de la mère fusionnelle, par la découverte d'autres individualités, ou altérité du monde, dans un processus de séparation où l'enfant découvre peu à peu qu'il n'est pas à lui seul le monde entier et qu'il existe un monde en dehors de lui. Berryman écrit que « l'enfant se lie intensément avec l'environnement biophysique ». C'est ce que suggérait un schéma, qui figure quelques pages plus haut dans son étude, et dont il ressort que l'attachement aux lieux caractérise l'âge de l'enfance, tandis que l'attachement aux personnes caractérise la petite enfance (avec l'attachement prépondérant à la figure maternelle) et l'adolescence (avec une dimension de sociabilité accentuée).



Si l'on postule avec Berryman que l'enfance se caractérise « par une certaine quête d'indépendance de la famille avec un éloignement de la maison, une exploration libre du monde où le jeu avec des pairs de même sexe est important. », on comprendra aisément pourquoi le Pédibus recueille les faveurs des enfants qui l'empruntent. D'autant que le fait que les accompagnateurs soient encore des parents ne brise pas totalement le lien symbolique avec le cocon familial, tandis que ces parents, réels ou de substitution, adoptent un rôle protecteur et bienveillant, même durant le cheminement exploratoire. D'une certaine façon, le Pédibus offre

les avantages du jeu d'aventures, sans les inconvénients, à savoir les dangers du monde urbain. En ce sens, le Pédibus serait sans doute moins anxiogène que le même trajet, fait par l'enfant seul, à pied ou à vélo. Par essence, l'enfance apparaît comme la période propice à une mise en place de l'ERE :

L'enfant quant à lui explore plus librement l'environnement et la nature. C'est concrètement qu'il se lie au monde dont il explore et manipule la structure. Une éducation relative à l'environnement considérant cette période de l'éco-ontogenèse favorisera alors cette exploration libre où l'enfant se connecte au monde, joue dans le monde et y trouve une terre d'accueil dont il explore les contours¹⁸.

Derrière cette exploration plus libre de l'environnement et de la nature, on entrevoit le Pédibus, même si dans ce cas les impératifs de sécurité entravent la quête de liberté (avec un avantage induit, puisque cela diminue en retour l'anxiété liée à l'inconnu). Grâce au Pédibus, « l'enfant se connecte au monde, joue dans le monde et y trouve une terre d'accueil dont il explore les contours ». Ce faisant, la perte de la référence unique et fusionnelle de la figure maternelle va favoriser la multiplication des agents, des personnes qui vont agir avec le sujet, au sein du processus éducatif. Berryman résume ainsi :

Pour l'enfant, il y a une importance grandissante de relations avec d'autres agents. Cependant cette période correspond à des relations plus intenses avec l'environnement biophysique. L'agent soutient et valide l'exploration libre du sujet. L'enfant observe aussi l'agent comme un modèle dont il apprend, notamment en l'imitant. L'enfant joue avec un monde qui le porte¹⁹.

Si, dans les tableaux récapitulatifs suivants, on se concentre sur la colonne « enfance », on en conclura à l'adéquation structurelle entre une ERE destinée à l'enfant et le propre cheminement de l'enfant vers le monde et vers lui-même.

¹⁸ *Op. Cité*, p 291

¹⁹ *Op. Cité*, p 295

Tableau 17.1 Éco-ontogenèse et éducation : énoncés selon les composantes et les relations de la situation éducative. Prototypé dérivé de l'analyse des thèses de Searles (1960/1986), Shepard (1982), Chawla, (1992, 1998b, 1999), Sobel (1993, 1995, 1998) et Hutchison (1998)

Item		Petite enfance	Enfance	Adolescence
Sujet Chap. IX, X et XIV	Moi	<ul style="list-style-type: none"> • Moi fusionné à la famille et à l'environnement. • Fusion et non différenciation avec l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moi se constituant dans des jeux de réciprocité entre l'enfant et l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moi s'identifiant à des groupes d'appartenances.
	Attachement social	<ul style="list-style-type: none"> • Forte liaison sociale et attachement à la mère. 	<ul style="list-style-type: none"> • Première séparation avec la famille et quête d'indépendance par rapport à la famille. • Eloignement de la maison et exploration de l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre l'enfance et l'adulte. • Quête identitaire ressentie et formulée. • Préoccupations intersubjectives et sociales.
	Explorations	<ul style="list-style-type: none"> • Sécurité dans la famille à partir de laquelle débute une exploration de l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liens intenses et ludiques avec l'environnement biophysique. • Jeux en solitaire et avec des pairs de même sexe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution de l'exploration de l'environnement local et retour à une intériorité psychologique et spatiale. • Retour à soi dans son rapport à l'autre dans des groupes mixtes.
Objet Chap. XI, XII, XIV		<ul style="list-style-type: none"> • Explorer l'environnement dans le contexte sécurisant du lien avec la mère ou avec un adulte responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer l'environnement. • Être chez soi dans le monde en se connectant effectivement et affectivement avec la nature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer les aspects symboliques et abstraits de son rapport au monde. • Se lier à d'autres êtres humains. • Explorer les aspects plus sombres de la présence au monde.
Lien sujet-objet Chap. XII	Matrice	<ul style="list-style-type: none"> • Matrice maternelle et familiale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrice terre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrice du moi.
	Orientation privilégiée	<ul style="list-style-type: none"> • Fusion et séparation. • Immersion et maîtrise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jouer dehors. • S'engager activement dans des jeux d'équilibre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter plus abstraitement les questions de l'idéologie, de l'identité, de la cosmologie.
	Approche	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie envers les animaux et la nature via les histoires et l'imitation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer l'environnement et se lier à la nature. • Les représenter. • Exploration des similitudes et des différences entre l'enfant et le monde de la nature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter des enjeux socio-environnementaux.
	Configuration privilégiée	<p>Activités à l'extérieur, en lien avec le réel, avec le proche, à une échelle locale où sont disponibles des espaces interstitiels et des matériaux modelables et où l'enfant ressent une impression de liberté pour explorer et où il y a de la spontanéité dans des relations avec une nature authentique et avec les lieux. L'emphase est placée sur l'expérience, sur le familier, sur le jeu, sur ce qui fonctionne bien, sur le présent et dans les cycles de la nature et la phénoménologie.</p>		

297

Item		Petite enfance	Enfance	Adolescence
Agent Chap. XIII, XIV		<ul style="list-style-type: none"> • Avant tout la mère et la famille. • Educateurs dans les services à la petite enfance. 	<ul style="list-style-type: none"> • La famille et les enseignants du primaire. • animateurs et éducateurs des organisations offrant des services éducatifs et des services de loisirs. 	<ul style="list-style-type: none"> • La famille, les enseignants du secondaire et les adultes de la communauté.
Lien agent-sujet Chap. XIV	Rôle principal	<ul style="list-style-type: none"> • Sécuriser. • Agir comme modèle. • Raconter des histoires qui stimulent une empathie envers la nature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir et valider les explorations. • Agir comme modèle. • Offrir une impression de liberté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir comme mentor. • Initiator.
	Médiation et anxiété	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître l'importance de la médiation de l'agent dans les liens entre le sujet et l'objet. 		
	Langage	<ul style="list-style-type: none"> • Être attentif à la question du langage comme une importante passerelle qui permet au sujet d'accéder à une cosmologie. 		
	Style d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Pour l'agent, connaître les caractéristiques de différents styles d'enseignement et connaître son type psychologique afin d'ajuster son style de manière optimale pour l'éco-ontogenèse. 		
Lien agent-objet Chap. XV	Projet	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les limites de la mise en projet pour les petits enfants et les enfants. Proposer des projets qui mettent en contact avec la stabilité et avec des ancrages qui transcendent la temporalité éphémère du projet. 		
	Construction sociale de l'objet	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître que l'objet préconisé est une construction sociale. • Prendre conscience de différentes conceptions de l'environnement et de la nature. • Considérer les forces psychologiques, sociales, politiques et économiques qui sont en jeu dans la construction sociale de l'objet préconisé. 		
	Choix de l'objet	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les différentes approches ou les conceptions de l'environnement et de la nature et choisir celles qui sont les plus appropriées aux besoins et aux capacités de la personne en développement pour son éco-ontogenèse. 		
Milieu Chap. XVI	Formation	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter l'isolement et entretenir des liens avec différents réseaux réflexifs associés aux diverses dimensions de la situation éducative en éducation relative à l'environnement. 		
	Milieu	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser un milieu de vie et un milieu éducatif qui laissent de la place pour le déploiement de la nature et qui peuvent accommoder la configuration d'appartenance. 		

298

L'avantage non négligeable que possède le Pédibus, en tant qu'éducation non formelle, voire informelle, est qu'il se situe à la fois dans un milieu naturel au sens large (l'environnement urbain réel, comprenant des ilots de nature et propice à la découverte), et dans un cadre extra-scolaire, où les relations entre agents et sujets ne sont pas régies par la logique de la classe, mais conservent une connotation familiale. Dans le Pédibus, il y a cet aspect ludique d'exploration du monde, en compagnie d'autres enfants qui y jouent eux aussi, combiné avec la présence d'agents multiples (on observe un roulement des parents, en fonction de leurs disponibilités) qui font figure de modèle à imiter (notamment parce qu'ils connaissent les règles du code de la route). Même si Berryman ne pense certes pas au Pédibus lorsqu'il écrit son étude fondatrice, l'affinité entre l'évolution psychologique de l'enfant, entre 6 et 11 ans, sa façon d'appréhender la découverte du monde et de la nature durant cette période de la constitution de son identité, et la réalité quotidienne du Pédibus, est pour le moins troublante.

L'éducation au développement durable (EDD) : vers une éducation à l'écocitoyenneté

La nature même du Pédibus mérite d'être interrogée, afin de mieux distinguer les différentes implications possibles et de situer le débat autour du Pédibus dans des questionnements plus précis. En effet, en matière de prise de conscience écologique (pour reprendre le terme générique non spécifique), il ne faudrait confondre des questions différentes. Dans son article « Education à l'écocitoyenneté », publié dans le *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*²⁰, Lucie Sauvé rappelle que l'écocitoyenneté découle de la citoyenneté. En ce sens, on peut, avec Lucie Sauvé, s'inscrire dans le prolongement des analyses de Marie-Louise Martinez et affirmer que la citoyenneté bien comprise implique une forme d'écocitoyenneté. Comme l'écrit Lucie Sauvé²¹ :

Selon Marie-Louise Martinez et Frédéric Poydenot, la notion d'écocitoyenneté pourrait même être considérée comme redondante « si l'on considère que toute véritable citoyenneté implique l'indispensable partage d'un bien commun élargie à l'altérité intergénérationnelle, intercommunautaire, interspécifique ». [...] L'écocitoyenneté fait donc appel à l'apprentissage du « vivre ici, ensemble », en tant que personnes et groupes sociaux incarnés, localisés, contextualisés, reliés dans un même souffle de vie »²².

Dans le cas précis du Pédibus, on reconnaît sans peine cet apprentissage du « vivre ici, ensemble », qui est celui du vivre ensemble dans le quartier, mais aussi de la cohabitation entre transports motorisés et transports doux, ou bien le vivre ensemble avec la nature au sein d'un espace urbain. Dans le fonctionnement même du Pédibus, le « vivre ici, ensemble » occupe une place centrale, tant par le système de bénévolat des parents-organisateur et des parents-accompagnateurs, que par le cheminement collectif d'un petit groupe de marcheurs reconnaissable au signe extérieur qu'est le gilet jaune ou le brassard. Mais la question sera de savoir quelle est la portée réelle ou perçue de la pratique du Pédibus auprès des acteurs. Dans son article sur l'écocitoyenneté, Lucie Sauvé distingue bien l'écocitoyenneté de l'écocivisme. En ce qu'il relève des « bons gestes » ou des « gestes pour la planète », le Pédibus relève de

²⁰ Barthes, A., Lange, J-M., Tutiaux-Guillon N. (2017), dir. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à", Paris, L'Harmattan, 622 p.

²¹ Sauvé, L., « Education à l'écocitoyenneté », in Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à", p 57

²² Martinez, M-L., Poydenot, F. (2009). Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne. Education relative à l'environnement : Regard-Recherches-Réflexions. Vol.8, 57-74.

l'écocivisme. Mais on peut se demander si, et dans quelle mesure, le Pédibus arrive à dépasser le simple écocivisme pour s'inscrire dans une démarche d'écocitoyenneté réfléchie et assumée. Lucie Sauvé définit comme suit l'écocivisme, à partir de l'exemple emblématique du recyclage:

Certes, l'écocitoyenneté inclut l'écocivisme, mais elle ouvre sur des espaces d'engagement éthique plus fondamentaux. Rappelons que l'écocivisme répond à une morale sociale, c'est-à-dire à un ensemble de valeurs partagées et prescrites au registre des « bons comportements » : le recyclage en est l'exemple emblématique. Et bien sûr, les « petits gestes » ont toute leur importance : ils s'inscrivent dans une forme d'engagement au quotidien ; ils exigent l'effort de la cohérence et de la constance. Cette forme d'écoresponsabilité, dans la sphère privée ou au sein de l'institution ou de l'entreprise, correspond à un test de base : si nous l'échouons, quelle légitimité aurons-nous pour porter un discours de dénonciation, appelant à des changements sociétaux ?²³

Mais la seule accumulation ou juxtaposition des « bonnes pratiques » ne saurait suffire. La dimension supérieure, à savoir l'écocitoyenneté, inclut alors les dimensions sociétales, politiques et éthiques, jusque dans la construction d'une culture de dialogue et de discussion :

L'écocitoyenneté est un lieu de délibération à propos de ce monde que nous partageons. Au-delà des gestes individuels, c'est avant tout un lieu d'action à caractère politique où se développe un pouvoir-faire collectif. L'écoresponsabilité y prend un sens élargi.²⁴

Un des enjeux majeurs de notre problématique sera d'étudier si et comment, par exemple dans les discours des acteurs que nous avons pu recueillir et qui figurent en annexes, les participants au « car à pattes » dépassent la simple dimension écoresponsable, dont on peut supposer qu'elle sera présente dans leurs discours, comme elle l'est déjà dans leurs actes quotidiens, pour accéder à la dimension écocitoyenne.

L'angle d'approche choisi par la présente étude relève du développement durable, au sens le plus large du terme, ce qui nécessite ici un bref rappel. Sous le titre programmatique « Eduquer à l'environnement durable », l'appel²⁵ de Rambouillet (2002) résume comme suit les différentes implications de ce que l'on appelle aujourd'hui couramment EDD (Education au Développement Durable), en écho au DD (Développement Durable). Pour le grand public, les

²³ *Idem*, p 57

²⁴ *Idem*, p 58

²⁵ <http://www.cfeedd.org/>

termes « écologique », « écolo », « vert » ou « alternatif » sont sans doute plus connus pour désigner ce que l'on perçoit comme faisant partie de la nébuleuse « bio » - dont les publicitaires ont compris que cette cible de consommateurs pouvait être rentable. On est très loin aujourd'hui des rêveries anticonformistes autour du Larzac, qui ont marqué une génération en France. Pour mémoire, les premières boutiques « bio » (« Bioladen ») ont été ouvertes dans les années 1970 en Allemagne, dans le sillage des idées de mai 68, dans un milieu étudiant adepte de modes de vie alternatifs²⁶ en rupture avec la très bourgeoise et très conservatrice République Fédérale d'Allemagne, où est également né le mouvement politique des Verts, à la toute fin des années 1970. Mais le développement durable (DD) est une problématique plus complexe que cette vision d'un temps qui date d'avant internet et la globalisation. On trouvera dans le présent travail plusieurs passages consacrés au DD, notamment la partie 2 sur l'EDD, avec la sous-partie 2.1. « Éléments constitutifs du développement durable DD », constituée de 2.1.1. « Généralités autour du développement durable » et 2.1.2. « Les textes officiels relatifs au DD ». Comme prolongement, l'éducation au développement durable (EDD) apparaît indispensable, pour permettre la sensibilisation aux questionnements du développement durable et, dans le meilleur des cas, la réalisation de mesures concrètes, une fois la prise de conscience effectuée. L'appel de Rambouillet mentionne différentes finalités de l'EDD :

L'éducation vers le développement durable débouche sur un état d'esprit résolument constructif. Elle vise à éliminer les réflexes fatalistes, elle se dresse contre le « j'y peux rien », mobilisant toujours la pensée, elle amène très vite au geste : elle fait prendre conscience que chacun a la possibilité d'agir. Elle valorise et véhicule les réussites concrètes obtenues sur le terrain ; elle favorise l'expression de ceux qui agissent, quelle que soit la dimension territoriale, la portée de l'action et le niveau d'intervention. Cette éducation est dirigée vers l'action : elle amène les individus et les groupes à s'impliquer dans la vie sociale et politique de leur territoire et de la Planète. L'éducation vers le développement durable est une école de participation. Elle n'agit pas au bénéfice d'une nouvelle idéologie. Elle questionne, en outre, le mot « développement » qui porte en lui le germe de la non-durabilité quand il se résume à sa dimension économique. L'éducation vers le développement durable est une école qui forge l'esprit critique.²⁷

²⁶ Parmi les slogans identitaires de cette gauche pacifiste des années 1970 en Allemagne, il y avait « Imagine, c'est la guerre, et personne n'y va » (« Stell dir vor, es ist Krieg, und keiner geht hin ») ou bien « Mieux vaut être rouge que mort » (« Lieber rot als tot ») en écho à la guerre froide. L'autre slogan était « Energie nucléaire, non merci » (« Atomkraft, nein Danke », placardé sur des autocollant jaunes vif, apposés le plus souvent sur des 2 CV Citroën.

²⁷ <http://www.cfeedd.org>

De ces lignes qui restent d'actualité, se dégage la dimension éducative de l'EDD, qui vise à former les esprits pour leur donner une tournure optimiste et constructive (qui s'oppose aux discours pessimistes et larmoyants trop souvent entendus lorsqu'il est question du sort de la planète et des catastrophes écologiques, en cours ou à venir). En outre, l'EDD est indissociable de l'action, parce que le DD est indissociable du réel : la finalité de l'enseignement reste donc à la fois la compréhension du réel, dans sa complexité (cf. infra Edgar Morin), et l'action sur ce même réel, ne fût-ce qu'avec le changement des habitudes quotidiennes suite à la prise de conscience individuelle ou collective. L'EDD rejoint les véritables finalités de toute éducation, en ce qu'elle possède une exigence civique dans ce qui se veut « une école de participation ».

Le prolongement méthodologique du Pédibus est tout « naturellement » l'écocitoyenneté. Notre étude envisagera l'écocitoyenneté particulièrement dans sa relation avec l'éducation. Marie-Louise Martinez définit ainsi les enjeux complexes, impliquant théorie et pratique, dont les sciences de l'éducation, en particulier la philosophie de l'éducation sont le lieu d'articulation privilégié. Dans le sous-chapitre intitulé « une anthropologie de l'éducation qui critique les fondations et repense les fondements », Marie-Louise Martinez écrit :

La reconstruction fondamentale qui s'opère du côté de l'ordre philosophique par l'examen critique des valeurs (axiologique, éthique et praxéologique) rappelle ce qui doit être et se prononce sur les fondements éducatifs. Dès lors, la violence des fondations de la crise écologique n'a plus d'issue fatale, il devient possible d'agir, par la formulation, à nouveau frais, des fondements axiologiques du citoyen comme éco-citoyen et du sujet de l'éducation comme personne écoresponsable et par l'initiative praxéologique. La démarche aller-retour d'une dimension empirique à une dimension théorique est ici mise à l'épreuve, montrant qu'elle peut se faire à l'intérieur de la discipline plurielle des sciences de l'éducation et même à l'intérieur de la seule philosophie de l'éducation.²⁸

Sur le sujet de l'écocitoyenneté, il existe des travaux fondateurs, auxquels nous pouvons faire référence ici pour poser le problème et esquisser les principales implications tout en (re)définissant les termes-clés utilisés.

²⁸ Martinez Marie-Louise, « Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité » in *Penser l'éducation*, Actes de Colloque international, l'Éducation au développement durable ; appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École sous la direction de Jean-Marc Lange, PURH, 2013 p.141

Dans sa préface à l'ouvrage d'Alexandre Roesch, *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif, le cas français*, IEP Strasbourg, Paris, L'harmattan, 2003, Alexandre Kiss et Maguelonne Déjeant-Pons résumant comme suit l'évolution générale, qui a conduit à la fin des années 1990 de l'omniprésence des questions environnementales à l'émergence de la notion d'écocitoyenneté :

La reconnaissance généralisée de l'importance que revêtent les questions environnementales, doublée de mécanismes favorisant toujours plus la participation du citoyen aux choses de la cité ont fait apparaître un concept nouveau l'écocitoyenneté. Celui-ci se manifeste par l'émergence d'une conscience généralisée incitant les individus à prendre en compte dans leurs actions quotidiennes les conséquences que leurs actes sont susceptibles de produire sur l'environnement, dans le présent, mais aussi à moyen et à long terme. Alexandre Roesch montre comment cette notion doit se fonder sur la responsabilité de l'homme envers son environnement. Il l'appréhende à travers deux fonctions de l'individu: le citoyen, actif et réactif, et le consommateur averti. L'idée sous-jacente est que chacun dispose, à son échelle, de clés pour agir et participer ainsi au changement de cap qui semble chaque jour plus nécessaire. ²⁹

Cette réalisation (réelle ou souhaitée) de l'écocitoyenneté requiert comme condition préalable une éducation en tant que telle. Comme le soulignent les préfaciers de l'ouvrage d'Alexandre Roesch, cette forme d'éducation (acception à comprendre au sens large du terme) inclut les notions de responsabilité et de solidarité, avec pour finalité recherchée la prise de conscience et le changement des comportements, dans le sens d'une attitude respectueuse de l'environnement et des devoirs de l'humanité face au monde environnant. La question est de savoir si cette éducation peut prendre un aspect plus informel, par exemple à travers les actions des associations et du tissu socio-économique, ou bien si (et dans ce cas : comment) cette éducation à l'écocitoyenneté peut s'insérer dans le système éducatif existant, avec ses contraintes, ses lourdeurs et son inertie structurelle :

L'écocitoyenneté ne peut s'envisager sans une éducation qui accompagne et explicite les notions de responsabilité, de participation et de solidarité afin que celles-ci soient incorporées dans l'édifice comportemental de tout un chacun. Cette éducation dispose en France de puissants appuis dans la société civile avec les associations, organisations non gouvernementales. .. Par ailleurs, des pistes ont été tracées afin que l'écocitoyenneté s'insère de manière plus globale dans l'ensemble du système éducatif. ³⁰

²⁹ Roesch A., *op. cit.* p.5

³⁰ Roesch, A., *op. cit.* p.5

En sachant que la préface de 2003 énonce un postulat récurrent dans les approches éducatives en relation avec l'EE (ancien terme d'éducation à l'environnement) ou de l'EDD (terme plus récent, d'éducation au développement durable, dont l'éducation écocitoyenne est une finalité induite) : dans un système scolaire cloisonné et compartimenté par disciplines (ainsi que par des programmes), l'éducation à l'environnement demeure au mieux un élément inclassable, car pluridisciplinaire de nature, au pire un corps étranger, difficilement rattachable à une discipline (les SVT ne sauraient, à elles seules, s'emparer de toutes les implications de l'EDD, en particulier dans sa dimension éthique, économique ou politique) :

Alexandre Roesch analyse comment l'interdisciplinarité, nécessaire à l'environnement, s'accommode mal d'un encore très souvent cloisonné.³¹

La préface rappelle le concept de « devoir de l'homme envers l'environnement », qui englobe l'ensemble des actions de la société et de la sphère politique :

L'ouvrage montre pour finir comment l'étude de la notion d'écocitoyenneté conduit au concept de « devoir de l'homme envers l'environnement ». Il évoque les changements profonds qui devront être effectués par l'ensemble des acteurs de la société, et notamment les entreprises, afin que les modes de consommation et de production soient redéfinis. Il permet ainsi de relancer une réflexion plus vaste sur un sujet essentiel pour les sciences politiques.³²

Dans le présent travail, on consultera les sous-parties 2.2. « Eléments constitutifs de l'éducation au développement durable » et 2.3. « Des textes officiels à la mise en œuvre de l'EDD : pratiques éducatives ». Par ailleurs, la dimension de l'éducation à l'écocitoyenneté dans une démarche d'éducation non formelle constituera un fil conducteur de notre analyse du Pédibus et de ses implications.

État de la recherche : approches méthodologiques et sources

Conformément au plan choisi qui sépare pour mieux relier (cf. *infra*), au service de la démarche d'ensemble recherchée, les angles d'approche méthodologiques retenus sont multiples, et correspondent à la fois à la nature complexe du DD et aux implications de l'EDD.

³¹ Roesch, A., *op. cit.* p.5

³² Roesch, A., *op. cit.* p.6

Les sources bibliographiques sont elles aussi multiples, et relèvent de domaines différents, dont on trouvera une classification ci-dessous.

Education au développement durable et écocitoyenneté

À l'appui de la sous-partie 1.4.4. « Approfondissement méthodologique construire une pédagogie de l'écocitoyenneté », nous avons longuement retracé les fondements et les aboutissements de l'ouvrage :

Alexandre Roesch, *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif, le cas français*, IEP Strasbourg, Paris, L'harmattan, 2003

L'angle d'approche d'Alexandre Roesch est d'abord d'essence juridique, avant de s'élargir à l'éthique et au politique. Roesch distingue trois générations de droits, les droits individuels, les droits sociaux, et enfin les droit de la dernière génération, dont relève le droit de l'homme à l'environnement :

L'idée d'un droit de l'homme à l'environnement, énoncé dans la charte comme un droit à «un environnement sain et équilibré» est, comparativement aux autres types de droits de l'homme, relativement récente. Afin de tracer un cadre historique et conceptuel des évolutions en la matière, la doctrine juridique a développé le concept de «génération ». Notons immédiatement que comme toute classification visant à faciliter la compréhension, elle procède d'une simplification et est donc critiquable. Cependant, elle apporte un premier cadre d'analyse. La première génération est constituée des droits civils et des libertés publiques et politiques tels que le droit à la vie, le droit à la dignité de la personne ou la liberté d'expression. La génération qui lui succède consacre des droits économiques et sociaux, principalement repris dans le Préambule des constitutions françaises de 1946 et 1958. La troisième génération enfin, dans laquelle doit être rangé le droit de l'homme à l'environnement, ne relève «ni de la tradition individualiste de la première génération, ni de la tradition socialiste de la seconde ».Ce droit à l'environnement implique une action multipolaire (individus, Etat, communauté internationale) et engendre des obligations positives à l'égard des différents acteurs afin d'assurer son effectivité.³³

Tout droit se définissant par sa contrepartie, les devoirs, le droit de l'homme à l'environnement implique le devoir de l'homme face à ce même environnement :

Comme le rappelle le rapport Coppens, réfléchir à un droit de l'homme à l'environnement sans envisager l'idée d'un devoir constituerait une démarche biaisée car incomplète: [... les 8 000 participants aux assises comme les 12 000 personnes qui ont répondu au questionnaire ont insisté

³³ Roesch, A., *op. cit.* p.7

sur le fait que la reconnaissance d'un nouveau type de droit à l'environnement ne peut se concevoir sans l'affirmation de nouveaux devoirs à l'égard de cet environnement. La Charte met donc l'accent sur des devoirs impartissant à chacun l'obligation d'orienter et de modifier ses comportements, ses modes de consommation et de production et sa façon d'habiter le territoire,

³⁴

Roesch part de la disproportion entre les droits, précisément définis, et les devoirs, dont le contenu reste flou, dès lors qu'il dépasse les interdits pour se tourner vers les valeurs positives, pour insister sur la nécessité d'une composante comportementale dans les devoirs de l'homme face à l'environnement :

Comme la démarche asymétrique consacrant des droits sans envisager des devoirs, énoncer un devoir sans lui donner une profondeur substantielle ne permet donc pas de dépasser le stade de la déclaration de bonnes intentions. Il apparaît dès lors que la définition du contenu d'un devoir de l'homme envers l'environnement pose problème. Ainsi que le souligne le rapport Coppens, il semble nécessaire d'approfondir le volet comportemental de ce devoir afin de préciser son contenu. Il est extrêmement intéressant de constater, comme Bruno Maresca, qu'à la fin des années 1990, 80 % des citoyens français apportent une réponse traduisant une réelle implication à la question « y a-t-il des choses que vous vous imposez pour contribuer à préserver l'environnement? ». L'auteur remarque que s'il existe un consensus général affiché et accepté afin de préserver l'environnement, il existe également un écart important entre intériorisation des principes et mise en pratique régulière de ceux-ci. Pour une majorité d'individus, la participation à la protection de l'environnement fait référence aux codes moraux de propreté traditionnellement mis en avant¹³, ce qui explique le succès des opérations de tri des déchets par exemple. Les actes qui demandent une implication plus poussée, comme une consommation reportée sur des produits « écolabélisés » ou une remise en cause des façons de se déplacer, sont eux plus rares³⁵.

Notre étude s'interrogera justement sur « un écart important entre intériorisation des principes et mise en pratique régulière de ceux-ci », dans le domaine précis de l'écomobilité au quotidien. Il est manifeste, sans qu'il soit besoin de recourir ici à des analyses statistiques exhaustives, que l'attachement de principe au Pédibus et aux modes de transports « doux » (qu'il s'agisse d'un sentiment réel ou d'un discours convenu « politiquement correct ») ne s'accompagne pas d'une implication personnelle ou quotidienne, la plupart des Pédibus rencontrant de grandes difficultés à se pérenniser, faute de parents volontaires et/ou disponibles.

³⁴ Rapport de la commission Coppens de préparation de la charte de l'environnement remis le 15 avril 2003 à Mme Roselyne Bachelot-Narquin, Ministre de l'Ecologie et du Développement Durable, p.20. Cité par Roesch A., *op. cit.* p.9

³⁵ Roesch, A., *Op. Cit.*, p.10

Roesch précise que cet état de fait n'est pas obligatoirement lié aux contraintes de la vie moderne (dans le cas du Pédibus : les contraintes horaires), mais dépendent des mentalités, à travers une prise de conscience plus ou moins grande. Cette dernière semble d'ailleurs présenter un aspect générationnel :

Bruno Maresca insiste également sur le fait que les conditions de vie n'expliquent pas tout dans ces comportements: l'aspect générationnel joue à plein. En effet, «un progrès de conscience environnementale marque plus profondément les nouvelles générations, le système de valeurs des individus tout autant que leur âge influençant fortement les attitudes ». Ses conclusions envisagent alors l'émergence programmée de pratiques « *éco-civiques* », renvoyant d'ailleurs à celles du rapport Coppens.³⁶

Cette émergence programmée de pratiques « écociviques » peut s'expliquer soit par des facteurs générationnels (que l'on retrouvera plus tard dans la « *génération Y* »), soit par le succès de pratiques éducatives et/ou de sensibilisation à l'environnement. Roesch tente de définir le concept d'écocitoyenneté, non par l'appartenance à une nation, fût-elle construite sur le modèle de la nation républicaine, mais d'après les comportements en société :

L'émergence d'un droit de l'homme à l'environnement et de son corollaire, un devoir de l'homme envers celui-ci, remodèle la conception très protéiforme que l'on peut avoir de la citoyenneté. Celle-ci se construit en effet à partir de certains droits mais aussi autour de certains devoirs. Ces deux attributs devraient alors, en théorie du moins, guider le comportement de tout un chacun pour une vie en société. La citoyenneté doit donc être ici envisagée sous son acception comportementale, et non nationaliste.³⁷

Dans ce cas, l'écocitoyenneté correspondrait à la définition suivante :

A cette dimension de la citoyenneté est juxtaposée, par le préfixe « éco » concis mais riche de significations, l'idée d'un comportement citoyen particulier. Dès lors, l'écocitoyenneté peut être définie comme la prise en compte de contingences environnementales dans le comportement citoyen de tout un chacun. Cette définition peut encore être élargie et, à l'instar de celle proposée par le professeur Kiss, insister sur l'émergence « d'une conscience généralisée incitant tous les individus à prendre en compte dans leurs actions quotidiennes les conséquences que leurs actes sont susceptibles de produire sur l'environnement, dans le présent, mais aussi à moyen et à long terme ». ³⁸

³⁶ Roesch A., *Op. Cit.* p.10-11

³⁷ Roesch, A. , *Op. Cit.* p.12

³⁸ *Idem*,

Nos propres analyses se démarquent de l'approche choisie par Roesch, dans la mesure où le Pédibus relève de l'éducation non formelle. La question de l'intégration de l'EDD dans le système scolaire français, qui est le sujet traité par Roesch, ne concerne donc que très indirectement notre objet d'études. Sur la question du curriculum de ces enseignements nouveaux, on se réfèrera aux travaux de Jean-Marc Lange. Au contraire, le Pédibus se situe, par essence, dans le temps extra-scolaire (*i.e.* avant ou après l'école) et reste, dans sa conception comme dans sa réalisation, à l'initiative des parents d'élèves bénévoles, à l'intérieur du modèle français qui refuse la professionnalisation de l'accompagnement. S'il est indiscutable que le Pédibus contribue, d'une façon ou d'une autre, à une EDD non formelle – fût-ce par l'adoption d'une « bonne pratique », choisie ou non par l'enfant –, la question de la relation du Pédibus avec le système scolaire fait partie des points d'achoppement que notre travail permettra de mettre en lumière, en interrogeant les programmes scolaires du cycle 2 et du cycle 3, correspondant à l'âge des enfants dont nous avons recueilli les propos.

Dans ce passage de notre travail sur l'EDD en général, nous nous sommes aussi référé à :

« L'éducation au développement durable à l'école primaire, résistances et perspectives »³⁹,

Au sein de l'EDD, Plazy distingue la dimension comportementale, à savoir l'acquisition et la pratiques de ce que l'on pourrait appeler les « bons gestes », de la dimension cognitiviste, qui vise à comprendre les enjeux, le plus souvent complexes, et à former le jugement critique. Cette dualité structurelle, constitutive de l'EDD, n'est pas sans poser problème, dans la mise en place concrète, comme dans la compréhension du concept lui-même. Il est vrai que l'objet d'études de Plazy, l'enseignement de l'EDD au primaire, est davantage propice à l'approche comportementaliste, combinée le plus souvent avec la découverte de la nature. Dans un cadre différent, par exemple au collège et au lycée, la dimension cognitiviste pourrait plus facilement être abordée, voire servir de point de départ à l'EDD, par exemple dans le cadre des TPE en classe de première. Sans le dire explicitement, Plazy sous-entend que l'apprentissage aux bons gestes rencontrerait moins de réticences, dans la mesure où ces comportements relèvent de ce

³⁹ <http://Education-au-developpement-durable-a-l-ecole-primaire.html>. Master de Sciences Humaines et Sociales, mention : Sciences du Territoire, spécialité Recherche : Systèmes Territoriaux, Développement Durable, Aide à la Décision Université Joseph Fourier de Grenoble, 2010 (consulté le 18 juin 2018)

que l'on pourrait qualifier de « politiquement correct », tandis que la vision cognitiviste pourrait remettre en question des certitudes acquises ou communément répandues. Plazy résume comme suit :

L'EDD ouvre le débat entre d'une part la priorité à l'acquisition de bons gestes ou de bons comportements pour la promotion du concept « politiquement correct » de DD, et d'autre part l'apprentissage à réfléchir aux questions complexes que peut soulever la problématique du DD dans une perspective critique. Les enseignants du premier degré seraient davantage positionnés sur une visée comportementaliste plutôt que sur une visée cognitiviste (Hypothèse 2a).⁴⁰

Pour Plazy, ces réticences tacites rejoignent la réduction de l'EDD à sa seule dimension environnementale. Là encore, le contexte de l'enseignement de l'EDD dans le primaire favorise naturellement cette dimension environnementale, à travers la découverte et l'étude de la nature, ou les activités de découverte (forêt, campagne etc.).

De plus, spécifiquement dans le premier degré avec un héritage assez marqué de l'éducation à l'environnement et des pratiques de sorties scolaires, la dimension environnementale (Hypothèse 1b) resterait prédominante dans leurs représentations, les freinant à s'ouvrir aux autres problématiques du développement durable ancrées dans le domaine social ou économique.⁴¹

Même si, par définition, le Pédibus, situé sur le temps extra-scolaire, ne relève pas *stricto sensu* de l'apprentissage scolaire, sa dimension environnementale, au sens large du terme, le place théoriquement en adéquation avec l'approche de l'EDD, telle qu'elle est généralement pratiquée au primaire. Sauf que l'aspect convivial, et donc social et/ou sociétal fait bien partie intégrante du Pédibus, dans une logique finalement très proche de celle de l'écocitoyenneté. Par ailleurs, ces mêmes travaux de François Plazy ont servi de fondement à notre sous-partie 2.1.1. « Généralités autour du développement durable (DD) » et à 2.1.2. « Les textes officiels relatifs au DD ».

Ecomobilité et « déplacements doux »

⁴⁰ Plazy F., (2010), « Education au développement durable à l'école primaire Résistances et perspectives » Mémoire de recherche, Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences du Territoire Spécialité Recherche, Systèmes Territoriaux, Développement Durable, Aide à la Décision en réseau sur Rhône-Alpes, Université Joseph Fourier, 107 p.

⁴¹ Plazy F., op. cit. p.9

Dans le cadre de la sous-partie 3.3.2. « Ecomobilité : approche quantitative, qualitative et discursive », nous nous sommes référés aux travaux d'HDR de Francis Papon pour tout ce qui relève de l'écomobilité, même si le sujet de ces analyses riches et fort bien documentées n'est pas la marche à pied, mais le déplacement urbain à bicyclette (Papon, 2012).

Les travaux universitaires de Francis Papon⁴² recensent un grand nombre de matériaux quantitatifs, qui permettent de mieux cerner le contexte sociétal global et l'évolution raisonnée de la place de la marche à pied en France durant les dernières décennies. Une approche de type qualitatif (ou bien une inflexion des données factuelles par le recueil de données biographiques permettant une différenciation) permettra de mettre en évidence que le choix d'un mode de transport répond à une multitude d'exigences et de priorisations :

Mais pour mieux comprendre le poids des motivations positives et négatives des déplacements, il est nécessaire de dépasser l'approche économique et comptable et de se référer à l'étude sociologique des contraintes pesant sur la mobilité (Kaufmann, 1997, 2000, 2001, 2002, 2006 ; Flamm, 2004 ; Rocci, 2007U, 2008U, etc.). Les contraintes de choix modal sont liées à des effets multifactoriels : contexte économique, social, familial, géographique, également contexte de l'offre de transport, etc. Elles sont également liées aux perceptions des différents modes de transport, ainsi qu'à la connaissance de l'existence de ces différentes alternatives et de leur fonctionnement. A travers une analyse du vécu et du ressenti des usagers dans les déplacements ainsi que de celle des jeux de préférences et de contraintes, ces travaux démontrent notamment les stratégies mises en œuvre par les usagers au quotidien pour réduire, contourner ou dépasser les contraintes pesant sur leur mobilité. Si les contraintes extrinsèques (contraintes contextuelles) ont un impact certain sur les potentiels de mobilité, les critères intrinsèques (le ressenti) permettent de comprendre l'attachement affectif à un mode de transport qui sera alors plus souvent utilisé pour se déplacer.⁴³

La perception de l'univers urbain, ainsi que la perception des transports et de ses effets jouent un rôle déterminant dans le recours à l'écomobilité ou à un mode de transport durable. Dans notre étude, nous nous intéresserons aux analyses « liées aux perceptions des différents modes de transport, ainsi qu'à la connaissance de l'existence de ces différentes alternatives et de leur fonctionnement ».

⁴²Francis Papon. *Le retour du vélo comme mode de déplacement*. Sociologie. Mémoire de synthèse. Université Paris-Est, 2012. Egalement HAL archives ouvertes (<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00852427>).

⁴³ Papon, F., *Op. Cit.*, pp. 85-184

Dans la sous-partie 3.4. « Le paradoxal renouveau de la marche à pied urbaine », nous nous réfèrerons largement aux travaux de Sonia Lavadinho, même si ceux-ci portent sur la marche urbaine en général, sans mentionner le Pédibus, qui relève d'un autre domaine que la flânerie ou les déplacements combinés (Lavadinho, 2011). Les travaux de Sonia Lavadinho sur la marche viennent utilement compléter ceux de Francis Papon sur le déplacement à bicyclette. En outre, Lavadinho intègre des considérations sociologiques et culturelles, en relation avec l'urbanisme. Dans la conclusion de la thèse de Sonia Lavadinho, on trouve un passage intitulé « La marche, enjeu de nouvelles valeurs » (pp.583-587). Interrogeant la dimension symbolique et culturelle de la marche, Sonia Lavadinho en vient à conclure à une inversion des valeurs dans les discours sur la mobilité, où le tout-vitesse (corollaire élargi du tout-automobile), est désormais remplacé par une double exigence de durabilité et de qualité de vie (avec les anglicismes *sustainability* et *liveability*).

Nous avons cherché à identifier la marche comme à la fois productrice et réceptrice de ces valeurs sociétales nouvelles ou remises au goût du jour. En ce sens, la marche pourrait être considérée comme l'un des révélateurs de l'épistémè de notre époque, au sens que lui prête Foucault dans *Les Mots et les Choses* (1966), d'un « ensemble de productions de la culture constituées des régularités discursives, des couches de savoirs qui délimitent ce qu'une époque peut ou non penser, ce qu'il est possible de dire ou de voir ». Ces « conditions de vérité » encadrent ce qui est possible et acceptable pour la période de l'histoire à laquelle nous vivons. Foucault s'intéresse non pas tant à la stabilité de ces savoirs, mais plutôt à la latitude introduite par les écarts de pensée lors des ruptures entre leurs diverses configurations historiques. Nous pourrions alors argumenter que le renouveau de la marche urbaine apparaît comme l'un des symptômes actuels de cette discontinuité. Les nouveaux discours qui s'articulent autour de la marche depuis une décennie partout dans le monde urbain témoignent de cette rupture avec les discours mobilitaires précédents, imprégnés d'une doxa de la vitesse qui trouve ses limites dans les nouvelles exigences de durabilité et de qualité de vie (*liveability*) à laquelle les villes, en tant qu'actrices majeures de notre monde urbain actuel, souscrivent désormais⁴⁴.

Tous ces domaines concernent le Pédibus, même s'ils ne s'y réfèrent pas directement, ayant un autre sujet d'étude. Les travaux de Lavadinho ont également servi de base aux sous-parties 3.4.1. « Aspects sociologiques et culturels » et 3.4.2. « Développement durable, urbanisme et mobilité ». Les conclusions de l'étude de Sonia Lavadinho sur le questionnement des valeurs liées et produites par la marche touche de près la question de l'écocitoyenneté, même si ces

⁴⁴ Lavadinho, S., (2011), « Le renouveau de la marche urbaine: Terrains, acteurs et politiques ». Géographie. Ecole normale supérieure de Lyon - ENS Lyon, 2011. p. 583

deux domaines ne se recoupent pas entièrement. On trouvera des références précises à Lavadinho dans la sous-partie 3.4.3. « Nouvelles valeurs, nouveaux symboles du *'pedestrian empowerment'* » qui viennent enrichir notre propre approche des finalités de l'EDD en matière éthique et écocitoyenne.

Recherches spécifiques sur le Pédibus : un premier état des lieux

Concernant le Pédibus en lui-même, nous avons tenu à faire référence à des travaux existants, issus de domaines différents, mais complémentaires, selon la logique de « complexité » inhérente à notre objet d'études (cf. *infra*). On trouvera, entre autre, des études par la très sérieuse ADAC allemande sur les questions de sécurité routière et de transports scolaires. Pour le côté médical, les études anglo-saxonnes, anglaises ou américaines, fournissent des données quantifiables scientifiquement vérifiées. Dans la partie 3.2. « Effets et implications du Pédibus : études quantitatives et qualitatives », sous-partie 3.2.1. « Le fonctionnement du Pédibus : entre utilitarisme et santé publique » nous nous référons en particulier aux auteurs du « *walking school buses* »⁴⁵

Cette méta-étude fournit des informations précises, tant sur le côté médical (les bienfaits supposés, mais non prouvés, du Pédibus dans la lutte contre l'obésité infantile) que sur les discours dominants (discours sécuritaire). L'étude conclut par des questions de faisabilité et de pérennisation du Pédibus, notamment la question du bénévolat des parents accompagnateurs et le problème récurrent du non-renouvellement des accompagnateurs d'une année sur l'autre, qui peut entraîner la suspension, voire la fermeture de lignes. Il n'est pas certain que les amendements préconisés (avoir recours à des accompagnateurs professionnels et règlementés) soient applicables tels quels en France.

À l'appui de notre sous-partie 3.2.2. « Temps de transport / mode de transport et perception du monde », une étude menée en 2013 par l'Université d'Erfurt⁴⁶ en Allemagne sous

⁴⁵ Smith L, Norgate SH, Cherrett T, Davies N, Winstanley C, Harding M. (2015), "Walking school buses as a form of active transportation for children" —a review of the evidence. J Sch Health.; p.85: p.197-210.

⁴⁶ <https://www.uni-erfurt.de>

la direction du Professeur Ralf Rummer (ralf.rummer@uni-erfurt.de), spécialiste de psychologie de l'éducation, a porté sur l'impact du temps de transport et du mode de transport sur les facultés d'apprentissage des élèves en classe.

On peut y lire que le mode de transport (voiture vs. marche à pied) entraîne des conséquences néfastes sur l'attention des enfants, ainsi que sur leur perception du monde. Il n'existe effectivement que peu d'études scientifiques fiables sur la corrélation potentielle entre la durée du trajet domicile-école, en particulier du trajet motorisé, et la baisse potentielle des performances scolaires. Une étude menée en 2013 par l'Université d'Erfurt en Allemagne sous la direction du Professeur Ralf Rummer (ralf.rummer@uni-erfurt.de), spécialiste de psychologie de l'éducation, a porté sur 137 lycéens d'une région rurale de Rhénanie du Nord – Westphalie. L'analyse⁴⁷ prenait en compte la durée du trajet motorisé (en voiture particulière ou en autocar), la durée correspondant pour le même trajet effectué à pied ou à vélo, ainsi que la durée des devoirs du soir et la durée du sommeil. La question était de savoir quel était l'impact de ces différents facteurs combinés sur les performances scolaires.

Etonnant. Les données indiquent une relation de corrélation entre le chemin vers l'école fait par les transports en commun et la moyenne générale, ainsi que la moyenne des matières principales. Plus les élèves passaient du temps durant le trajet en autocar, en train ou en voiture particulière, et plus les notes obtenues étaient mauvaises. A côté de cette constatation centrale, il est apparu une relation de corrélation négative entre la durée de transport et la durée de sommeil. Plus, les enfants passaient du temps durant le trajet, dans un véhicule à moteur, et moins ils dormaient. En outre, il s'est avéré que des enfants faisant des longs trajets de transport passaient davantage de temps à faire leurs devoirs, à réviser et à préparer les cours que des enfants dont la durée de trajet pour se rendre à l'école était plus courte. Il est intéressant de noter que les trajets faits à pied ou à vélo étaient sans incidence négative sur les performances scolaires.⁴⁸

⁴⁷ Dazu haben wir 137 Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgangsstufe eines großen, im ländlichen Raum angesiedelten Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen ins Visier genommen und im Rahmen einer korrelativ angelegten Studie die Dauer des in öffentlichen oder privaten motorisierten Verkehrsmitteln zugebrachten Fahrweges zwischen Wohnort und Schule sowie die Dauer des entsprechenden Fahrrad- oder Fußwegs erhoben.“ Darüber hinaus haben die Wissenschaftler Hausaufgabenzeiten und Schlafzeiten erfasst. Im Zentrum der Studie stand die Frage, wie sich die entsprechenden Wegzeiten auf die Schulleistungen (d.h. die Schulnoten des vorangegangenen Halbjahres) auswirkten, *consulté le 22/09/2017. Communiqué de presse du 18/09/2013.*
<https://www.uni-erfurt.de>

⁴⁸ „Erstaunlich: Die Daten weisen signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen dem in öffentlichen Verkehrsmitteln absolvierten Schulweg und der Gesamtdurchschnittsnote und der Durchschnittsnote der Kernfächer aus: Je länger die Schüler in Bussen, Bahnen oder Pkw unterwegs waren, desto schlechter fielen ihre Schulnoten aus. Neben diesem zentralen Befund zeigte sich ein negativer korrelativer Zusammenhang zwischen Fahrzeiten und Schlafzeiten: Je länger die Kinder in motorisierten Verkehrsmitteln unterwegs waren, desto kürzer

L'étude de l'université d'Erfurt tendrait donc à confirmer les impressions empiriques des parents d'élèves et en particulier des accompagnateurs de Pédibus. A temps égal, un trajet vers l'école à pied semble bénéfique (du moins sans conséquence néfaste mesurable), alors qu'un trajet en voiture altère les performances scolaires à court et moyen terme, comme sembleraient en témoigner les moyennes obtenues. Même si elle reste ponctuelle, cette analyse scientifique vient conforter certains discours sur le Pédibus, ainsi que les déclarations des acteurs sur le sujet.

Dans le sous-chapitre 3.2.3. « *Activité physique et santé publique : Pédibus vs. Obésité infantile* », nous nous sommes référés aux travaux, en langue anglaise, d'une équipe scientifique allemande conduite par le Dr Houshmand⁴⁹. Cette étude détaillée et récente (2016) sur ce que l'on dénomme ATS ("Active Transport to School" ou PA (« Physical Activity »)) vient utilement compléter la méta-étude anglo-saxonne sur le Pédibus de 2015 (cf. supra), en mettant l'accent sur les questions de mobilité et d'activité physique.

Dans sa diversité, cet état de la recherche montre combien la « complexité » de l'objet d'études, qui est indissociable de la finalité de l'EDD, aura obligé à rechercher des informations dans des domaines différents, dont chacun possède sa spécificité, sans nécessairement communiquer avec un domaine voisin. Par le biais du Pédibus, il est désormais possible d'établir un lien entre toutes ces approches. Comme l'écrit Patrick Jugniet à propos des travaux d'Edgar Morin :

Il faut rejeter le paradigme de la pensée classique, bien formulé par Descartes, qui est fondé sur la disjonction entre l'esprit et la matière, la philosophie et la science, le corps et l'âme. Ce principe de séparation demeure dominant. Je pense qu'il faudrait le remplacer par un paradigme

schließen sie. Darüber hinaus zeigte sich, dass Kinder mit langen Fahrzeiten sogar mehr Zeit auf die Erledigung der Hausaufgaben (sowie der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts) verwenden als Kinder mit kürzeren Anfahrtszeiten. Interessanterweise zeigte sich kein leistungsbeeinträchtigender Effekt der zu Fuß bzw. mit dem Fahrrad zurückgelegten Zeiten“, consulté le 22/09/2017. Communiqué de presse du 18/09/2013. D'après <https://www.uni-erfurt.de>

⁴⁹ Dr. Houshmand E. Masoumi, Childhood Outdoor Physical Activity, Active Transport to School, and Body Weight: A Review. "Multisport against physical sedentary" Work Package n°4, Technische Universität Berlin, August 2016

de complexité, qui serait fondé sur la distinction, bien entendu, mais surtout sur la liaison, que ce soit l'implication mutuelle ou l'inséparabilité.⁵⁰

Au travers du présent état de la recherche, nous avons essayé de montrer comment notre travail était fondé sur la distinction, à travers la séparation des objets scientifiques et des méthodes, en sachant que l'appréhension même du Pédibus, dans toute sa diversité, exige une « liaison, que ce soit l'implication mutuelle ou l'inséparabilité » que nous espérons avoir réalisée, tant que faire se peut, à travers notre travail dans son ensemble, qui met en liaison et interroge, conformément à l'esprit de l'EDD.

Corpus de textes officiels et construction du discours par les locuteurs : lectures croisées du corpus choisi

Afin d'appréhender la complexité de l'EDD, ainsi que sa réception et sa réalisation par les acteurs, le choix du corpus à étudier a porté sur des textes. D'un côté, les textes officiels relatifs au développement durable (DD) et à l'éducation au développement durable (EDD) existent depuis plusieurs décennies. Au niveau international, les grands textes fondateurs et/ou fédérateurs énoncent les principes généraux et suggèrent des pistes d'application. Il s'agit le plus souvent de textes englobants et injonctifs. Un des objectifs du présent travail a été de faire l'inventaire des grands textes relatifs au DD et à l'EDD, afin d'en dégager les grandes lignes et les constantes. On verra ainsi que les textes relatifs à l'EDD prônent l'universalité de la démarche et procèdent d'une approche holistique. Par ailleurs, les textes préconisent un apprentissage non formel, en lien avec la réalité. Pour la pédagogie, les textes réclament une démarche interdisciplinaire, fondée sur l'expérience et la participation – ce qui ouvre la voie à une véritable démarche citoyenne. On retrouvera ainsi dans les textes fondateurs les éléments constitutifs de l'EDD, ainsi que les enjeux et les finalités. On y retrouvera également les obstacles structurels à surmonter pour une mise en œuvre. Ces textes internationaux sont ensuite repris, précisés et adaptés par des grands textes nationaux. Enfin, à l'échelon local, que ce soit la région, le département ou les collectivités locales, les textes locaux précisent et adaptent les grands textes nationaux, afin de les rendre applicables concrètement. A ces deux niveaux, on

⁵⁰ Juignet, Patrick. <https://philosciences.com/philosophie-generale/complexite-systeme-organisation-emergence/17-edgar-morin-complexite>.

retrouvera dans les textes nationaux et régionaux l'affirmation d'une approche interdisciplinaire et d'une nécessaire corrélation avec le réel, au sein d'une démarche pédagogique qui ne saurait se limiter à la transmission d'un savoir. Là encore, il est question d'une éducation au sens plein du terme, qui vise à former l'homme et le citoyen, et à le mettre face à ses responsabilités sociétales et environnementales. Un des objectifs du présent travail est de recenser les différents moyens par lesquels l'Education Nationale se propose de réaliser une éducation au développement durable. Au niveau régional, on trouvera un ensemble de mesures et de dispositifs (labellisations, actions ponctuelles en faveur du déplacement à vélo) destinées à faire pénétrer l'EDD dans les pratiques scolaires et dans la vie des élèves, afin d'en faire de futurs citoyens écoresponsables et respectueux de la nature, jusque dans leurs pratiques quotidiennes. Notre analyse s'est cantonnée aux discours et à leur intentionnalité, sans interroger les réalisations concrètes – une démarche qui relèverait de la géographie ou des sciences politiques, par exemple.

De l'autre côté, afin de pouvoir confronter les discours officiels des responsables sur le DD et l'EDD au discours des acteurs, impliqués au quotidien dans le DD ou dans l'EDD, par exemple au travers du Pédibus, nous avons constitué un recueil de textes originaux. Selon la logique de l'entretien qualitatif libre, nous avons constitué au fil des années un corpus de onze (11) interviews circonstanciés, recueillis comme document audio et retranscrits sous forme de texte dialogique. Les interviewés sont des responsables politiques internationaux, régionaux et locaux, en charge, de par leurs fonctions du développement durable et des politiques éducatives. Puis, on trouve parmi les locuteurs des acteurs du Pédibus, le plus souvent des parents accompagnateurs ou des parents d'élèves impliqués dans le dispositif. Enfin, afin de donner une dimension d'interactivité et de donner la parole aux enfants, qui sont les premiers concernés et qui, à ce titre, doivent avoir voix au chapitre dans la présente étude, nous avons mené une discussion matinale, avec une dizaine d'enfants du primaire, lors du trajet à pied vers l'école, du côté du Jardin des Plantes à Rouen, dans une des lignes de Pédibus qui fonctionne le mieux et depuis longtemps – ce qui n'est pas la règle, mais qui donne un côté plus représentatif aux propos recueillis.

L'interrogation de départ était : dans quelle mesure le Pédibus peut-il devenir un outil d'éducation au développement durable, dans une démarche quotidienne volontaire, collective

et non formelle ? Et si oui, quels sont les éléments des textes fondateurs qui sont repris par les locuteurs sur le terrain, et quelles en sont les applications concrètes, dans les discours produits par les partisans du Pédibus ? Il est vrai que l'on peut difficilement imaginer un parent-accompagnateur de Pédibus chanter les louanges de la voiture particulière, ni se réjouir de la pollution urbaine... Tout l'enjeu du présent travail sera de voir quels éléments du discours programmatique des textes sur l'EDD sont repris (ou non) par les locuteurs sur le terrain, et comment. On se demandera aussi quels sont les éléments rajoutés par les locuteurs, ou bien quels sont les éléments mis en valeur dans leur discours – pas obligatoirement ceux des textes officiels d'ailleurs. Dans le discours produit par les acteurs du Pédibus, on trouvera les éléments caractéristiques du Pédibus et du DD, aux yeux des acteurs concernés. Si le discours sur la préservation de la nature est bien présent, souvent sous une forme rudimentaire et très conventionnelle, l'étude montrera que trois autres types de discours prennent rapidement le dessus : le discours pragmatico-sécuritaire, qui se soucie de l'insécurité routière et du trajet domicile-école; le discours utilitariste, qui fait du Pédibus un outil comme un autre pour décharger les parents d'une partie des corvées quotidiennes ; enfin le discours sociétal, qui prône la convivialité et la solidarité au niveau des familles d'un même quartier.

Les discours produits par les acteurs sur le terrain rejoignent certains aspects de l'EDD, notamment la dimension sociétale – parfois sans que les intéressés ne sachent qu'il s'agit là d'une exigence relative à un développement durable bien compris. Dans tous les cas, on se demandera si la pratique du Pédibus sert concrètement à véhiculer, à oraliser, à transmettre et à appliquer les discours de l'EDD. On se demandera aussi s'il existe une convergence entre le discours des adultes et le discours des enfants, en sachant qu'un mimétisme fait partie de la construction identitaire. Dans ce cadre, il est inévitable – et significatif – que les enfants reprennent des propos et des argumentations qu'ils ont entendus dans leur entourage. Sur la forme, les propos des adultes prennent la forme d'une discussion libre avec une intervieweuse qui s'efforce de poser le moins de questions possibles, ou bien de poser des questions ouvertes. Les propos des enfants prennent quant à eux la forme d'une discussion spontanée, avec quelques incitations ponctuelles. Les enfants ont eu vite fait de se répondre les uns les autres, et d'exprimer, avec leurs mots et leurs préoccupations, leur façon d'appréhender et de vivre le Pédibus. Le recueil des interviews réalisées est joint au présent travail, sous forme d'annexes

non destinées à la publication. L'ensemble des textes officiels analysés est joint dans un second volume d'annexes.

Indépendamment des résultats obtenus et de la réponse donnée à la question initiale, à savoir est-ce que le Pédibus apparaît, dans les discours comme dans les faits, comme un moyen non formel d'éducation au développement durable, le présent travail s'était fixé pour but de réunir le maximum de documents utiles à la compréhension de la question, documents trop souvent disséminés ou cités de manière fragmentaire. L'expérience du terrain montre qu'en matière d'EDD il est souvent difficile de rassembler tous les éléments nécessaires à la compréhension d'une question complexe ou d'un phénomène d'ensemble. A l'heure actuelle, en dépit des très nombreuses brochures et plaquettes disponibles, il n'existe pas d'étude documentée sur le Pédibus en France. Et lorsque cette documentation existe, le plus souvent sous forme réduite, elle ne mentionne pas ou fort peu les grands enjeux du DD, alors qu'ils font pourtant partie intégrante de la démarche et du dispositif du Pédibus. Le lecteur pourra ainsi trouver un recueil des textes fondateurs, avec un montage des principaux extraits, regroupés selon les thèmes directeurs. Ces extraits montreront comment fonctionne le discours sur le DD et sur l'EDD. À la suite des extraits de textes, un montage des termes essentiels et/ou récurrents fournira un glossaire sélectif, sous la forme de tableaux encadrés, explicitant par l'exemple et le soulignement les caractéristiques du discours sur le DD ou sur l'EDD. De même, dans l'état de la recherche ou lorsqu'une source extérieure a été utilisée, le présent travail s'efforce de reproduire les matériaux cités, afin de permettre au lecteur d'appréhender l'ensemble des éléments utiles à la compréhension. Cette visée documentaire – au sens large et noble du terme – contribue à la volonté de constituer la première monographie universitaire portant sur le Pédibus, afin de mieux faire connaître ce dispositif et ses implications à un lecteur sensibilisé aux problématiques environnementales et sociétales.

Le choix de l'éducation au développement durable n'est pas neutre. S'il traduit certes les préoccupations de son auteure, elle-même très sensible à la préservation de la diversité, sous toutes ses formes, le choix d'une éducation à l'écoresponsabilité et à l'écocitoyenneté représente aussi l'aboutissement de toute démarche éducative. Du moins, dès lors que l'éducation est conçue comme la construction d'une personne, et par là-même d'un citoyen.

Comme l'écrit Marie-Louise Martinez qui évoque les trois finalités fondamentales de l'éducation, à savoir la co-construction symbolique des savoirs, la socialisation, la subjectivation⁵¹, la démarche d'ensemble de l'éducation peut s'appliquer à notre façon d'appréhender l'EDD dans la présente étude. « Vient d'abord la transmission de savoirs sélectionnés par l'institution et disposés de manière ordonnée et hiérarchique » : au niveau de l'EDD, on peut voir ici le rôle premier des textes législatifs et programmatiques, qui constituent le cœur de notre analyse du discours sur le DD et sur l'EDD. Mais ce discours doit ensuite être compris, reproduit et appliqué (ou modifié) par les acteurs, si l'on veut que les savoirs sélectionnés par les institutions prennent vie à travers les actes ou les discours produits. On passe alors à la seconde phase, où le sens est reconstruit (mieux : co-construit) par les acteurs :

Or ces savoirs, connaissances et compétences, ne sauraient être transmis et appropriés que dans un rapport de co-construction langagière et sociale des significations symboliques, de la réalité institutionnelle et des personnes. De nombreux travaux, en philosophie du langage ou en sociologie se situent dans le tournant anthropologique interactionniste et constructiviste qui permet de voir l'importance des interactions langagières comme lieu de la co-construction des significations, du social et des acteurs ou personnes. (Martinez, 2013)

La finalité du processus éducatif dépasse de loin la simple transmission des savoirs ou leur appropriation. Il s'agit *in fine* de former un individu, que l'on peut appeler une *personne* ou un *citoyen* :

On y retrouve aussi le souci d'un processus de socialisation/individuation : le sujet de l'éducation comme citoyen, et comme personne « épanouie » et/ou « responsable », selon qu'on se réfère à l'une ou l'autre compréhension des concepts de sujet et personne. (Martinez, 2017)

Cette *personne* se situera à un niveau éthique supérieur, qui est le but à atteindre, dans la démarche éducative :

Devenir une personne c'est considérer que l'autre comme soi-même doit être traité dans la réciprocité comme une fin et non comme un moyen. La *fin* de l'éducation reposant sur la personne implique le rejet de tout utilitarisme à l'égard de soi-même et de l'autre, puisque l'utilitarisme comprend l'homme comme moyen et ressource au service d'une autre fin. (Martinez, 2017)

⁵¹ Martinez M-L, Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques ; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité, in Penser l'éducation et histoires des idées pédagogiques Sous la direction de Jean-Marc Lange, Rouen, PURH 2013, pp. 131-170.

Ces mots peuvent s'appliquer tels quels à l'EDD, en ce qu'elle se propose de devenir une éducation à l'écocitoyenneté et à la solidarité responsable de l'homme face à son milieu, naturel et humain, librement et pleinement assumée.

Réflexions méthodologiques : intégrer la « complexité » comme principe

Face à un objet en lui-même complexe, à savoir le développement durable (DD), dont la complexité est renforcée dès lors qu'il s'agit de former l'esprit par l'éducation au développement durable (EDD), la proximité avec les postulats et l'angle d'approche d'Edgar Morin s'impose rapidement, du moins pour ce qui est de l'esprit du présent travail. Par essence, l'éducation au développement durable (EDD) peut se ranger parmi les « pensées complexes », qui permettent « l'intercommunication » entre différents domaines et différentes méthodes d'analyse. Comme le résume Patrick Juignet, dans la revue en ligne *Philosophie, science et société*, il s'agit là d'une méthode scientifique ancienne, dont Edgar Morin s'est inspiré pour développer sa propre pensée et ses propres outils méthodologiques :

La première formulation de la pensée complexe date de 1982 dans le livre *Science avec conscience* (1982) : « Le but de la recherche de méthode n'est pas de trouver un principe unitaire de toute connaissance, mais d'indiquer les émergences d'une pensée complexe, qui ne se réduit ni à la science, ni à la philosophie, mais qui permet leur intercommunication en opérant des boucles dialogiques ».⁵²

D'un point de vue méthodologique, toute démarche scientifique procède d'abord par la séparation, dans ce que l'on serait tenté d'appeler une dissection des idées, au sens anatomique du terme. Au risque toutefois de perdre de vue la seconde dimension de la démarche scientifique, à savoir la mise en relation, dont naîtra le sens. La « pensée complexe », telle que la conçoit Edgar Morin, se propose de dépasser le hiatus, en pensant en interactions :

Pour Morin, nous avons appris par notre éducation à séparer, et notre aptitude à relier est sous-développée. Connaître étant à la fois séparer et relier, nous devons maintenant faire un effort pour lier, relier, conjuguer, car ceci est nécessaire dans tous les domaines. Pour penser la

⁵² Juignet, P., (2015). « Edgar Morin et la complexité ». In : *Philosophie, science et société* <https://philosciences.com/philosophie-generale/complexite-systeme-organisation-emergence/17-edgar-morin-complexite>.

complexité, il faut une pensée complexe. Une telle pensée relie, elle ne découpe pas les études en champs de connaissances centrés sur un objet. Elle restitue le contexte et les interactions et en particulier les rétroactions.⁵³

En matière de développement durable DD comme d'éducation au développement durable EDD, on retrouve un domaine d'exploration fort proche de ce que souhaite Edgar Morin pour appréhender la « complexité généralisée », à savoir « conjoindre un principe de distinction et un principe de conjonction ». Il s'agit de séparer les différents domaines concernés, dont chacun possède sa logique propre, avant de relier le tout et les parties. Dans le cas de l'EDD, toute la difficulté n'est pas d'enseigner chacune des parties relatives au DD, et dont les logiques disciplinaires sont bien connues, de façon séparée, mais d'enseigner le tout, qui est de loin supérieur à la somme des parties, dans un principe que l'on pourrait appeler avec Patrick Jugnet le « principe qui conçoit la relation d'implication mutuelle entre tout et parties ».

Qu'est-ce que la complexité « généralisée » ? Pour Morin, ce serait un paradigme qui imposerait de conjoindre un principe de distinction et un principe de conjonction. La complexité demande que l'on essaie de comprendre les relations entre le tout et les parties. Mais, la connaissance des parties ne suffit pas à la connaissance du tout ; on doit faire un va-et-vient en boucle pour réunir la connaissance du tout et celle des parties. Ainsi, au principe de réduction, on substitue un principe qui conçoit la relation d'implication mutuelle entre tout et parties.⁵⁴

Comme le résume Patrick Jugnet, une telle démarche, qui est identique avec une vision du monde reconsidérée, implique ce qu'Edgar Morin appelait « la révolution épistémologique et paradigmatique à laquelle oblige la complexité », à savoir un changement des paradigmes épistémologiques. Dans le cas précis de l'EDD, cela vaut jusque dans le quotidien, puisque les implications du tout et de la partie ne sauraient avoir de sens, en dehors de leur réalisation pratique et collective. D'ailleurs, dans ce contexte, Edgar Morin parle précisément de citoyenneté, ce qui est une composante essentielle de l'EDD qui exige que nous pensions et agissions "en tant qu'être humain, individu, personne, et citoyen".

Edgar Morin déplore que certains rejettent la complexité générale. Selon lui, ils la rejettent, parce qu'ils n'ont "pas fait la révolution épistémologique et paradigmatique à laquelle oblige la

⁵³ *Idem*,

⁵⁴ *Op. cit.*

complexité". Pour lui, la complexité concerne tous les champs auxquels nous participons "en tant qu'être humain, individu, personne, et citoyen".⁵⁵

Même si, dans le détail, le présent travail abordera des domaines séparés, possédant chacun sa logique propre, la nécessité de montrer comment l'EDD fonctionne selon le modèle de la « pensée complexe » constituera un des fils conducteur du présent travail. Cette « complexité » se traduira par les différentes approches retenues, dont on retrouvera des échos dans l'état de la recherche.

Structure et composition du travail

L'exigence méthodologique librement inspirée d'Edgar Morin nous conduit à séparer les différents objets, dans le but de les mettre ensuite en relation. En effet, une démarche de type scientifique ne saurait faire l'amalgame des domaines ni des méthodes, au risque de ne plus être scientifique mais indicative ou incantatoire, ce qui ne relèverait plus de notre domaine de recherche, mais du discours militant au sens large du terme.

Maintenir la distinction *et* établir la relation, voici une des exigences méthodologiques de l'EDD, dont le présent travail veut s'inspirer :

"Au principe de la disjonction, de la séparation (entre les objets, entre les disciplines, entre les notions, entre le sujet et l'objet de la connaissance), on devrait substituer un principe qui maintienne la distinction, mais qui essaie d'établir la relation". (Edgar Morin)

En conséquence, notre travail sera structuré en monographies successives, dont la mise en relation, indiquée ou suggérée dès que possible au fil des réflexions, générera chez le lecteur la prise de conscience de la nature et des enjeux de l'EDD.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Problématiques environnementales : réponses politiques et éducatives2. L'EDD, dimension éducative et valeurs civiques : analyse critique des textes et discours politiques3. Le Pédibus dans le contexte de l'écomobilité : fonctionnement, questionnements, implications4. Le Pédibus dans le discours des acteurs en Métropole Rouen Normandie : éléments de construction d'une identité écocitoyenne |
|---|

⁵⁵ Juignet, P., *Op.cit.*

On partira ainsi d'une logique générale qui pose, sans souci d'exhaustivité, les grandes lignes du contexte mondial relatif au développement durable, avec ses principales réponses programmatiques, politiques et/ou éducatives. L'approche de l'EDD en tant que telle se fera par le biais des textes officiels, qui énumèrent et définissent les diverses composantes de l'éducation au développement durable, ainsi que ses finalités. Une fois ce cadre institutionnel et contextuel défini, notre étude s'attachera à traiter d'un objet d'étude particulier, le Pédibus, objet certes marginal et réduit de par sa taille et sa diffusion en France, mais révélateur de l'ensemble des composantes et des implications de l'EDD. Une particularité de notre étude sera de consacrer une partie entière à un objet jusque-là fort peu étudié en lui-même. En effet, si le Pédibus est bien cité à l'appui des travaux sur l'écoresponsabilité et l'écomobilité, force est de constater qu'il existe peu d'études en France portant sur les spécificités du Pédibus. La plupart du temps, on retrouve des assertions récurrentes, sous forme de sentences (p. ex. le Pédibus serait bénéfique pour la santé et réduirait la pollution urbaine), sans que ces affirmations de bons sens ne soient étayées par des études scientifiques. Enfin, la réalité du Pédibus sera confrontée au discours des acteurs de ce même Pédibus en Métropole Rouen Normandie, dans une analyse discursive qui viendra s'inscrire en écho aux analyses des discours officiels sur l'EDD. La question de fond sera de savoir dans quelle mesure la pratique quotidienne du Pédibus à Rouen et en Métropole concourt à une éducation au développement durable, de type non formalisé, conformément à l'intitulé de notre travail de doctorat :

Les chemins d'une éducation à l'écocitoyenneté. Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire : L'exemple du « Pédibus » en Métropole Rouen Normandie

En ce sens, notre travail vise à dépasser un simple objet d'études ponctuel, pour soulever des interrogations plus vastes, touchant à des domaines essentiels comme l'éducation, la prise de conscience et la naissance d'une démarche citoyenne.

PREMIÈRE PARTIE

Problématiques environnementales :

Réponses politiques et éducatives

Le présent chapitre liminaire se propose d'énoncer les grandes lignes de la problématique environnementale générale, et d'y articuler les réponses politiques internationales et nationales dans le domaine plus restreint de l'éducation. Au cœur du présent travail qui relève des sciences de l'éducation, nous nous interrogerons sur le passage de l'ErE (éducation relative à l'environnement) à l'EDD (éducation au développement durable), en définissant les concepts-clés autour desquels s'articulera notre étude, en particulier l'écocitoyenneté. Dans ce chapitre, nous allons parler de l'engagement des institutions internationales à travers le système des Nations Unies, puis nous parlerons de la détermination des acteurs et la vivacité de leur action sur le terrain, en particulier en France. Ce chapitre passera aussi en revue une explication approfondie des notions et concepts essentiels de notre recherche. Notre véritable objet d'analyse reste quant à lui rattaché au domaine de l'écomobilité : il s'agit du Pédibus, forme de ramassage scolaire effectué en groupe et à pied, que les anglophones qualifient de « walking school bus ».

Depuis plusieurs décennies la question environnementale occupe tous les débats et constitue un intérêt sans cesse grandissant dans le monde. C'est en partie ce qui suscite notre intérêt dans le choix du sujet que nous avons choisi de traiter. A l'instar des autres citoyens du monde, nous avons cherché les raisons de cet intérêt qui s'accroît chaque jour un peu plus. Nous avons découvert un panel vaste et large que nous avons choisi seulement trois raisons qui nous paraissent les plus appropriées pour mieux représenter l'état de l'environnement.

Parler de l'environnement et du développement durable, est un acte ambitieux et complexe qui nous conduit forcément à évoquer d'autres aspects fondamentaux, tout aussi importants pour une meilleure compréhension du sujet que nous avons à traiter. Dans cette première partie, il est question des « problématiques environnementales : réponses politiques et éducatives ». Cet intitulé rejoint la dimension que nous voulons donner à notre étude. Cette partie forte de quatre chapitres, aborde tour à tour les facteurs de la dégradation de l'environnement, l'engagement des Etats pour apporter une réponse politique, la nécessité de l'éducation à l'environnement pour une réponse éducative et l'évolution de l'éducation à l'environnement.

Etant entendu que notre problématique centrale place l'action de l'homme comme essentielle à la préservation de l'environnement, il nous paraît judicieux d'adopter ce cheminement qui donne l'occasion de voir comment et pourquoi les mobilisations politiques sont nées à travers le monde. En évoquant les causes de la dégradation de l'environnement, la prise de conscience du politique et le choix de l'éducation comme meilleure entrée pour promouvoir et sensibiliser le plus grand nombre à la préservation de l'environnement, ce sont les bases de notre recherche que nous posons. Procéder par ce biais permet de montrer la force de la thématique que nous traitons et son ancrage dans les sociétés actuelles.

Ces dernières décennies, il y a eu plusieurs étapes dans le processus de l'intégration de l'éducation au développement durable dans le système éducatif en France. Il faut dire que sa visibilité actuelle a nécessité une véritable mobilisation des acteurs, tant politiques, institutionnels qu'associatifs. Chaque entité a œuvré pour que les discours soient suivis d'actes. Même dans le cadre d'une thèse portant sur l'éducation au développement durable, il ne saurait être question de brosser ici un tableau exhaustif des problématiques environnementales, ni des tentatives de réponses politiques qui y ont été apportées.

L'environnement est une thématique complexe dont le traitement nécessite une dextérité absolue. Rejoindre cette réflexion aujourd'hui planétaire impose une stratification et une organisation de la discussion. C'est pourquoi nous avons choisi de parler de la politique internationale de l'environnement, un champ immense qui nous conduira à évoquer les conditions générales qui ont suscité une prise en compte mondiale et nationale, avant de faire état de l'intégration de l'environnement dans le système éducatif en France.

Des discussions sont menées sur la nécessité de prendre en compte l'aspect environnemental dans la dynamique économique mondiale, sans pour autant que l'économie des sociétés ne soit mise en déclin. À cet effet, nous avons ressorti plusieurs points essentiels qui concourent à la bonne marche de l'économie et de l'environnement après la lecture du numéro 16 de la revue de l'OCDE⁵⁶:

⁵⁶ *Les dossiers de la mondialisation* N° 16, *Mondialisation et environnement*, Décembre 2016. Consulté sur le site www.rdv-mondialisation.fr

- ✓ « L'économie est certes importante dans l'amélioration des conditions de vie de la collectivité, toutefois il faut être très regardant sur la situation de l'environnement afin que cela ne desserve pas cet élan ».
- ✓ « Toutes les décisions prises dans le sens de réduire l'impact environnemental, doivent être en accord avec les attentes. Elles ne doivent nullement être une manière d'accentuer la problématique ».
- ✓ « Les Etats doivent travailler ensemble, une politique commune doit être menée et appliquée, car les désastres environnementaux sont transfrontaliers ».
- ✓ « Dans la volonté d'assurer une meilleure qualité des ressources naturelles pour que l'économie mondiale se porte au mieux, il faut assurer la qualité des ressources extraites et veiller à leur pérennisation ».
- ✓ « L'activité d'extraction de ressources naturelles doit être maîtrisée et encadrée, pour que cela ne soit pas un frein pour l'économie mondiale ».
- ✓ « Partant du fait que les ressources naturelles sont collectives et en exploitation libre, leur extraction peut s'avérer abusive et causer une dégradation considérable des ressources, voire leur raréfaction ».
- ✓ « La croissance durable peut se comprendre comme étant la pratique raisonnée et raisonnable de l'économie notamment lorsque l'extraction des ressources naturelles respecte et préserve l'environnement ».

Avec le dernier point de cette liste, c'est bien sûr l'adhésion des pays qui est visée. Ainsi, l'élaboration d'une croissance durable permet-elle d'intégrer l'environnement dans les règles du commerce international pour se prémunir de ce qu'on a appelé « *protectionnisme vert* »⁵⁷ ou « *l'écodumping* »⁵⁸, pour mener à bien cette nouvelle dynamique, un comité permanent portant

⁵⁷ Ce terme désigne la politique et les pratiques d'un Etat qui intervient dans l'économie pour défendre ses intérêts ainsi que les intérêts de ses entreprises face à la concurrence étrangère. L'Etat développe et maintient ses propres forces de production. Cette notion qui s'oppose au libre-échange met en place visent des mesures qui visent à limiter l'accès des marchandises, des services ou des capitaux étrangers sur son sol, avec notamment les limitations ou interdictions des importations, des droits de douane, des taxes à l'importation, des impôts spéciaux, ou encore la mise en place de normes, de licences, de contrôle des changes (contrôle des mouvements de capitaux), aides ou subventions à l'exportation. En ajoutant le qualificatif vert, nous comprenons que cela met en évidence la restriction des échanges commerciaux avec les pays qui ne respectent pas l'environnement dans leur pratique économique.

⁵⁸ Dans le secteur du commerce, en l'occurrence le commerce exercé sur le plan international, le dumping est la vente dans un autre pays à un prix inférieur à celui qui est pratiqué dans le pays d'origine de l'entreprise. Cette pratique a pour objectif de conquérir davantage des parts de marché pour éliminer la concurrence ou encore décourager son installation. C'est une vente à perte pour les entreprises, mais qui est récompensée par l'implication de l'Etat où a lieu la production qui prend à sa charge les subventions liées à l'exportation. Pour maintenir les producteurs nationaux, l'OMC, autorise l'application d'un droit anti-dumping qui compenserait les subventions dans le pays victime du dumping. C'est une pratique déloyale interdite par le droit de la concurrence. En France, cette interdiction est désormais régie par la Loi n° 2001-420 du 15 mai 2001 - Article L. 420-5. Pour *l'éco-dumping* ou encore le dumping environnemental, c'est lorsqu'un Etat allège les dispositions législatives qui visent à protéger l'environnement pour accroître la compétitivité des entreprises présentes sur son territoire. Cette expression prend pour modèle l'expression dumping social, où les entreprises embauchent une main d'œuvre étrangère à bas coût. *Les dossiers de la mondialisation* N° 16, *Mondialisation et environnement*, Décembre 2016. Consulté sur le site www.rdv-mondialisation.fr. Décembre 2009, 4 p.

l'appellation de "commerce et environnement" a été créé pour proposer des moyens que l'Organisation Mondiale du Commerce devra mettre en œuvre. Mises en place pour impulser et encadrer les pratiques commerciales respectueuses de l'environnement dans le monde, ces deux notions ont plutôt servi la cause de ses acteurs et alliés. C'est pourquoi plusieurs voix se sont levées pour dénoncer un stratagème élaboré par les pays industrialisés, dans le but de freiner la croissance économique des pays en développement. C'est dans ce sens que le Professeur Hélène Ruiz-Fabri, déclarait en 2009 « on les handicaperait en les empêchant d'utiliser des procédés de production sur lesquels les pays riches ont construit leur propre développement, n'est-il pas complètement inaudible ? »⁵⁹. Autrefois, l'essor de certaines entreprises a été bâti au détriment du respect de l'environnement. Si actuellement ces lobbies ont le pouvoir de décision ou de faire infléchir les décisions, c'est en partie à cause de leur position de pionniers. Il est sans doute structurel que les lois en vigueur tendent toujours à favoriser les entreprises leaders. Une position appuyée par Ludovic Ragni et Adel Ben Youssef⁶⁰ dans un article qui analyse le processus de décision européen dans le domaine des politiques de l'environnement. Leur argumentaire oppose les stratégies de « dumping écologique » destinées à traiter les activités industrielles par le principe du moins-disant écologique et celles de « protectionnisme vert » visant, au contraire, à ériger des normes de niveau élevé afin de donner aux entreprises nationales un avantage, dès lors qu'elles les maîtrisent au départ. Cet article retrace l'influence existant entre les lobbies et les représentants institutionnels des nations dans l'élaboration de politiques de « dumping écologique » ou de « protectionnisme verts. C'est en somme une connivence qui met en place des stratégies visant à maintenir ou à accroître leurs avantages. Ainsi, les normes environnementales sont-elles taillées sur mesure par une partie des acteurs. Tandis que l'autre partie est contrainte de détourner les principes de telle sorte que leur production, tout comme leur volonté de se développer, ne s'amointrissent pas.

Dans le système économique international, les lois sur la protection de l'environnement peuvent concourir à ralentir l'élan de productivité des pays en développement. C'est donc une fuite conséquente, face à la concurrence à laquelle sont confrontés les circuits habituels de

⁵⁹ Ruiz-Fabri H. (2016), in : *Les dossiers de la mondialisation* N° 16, *Mondialisation et environnement*, Consulté sur le site www.rdv-mondialisation.fr

⁶⁰ Ragni L. Ben Youssef A. (2002), *Dumping écologique et protectionnisme vert. Politiques publiques européennes*, UNICE | GREDEG.

production. La montée en puissance de certains pays dans le secteur de l'économie met à mal l'activité des pionniers. Un débat qui peut léser l'objectif réel de ces initiatives qui reposent sur la préservation de l'environnement au profit des « générations futures ». Si l'on analyse la situation, on peut partager cette assertion d'Hélène Ruiz-Fabri « Il va falloir faire des choix politiques importants et difficiles puisque l'on ne pourra pas satisfaire simultanément tous les intérêts en présence »⁶¹.

⁶¹ Ruiz-Fabri H. in : *Les dossiers de la mondialisation* N° 16, *Mondialisation et environnement*, Décembre 2016. Consulté sur le site www.rdv-mondialisation.fr

Premier chapitre

Vers une réponse politique

L'engagement des États pour la préservation de l'environnement

Dans cette dynamique d'implication, les Etats se lancent dans la création des espaces politiques pour trouver des solutions locales aux problèmes de l'environnement, dans l'objectif d'échanger avec les Etats à travers le monde.

1.1.1. L'entrée de l'environnement dans les politiques publiques : la création des ministères

Les différentes catastrophes naturelles, ainsi que des événements malheureux qui ont causé des dégâts considérables sur le plan humain et sur l'environnement, vont entraîner une prise de conscience sans précédent. Ce qui conduira à la création des ministères dont l'action sera essentiellement vouée à mener une politique ouvertement environnementale. La prévention est devenue une préoccupation majeure sur le plan national, mais aussi sur le plan international. Pour mieux porter cet engagement nouveau, des ministères ont été créés dans plusieurs pays pour mener une politique environnementale structurée et mieux élaborée.

Au début des années 1970, la plupart des pays développés se dotent d'un ministère qui va traiter la problématique environnementale et porter dans le concert des nations les principes adéquats pour mieux gérer. La *United States Environment Protection Agency* (EPA) dont la traduction française est Agence américaine de Protection de l'Environnement a été créée le 2 décembre 1970, sous la présidence de Richard Nixon dans la loi nationale sur l'environnement (le *National Environmental Policy Act*, dit « NEPA »)⁶² pour étudier et protéger la nature et la santé des américains. Son premier directeur fut William Ruckelshaus. On peut lire l'essence de leurs missions, résumée en une phrase sur leur site « protéger la santé humaine et sauvegarder les éléments naturels : l'air, l'eau et la terre qui sont essentiels à la vie » (www.epa.gov). C'est une institution de renom en la matière aux Etats-Unis et dans le monde au regard des activités menées, notamment l'élaboration et le respect de la réglementation sur l'environnement, la

⁶² National Environmental Policy Act Review Process". U.S. Environmental Protection www.agency.epa.gov. Retrieved 2017-06-06.

gestion des allocations budgétaires à l'appui des programmes environnementaux. Avec plus de 17 centres de recherche à sa disposition, l'EPA a aussi une fonction pédagogique importante car elle a pour mission d'informer le public des avancées des recherches relatives aux questions environnementales. Actuellement, l'EPA emploie plus de 15.000 personnes qui travaillent quotidiennement dans 10 bureaux répartis dans le pays. Le bureau des affaires internationales de l'EPA, un parmi les 10, est responsable des efforts de réduction de pollution transnationale. (www.epa.gov). Tout comme l'agence encourage aussi la gouvernance éthique de la politique environnementale internationale.

Dans cet élan d'action en faveur de la protection de la nature, les pouvoirs publics formaliseront leur implication à l'échelle nationale, voire internationale avec la création du premier ministère entièrement consacré aux questions environnementales, ce qui est nouveau dans la sphère gouvernemental français. Ainsi, sous l'impulsion du Président de la République Georges Pompidou, le premier ministère de l'Environnement voit le jour, et Robert Poujade⁶³, souvent classé « gaulliste de gauche », en devient le Ministre délégué auprès du Premier ministre, chargé de la Protection de la nature et de l'Environnement le 8 Janvier 1971. En portant sur les fonds baptismaux cette nouvelle institution, Jacques Chaban-Delmas, Premier Ministre à cette époque, manifeste ici la volonté de la classe politique française de défendre la nature au plus haut sommet de l'Etat.

Dans un entretien accordé à Stéphane Frioux, Robert Poujade fait état de la création de ce ministère dont l'originalité réside dans l'utilisation du mot « environnement », vocable nouveau dans le quotidien français :

⁶³ Le choix de l'ancien édile de la ville de Dijon n'est pas anodin, il se trouve que le promu est intéressé par les questions liées à la protection de la nature et donc de l'environnement. Dans les années 1960, il est membre de la Ligue urbaine et rurale (LUR) et de la Ligue Contre le Bruit. Il est également le Président du Haut comité de l'environnement qui a été créé en 1970 sous la responsabilité de la DATAR. De 1971 à 1974, il est tour à tour ministre délégué auprès du premier ministre, chargé de la protection de la nature et de l'environnement dans les gouvernements Chaban-Delmas (janvier 1971 - juillet 1972) et Messmer (juillet 1972 - mars 1973), puis ministre de la protection de la nature et de l'environnement (Gouvernement Messmer, avril 1973 - février 1974). Avec une équipe et un budget conséquent (300 fonctionnaires et 200 millions de francs), les premières missions sont définies. Elles concernent la lutte contre la pollution sonore, le développement d'un réseau de contrôle de la qualité de l'air, l'extension des compétences des agences de l'eau, des contrats entre l'État avec les branches industrielles polluantes pour mettre en place des normes de lutte contre les nuisances notamment avec la papeterie, cimenterie, l'industrie de surfacage, et le secteur du BTP. Le ministère élargit ses actions avec le premier choc pétrolier de 1973. https://fr.wikipedia.org/wiki/Robert_Poujade

Quand on l'a utilisé en 1971, les gens sont tombés des nues. Heureusement, l'appellation du ministère incluait les termes « protection de la nature » ; cela ils comprenaient, mais « environnement », ils ne connaissaient pas. C'est un terme anglo-saxon démarqué du français... Donc je l'ai utilisé. Pompidou a été surpris parce que j'étais intervenu dans le cercle Nouvelle Frontière, un cercle gaulliste dirigé par Jean Charbonnel, et on avait publié une brochure qui reproduisait mon intervention, où j'avais parlé d'environnement; cela avait frappé Pompidou qui s'intéressait au mot ; par ailleurs, j'ai employé le mot notamment à l'arrivée de Chaban à Matignon [en 1969]. Dans les discours qui ont précédé ou suivi son investiture, j'ai dit qu'il faudrait que l'on conduise en France une politique de l'environnement qui devrait être la grande affaire de la fin du siècle, et Pompidou a été très intéressé par cette formule ⁶⁴.

Malgré une méconnaissance du vocable, l'engagement est fédérateur, les cadres affectés à ce nouveau ministère sont impliqués et font appel à l'expertise des associations qui ont déjà travaillé dans le domaine. A l'exemple de la DATAR⁶⁵ ou encore l'IGREF (Ingénieurs du Génie Rural et des Eaux et Forêts). Dans cette interview, le pionnier de la cause environnementale au sein du gouvernement français, évoque également sa participation au premier sommet mondial de la Terre à Stockholm en 1972. C'est pour lui un excellent souvenir car « cette première (grande messe) de l'environnement a été un moment fort ; j'ai eu le sentiment qu'émergeait à ce moment-là une prise de conscience internationale. Elle était encore, il faut le dire, timide »⁶⁶. On peut comprendre que cette rencontre marque le lancement d'une longue série de rencontres internationales qui auront pour sujets primordiaux l'environnement. Il est important de faire état du caractère novateur de cette problématique à cette époque, car comme le dit Robert Poujade, plusieurs pays en dehors des Etats-Unis d'Amérique n'avaient pas encore une politique étayée en rapport avec l'environnement, encore moins des départements ministériels ayant une mission centrée sur l'environnement. À l'époque, la France fait office de modèle et de précurseur en Europe centrale. Au retour de Stockholm, elle recevra un responsable suisse venu s'imprégner de ce qui se faisait en France. La Suisse, qui mène aujourd'hui une politique environnementale exemplaire, avait déjà le souci de mettre davantage l'accent sur les problèmes de l'environnement. Cette étape marque ainsi l'internationalisation de la lutte contre la

⁶⁴ Robert Poujade, Stéphane Frioux « Le premier ministère de l'Environnement (1971-1974). L'invention d'un possible », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 2012/1 (n° 113), p. 51-54. DOI 10.3917/vin.113.0051.

⁶⁵ Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale créé en 1963.

⁶⁶ *Op. Cit.*

dégradation de l'environnement, qui s'érige désormais en cause planétaire relayée par les institutions internationales au gré des suggestions des pays membres.

1.1.2. Naissance de la PIE (Politique Internationale de l'Environnement)

C'est au moyen d'une étude menée par Morin et Orsini (2015) que nous allons circonscrire notre approche de la politique internationale de l'environnement (PIE). Dans cette analyse intitulée « *La politique internationale de l'environnement* », les auteurs⁶⁷ ont défini la PIE comme étant « une construction sociale et, plus particulièrement, une coproduction dialogique entre acteurs du champ scientifique et du champ politique. Les deux champs se structurent mutuellement en fonction des connaissances disponibles ». Il ressort de cette approche définitionnelle que la prise en compte de l'environnement est un élément essentiel pour l'édification d'une société durable, même si on peut déplorer l'absence d'une troisième constituante : les associations. Dans un élan commun, les scientifiques et les analystes se joignent aux dirigeants politiques, pour que la lutte contre la destruction de l'environnement devienne un combat pour tous.

La préservation de l'environnement apparaît comme une préoccupation mondiale au début des années 1970, avec l'organisation de la première conférence mondiale qui s'est tenue à Stockholm. La préoccupation environnementale quitte, de ce fait, le cadre individuel (où chaque pays menait déjà des actions) pour une dimension collective à visée planétaire, avec l'intime conviction d'unir les forces, pour que la lutte soit davantage prise en compte. Ce nouvel engagement est d'abord porté par les organisations internationales, dont le relais a été fait par les pays membres. Nous assistons alors à la naissance de plusieurs organisations internationales qui vont désormais s'intéresser à la question environnementale. Ce qui, à la base, devrait être un atout pour les combats menés en faveur de la protection de l'environnement dans le monde, devient un handicap pour l'action environnementale. On assiste à une sorte de confusion de genre et d'actions, chacune des structures voulant profiter de cette nouvelle visibilité pour tirer son épingle du jeu. En y regardant de près, on peut distinguer trois catégories

⁶⁷ Morin Jean-Frédéric, Orsini Amandine, « Chapitre 6. Institutions internationales », *Politique internationale de l'environnement*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), « Les Manuels de Sciences Po », 2015, pp. 157-182.

d'organisations internationales. Cette réflexion vient du fait que les politiques actives élaborées par ces organisations se situent sur trois paliers, selon les fondements mêmes de chaque entité.

Nous avons d'abord les organismes connus, en l'occurrence ceux de l'Organisation des Nations Unies (ONU) et certains de ses organes spécialisés. Ces organismes ont intégré la problématique environnementale dans leur champ respectif d'activités pour diversifier leurs interventions sur la planète, mais aussi parce qu'ils connaissent déjà le terrain et les difficultés causées par la dégradation de l'environnement. Ce sont là différentes raisons qui peuvent expliquer cet intérêt. C'est fort de cela que « l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, l'Organisation des Nations unies pour le développement industriel et l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) [...] ont tenu à apporter leur expertise ainsi que leur savoir-faire aux zones et populations victimes des dégâts environnementaux considérables, bien que cela ne soit pas prévu dans leur mandat initial »⁶⁸. Ils ont participé à la mise au jour des précarités vécues dans les zones les plus reculées au monde, dont l'ampleur pouvait être méconnue des principaux responsables de la dégradation de l'environnement.

« A cela s'ajoutent les organisations qui ne font pas partie du système onusien, comme l'Organisation internationale des bois tropicaux et de la Commission baleinière internationale, qui devaient assurer la pérennité de la récolte du bois et de la chasse à la baleine au moment de leur création »⁶⁹. Pour redonner une visibilité à leur organisation, elles ont accordé à l'environnement une place de choix dans leurs activités, tout en bénéficiant des nombreuses subventions mises à disposition pour la rentabilité des actions liées à l'environnement. On peut voir dans l'engagement de l'Organisation internationale des bois tropicaux une volonté de participer aux discussions internationales, en étant une voix audible pour les pays tropicaux qui subissent passivement ou activement la crise environnementale.

La troisième catégorie fait état des organismes dont le programme a été créé au cours de l'année 1972 dans la mouvance de la conférence de Stockholm, pour traiter exclusivement les

⁶⁸ Morin J-F., Orsini A., (2015) « Chapitre 6. Institutions internationales », *Politique internationale de l'environnement*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), « Les Manuels de Sciences Po », pp. 157-182.

⁶⁹ *Idem*.

problématiques environnementales, accompagner et minimiser les conflits d'intérêt devenus légion dans le milieu. Cette catégorie vient, tant que faire se peut, assainir et réguler le milieu qui laisse toutefois entrevoir les comportements non éthiques, qui ne sont pas en phase avec les principes de la préservation de l'environnement. Entre ceux qui étendent leurs domaines de compétence et ceux qui réorientent leurs activités, nous voyons clairement qu'il est nécessaire qu'une voix neutre intervienne pour essayer de réguler les interventions dans l'intérêt du bien-être des populations et celui de l'environnement. Peut-on vraiment discourir de cette neutralité avec aisance et tout le détachement possible? Une interrogation qui pose avec acuité la problématique des financements et donc de l'autonomie des organisations, surtout celles qui ont été mises en place dans le feu de l'action et qui, semble-t-il, ont le souci de faire les choses de telle sorte qu'aucune partie ne soit laissée pour compte.

1.1.3. Les organisations internationales : entre autonomie et dépendance

En distinguant les différentes sphères et le fondement des organisations internationales qui inscrivent leur action dans le champ environnemental à travers le monde, nous avons pu voir la portée des actions menées et la volonté qui anime chaque catégorie. On peut alors davantage creuser la question, en évoquant la fiabilité de l'engagement, ce qui interroge l'autonomie des organismes quant à leur pouvoir de mener ou accompagner des actions qui servent la cause de tous. Nous avons pour cela regardé de manière approfondie deux organisations : la première qui est un organe des Nations-Unies et la seconde qui est indépendante de Nations Unies, mais dont le fonctionnement est tributaire des donations de quelques pays membres.

Les nombreux programmes mis en place au sein de ses institutions, se caractérisent chacun par des approches particulières qui seront applicables sur des chantiers communs. Une sorte d'enchevêtrement qui fera ressortir soit une synergie, soit une divergence dans les régimes internationaux, soit « des ensembles de principes, de normes, de règles et de procédures de prise de décision, implicites ou explicites, autour desquels convergent les attentes des acteurs dans

un domaine donné des relations internationales »⁷⁰ auxquels s'inscrivent leurs activités. Afin de mieux s'approprier cette dynamique d'action, le questionnement relatif à l'autonomie s'impose comme un indicateur d'appréciation. Etant donné que ces structures mises en place pour le bien de tous servent d'abord la cause et les intérêts de leurs initiateurs, comment peut-on évaluer un positionnement autonome dans la prise de décisions ? L'acte avéré de cette autonomie peut se comprendre à la lumière des différentes approches mis en exergue par Bauer (2006) et Young & al. (2008). Pour mieux comprendre, la possibilité ou non de l'autonomie d'une institution, nous avons choisi d'évoquer le cas de deux institutions internationales, l'une qui fait partie des organes des nations Unies et l'autre qui est indépendante certes des nations unies mais reste tributaires des donations qu'elle reçoit. Le Fonds pour l'Environnement Mondial qui est le résultat de la coopération expérimentale entre le PNUE (Programme des Nations unies pour l'environnement (United Nations Environment Program, UNEP), le PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) et la Banque Mondiale dans le but de fournir une aide au financement de projets de développement (national, régional et mondial).

Avec la création du PNUE en 1972 « les pays développés craignaient que les pays en développement se saisissent de cette nouvelle organisation, si l'opportunité leur en était offerte, pour promouvoir leur revendication d'un nouvel ordre économique mondial. Les pays en développement, quant à eux, craignaient qu'un Programme des Nations unies pour l'environnement autonome ne serve de courroie de transmission aux préoccupations des pays développés exclusivement »⁷¹. Des craintes qui ont fini par porter atteinte à l'autonomie d'une institution comme le Programme des Nations unies pour l'environnement (PNUE). Même si l'initiative se fonde sur la préservation des acquis pour les uns et sur la volonté d'émancipation pour les autres, les enjeux économiques et de productivité faisant foi, il n'en demeure pas moins que la volonté des institutions internationales d'instaurer les relations déniées de toutes contraintes et de tout diktat de certaines puissances soit manifeste. Et c'est pourquoi l'idée d'avoir une institution profondément autonome, qui se construit selon les postulats qu'elle s'est fixée, reste encore envisageable. Ainsi, une organisation peut-elle alors s'affranchir totalement

⁷⁰ Stephen Krasner (1982) cité par Jean-Frédéric MORIN, "Les régimes internationaux de l'environnement", *CERISCOPE Environnement*, 2014, [en ligne], consulté le 31/01/2017, URL : <http://ceriscope.sciences-po.fr/environnement/content/part3/les-regimes-internationaux-de-l-environnement>.

⁷¹ Morin, Orsini, *op. cit.*

du pouvoir concentré des états initiateurs. Elle compte sur son savoir-faire et sa légitimité pour mener à bien la mission qui lui est dévouée. Elle prône à cet effet la non-ingérence et le libre arbitre dans la réalisation de son action sur le terrain. Le Fonds de l'environnement mondial (FEM) en anglais « *Global Environment Facility, (GEF)* »⁷² a été créé en 1991. Cette organisation mondiale à laquelle adhèrent 184 pays avec 32 pays comme donateurs (mai 2014) est basée à Washington, sa responsable actuelle est la japonaise Naoki Ishii. C'est une organisation financière indépendante qui est chargée de la gestion d'un système de financement destiné à mener des actions pour la préservation de l'environnement. A cet effet, les projets liés à la biodiversité, la lutte contre les effets du réchauffement climatique, la pollution des eaux, la régression, la dégradation des sols, la réduction de la couche d'ozone et les polluants organiques persistants sont financés. Aujourd'hui, le FEM est le plus important bailleur de fonds mondial pour les projets visant à l'amélioration de l'environnement. Pour ce faire, il travaille en partenariat avec les autres institutions internationales, les organismes non gouvernementaux et des partenaires du secteur privé soucieux de l'état de l'environnement à l'échelle planétaire. Le conseil est formé de 32 membres, 16 de pays en développement, 14 de pays développés, et deux en provenance de pays émergents. Une place de choix est faite aux pays en développement car ils sont les premiers bénéficiaires, avec les pays émergents, des financements octroyés par le fonds. C'est également l'une des rares institutions, si ce n'est la seule qui collabore régulièrement avec les ONG et les représentants de la société civile, car ces acteurs engagés, souvent très pointilleux ont un verbe acerbe à l'endroit des organisations dont l'action laisse à désirer, ce qui peut susciter une absence de collaboration entre certains organismes. Le FEM permet également le financement de quatre conventions internationales sur l'environnement :

- la Convention sur la diversité biologique
- la Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques
- la Convention des Nations unies sur la lutte contre la désertification
- la Convention de Stockholm sur les polluants organiques persistants

Après plus de 20 ans d'existence, l'efficacité des actions posées par le fonds a constitué un point important au cours de la rencontre de Mexico en 2014. Dans le compte rendu intitulé

⁷² <https://www.thegef.org>

« De nouvelles stratégies face à de nouveaux défis »⁷³ produit à cet effet, on peut lire « la prévention de la perte de la diversité biologique exige que l'on s'attaque aux causes profondes de cette perte, notamment les modèles de production et de consommation qui déstabilisent et détruisent les habitats. De même, la réduction des émissions de gaz à effet de serre à un niveau susceptible d'éviter une augmentation dangereuse des températures mondiales dépend-elle de l'adoption de stratégies permettant d'aborder ces questions sous l'angle de la demande croissante d'énergie dans le monde et de l'impulsion à donner à la substitution de la production énergétique basée sur les combustibles fossiles par diverses formes d'énergie renouvelable »⁷⁴, cela traduit les inquiétudes manifestes formulées par la structure qui peine à renverser l'état actuel de l'environnement, en dépit du soutien apporté aux nombreuses actions. Les véritables points n'ont pas été abordés, les résultats se font attendre, tout comme les véritables facteurs de la dégradation de l'environnement ne constituent pas une cible jusqu'à présent. Dans ce passage, on peut lire aisément que les causes essentielles de la dégradation qui sont ici évoquées rendent responsables les acteurs socio-économiques de la planète présents dans les pays développés, les pays émergents et les pays en développement. Il est alors normal que le travail de sensibilisation et d'accompagnement soit mené partout où besoin se fera. Mais nous remarquons que dans la rubrique 'Activités à venir' de ce document, on parle des sommes récoltées pour financer des actions qui auront lieu dans les pays en développement « [...] 31 pays donateurs ont annoncé un montant de 4,43 milliards de dollars au titre de la reconstitution des ressources de FEM-6 pour une période de quatre ans débutant en juillet 2014. Ce montant record de ressources destinées à financer les efforts qui seront déployés durant les quatre prochaines années par les pays en développement pour lutter contre la dégradation de l'environnement est le signe d'un consensus international fort, autour de la nécessité urgente d'inverser la tendance négative des effets environnementaux pour assurer à tous un avenir durablement meilleur »⁷⁵. On parle là, d'un montant record qui est une donation de 31 pays pour le financement des projets dans les pays en voie de développement.

⁷³ Fonds pour l'environnement mondial (FEM), « *De nouvelles stratégies face à de nouveaux défis* » 5^e Assemblée Générale, Mexico 2014, 16 pages. www.theGEF.org

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ *Ibidem.*

Nous trouvons là un manque de traitement de la question environnementale. Comment comprendre que ce sont uniquement les pays en voie de développement qui sont au centre des attentions des stratégies d'accompagnement de sensibilisation à la cause environnementale, alors qu'il n'y a presque pas de reproches formulés à l'endroit des pays développés sur leur responsabilité des effets néfastes de l'environnement ? Cette stratégie nous laisserait conclure à une absence d'autonomie des organisations internationales. Elles n'ont pas suffisamment de capacité pour accompagner les changements de paradigmes sur l'approche environnementale, car beaucoup doivent leur survie aux puissances industrielles, donc à certains pays industrialisés qui sont les premiers pourvoyeurs de fonds. Une implication qui peut biaiser les analyses et les activités pour privilégier les donateurs. Peut-on réussir à renverser la tendance actuelle de l'état de l'environnement si les principaux pollueurs ne sont pas responsabiliser ?

Il est difficile que les pays en développement assistent à l'hégémonie toujours présente des pays industrialisés sans rien faire. Tout comme les pays développés n'admettront pas que les pays en développement continuent à détruire l'environnement. Cette bataille sourde, fragilise les objectifs à atteindre pour la préservation de l'environnement. Tant que l'argent dictera la loi, il est difficile d'envisager que l'on arrive à instaurer un équilibre conséquent. Face à cette situation, certains pays vont s'organiser en dehors des cadres réglementaires. Ils vont faire appel à l'expertise des acteurs qui n'ont pas souvent été mis au-devant de la scène, ni automatiquement pris en compte dans les politiques de l'environnement : les organisations non gouvernementales et les autres acteurs.

1.1.4. Le rôle des acteurs étatiques et des ONG

Les responsables politiques de certains pays, notamment ceux des pays émergents et en voie de développement vont jouer la carte du repli sur soi. Avec cette stratégie nouvelle, les territoires nationaux deviennent le lieu majeur de la construction et de l'application des programmes. Pour ce faire, l'expertise nationale est sollicitée et une autre catégorie d'acteurs va faire son entrée dans le domaine de l'environnement. Dans leur approche définitionnelle de la politique internationale de l'environnement, Morin et Orsini ont parlé d'« une construction sociale au sein de laquelle s'exerce une coproduction dialogique entre acteurs du champ scientifique et ceux du champ politique » (Morin et Orsini, 2015). C'est une définition qui sous-tend une fragilité, perceptible par l'absence d'une représentation sociale, première victime de la dégradation de l'environnement. Les auteurs ont choisi de parler des scientifiques et des politiques dans le but d'évoquer la collaboration qui existerait entre ces deux acteurs. Les premiers mènent les recherches pour comprendre les raisons des pollutions et autres attaques sur l'environnement, donnant un cap à suivre. En recevant ces orientations, les seconds doivent mettre en place des programmes politiques, de sensibilisation et d'éveil de conscience auprès du plus grand nombre, pour que chacun participe à la réduction des effets qui nuisent à l'environnement. Cela peut s'expliquer par le choix politique des responsables, qui sont plus tournés vers la rentabilité économique – et malheureusement le cas des populations n'est pas vraiment considéré.

Et d'ailleurs, ce clivage est présent dans les pratiques idéologiques, en raison de plusieurs conceptions sous-jacentes. Nous avons pour ce faire des oppositions récurrentes développées par Jean-François Blanchard : « universalisme *versus* communautarisme, la conception anthropocentrique ou biocentrique du rapport entre l'homme et la nature, l'option entre conservation ou la préservation de la nature, la perception néomalthusienne de la préservation des ressources naturelles *versus* le cornucopianisme⁷⁶, et enfin les postures intra- et intergénérationnelles »⁷⁷. Ce qui peut conduire à une incertitude. Vu que les concepts ne sont

⁷⁶ Croyance en l'abondance permanente (*cornu copia*, corne d'abondance).

⁷⁷ Blanchard J-F., « Jean-Frédéric Morin, Amandine Orsini, *Politique internationale de l'environnement* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2015, mis en ligne le 26 octobre 2015, consulté le 14 novembre 2016. URL : <http://lectures.revues.org/19265>

pas souvent en adéquation avec les attentes sur le terrain, très souvent, leur déploiement se heurte à la réalité des faits constatés. En somme, dans ce déploiement conceptuel, l'idée d'un rééquilibrage de la croissance économique s'impose en priorité sur la préservation de l'environnement, gage d'un futur certain. Ce qui peut entraîner une déconstruction de l'idéal commun porté par les organisations internationales au profit du repli. En ce sens, la gestion collective reste certes un idéal dans ce domaine mais « l'exercice de la souveraineté par les Etats sur les zones à préserver peut s'avérer une solution viable »⁷⁸.

La politique environnementale menée à l'échelle planétaire par les institutions est en train de montrer ses limites. Plusieurs Etats ne se retrouvent plus dans les stratégies menées, ils estiment que leurs intérêts ne sont pas valablement représentés. L'on constate tout de même que les Etats sont omniprésents dans les dispositifs qui forgent l'action environnementale sur le plan international. Dans un élan de protectionnisme et d'intérêt, le pragmatisme doit prévaloir. Dans le sens que les acteurs et leurs zones d'action doivent être sous l'impulsion des Etats qui souhaitent promouvoir leurs politiques environnementales par la protection de leur territoire respectif. Ce besoin de développer les actions de sensibilisation et de protection de l'environnement est l'œuvre des acteurs sociaux, voyant que les responsables politiques ont quelque peu baissé les armes, il faut les stimuler pour que l'on ne perde pas de vue les engagements. L'implication des acteurs de la société civile et des organisations non gouvernementales sur le plan national est une sorte de relai des organisations scientifiques qui ont longtemps été les porte-voix de la planète pour stimuler les politiques.

Face à cette situation de repli sur soi, tout en étant sur l'international, la force de l'engagement des acteurs non-étatiques apparaît salvatrice. Il s'agit là d'acteurs qui ne relèvent pas directement des gouvernements : acteurs privés et organisations non gouvernementales d'intérêt général. C'est en 1992, au Sommet de Rio, que prend forme la reconnaissance de l'importance des acteurs non étatiques à travers la promulgation d'un texte officiel. Ce texte officiel qui encourage la participation des groupes sociaux identifie neuf catégories d'acteurs non étatiques qu'on peut aussi appeler « groupes sociaux ». Au titre desquels les femmes, les enfants et les jeunes, les populations autochtones et leurs communautés, les organisations non-

⁷⁸ *Ibidem*

gouvernementales, les collectivités locales, les travailleurs et leurs syndicats, le commerce et l'industrie, la communauté scientifique et les agriculteurs. On assiste à l'éveil d'une troisième voix, après celles incarnées par les Etats et les Organisations ou encore les Institutions Internationales. Pour certains acteurs, l'engagement obéit à un souci de préserver et de protéger l'environnement et ses composantes, ils entendent orienter le débat vers le respect des engagements pris. Dans un contexte de mondialisation de l'économie, il est peu courant de voir que les opérateurs privés, qui sont de plus en plus présents, effacent pratiquement la présence des pouvoirs publics, les relayant au second plan. On peut parler d'une forme de désengagement des Etats face à cette montée en puissance. Ces acteurs privés se substituent au pouvoir régalien des Etats. C'est en quelque sorte une volonté des Etats, en l'occurrence ceux des pays en développement qui, par leur mobilisation, font passer leur message auprès des pays développés ou encore les puissances économiques (Riemann, 2006). Finalement, loin d'être une courroie de transmission, les acteurs privés jouent un double rôle. Leur contribution à la politique internationale de l'environnement se trouve fragilisée, lorsqu'on se rend compte qu'en lieu et place d'une solution potentielle pour répondre aux déficits des initiatives gouvernementales, ils servent plus leurs intérêts (Dombrowski, 2000). Il sera question pour eux de s'inscrire comme alliés des préoccupations environnementales et des objectifs économiques.

Au regard de tout cela, la question de l'efficacité de la politique internationale de l'environnement se pose avec acuité. Il faut d'abord intégrer le fait que le PIEE (Programme International de l'Education relative à l'Environnement), ne se limite pas uniquement aux discours ou textes officiels marquant le consensus durant les rencontres internationales. C'est un processus multidimensionnel qui nécessite « la production politique, l'effectivité et l'impact »⁷⁹. La production politique regroupe les traités, déclarations, règles, programmes ou recommandations adoptés, en somme tous les résultats des discussions internationales en matière d'environnement. Et l'effectivité correspond plus au changement d'attitude observé de la part des acteurs soumis à cette production politique. À la fin du processus d'évaluation de l'efficacité, l'impact mesure les progrès environnementaux dans le domaine correspondant, à savoir l'effet réel de la production politique une fois mise en œuvre sur le terrain (Morin et

⁷⁹ Tobias Böhmelt, Jürg Vollenweider. (2015) Information flows and social capital through linkages: the effectiveness of the CLRTAP network in *International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics*.

Orsini, 2015). Cette efficacité se vérifie au moyen des instruments mis en place. Il se trouve qu'il y a une multitude d'instruments pour apprécier l'amélioration de l'état de l'environnement, afin de vérifier les politiques internationales de l'environnement. Autant d'instruments qui finissent par se neutraliser. Certains analystes estiment que cette situation peut rendre caduque une évaluation, d'autant plus que les performances environnementales auraient été identiques en leur absence (Vollenweider, 2013).

Rester sur la scène internationale tout en portant haut les besoins des populations, c'est le dilemme auquel se soumettent certains décideurs. En opérant des choix ambitieux, ils participent aussi à la fragilisation de la concertation internationale. Cet idéal de lutte ne rejoint plus l'esprit de consentement et de collaboration qui a prévalu lors de la mise en place de l'agir ensemble, où la planète occupait une place de choix. Face à ce besoin d'être soi, la scène internationale est-elle encore un atout ?

1.1.5. La politique internationale de l'environnement : bref état des lieux

En partant des analyses faites en amont, il nous paraît judicieux de procéder à un état des lieux de la politique internationale de l'environnement depuis le premier Sommet de la Terre (1972) qui marque l'institutionnalisation et l'internationalisation de la question de l'environnement à nos jours. Un regard nécessaire car au gré de nos lectures, il revient avec insistance que la tendance relative à la dégradation de l'environnement, déjà décriée au début des années 1970, n'a pas été revue à la baisse. La sociologie de la scène internationale rend perceptible une prise en compte de l'environnement, qui serait étroitement liée à l'économie et au développement des marchés de consommation et de production entretenus par les décideurs qui ont une main mise sur certaines organisations internationales.

Après une présence constante de ces pays au sein des sphères décisionnelles des instances internationales, il se trouve que l'on n'est pas parvenu à baisser la tendance de la dégradation de l'environnement. En prenant l'exemple de l'ONU, on peut comprendre cette difficulté à obtenir des résultats, d'autant plus que c'est davantage un syndicat des États membres, dont l'action dépend des ordres et des moyens des pays membres. Une sorte de caisse de résonance

qui relaie ce qu'on lui dicte. Au gré des intérêts, ces pays éprouvent des difficultés à impacter positivement l'environnement en appliquant les conventions-cadres. Des choix économiques prennent souvent le dessus sur la question de l'environnement, toujours abordée dans le cadre financier et commercial.

On parle d'ailleurs de « verdissement », concept déjà présent dans le cadre de l'entreprise signifiant « un ensemble des actions essentiellement techniques qui visent à la maîtrise des impacts du fonctionnement de l'administration sur l'environnement »⁸⁰ qui a été remplacé au cours de la rencontre du G7 au Canada en 1995 par le concept d'écoresponsabilité des administrations. Le principe d'écoresponsabilité des administrations est une approche plus globale de la prise en compte des enjeux du développement durable que le verdissement. Les administrations doivent assumer plusieurs responsabilités : une responsabilité environnementale, une responsabilité sociale et une responsabilité économique. Il s'agit de préserver l'environnement, tout en contribuant à l'amélioration des conditions de travail ainsi qu'à la réalisation d'économies budgétaires. Il s'agit aussi de convaincre les personnels de l'Etat et des collectivités et, au-delà, l'ensemble des usagers, de la nécessité d'adopter d'autres comportements au quotidien. Cette vision est également partagée par les multinationales dont l'activité de production à outrance est un mal crucial pour l'environnement. Avec ce principe, c'est aussi le concept de « développement durable », qui est davantage intégré – ce qui n'arrange guère les choses car la notion de développement durable met essentiellement en lien « le développement économique et l'environnement ». Un lien qui semble léser la prise en compte de l'environnement, car en règle générale les intérêts économiques sont toujours privilégiés au détriment de l'environnement.

Le cas de la signature du traité de libre-échange nommé TAFTA (*Transatlantic Free Trade Agreement*) ou TTIP (*Transatlantic Trade and Investment Partnership*), illustre bien ce qu'on peut appeler un déni, dans la mesure où il a été acté sans tenir compte des urgences environnementales. En parcourant cet accord, nous remarquons que la référence au climat n'est mentionnée nulle part. Comment comprendre dès lors que des biens, des énergies notamment

⁸⁰ Dictionnaire de l'environnement et du développement durable édition en ligne <http://www.dictionnaire-environnement.com>

des énergies fossiles, comme les sables bitumeux ou les gaz de schistes, très émettrices de gaz à effet de serre, vont être échangés avec les partenaires qui sont situés à plus de 10.000 km, alors que les impératifs climatiques demanderaient de privilégier les circuits courts, vu que le transport mondial des marchandises par voie maritime et aérienne produit plus de 5% des émissions de gaz à effet de serre ? On peut dire que la COP 21 a clairement montré la direction à suivre, mais l'important n'est pas de signer des accords dans des rencontres onusiennes. Le moment est venu de matérialiser cela, par les bons choix de politiques économiques, en partant de politique globale à tous les niveaux, mondial, national et local. Il est impératif que les actes suivent, notamment dans la prise de décisions sur l'économie, et que cela se répercute largement au sein de la société. Comme l'écrit Thomas Porcher, « il faut que les Etats prennent le relais et rompent avec le *business as usual* »⁸¹, une activité plus rentable sur le plan économique qu'environnementale. Avec cette idéologie, certaines nations ont maintenu leur niveau de pollution, tandis que d'autres ont vu le leur exploser, en dépit des recommandations internationales et de l'application ou l'adaptation des mesures contenues dans les conventions-cadres. Dans la postface d'une œuvre collective dirigée par François Gémene sur l'environnement et les relations internationales, un ancien ministre français de l'environnement, issu du mouvement écologiste, déclare à cet effet : « Le XXI^e siècle voit les pays en développement émettre le gros des émissions, tandis que les pays développés du XX^e siècle ont presque tous, bon an mal an, cessé de laisser croître les leurs » (Lalonde, 2015). Ce constat traduit le manque d'efficacité de la communauté internationale à faire appliquer les mesures adéquates.

En abordant la question sur l'environnement dans sa relation avec l'économie, il est important de réfléchir sur l'évolution des marchés, en l'occurrence sur ce qu'il est nécessaire d'échanger, de libéraliser davantage, ou les secteurs à développer. Mais il ne faut pas hésiter non plus à faire décroître ce qui peut être nuisible pour l'environnement. Aujourd'hui, l'accord que l'Union européenne a passé avec l'Amérique du nord est critiqué par plusieurs personnalités du monde de l'économie soucieuses de la préservation de l'environnement. Le prix Nobel Joseph E. Stiglitz a choisi une tribune pour dénoncer certaines dispositions des traités comme le TAFTA, qui affaibliront considérablement la réglementation en matière de

⁸¹ Porcher T. et Landes H., (2015), *Le déni climatique*, Max Milo : Coll. Essais et documentaires, Paris 92 pages.

protection de la santé publique, de l'environnement et même de la sécurité. L'économiste Jeffrey Sachs parle quant à lui d'une volonté affichée d'ignorer les grands défis du développement durable, *i.e.* la dégradation de l'environnement et les inégalités croissantes. Partant du fait que l'UE est bien outillée, sa politique économique qui tient compte de l'environnement n'a pas pu être imposée aux Etats-Unis. Cette situation laisse entrevoir une position dichotomique, entre les ambitions énergétiques donc environnementales de l'UE et sa politique énergétique quasiment inexistante. C'est un traité qui ne prend pas en compte le contexte actuel, tout comme il ne répond pas aux grands défis à relever, parmi lesquels la lutte contre les inégalités et la transition énergétique. Au lieu de servir les ambitions personnelles ou particulières qui amenuisent les normes environnementales, le libre-échange peut avoir des effets bénéfiques lorsqu'il est question de technologies vertes. L'importance actuelle d'un traité dans le cadre du commerce international, réside dans sa capacité à assurer un développement durable dans l'échange des biens et services de technologie et des compétences respectueuses de l'environnement. Il est nécessaire de réfléchir sur ce qu'on échange et sur le contenu des traités, ce qui peut amener à l'utilisation d'un outil de développement économique qui ne soit pas nuisible à l'environnement.

Cela représenterait certes trop de contraintes pour le secteur de l'économie, mais nous ne sommes pas sans savoir que l'histoire de l'économie a toujours été jalonnée de contraintes sociales et environnementales : hier ce fut la question du travail des enfants, mais aujourd'hui c'est le respect de l'environnement. Cette réflexion ne doit pas être vue comme un moyen d'affaiblir l'économie, mais plutôt comme une occasion de repenser et de réinventer une autre forme d'économie qui prend en compte les contraintes environnementales. Pour cela, il existe plusieurs facteurs que l'on peut mettre en œuvre, comme l'intervention des économistes ayant une fibre environnementale et climatique dans les négociations commerciales. On peut citer les exemples de Thomas Piketty qui a lancé un programme de recherche sur les inégalités environnementales ou encore Stiglitz qui prend en compte la question de l'environnement et qui interpelle les responsables politiques sur les dangers palpables des traités actés.

On pense également à une extension des activités du GIEC : les experts scientifiques produisent un travail analytique, assez élaboré pour alerter la classe politique des dangers causés par les activités humaines sur l'environnement. Des études qui ont vocation à susciter une prise

de conscience des politiques qui à leur tour mettront en place des programmes adéquats pour sensibiliser leurs populations « Le GIEC publie régulièrement un rapport qui évalue les données scientifiques sur le changement climatique, il établit les diagnostics, suggère les solutions, propose des scénarios et c'est ensuite aux politiques de prendre leurs responsabilités dans leurs Etats nationaux et dans la voie tracée par la mise en œuvre de la convention dans le cadre multilatéral des Nations Unies » (Lalonde, 2015). Il serait temps qu'il s'intéresse à l'aspect de l'économie d'autant plus que les politiques valables en matière environnementale ne reposent pas uniquement sur la biologie et la physique. Avec cette diversification des secteurs à prospecter, l'on prend en compte l'ensemble des activités de l'homme surtout les usages, les règles, les acteurs et les institutions qui régissent l'économie mondiale. C'est à force de vouloir produire plus et répondre aux besoins toujours grandissants des populations, que la course à la production des biens de consommation a un impact sur l'environnement. Cela peut être règlementé avec la possibilité de soumettre les traités de libre-échange et l'OMC aux objectifs du GIEC (cf. *supra*). Si on veut que la température globale soit à 2° C d'ici 2100 par rapport à l'ère préindustrielle, il est important qu'un cadre normatif soit établi, et que cela prescrive les règles encadrant les procédés et les méthodes de production de biens échangés dans un double objectif, environnemental et social.

Un autre point constitue un frein à la lutte contre la préservation de l'environnement sur le plan international. C'est la problématique du cloisonnement ou du « travail en silo »⁸². Cela doit être banni, si l'on veut que les actions menées produisent des résultats, il faut abandonner les négociations en parallèles qui ne prennent pas en compte les acquis. En ce qui concerne le TAFTA, traité négocié durant les accords de Paris, il se trouve qu'une réunion interministérielle de l'OMC a eu lieu quelques semaines après la COP 21, et la déclaration finale de la rencontre

⁸² On parle de plus en plus du phénomène du travail en silo, le plus souvent pour le critiquer. Cet usage provient d'une métaphore avec les silos agricoles dans la langue anglaise (*working in silo, silo working, silo thinking, silo mentality, silo effect, silo management, etc.*). De plus en plus utilisée au Québec et, dans une moindre mesure, en Europe francophone, l'image des silos renvoie à chacun des éléments d'une structure organisationnelle (personne, équipe, service, etc.) qui fonctionne de manière autonome, sans lien étroit ni partage d'information avec le reste de l'organisation. On trouve aussi la locution adverbiale *en silo* pour qualifier l'action ou le travail de tout intervenant ou intervenante dans un domaine ou dans un dossier. L'Office québécois de la langue française (OQLF) suggère de substituer à l'image des silos celles de *vase clos* ou de *cloison*, entre autres. <http://www.lacsq.org/actualites/maux-de-la-langue/nouvelle/news/silo/>

n'a pas fait allusion à l'accord de Paris. Alors que ce sont les mêmes décideurs qui, tout en parlant de l'environnement par le climat dans une rencontre, n'hésitent pas à évoquer la croissance dans une autre rencontre, sans que les engagements pris ici ne ressortent là-bas. Ce jeu de dupes, entretenu par certains décideurs, explique la situation non évolutive de la lutte contre les changements climatiques ou encore la préservation de l'environnement. Ce n'est donc pas par méconnaissance ou absence de prise de décisions ou d'ambitions, mais bien par déni, dans une volonté de repousser les enjeux.

Avec cette stratégie entretenue par certains décideurs, d'autres ont choisi le retour aux valeurs nationales, voire locales. Ainsi, en l'absence de la considération de l'impact néfaste de l'économie sur l'environnement dans les accords internationaux, le commerce international doit s'adapter au fonctionnement mis en place par certains pays, collectivités ou entreprises, notamment avec la mise en place d'un système de prix et de tarification carbone. Cette confusion des genres va conduire à une redéfinition du travail commun sur lequel s'appuie la politique internationale de l'environnement. L'engouement porté au début des années 1970 qui reposait sur la nécessité de se mettre ensemble pour mener les actions en faveur de la préservation de l'environnement, va connaître un essoufflement.

La dimension internationale de l'environnement vu sous le prisme du fonctionnement des groupes scientifiques, des responsables politiques et des institutions internationales, nous a permis de voir que la simple information ne suffit plus pour parvenir à gérer l'environnement. Il faut arriver à mettre en œuvre des processus capables de transformer les attitudes, les approches et les comportements de l'homme. Et cette vision a des conséquences considérables sur l'éducation, à laquelle incombe la charge de mener à bien ce projet de restructuration.

Deuxième chapitre

Vers une réponse éducative :

de la nécessité d'une éducation à l'environnement

Parler de la nécessité d'intégrer l'environnement à l'éducation, nous impose de définir le concept d'éducation. Etant entendu que celui de l'environnement a déjà fait l'objet d'une approche dans les analyses précédentes. Toutefois, il faut dire que le concept d'éducation est difficile à définir, car il émane parfois d'un consensus sur lequel s'accordent les sociétés, tant sur sa forme que sur ses méthodes de transmissions. Selon l'UNESCO, de manière générale on définit l'éducation comme un ensemble des méthodes de formations humaines, ou de manière plus étroite, en tant que processus d'acquisitions des connaissances dans des institutions spécialisées. Elle constitue une forme essentielle d'épanouissement des ressources humaines et cela sous diverses formes.

Dans la pratique, il existe plusieurs types d'éducation. L'éducation formelle, qui est un ensemble d'apprentissages qui se déroulent dans les institutions classiques de formation que sont par exemple les centres d'éducation préscolaires, les écoles primaires, secondaires et supérieures. Et l'éducation non formelle, qui est une éducation parallèle à l'éducation formelle : c'est toute activité de formation organisée en dehors du système éducatif formel. L'éducation non formelle offre notamment la possibilité à la vaste majorité d'enfants, de jeunes et d'adultes des pays en développement qui ne sont pas atteints par le système éducatif formel d'accéder à l'apprentissage. Elle est destinée à fournir aux apprenants de tout âge, des formations alternatives à objectifs bien précis, comme c'est le cas de l'éducation relative à l'environnement dont l'un des objectifs est « une possibilité de changement ouverte par un nouveau champ de connaissance et par des outils d'analyse mieux appropriés aux problèmes vécus dans les sociétés actuelles »⁸³. Les deux types d'éducation présentés ici ont leur place dans la problématique traitée, car dans le cadre de l'éducation à l'environnement une approche

⁸³ Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE- Série Education environnementale Principes de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel UNESCO, Paris, 1986, p 56.

interdisciplinaire, le lieu où est véhiculé le savoir en matière d'appréhension de l'environnement, est tout autant scolaire qu'extra-scolaire. En témoignent de nombreuses activités : excursions, voyages d'études, travaux sur le terrain, activités menées par les associations de jeunesse, campagnes d'entraide, expositions, concours et conférences, tous élaborés sur le thème de l'environnement pour accentuer la prise de conscience.

1.2.1. L'éducation relative à l'environnement (ErE)

Pour mener une telle entreprise d'éducation à l'environnement, il faut avoir des arguments convaincants qui tiennent compte de la faisabilité du projet. Dans le cadre de l'intégration de l'environnement à l'éducation, des changements conceptuels et institutionnels sont à envisager pour une évolution de la situation. Pour que cela se fasse, plusieurs facteurs doivent être pris en compte, notamment l'établissement des fondements qui permettent le renforcement d'une conscience et d'une éthique de l'environnement à l'échelle mondiale. Il y a aussi la création des mécanismes qui favorisent le développement des capacités scientifiques et techniques pour affronter les problèmes de l'amélioration du cadre de vie Enseignement et environnement. Il faut stimuler la participation effective de la population dans le processus de conception, de décision et de contrôle des nouvelles politiques de développement. Il est impératif que les modifications soient apportées au sein de l'enseignement général et spécialisé pour que les personnes de tout âge, venues de tout horizon social, comprennent les relations fondamentales qui unissent l'homme à son cadre de vie. Cela participera au changement de comportement bénéfique pour tous (Antoine ; Duvet, 1973).

Le fait que la réflexion actuelle concerne la nécessité de l'éducation relative à l'environnement dans le processus de changement de paradigme, ne veut pas dire que le secteur de l'éducation n'ait jamais eu de lien avec l'environnement. Nous n'oublions pas qu'autrefois et encore aujourd'hui au sein de certaines structures sociales, c'est au moyen de la nature que l'homme faisait son entrée dans la vie. Dans les systèmes éducatifs modernes, il est fait mention d'une éducation à l'environnement dans son aspect biophysique, avec l'enseignement des sciences naturelles. L'enseignement des sciences naturelles est davantage voué à la découverte du milieu naturel, qui au fil du temps s'intéresse aux problèmes de conservation des ressources naturelles et de préservation de la vie animale et végétale. De ce fait, la connaissance de la

dimension socio-culturelle et économique qui permet à l'homme de saisir l'importance du rôle qu'il joue dans l'utilisation des ressources que lui offre la nature, ne bénéficie pas d'un regard approfondi. A cela s'ajoute, l'action de sensibilisation du public aux problèmes de l'environnement à travers la communication de masse. Il ressort que « ces méthodes ont davantage mis l'accent sur le superficiel et l'anecdotique »⁸⁴, sans jamais élargir la cible ou encore participer à l'éveil des consciences. Il s'agissait de techniques abstraites qui ne donnaient pas aux personnes suffisamment d'outils pour développer un esprit critique capable de le rendre plus responsables. Ce qui d'ailleurs a montré ses limites. C'est pourquoi une éducation relative à l'environnement qui prenne en compte l'aspect biophysique, socio-culturel et économique est inéluctable à cette étape de l'engagement.

Hormis le fait qu'elle va continuer à sensibiliser, une éducation à l'environnement va aussi revoir les attitudes et faire acquérir les nouvelles démarches et connaissances. En effet, le concept de l'éducation relative à l'environnement reste étroitement lié au concept de l'environnement, lequel considère tout autant les aspects biologiques et physiques que les aspects sociaux culturels, avec une mise en évidence de leur corrélation. Avec cette nouvelle conception, c'est le système éducatif dans son ensemble qui va être bouleversé, si l'on tient compte des incidences importantes qui vont en découler. Pour mener à bien ce projet qui consiste à faire face aux problèmes de l'environnement, l'UNESCO⁸⁵ a retenu plusieurs points essentiels :

- Les contenus : une telle entreprise doit être basée sur des programmes pédagogiques qui tiennent compte des réalités nationales et internationales environnementales, l'élaboration d'une éthique de l'environnement qui suscitera une prise de conscience environnementale pour les populations, ces contenus doivent favoriser le développement des capacités techniques et scientifiques pour affronter l'amélioration du cadre de vie. Les enseignements doivent fournir des outils performants et adéquats.
- Le personnel spécialisé : la mise à disposition des experts et techniciens spécialisés ayant suivi une formation ou s'étant reconvertis dans l'éducation, pour répondre au besoin pressenti d'un personnel formé et opérationnel.

⁸⁴ Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE- Série Education environnementale Principes de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel UNESCO, Paris, 1986, 228 pages.

⁸⁵ *Idem*

- La transformation du système éducatif : tous les domaines de l'enseignement général sont concernés. Il est question de mettre tout en œuvre, pour que le projet atteigne les objectifs fixés.
- Implication des populations actives : les populations actives doivent s'engager et prendre une part effective au processus de conception, de décisions et de contrôles des politiques qui encadrent les nouvelles orientations choisies par les responsables politiques tenus par l'ambition de se développer (UNESCO, 1980).

Dès 1972, la communauté internationale réunie à Stockholm s'accorde sur la nécessité d'une éducation relative à l'environnement, ainsi qu'il est contenu dans les recommandations :

Les organismes des Nations Unies, en particulier l'UNESCO, et les autres institutions internationales intéressées prennent après consultation et d'un commun accord, les dispositions nécessaires pour établir un programme éducatif international d'enseignement interdisciplinaire, scolaire et extra-scolaire, relatif à l'environnement, couvrant tous les degrés d'enseignement et s'adressant à tous, jeunes et adultes, en vue de leur faire connaître l'action simple qu'ils pourraient mener, dans les limites de leurs moyens, pour gérer et protéger leur environnement. (Conférence de Stockholm, 1972).

Depuis 1975, l'UNESCO en collaboration avec le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), a mis en œuvre un programme international de l'éducation relative à l'environnement. Et en 1977, les deux organes du système des Nations Unies, ont conjointement organisé la conférence intergouvernementale de Tbilissi au cours de laquelle l'éducation relative à l'environnement occupait une place de choix. Le directeur Général de l'ONU, s'adressant aux participants, fait savoir sa position en ces termes :

Si inquiétants que soient les dangers, il était convaincu que l'homme, grâce à son pouvoir de réflexion et d'action, saura affronter les problèmes présents et à venir de l'environnement, dès lors qu'il voudra bien accorder son développement avec la nécessité de sauvegarder et de mettre en valeur son environnement, c'est-à-dire utiliser avec circonspection les instruments que lui fournissent la science et la technologie et adopter un comportement moral qui lui permette d'agir en être raisonnable soucieux d'améliorer, pour lui-même et sa postérité, son cadre de vie naturel et social. Dans cette entreprise, l'éducation pourra et devra jouer un rôle décisif [...] marquant ainsi une date dans l'histoire de ce long cheminement par lequel l'humanité parvient constamment à relever les défis que lui lance son propre devenir.⁸⁶

⁸⁶ Colloque de Belgrade, 1977

En mettant l'homme face à ses responsabilités, c'est une invitation au partage du savoir par le canal de l'éducation. Dans le souci de faire aboutir le projet éducatif de l'environnement, une enquête est menée pour voir comment les pays membres inscrivent l'environnement dans leurs politiques éducatives. Du rapport final de cette étude, il ressort que les Etats membres ne manifestent pas le même intérêt dans la prise en compte de l'éducation relative à de l'environnement dans leurs politiques éducatives. Une inégalité qui s'explique par le manque d'outils et d'instruments appropriés pour mener à bien la mission.

Pour mieux accompagner les pays membres, un colloque international est organisé à Belgrade en 1975. Cette rencontre à laquelle prennent part 65 nations, a pour objectif de répondre aux besoins exprimés par certains pays membres dont les spécialistes peinent à installer l'éducation relative à l'environnement comme objet d'étude de l'enseignement général dans leur territoire. C'est à juste titre que les techniques d'orientation sur l'établissement des programmes, l'élaboration des auxiliaires pédagogiques et la formation du personnel vont constituer des modules sur lesquels vont être initiés les participants. Et d'autres rencontres, régionales, seront organisées pour assurer un suivi d'encadrement, mais aussi afin que les points développés soient en adéquation avec les réalités du terrain. Avec la définition établie par la conférence de Belgrade, l'éducation relative à l'environnement doit s'adresser à tous les membres de la collectivité dans le respect des besoins, des intérêts et des motivations de chacun selon l'âge et la catégorie socio-professionnelle. Les enfants, adolescents et adultes doivent bénéficier de cette éducation, car elle va conduire à la compréhension des problèmes de l'environnement pour une meilleure prise de conscience de la situation. Tout comme certaines professions dont l'activité est en rapport avec l'environnement, à l'exemple de l'architecture, l'urbanisme, l'enseignement, la médecine, l'industrie, les membres doivent ajuster leurs actions et pour cela l'éducation relative à l'environnement leur donnera une préparation adéquate pour une meilleure connaissance de l'impact de leurs activités sur l'environnement.

1.2.2. Les débuts de l'éducation relative à l'environnement en France : milieu associatif, parcs nationaux et diplômes professionnels

Le début des années 1970 est rythmé par une effervescence des questions environnementales sur la scène internationale. L'environnement est au cœur du premier Sommet de la Terre à Stockholm (1972), trois ans plus tard, une autre rencontre a lieu à Belgrade toujours autour de la même thématique. Cette rencontre de Belgrade (1975) lance l'expression « éducation relative à l'environnement ». Toutes les rencontres dressent un bilan sombre de l'environnement et incitent chaque Etat à s'investir personnellement pour que soient trouvées des réponses idoines à la protection de l'environnement et bien sûr la gestion rationnelle des ressources naturelles, ainsi que l'action de l'homme dans son espace vital.

En France, la question retient davantage l'attention des pouvoirs publics, qui n'hésitent plus à s'engager pour cette cause qui progressivement devient cruciale. A cet effet, des réglementations sont mises sur pied, et la loi relative à la protection de la nature est adoptée en 1976. Cette loi stipule dans son premier article relatif à la protection de la nature que

La protection des espaces naturels et des paysages, la préservation des espèces animales et végétales, le maintien des équilibres biologiques auxquels ils participent et la protection des ressources naturelles contre toutes les causes de dégradation qui les menacent sont d'intérêt général. Il est du devoir de chacun de veiller à la sauvegarde du patrimoine naturel dans lequel il vit. Les activités publiques ou privées d'aménagement, d'équipement et de production doivent se conformer aux mêmes exigences. La réalisation de ces objectifs doit également assurer l'équilibre harmonieux de la population résidant dans les milieux urbains et ruraux.⁸⁷

En somme, cette loi pose les bases de la protection de la nature en France. Elle instruit aussi les moyens de protection des espèces et des milieux. Avec ses 43 articles répartis en 6 chapitres, elle déclare clairement la nécessité d'une cause qui doit susciter « l'intérêt général ». Fort de cette législation, les travaux comme les projets d'aménagement obéissent désormais à une étude d'impact qui comprend au minimum une analyse de l'état initial du site, de son environnement et l'étude des modifications que le projet y engendrerait, ainsi que les mesures pour les supprimer, les réduire et les compenser si possible. Cette loi est également à l'origine des listes

⁸⁷ Loi n° 76-629 du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature « Loi 76-629 1976-07-10 JORF 13 Juillet 1976 rectificatif JORF 28 Novembre 1976 », <https://www.legifrance.gouv.fr>

d'espèces animales et végétales sauvages protégées. De plus, elle pose les bases de la réglementation en matière de faune sauvage captive par un établissement qu'il soit scientifique, d'enseignement, de recherche ou d'élevage. La loi de juillet 1976 crée les réserves naturelles. En bref, cette loi est à l'origine de la plupart des articles du code de l'environnement.

En France, l'éducation à l'environnement est le fruit d'une rencontre entre les militants associatifs et les enjeux politiques ayant pour objet l'institutionnalisation des questions environnementales dans la sphère décisionnelle. Ce qui fait en sorte qu'à ses débuts, l'éducation relative à l'environnement ne laisse pas entrevoir de lien direct avec l'institution scolaire. En revanche, son lien avec un enjeu sociétal très marqué est plus présent. De même, la prise en compte institutionnelle, économique et idéologique fait désormais partie des missions essentielles qui lui sont dévolues. A cet effet, l'éducation à l'environnement représente un domaine politique et moral, au sens de Durkheim lorsqu'il parle d'« une tension entre des projets pédagogiques utopistes de formation d'un être nouveau et l'intégration des individus par la transmission de normes et de valeurs dominantes »⁸⁸. Pour la présentation de l'histoire sur l'émergence des préoccupations environnementales dans le système éducatif français, nous allons nous appuyer sur des événements marquants et donc déterminants pour l'environnement dans le système éducatif. Nous les avons scindés en deux parties : d'abord les termes d'une initiation et ensuite comment s'est construit l'identité écocitoyenne. Plusieurs événements sont évoqués, mais il est important de rappeler que ces événements prennent leur enracinement dès 1936 et continuent jusqu'à présent.

Comme période charnière, il est certainement plus probable de citer le début des années 1970. Il s'agit d'un tournant, où il se passe une sorte de changement de paradigme en ce qui concerne la prise en compte des problèmes liés à l'environnement dans le monde, véhiculé par le système des Nations Unies. Toutefois, il est important pour nous de souligner que ces questions sont apparues plus tôt, dans la sphère socio-politique en France.

⁸⁸ Durkheim É., *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », Paris, 1985 (1^{re} éd. 1922).

Nos recherches ont montré que les préoccupations sur l'environnement étaient déjà présentes au sein du système éducatif en France par le truchement des actions informelles menées dès 1936, par les associations d'éducation populaire dont la création date de la même année, dans le contexte foisonnant du Front Populaire. L'animation socioculturelle, où plusieurs activités sont pratiquées par le scoutisme et par l'éducation populaire, met en avant la nature. Le thème de la nature est utilisé comme support dans l'animation. Il y a aussi l'année 1945, avec la création de l'association *Naturalistes Orléanais* connue sous l'appellation actuelle de *Loiret Nature Environnement*⁸⁹. Cette association a été créée par quelques amoureux de la nature qui ont également une autre casquette celle de professeurs de Sciences Naturelles. Pour Roger Gauthier (Secrétaire Fondateur) et Maurice Genevoix (Président d'honneur), les objectifs sont certes multiples, mais essentiellement centrés autour de l'organisation des sorties de groupes pour mieux faire découvrir et aimer le pays orléanais au moyen de cette activité extrascolaire. Entre autres objets, on notera aussi

L'étude et la protection des milieux naturels; dans une perspective de léguer une nature préservée aux générations futures, veiller et participer activement à la préservation de la faune, de la flore et des sites nécessaires à la conservation de celles-ci ; œuvrer dans un souci d'éducation à l'environnement de tous les publics par une vulgarisation scientifique rigoureuse s'appuyant sur les recherches en cours, participer au débat public auprès des institutions locales, départementales, régionales ou nationales, et engager toute action visant à réduire les impacts néfastes de l'homme sur son environnement ⁹⁰.

Les points sur lesquels s'orientent les activités de l'association montrent clairement le souci de découverte, de préservation et bien sûr d'éducation, essentiels pour œuvrer à la protection de l'environnement afin que les générations actuelles et futures évoluent dans des cadres protégés et viables.

Cette initiative menée dans le Loiret (faisant suite au décret qui institue le conseil national de la protection de la nature du 27 Novembre 1946) est suivie quinze ans plus tard par l'engagement des pouvoirs publics à délimiter et réglementer les premières réserves naturelles pouvant servir de lieu d'apprentissage sur les espèces environnementales aux populations. Le

⁸⁹ <http://www.loiret-nature-environnement.org/nous/historique.html>

⁹⁰ Extrait des statuts Modifiés par l'Assemblée Générale extraordinaire le 24 mars 2007.

22 Juillet 1960, la France adopte la loi cadre relative aux parcs nationaux. Cette loi est élaborée par le ministère de l'agriculture et 7 parcs nationaux sont créés. En revanche les USA, en faisant office de pionnier et de modèle partout dans le monde, ont créé leur premier parc national en 1872, dans le Nord-Ouest du pays nommé Yellowstone, sous la forme actuellement connue. Une forme qui n'est autre que la construction collective autour des valeurs communes, défendues depuis plus de cinquante ans, fondées sur la solidarité, l'écologie et l'économie en commun accord avec les principes de l'environnement et plus encore du développement durable. Cette nouvelle donne voit apparaître la prise en compte des personnes qui inscrivent leurs activités dans le domaine environnemental. Désormais, les personnes qui y consacrent leur temps perçoivent une rémunération : c'est la naissance du métier d'animateur nature. Avec la création des parcs nationaux en France, 1960 marque la prise en compte de cette activité avec un premier salarié. Cette prise en compte va valoriser et vulgariser l'activité de guide et donc d'animateur qui prendra qui fera désormais partie de l'univers professionnel des français. Ce sont des activités en rapport avec l'environnement qui trouvent une place au sein de la société.

Au regard de la recevabilité des parcs nationaux à travers l'engouement des populations, une mission est mandatée par le Ministre de l'Agriculture pour repenser une proximité des parcs en tenant compte des « territoires ruraux habités ayant un patrimoine remarquable »⁹¹. Cela, dans le but de rendre moins contraignant le déplacement des populations en rapprochant les parcs des milieux de vie des populations. C'est ainsi que l'on crée les « Parcs naturels régionaux » à la française, dont le décret signé par le Général De Gaulle le 1^{er} Mars 1967, est l'émanation de la réflexion commune des personnalités, venues d'horizon divers (architectes, aménageurs, ministres, fonctionnaires, responsables d'associations, hommes de théâtres, poètes...) dans l'optique d'inventer une formule nouvellement de ces lieux de découverte, de détente et de diffusion du savoir sur la nature qui nous entoure. Toutefois, au-delà de la délimitation, d'autres critères font désormais partie de la sélection. Ainsi, un territoire bénéficie-t-il de cette classification s'« *il présente un intérêt particulier par la qualité de son patrimoine naturel et culturel, pour la détente, le repos des hommes et le tourisme, qu'il importe*

⁹¹ Décret 67-158 du 1er mars 1967, instituant les Parcs naturels régionaux. (Cf. p.1)

de protéger et d'organiser »⁹². A cela s'ajoutent des objectifs précis qui sont attribués à ce nouveau type de parcs, à savoir :

équiper les grandes métropoles d'équilibre en aires de détente ; animer les secteurs ruraux en difficulté ; trouver, dans les voies nouvelles de développement, la possibilité d'une mise en valeur des richesses naturelles et culturelles, de la préservation de la flore, de la faune, des paysages.

Ce décret portant création des Parcs naturels régionaux est actualisé par la loi sur la protection et la mise en valeur des paysages du 8 janvier 1993 et un décret du 1^{er} septembre 1994. D'après l'article L.244-1 du *Code Rural*, le parc naturel régional a pour objet la protection du patrimoine riche et menacé, notamment par une gestion adaptée des milieux naturels et des paysages, de contribuer à l'aménagement du territoire, ainsi qu'au développement économique, social et culturel et à la qualité de vie, d'assurer l'accueil, l'éducation et l'information du public, de réaliser des actions expérimentales ou exemplaires dans ces domaines ou des programmes de recherche. La dimension éducative est une fois de plus évoquée. Au-delà de l'aspect de préservation, l'éducation et la formation occupent une place de choix dans la protection de l'environnement.

Cette dynamique gouvernementale est également visible dans le domaine de l'éducation et l'enseignement, avec la mise en place d'une formation diplômante dans la gestion et la protection de la nature. En effet, dès 1971, est créé le brevet de technicien supérieur agricole pour la gestion et la protection de la nature (BTSA GPN), dont la demande avait déjà été clairement formulée et actée dans la nomenclature de 1969, art D811-139 modifié par le Décret n°2009-1515 du 7 décembre 2009 - art. 1 :

I. - Le brevet de technicien supérieur agricole est un diplôme national de l'enseignement supérieur qui atteste d'une qualification professionnelle. Les formations préparant au brevet de technicien supérieur agricole sont des formations de l'enseignement supérieur qui s'inscrivent au sein des études conduisant au grade de licence, dans le cadre de l'architecture européenne des études définie par l'article D. 123-13 du code de l'éducation et fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat. Ses titulaires sont aptes à exercer les emplois de technicien supérieur dans les professions de la production agricole, des industries agro-alimentaires, de l'aménagement de l'espace et de la gestion de l'environnement, des activités

⁹² Fédération des Parcs naturels régionaux de France, *Une autre vie s'invente ici* p 3.

commerciales et de services, ainsi que des activités liées au développement et à l'animation du milieu rural, et capables de mobiliser leurs connaissances et leurs aptitudes pour se perfectionner et s'adapter au cours de leur vie professionnelle ⁹³.

Le titulaire de ce diplôme est chargé de diverses missions qui entrent dans le cadre de la gestion, la protection et l'éducation à l'environnement. Il devient d'emblée l'un des promoteurs de l'activité environnementale, en initiant des programmes ou projets sur le terrain pour assurer une gestion durable des ressources et des espaces naturels. Il devient le garant d'une cohabitation non nuisible entre la biodiversité des espèces et les activités humaines. Cet équilibre est le résultat des activités de sensibilisation et d'éducation qu'il mène régulièrement auprès des publics très variés.

Avec l'impulsion des associations de protection de la nature, les pratiques éducatives connaissent une modification face à l'intérêt porté sur l'écologie. La nature n'est plus uniquement un support éducatif, mais elle participe également à la construction d'une identité citoyenne. Ainsi, le jeune reçoit-il de ses formateurs des connaissances capables de l'accompagner dans une démarche de sensibilisation et de préservation. On lui fournit des outils pour apprécier à leur juste valeur les notions relatives à la qualité de vie et à la pollution due au développement, pour qu'il prenne ses responsabilités face aux phénomènes destructeurs de la nature. Nous assistons progressivement à la naissance d'une *éthique spécifique à l'éducation à l'environnement* ⁹⁴. A l'origine, la formation avait deux options, à savoir gestion des espaces naturels et animation nature. Avec la prise en compte des nouvelles problématiques environnementales, une rénovation fut nécessaire. Dorénavant la formation est plus opérationnelle, en phase avec les réalités sociétales actuelles. L'étudiant est en acquisition d'un savoir et savoir-faire capable de répondre aux besoins d'une entreprise dans le domaine.

A la fin du mois d'août 1977, la France publie la circulaire n°77-100 du 29 août 1977: un texte fondateur pour les contenus et les méthodes sur lesquels repose encore l'éducation à l'environnement. En définissant l'environnement comme

⁹³ Code rural et de la pêche maritime - Article D811-139,

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle>.

⁹⁴ http://www.grainemidipy.org/le_graine_midi_pyrenees_11.php

l'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 humaines⁹⁵,

Elle donne un sens large de la notion. Avec cette approche, c'est une dimension globale qui peut être qualifiée d'écologique, au sens scientifique du terme, ou encore dans les dimensions économiques et sociales. La lecture ainsi faite, laisse entrevoir les trois piliers fondateurs de la notion de « développement durable » (cf. le rapport Brundtland, 1987) : volet environnemental, volet social, volet économique, sans que cela ne s'inscrive dans une perspective de développement. On peut dire que les bases existaient déjà en France, en 1977. Il y a aussi la volonté explicite d'évoquer l'interdisciplinarité :

[...] l'environnement ne peut en aucun cas constituer une discipline nouvelle. Il doit imprégner l'enseignement dans son ensemble. Toutes les disciplines apporteront donc leur contribution à cette action éducative ⁹⁶.

Ce fait pluriel devrait intégrer l'implication de tous les acteurs du système éducatif. Sans que la liste ne soit exhaustive, c'est d'abord aux disciplines comme la biologie, la géographie, la géologie, l'économie, l'éducation physique, l'histoire, les mathématiques, la musique, la philosophie et la physique que notre pensée est renvoyée. Au-delà de cette pluralité disciplinaire novatrice pour l'époque, il devient important que les pratiques pédagogiques se diversifient :

Chaque enseignant trouvera dans sa discipline des occasions d'appliquer ces méthodes, mais pour étudier plus globalement certains problèmes de l'environnement, il devra souvent faire appel à d'autres disciplines que la sienne. [...] L'éducation à l'environnement s'appuiera [...], dans toute la mesure du possible sur un projet interdisciplinaire [...]. Les directeurs d'école et les chefs d'établissement prendront les dispositions nécessaires afin de [...] rendre possible une coopération entre les enseignants ⁹⁷.

Le besoin expérientiel est tout aussi important car la démarche du projet doit reposer sur « [...] une exploration dans le milieu environnant de l'élève ou de l'établissement [...] complétée

⁹⁵ Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977 (Programmation et Coordination : bureau DGPC 9). Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école.

⁹⁶ *Idem*.

⁹⁷(BO n° 31 du 8 septembre 1977.) Chapitre 525 : Instructions Pédagogiques Article 525-0 : Thèmes Transversaux Texte : Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977

efficacement par la découverte d'un milieu différent »⁹⁸. Cette démarche s'appuie sur l'investigation personnelle dont l'objectif est de développer une attitude d'observation, de compréhension et de responsabilité chez l'élève en situation. On n'oublie pas non plus la charte de l'Education à l'environnement qui est rédigée la même année.

Après avoir encadré l'éducation à l'environnement au moyen de la circulaire ci-dessus, une autre circulaire, plus axée sur l'initiation à l'environnement, entre en vigueur dès 1980⁹⁹. Elle vient abroger l'arrêté ministériel du 27 avril 1976 qui avait créé la commission nationale des centres permanents d'initiation à l'environnement (C.P.I.E.). Au regard du nombre important de ces structures, une union nationale des CPIE voit le jour pour mieux coordonner les actions menées sur l'ensemble du territoire, mais surtout pour trouver des solutions d'apaisement face « aux relations laborieuses qui existent entre l'Education Nationale et l'environnement »¹⁰⁰. A travers un accord commun signé par le Ministère de l'Education Nationale et Ministère de l'environnement, datant du 6 Juin 1980, la circulaire fait état des structures nouvelles d'initiation à l'environnement, dont l'existence n'avait jamais été évoquée au sein des CPIE. Ainsi, plusieurs structures sont-elles clairement mentionnées, à savoir « les maisons de la nature, les relais nature et ateliers verts, les ateliers bleus, les fermes pour enfants et les jardins scolaires, les centres d'initiation à l'environnement »¹⁰¹, comme pour marquer une collaboration impatientement attendue par les acteurs sur le terrain. Cette nouvelle identification est aussi due à la collaboration des acteurs locaux qui animaient ces organismes sous forme d'associations et dont le fonctionnement dépendait des financements de l'administration. Ce qui semble être un premier pas de collaboration entre les deux ministères. Cette collaboration est confirmée par un accord interministériel datant du 15 février 1983. Les deux partis qui évoluaient chacun de son côté, ont clairement décidé de travailler ensemble, désormais l'Education Nationale est associée aux activités environnementales, tout comme l'environnement est associé aux activités éducatives.

⁹⁸ *Idem.*

⁹⁹ Circulaire du 6 Juin 1980, relative au développement de l'initiation à l'environnement : Sensibiliser et former sur les terrains les jeunes et les adultes

¹⁰⁰ Michel Prieur, « Administration de l'environnement » article paru dans *Revue juridique de l'environnement*, Vol 8, Numéro 2, 1983 p.105-116.

¹⁰¹ *Idem.*

Cette étape de notre étude a laissé entrevoir une forme d'incertitude à une époque charnière. Une incertitude à comprendre dans l'improbabilité qu'une rencontre pouvait avoir lieu entre les questions environnementales et le système éducatif, alors que le monde militant et le monde scientifique se présentaient quasiment comme les seuls remparts, capables de s'approprier le traitement des questions liées à la protection de l'environnement dans la société, à cette période de son histoire. Notre étude nous a montré que cette rencontre était possible à travers un cheminement, certes difficile, mais rendu possible par la volonté des hommes. Partie d'un simple mouvement militant en 1945, elle aboutit en 1983 avec la signature d'une circulaire qui établissait une collaboration entre les deux ministères ayant finalement pris fait et cause pour la vulgarisation des préoccupations environnementales. Cette nouvelle collaboration est donc une occasion pour nous d'interroger sa faisabilité. Comme nous l'avons constaté au cours de notre étude, le plus important était de donner plus d'assise locale à ce nouveau département ministériel, en s'appuyant sur les dynamiques déjà présentes. Aussi, les sept premiers CPIE faisaient-ils la part belle à la nature. Ces contenus étant de « connotations naturalistes »¹⁰², nous avons alors identifié cette phase comme étant celle de l'accompagnement des politiques de conservation de la nature en vigueur dans les parcs nationaux. C'est davantage une éducation à la nature dont les contenus pédagogiques ne sont pas clairement élaborés, ni assez fournis. La suite de notre étude jettera un regard sur les caractéristiques des contenus pédagogiques, afin que ceux-ci rejoignent les lois en vigueur dans le système éducatif.

Le travail collaboratif entre les ministères de l'éducation et de l'environnement, va se renforcer avec la création en 1983 du Réseau Ecole Nature (REN¹⁰³). Ce réseau est porté par les enseignants, animateurs des centres d'éducation populaire, des salariés des centres socioculturels et responsables associatifs, sensibles aux atteintes portées à la nature qui est au faîte des pédagogies nouvelles. En réunissant leurs efforts, ils ont l'ambition d'offrir « une

¹⁰² Lascoumes P., *L'éco-pouvoir. Environnements et politiques*, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », Paris, 1994.

¹⁰³ « Ecole et Nature » organise ses premières rencontres nationales. Organisée conjointement par Ecole et Nature Mayenne, Ecole et Nature Sarthe, la Fédération des œuvres laïques du Finistère et celles du Morbihan. Sur trois jours, 80 personnes s'étaient réunies pour parler d'éducation à l'environnement. Il s'agissait de réunir autour d'une même table enseignants et animateurs, essayer d'échanger des recettes et idées, définir des axes directeurs d'une réelle éducation à l'environnement.

éducation à l'environnement de qualité »¹⁰⁴. Le réseau s'élargit et connaît une ampleur sans pareil (24 réseaux territoriaux actifs qui mettent en lien près de 2000 acteurs éducatifs d'origine diverse). Aujourd'hui, il réunit des acteurs venus des réseaux régionaux et départementaux, voire des collectivités et des entreprises. Ainsi, ce travail de réseautage a-t-il connu un fonctionnement basé sur « une culture d'action horizontale, participative et démocratique »¹⁰⁵. Un choix qui traduit la volonté de chaque individu d'échanger, de partager et mettre en commun leurs actions. Comme on peut le lire sur le site www.ecole-et-nature.org, le « réseau école et nature » est axé sur le développement de l'éducation à l'environnement, en mettant en avant les relations entre les acteurs, en créant des outils et en participant à la mise sur pied d'une représentation nationale de l'éducation à l'environnement. Dans sa mise en œuvre, il défend un état d'esprit favorisant la solidarité citoyenne entre les artisans du développement durable. C'est ici le lieu de voir cette coordination, ce travail en symbiose, comme une volonté de s'établir dans la sphère éducative avec une force de proposition, un partenaire éducatif sur lequel les pouvoirs publics peuvent compter et dont les propositions doivent être considérées. En devenant cette force de proposition, une sorte de voix audible, cette phase se fait plus revendicative. Pour cela, elle rejoint la dynamique lancée par l'écologie politique dont l'approche contestataire fait partie des valeurs connues.

Pour mener leurs actions, les fondateurs du réseau instruisent une autre manière de véhiculer le savoir et l'apprentissage : « sortir de l'école et faire découvrir la nature aux enfants ». En se référant aux pédagogues connus (Célestin Freinet, Maria Montessori, Ivan Illich), les pionniers d'Ecole et Nature « ont donné à l'éducation à l'environnement une portée utopiste de transformation sociale », c'est donc un point de départ conséquent pour une nouvelle vision de l'éducation à l'environnement. Ils mettent en place des méthodes tenant compte de l'apport de l'apprenant, développent un rapport qui intègre les différents sens et ils engagent l'imaginaire de l'apprenant. C'est en somme un apprentissage participatif, au cours duquel l'encadreur et l'apprenant mettent en exergue leur savoir, pour que la connaissance soit construite de manière individuelle et responsable.

¹⁰⁴ Réseau d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté vers un développement durable « Les feuilles du GRAINE : Histoire de l'éducation à l'environnement dans les pays de la Loire » p.12

¹⁰⁵ Initiation aux métiers de l'aménagement (Edition 2012), Educagri Edition, 2008, 265 pages.

Dès lors, le système éducatif va davantage s'intéresser à la question de l'environnement. D'abord dans les années 1970, mais surtout autour des années 1990 où elle connaîtra une mutation. Pour cela, il a fallu attendre les recommandations des grandes conférences internationales (cf. *infra*). Elles encadrent leur intégration en donnant un cap à suivre et en incitant une adaptation des programmes au gré des systèmes éducatifs. Ces recommandations suggèrent aux Etats d'améliorer les différents programmes scolaires en prenant en compte les enjeux environnementaux (Sauvé et Girault, 2008). Cette étape de lancement est renforcée en 1992 par le programme d'action des Nations Unies pour le 21^e siècle. Ce programme préconisait la réorientation de l'éducation vers un développement durable (CNUED, 1992), ensuite viendra en 1994 l'initiative internationale « *Educating for a Sustainable Future : Environment, Population and Sustainable Development* »¹⁰⁶. Le Sommet Mondial pour le Développement Durable de Johannesburg (2002) proclame la *Décennie onusienne de l'éducation en vue du développement durable* pour la période 2005-2014.

L'approche naturaliste des CPIE et celle scientifique de REN feront place à un nouveau genre pédagogique : l'expertise. C'est donc une nouvelle classe de militant qui émerge. Celle-ci souhaite que les institutions reconnaissent les revendications menées en faveur de l'environnement. Ainsi qu'on peut le lire dans *les réseaux de défense de l'environnement*, par rapport au précédent modèle, il n'y a pas qu'un changement de nuances, mais une authentique mutation. Bien que les compétences scientifiques et les finalités éducatives s'y retrouvent, le changement de registre, de techniques de supports et des modalités d'intervention consacre l'émergence d'un nouveau profil associatif, de nouveaux militants, de nouvelles compétences et de nouvelles associations. Avec cette nouvelle donne, les associations environnementales sont attractives, on note une hausse significative du nombre d'adhérents. Dans le sillage, les associations acquièrent une légitimité aux yeux des autres partenaires, notamment les institutions internationales, les gouvernements et les multinationales. Le rayonnement se poursuit avec une forme de labellisation. Ces associations ont désormais pignon sur rue, dans la défense de l'environnement. Elles représentent aussi les ONG, les gouvernements, mais aussi

¹⁰⁶ Traduit en français par « Education pour un Avenir Viable ».

les populations victimes des désastres environnementaux dont les pleurs, les cris et les souffrances ne sont pas souvent pris en compte.

Pendant plusieurs années, la découverte de la nature a occupé le besoin d'éducation d'un public jeune et scolarisé. Une découverte qui s'est faite sur plusieurs étapes donnant ainsi, la possibilité d'une initiation multidimensionnelle. C'est donc une période dense, mais importante, qui a permis aux nombreux acteurs engagés dans la préservation de l'environnement de prendre réellement conscience de la situation et d'établir les outils d'appréciation de leurs actions.

En 1987, le développement durable fait son apparition à travers le rapport Brundtland. Mais c'est quelques années plus tard avec la conférence de Rio en 1992 (essentiellement axée sur l'éducation à l'environnement) que le principe de développement durable aura plus de répercussion, car il est désormais le moteur de l'action publique. Cette expression qui intègre les notions « environnement, social et économique » devient donc novatrice, en ce sens que pour la première fois le volet économique de l'environnement est réellement pris en compte et le caractère « gestionnaire »¹⁰⁷ est affirmé, contrairement à la notion simplement écologique des enjeux environnementaux auparavant évoquée. Ayant pris la mesure de la situation, l'ensemble des acteurs mondiaux ont choisi de prendre en compte tous les aspects fondamentaux de la lutte contre la préservation de l'environnement. Longtemps mis en avant, l'environnement ou encore le social ne sont plus les seules composantes portées par les acteurs, il y a aussi le caractère économique qui rentre en ligne de compte. Lorsque l'on parle d'économie, il y a en arrière-plan l'action des multinationales. Ces dernières vont devoir composer avec les experts en environnement pour faire des choix dans les politiques économiques à mener, ce qui vaut aussi pour les gouvernants. Ce consensus élaboré par les acteurs fait considérablement avancer la lutte au service de l'environnement.

¹⁰⁷ Vivien F.-D., *Le développement soutenable*, La Découverte, coll. « Repères », Paris, 2005.

1.2.3. Les éducateurs à l'environnement

Avec les années 1990, plusieurs réformes législatives rentrent en vigueur. Les textes ici cités, comme d'autres d'ailleurs, mettent l'administration publique au centre de l'action environnementale, au détriment des associations, qui avaient déjà occupé le terrain :

- * loi sur l'eau et loi relative à l'élimination des déchets (1992)
- * loi sur le paysage (1993)
- * renforcement de la protection de l'environnement (1995)
- * loi sur l'air (1996)¹⁰⁸.

Toutefois, les associations ne sont pas pour autant mises à l'écart, au regard des liens et des relations, les membres sont sollicités comme prestataires pour remplir des missions d'expertise, d'aménagement et d'éducation. On peut rejoindre Marie Jacqué, lorsqu'elle affirme : « L'éducation à l'environnement représente au cours de cette période un projet moral commun aux milieux associatifs et aux collectivités locales donnant sens et légitimité à cette intégration gestionnaire des enjeux environnementaux »¹⁰⁹. Les associations et les collectivités locales travaillent ensemble pour mieux se saisir des questions liées à l'environnement.

En 1993, un protocole d'accord est signé entre le ministère de l'Education Nationale et celui de l'environnement. Cette fois, l'accent est mis sur la formation des formateurs et des cadres relais. Et ce sont les militants associatifs qui vont s'inscrire dans cette nouvelle donne d'autant plus que désormais avec l'encadrement des deux ministères et la volonté de renforcer leur personnel, les militants associatifs jouent leur avenir professionnel et surtout leur professionnalisation. C'est donc un nouveau mouvement des éducateurs à l'environnement qui voit le jour. C'est ici le lieu de parler du 5^e mouvement de l'éducation à l'environnement dans le système éducatif en France.

¹⁰⁸ Loi n° 92-3 du 3 janvier 1992 sur l'eau ; loi n° 92-646 du 13 juillet 1992 relative à l'élimination des déchets ainsi qu'aux installations classées pour la protection de l'environnement ; loi n° 93-24 du 8 janvier 1993 sur la protection et la mise en valeur des paysages ; loi n° 95-101 du 2 février 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement ; loi n° 96-1236 du 30 décembre 1996 sur l'air et l'utilisation rationnelle d'énergie.

¹⁰⁹ Jacqué M., (2016), « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action* /1 (N° 47), p. 13-19.

Ayant suivi des études dans les secteurs en relation avec l'environnement, cette vague est plus diplômée. Elle met en avant une vision scolaire de l'écologie (celle apprise durant leurs années d'études et leur engagement associatif), bien loin de celle qui avait un rapport plutôt politique et scientifique. Pour mieux faire valoir leur formation, ces éducateurs à l'environnement n'ont pas hésité à s'investir bénévolement dans les associations de protection de la nature ou de défense de l'environnement. Cela donnait plus d'apport social et pratique à leur diplôme d'autant plus que la valeur militante participait à leur professionnalisation (Jacqué, 2002). Ainsi, leur activité professionnelle s'élabore-t-elle dans la conception d'outils et des activités pédagogiques, ou encore la réalisation d'études et d'expertises mobilisant de ce fait leurs connaissances et le rapport qu'ils entretiennent avec l'écologie dont l'acquisition s'est faite scolairement. C'est un univers nouveau, au sein duquel les éducateurs à l'environnement ont une approche plus ludique et actualisée du savoir environnemental, « les malles et fiches pédagogiques, qui circulent dans les établissements scolaires lors des interventions, contiennent du matériel et des jeux qui valorisent des techniques de traitement des problèmes environnementaux »¹¹⁰. Ces actions qui visent la gestion de l'environnement sont plus proches de ce que font les institutions qui prennent en charge l'environnement, contrairement aux scientifiques de la nature. Nous pouvons dire que les éducateurs à l'environnement ont apporté une autre technique dans la manière de défendre l'environnement et de protéger la nature. Loin de se soucier de la nature vécue telle quelle, c'est plutôt des actions ciblées et centrées qui donnent une plus-value éthique et politique aux relations que l'homme entretient avec la nature. En mettant en scène une approche ludique et sensible, les éducateurs participent à une reconnexion de l'apprenant à son milieu. Une forme de réconciliation ou encore de retrouvailles entre un enfant et une nature étrillée, dont l'essentiel est à comprendre dans ce besoin de renouement avec ce qui nous entoure. Les logiques individuelles et/ou individualistes, des modes de vie en solitaire sont sur ce point de vue bannis, au profit d'un discours qui valorise l'individu. Et où sa moralité, ou encore la morale, est le socle de l'élaboration d'une relation d'interdépendance avec la nature, où l'un joue un rôle prépondérant dans la construction de l'autre. Et ce lien est bien présenté dans le kit pédagogique mis en place par les éducateurs à l'environnement, même si son étude démontre un lien fragile, quelque peu précaire dont

¹¹⁰ Jacqué M., (2016), « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action* /1 (N° 47), p. 13-19.

l'individu reste l'élément central de qui tout dépend (Jacqué, 2016). Outre ce lien d'interdépendance, il y a aussi une stylistique de la réparation que l'on peut ressortir au moyen de la métaphore écologique des relations sociales dont parle Jacqué. Les animations pensées et présentées par les éducateurs utilisent les éléments de la nature, à l'exemple de l'eau ou encore des arbres ; éléments qui sont mis au contact de l'homme pour qu'il développe un environnement viable et harmonieux, où sa sensibilité et sa volonté de protection favorisent son équilibre.

C'est donc un travail fort de sens qui a été réalisé. Comme l'écrit Marie Jacqué, les éducateurs à l'environnement ont participé à la construction d'une morale écologique fondée sur des principes éthiques qui donnent à l'individu une responsabilité dans la prise en charge des enjeux environnementaux (Jacqué 2016). Au-delà de tout, c'est une normalisation des pratiques par leur moralisation qui prédomine, et on peut alors parler de « comportements écocitoyens ».

La collaboration entre les associations de protection de l'environnement et les collectivités locales qui a favorisé l'émergence des éducateurs à l'environnement, telle que présentée précédemment, sera également à l'origine de la régression de ce mouvement éducatif. En effet, au cours des années 2000, les pratiques d'éducation à l'environnement tendront à disparaître à cause de plusieurs indicateurs, dont les plus importants sont la stagnation du nombre des postes d'éducateurs dans le secteur associatif et les coupes budgétaires de plus en plus nombreuses. Avec cette période, les acquis se diversifient et les formations diplômantes sont de moins en moins courues. Cette génération est certes moins diplômée, mais reste tout aussi compétente dans la mesure où les missions d'éducation ne sont plus leur unique apanage. L'éducateur touche également l'entreprise et autres cabinets d'expertise et se fait désormais appeler éco-conseiller en lieu et place d'éducateur. Fort de cette assise nationale, l'on peut parler de la volonté d'adapter et de normaliser le secteur de l'environnement en Europe. C'est donc sur la base des réglementations insufflées par les politiques publiques de l'Europe que s'alignent les nouveaux porteurs de projets environnementaux. Ainsi, la dimension économique est-elle juxtaposée à l'idée de protection de l'environnement, pour ne pas freiner l'essor économique. Un souci de prise en compte de l'environnement est lui aussi à privilégier, ce qui va faire apparaître des vocables mettant en avant le développement, ce qui donne une place

considérable à l'écologie. On parle à cet effet d'écodéveloppement ou d'éco-services. Dans le sillage, nous avons des néologismes comme écoquartiers, écoconstructions et même écohabitat. Cette dynamique associant l'économie à l'environnement, qui peut paraître chez certains comme antagonique, réside dans la volonté d'intégrer une moralisation des pratiques, qui est une idéologie intégrant la possibilité de faire un choix, voire le bon choix ou le bon geste. Cette vision est un prolongement de la conscientisation des citoyens. Une prise de conscience qui est le socle de la formation de l'écocitoyen. Elle ne prend plus uniquement en compte les pratiques pédagogiques qui relèvent d'une volonté politique ou encore d'un projet de moralisation, mais bien plus, vu qu'elle touche la « socialisation » capable de développer des comportements adéquats dans le but de prendre en charge l'environnement.

Cet historique de l'environnement dans le système éducatif, nous a permis de nous replonger à nouveau dans l'histoire de la nature, qui au fil du temps et des époques a pris la dénomination d' « environnement », avant de se muer en « développement durable ». Fort de toutes ces étapes, nous avons jeté un regard, nécessairement non exhaustif, sur le chemin parcouru. Le va-et-vient entre initiation, contestation, gestion et prise de conscience la question de l'environnement et du développement durable a rythmé la société française, et surtout son système éducatif. Nous venons de voir combien la mobilisation de tous les acteurs publics et privés a contribué à intégrer le concept de l'environnement dans la société, puis dans le système éducatif en France. C'est volontairement que nous n'avons pas voulu insister sur les grandes rencontres ou encore sur les textes réglementaires, car cela fera l'objet d'une étude détaillée dans un prochain chapitre. Dans la suite de cette approche, il est tout aussi important d'évoquer les caractéristiques de l'enseignement de l'éducation à l'environnement dans le système scolaire. Quels ont été les mécanismes mis en place pour la matérialisation de ce savoir auprès de la communauté éducative en France ?

1.2.4. Enseigner l'environnement : contenus pédagogiques

Il est connu que l'éducation relative à l'environnement n'est pas une discipline à part entière, comme c'est le cas pour des disciplines classiques et fondamentales qui régissent le système éducatif en France à l'exemple de l'histoire-géographie, des mathématiques ou encore

des sciences naturelles. Ce qui de manière générale ne présente pas un contenu, au même titre que les disciplines susmentionnées. Cette éducation tient compte d' « un enseignement fondé sur l'expérience utilisée dans le cadre d'une collectivité, de la totalité des ressources humaines, naturelles et physiques de l'école et de l'entourage comme laboratoire éducatif en même temps qu'elle utilise une approche interdisciplinaire qui relie chaque sujet d'étude à un ensemble d'objectif éducatif » (UNESCO, 2005). L'enseignement de l'environnement est ancré dans un territoire. Or, les pratiques ne peuvent pas être universelles, car elles tiennent compte des besoins de la collectivité. Aussi vrai que la nature et les besoins de la préserver sont quasiment les mêmes partout, il existe toutefois des différences dans chaque procédure adoptée pour répondre de manière satisfaisante aux besoins. En effet, il y a des nombreuses différences notamment dans la culture, le développement économique et le système éducatif. Pour que cela se fasse, les experts de l'UNESCO ont pris l'initiative d'encadrer la pratique de l'éducation relative à l'environnement, en précisant les caractéristiques au cours de la conférence de Tbilissi en 1977. Ces caractéristiques s'élaborent autour de la conception, la structuration des contenus éducatifs, les stratégies et l'organisation des démarches d'apprentissages. Il est donc suggéré aux éducateurs de porter une réflexion sur la substance et les stratégies pour faire connaître l'éducation relative à l'environnement au plus grand nombre. En somme, c'est une réflexion qui porte sur « le quoi enseigner » et « le comment enseigner ».

Une approche orientée vers la solution des problèmes

Cette caractéristique est de loin la plus importante. Pour qu'elle soit effective, il faut prendre en compte deux dimensions, le savoir basique et l'esprit critique des enseignés. Dans l'enseignement de l'éducation relative à l'environnement, il est important de prendre en compte le savoir déjà acquis par l'apprenant. L'enseignant doit partager aux élèves des savoirs qui tiennent compte des connaissances de base de ceux-ci. L'expérience a démontré que les savoirs retenus par un élève sont avant tout ceux qui se rapprochent de ses connaissances « Seules les informations, formulées de manière compréhensible pour le mode de pensée de l'enfant seront réinvesties, c'est-à-dire celles qui appartiennent au type d'opérations que maîtrisent l'enfant, l'adolescent... et même l'adulte ». (UNESCO, 1986) La relation pédagogique entre l'enseignant et l'enseigné devrait correspondre, pour l'un comme pour l'autre, à un changement de culture, et non à la réception continuelle des informations sans réelle ambition. Pour l'élève, il s'agit de

parvenir à construire un savoir utile et nécessaire, qui sera au service des besoins actuels et futurs de sa communauté partant de son territoire. C'est un travail qui nécessite un champ expérientiel vaste et riche. L'enseignant doit accompagner l'enseigné au moyen des mises en situation qui vont construire ses représentations. Au gré de son vécu et des informations des médias, l'enseigné aura enrichi son argumentation et il pourra confronter ses connaissances aux connaissances livresques. Cette manière de faire permet aux individus de prendre conscience des problèmes, d'établir des causes et de déterminer les moyens capables d'outrepasser les obstacles qui nuisent à l'épanouissement et au bien-être de tous. En participant tous ensemble et en ayant une connaissance du milieu, on arrive à définir des meilleures stratégies et actions qui pourront apporter des solutions viables à la qualité de l'environnement. La parcellisation de la connaissance a fortement contribué à une dégradation continue de l'environnement. C'est un peu ce qui est reproché à l'éducation traditionnelle, avec l'utilisation des mécanismes classiques qui n'ont pas suffisamment préparé les individus à affronter la complexité changeante de la réalité (UNESCO, 1986). Et cette absence de connaissance basique, peut décourager l'élan des individus qui finissent par se désintéresser, en laissant les spécialistes comme seuls acteurs sur le terrain de la lutte.

L'esprit critique

En prenant en compte les acquis des enseignés, c'est une manière de les responsabiliser et de leur mettre face à la réalité de la société dans laquelle ils évoluent. L'éducation relative à l'environnement devra être critique pour favoriser l'analyse pointilleuse et la prise en compte de différents facteurs intervenant dans une situation. Si l'enseigné ne connaît absolument pas le domaine, il faut l'aider à s'y intéresser en le sensibilisant, ou encore en l'invitant à découvrir par sa propre volonté, ce qui se dit sur l'environnement. Cette connaissance des problématiques environnementales permet de toute évidence le développement d'une analyse critique. Il n'est plus question de subir des savoirs «... l'éducation se doit d'informer, mais l'information pure ne saurait conférer à elle seule une formation suffisante. Celle-ci n'est pas la somme d'une série d'informations. Si l'information joue un rôle important pour sensibiliser le public, elle ne suffit pas à enseigner la manière de résoudre les problèmes ». (UNESCO, 1986) Ainsi, la critique doit-elle stimuler la créativité pour faciliter la découverte de méthodes d'analyses nouvelles.

Pour éviter de tomber dans l'utopisme, la créativité doit être sous le contrôle de la critique, car une approche qui relativise permet d'élargir son appréhension et donne la possibilité de faire des choix mais elle permet aussi de comprendre dans quelle mesure ont été opérés les choix sociaux, politiques, économiques et technologiques qui ont pu favoriser la dégradation de l'environnement. C'est donc une question nécessaire autour des valeurs qui ont prévalu, lorsqu'il s'est agi de faire un choix de développement de la société. Avec l'esprit critique, les élèves vont se donner les moyens d'analyser les situations problématiques complexes, dans le but de ressortir de nouvelles valeurs capables d'apporter des réponses adéquates aux problématiques de l'environnement. C'est une forme de philosophie de déconstruction préalable, pour se construire des valeurs nouvelles en phase avec la situation actuelle de l'environnement. Pour une meilleure efficacité, cette phase d'analyse critique doit se prolonger par la recherche de solutions alternatives. Et cela doit prendre en compte le contexte : analyser et étudier les résistances principales, les intérêts en jeu, le sens de l'innovation, l'intensité et la durée du changement. Les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre doivent faire intervenir les phases d'investigation au cours desquelles les élèves, organisés par groupes de travail autonomes sont amenés à poser le problème, à identifier et à rechercher des informations pour traiter (enquête, observation, expériences documentaire sans oublier les solutions et les plan d'action).

Une approche interdisciplinaire

Les ravages causés par la destruction de l'environnement n'ont pas de frontière et nous devons tous ensemble trouver des solutions. C'est en quelque sorte ce principe qui s'applique dans l'éducation relative à l'environnement. Il n'est guère judicieux de traiter cette problématique en favorisant la fragmentation des disciplines. L'interdisciplinarité est la mieux adaptée, car cette approche donne une vue globale des problèmes, tout en favorisant la construction progressive du savoir dans un système de corrélation où chaque élément est important et a besoin des autres pour agir. Et cette approche « implique en effet que l'on considère d'abord : le système dans lequel s'inscrit l'aspect de la réalité qui constitue un problème. Il faudra dès lors, pour expliquer un phénomène, établir un cadre de référence global intégrant l'apport particulier des diverses disciplines et mettant en évidence leurs

interdépendances » (UNESCO, 1986), pour le faire il faut cerner le fonctionnement des impératifs politiques, sociaux et économiques du contexte dans lequel on se trouve. Par exemple jeter un regard sur le fonctionnement du système éducatif avec en prime les relations entre éducateurs et l'ambiance *in situ*. Il faut que l'intérêt éducatif prévale au sein des équipes enseignantes et que les programmes soient élaborés de commun accord avec les tenants des disciplines en lien direct avec l'environnement. En somme, l'éducation relative à l'environnement doit s'é mouvoir dans une complémentarité structurée de savoir, de savoir-faire et de comportement.

L'intégration à la communauté

Le développement de connaissances s'applique à un territoire déterminé. Ce même territoire est à la base d'une construction des savoirs. Comme nous l'avons dit en amont, les individus qui appartiennent à une même collectivité mènent des réflexions qui tiennent compte d'un vécu et propose des nouvelles valeurs susceptibles d'apporter un changement de paradigme, et donc une dynamique nouvelle d'actions. Il est nécessaire que les acteurs entretiennent des relations avec leur environnement. C'est en partie tout l'intérêt de l'éducation relative à l'environnement, celui de faire communion les forces vives d'un territoire c'est ainsi que l'on traduit l'esprit d'engagement : « C'est dans la vie quotidienne de la collectivité et face aux problèmes qu'ils y rencontrent que les individus et les groupes sociaux se sentiront concernés par la qualité de l'environnement et qu'ils agiront pour la préserver ou l'améliorer ». (UNESCO, 1986) Dans cette perspective, les communautés doivent se rapprocher, pour que chacun saisisse l'importance d'être ensemble. L'exemple de l'institution scolaire illustre bien ce fait. Dans certains pays, l'école est construite dans un endroit assez reculé du centre névralgique de la collectivité. Ce qui la laisse un tant soit peu en marge des activités communautaires, et isole les apprenants qui n'ont pas un regard conséquent de la collectivité. Leur situation aux alentours de la communauté est ressentie comme un isolement, alors que son implantation au centre de la collectivité favorise un esprit communautaire et proche des autres. Cela est aussi valable pour les élèves et les étudiants, pour qui le manque d'intérêt peut s'apparenter à une non intégration aux activités de la communauté, sinon « tant que les élèves et les étudiants resteront en marge de l'action sociale, l'interpénétration entre l'école et la communauté ne pourra être que superficielle. Pour être effective, elle doit revêtir la forme d'un

dialogue, d'une collaboration entre institutions sociales dont le groupe des élèves et des enseignants constitue un partenaire à part entière » (UNESCO, 1986). Cette intervention est favorisée lorsque les structures d'accueil au sein de la collectivité permettent aussi des activités extra-scolaires. On peut donc dire que le problème est plutôt fréquent lorsqu'il s'agit de l'éducation formelle, où la rigueur de l'administration académique peut constituer un frein. L'intégration de la communauté dans l'éducation relative à l'environnement est une initiative souhaitable car cela aboutira à une implication réelle et constante des individus évoluant au sein d'une même collectivité, dans la lutte contre la dégradation de l'environnement. C'est pour eux une manière de porter une attention particulière à cette problématique. Les problèmes communautaires donnent un aperçu de la situation nationale, car c'est en les rassemblant qu'ils prennent un aspect national. Cette entreprise qui vise à terme un rassemblement de tous, tout en portant le débat environnemental au sein de tous les espaces (scolaire, associatif, politique et institutionnel), est un pas important sur le plan national, voire international. Et cela peut servir d'exemple, en voyant l'impact de « l'éducation relative à l'environnement et sa qualité de vecteur d'une formation fondamentale, tant sur le plan de la personne que sur celui du futur citoyen » (UNESCO, 1990). L'éducation relative à l'environnement est le résultat d'une action conjuguée de la réorientation institutionnelle, de l'articulation des disciplines et de la somme des expériences éducatives qui finissent par porter un regard d'espoir sur l'environnement au travers d'un agir rationnelle pour mieux répondre aux besoins de la société. C'est là une ambition politique de cette éducation, mais comment cela se matérialise-t-il sur le terrain ?

Troisième chapitre

De l'éducation relative à l'environnement (ErE) à l'éducation au développement durable (EDD)

L'environnement a connu des mutations dans la manière avec laquelle elle est abordée. Autrefois tourné vers la protection de la nature, il était désormais question d'un acte politique engagé qui prend à son compte plusieurs autres domaines comme l'économie, l'environnement, la culture, le développement. C'est donc à juste titre que son appellation a connu des mutations pour s'adapter aux exigences des questions qui préoccupent la planète. Cette partie fait un bref historique de ce changement de paradigme en évoquant toutes les étapes et les acteurs qui ont fortement porté cet engagement aux yeux du monde.

1.3.1. De la protection de la nature à la conscience environnementale

L'éducation à l'environnement (EE) apparaît au cours de la première conférence internationale des Nations Unies sur l'Environnement Humain tenue en 1972 à Stockholm que l'éducation a été reconnue comme moyen sûr dans la prévention des problèmes et l'implication des populations dans cette grande entreprise humaine. De ce fait, on assiste progressivement à la formalisation d'un nouveau champ d'éducation qui s'articule autour de trois perspectives : la perspective environnementale essentiellement axée sur la protection et la gestion de l'environnement, la perspective éducative qui consacre son action sur le développement optimal des personnes en relation avec leur milieu de vie et la perspective pédagogique qui s'oriente sur la mise en œuvre de processus d'enseignement-apprentissage favorisant le décloisonnement des disciplines et le rapprochement des situations éducatives des réalités de la vie (Sauvé, 1992). Lors du colloque de Belgrade en 1975 est né le mouvement formel de l'éducation à l'environnement (UNESCO-UNEP, 1976). De ce colloque, découlent des propositions et autres points débattus qui fondent la déclaration de Tbilissi¹¹¹ en 1977 (UNESCO-UNEP,

¹¹¹ Suite aux recommandations du séminaire de Belgrade, la Conférence internationale sur l'éducation relative à l'environnement de Tbilissi (1977) recommande aux États membres d'adopter des politiques nationales pour la promotion d'ErE. L'éducation relative à l'environnement doit adopter une perspective holistique tenant compte des aspects écologiques, sociaux, culturels et autres de chaque question. Elle est donc interdisciplinaire par

1978). Cette conférence met l'accent sur la nécessité d'amener les individus à saisir la complexité des questions environnementales dans l'interaction de leurs dimensions biologique, physique, sociale, politique, économique et culturelle. Elle donna naissance au programme international d'éducation à l'environnement de l'UNESCO qui vise à développer chez les individus les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les compétences, la motivation et l'engagement nécessaires à la prévention et la résolution des problèmes de la planète (Kopnina, 2013; Reid & Scott, 2006).

L'éducation à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement (UNESCO-PNUE, 1988).

Depuis le début des années 1970, la prise de conscience du problème de l'environnement est devenue une réalité de plus en plus persistante, à tel point que les promoteurs de l'EE ont valorisé la transmission des connaissances écologiques. Ils considéraient qu'il suffisait de prendre conscience des interactions entre les écosystèmes pour que les attitudes et les comportements changent, dans une perspective d'un meilleur équilibre de la planète (Heimlich & Ardouin, 2008 ; Kopnina & Meijers, 2014). Cette approche d'éducation relative à l'environnement (Lucas, 1981) qui est qualifiée de positiviste par Robottom & Hart (1993) a des limites: savoir n'est nullement synonyme de révision comportementale (Booth, 2009). Un apprentissage basé sur le développement du sentiment d'appartenance à la nature est privilégié à la fin des années 1970. On constate que cela rejoint parfaitement le programme américain « *flow Learning* » de Joseph Cornell (Varcher ; 2011). Ce programme est centré sur une sorte d'immersion expérimentale directe au cours de laquelle les individus sont en symbiose avec la

essence. Il faut toutefois qu'elle traite des problèmes que les élèves connaissent bien parce qu'ils les rencontrent chez eux, dans leur communauté, et dans leur pays, et qu'elle les aide à acquérir le savoir, les compétences et le sens des valeurs nécessaires pour contribuer à triompher de ces difficultés. Cela signifie que l'éducation relative à l'environnement permet non seulement d'apprendre à connaître celui-ci, mais aussi d'en tirer des leçons, ce qui, dans bien des cas, appellerait une révision de certaines méthodes pédagogiques bien établies, surtout dans l'enseignement scolaire. Si l'on adopte une telle approche orientée vers la solution des problèmes et vers l'action, l'éducation relative à l'environnement prendra le caractère d'une formation permanente et tournée vers l'avenir. De par son caractère interdisciplinaire et du fait qu'elle rapproche l'enseignement de l'environnement et de la vie, elle pourra jouer un rôle important dans la réforme des systèmes d'enseignement.

nature environnante. Cette posture leur permet de comprendre et donc de saisir la signification du monde naturel. On l'assimile d'ailleurs à « l'éducation par et dans l'environnement » (Luca ; 1981). Ainsi, cette approche rejoint-elle l'approche interprétative de (Robbottom & Hart, 1993). Les objectifs assignés à cette approche interprétative sont le développement d'une relation de parenté entre l'homme et son environnement. Elle a été suivie à la fin des années 1980 par une forme d'éducation à l'environnement (EE) qui intègre dans son champ d'activités les enjeux sociaux et économiques (Varcher, 2011). Cette forme est associée à « l'éducation pour l'environnement » qui regroupe selon Girault & Sauvé (2008) deux approches : l'une positiviste comportementale (Robbottom & Hart, 1993) visant à promouvoir l'adoption de gestes favorables à l'environnement et l'autre « l'approche de critique sociale » (Robbottom & Hart, 1993) visant le changement social à partir d'investigations et de choix collectifs. Dans les années 1990, c'est l'éducation au développement durable (EDD) qui éclipse l'éducation à l'environnement (EE).

1.3.2. L'éducation au développement durable (EDD) : un changement de paradigme

Le concept de développement durable fait son apparition en 1980, et c'est l'Union internationale pour la conservation de la nature qui l'utilise pour la première fois. Toutefois, on doit sa structuration au Rapport de Brundtland connu sous l'appellation de « Notre avenir à tous », paru en 1987. Ce rapport emblématique a été fait par la commission mondiale sur l'environnement et le développement. Il circonscrit son objectif autour d' « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (CMED, 1988). En 1992, dans la suite logique de la mise en place de l'EDD, se tient alors la conférence des Nations Unies sur l'Environnement dite Sommet de la Terre de Rio. Toujours dans sa formalisation, le développement durable (DD) s'érige en un enjeu prioritaire et l'éducation au développement durable (EDD) acquiert le statut de priorité mondiale. En France, cette injonction politique est contenue dans l'Agenda 21, élaboré une année plus tard (1993). Elle stipule :

L'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement [...] L'éducation de type scolaire ou non est indispensable pour modifier les

attitudes de façon que les populations aient la capacité d'évaluer les problèmes de développement durable et de s'y attaquer. (CNUED, 1993, Agenda 21, chapitre 36).

Pour L'UNESCO, l'éducation au développement durable est une continuité de l'éducation à l'environnement (UNESCO, 2009). Une position que ne partagent pas certains auteurs dont les travaux portent autant sur l'EDD que sur l'EE. Loin d'évoquer une évolution positiviste, ils sont nombreux à mettre en doute la légitimité de l'EDD (Alpes, 2011 ; Girault & Sauvé, 2008 ; Bader & Sauvé, 2011). Tandis que d'autres œuvrent pour un refus de toute dichotomie entre ces deux types « d'éducation à » (Gadotti ; 2009). Selon Gadotti (2009), « l'EDD représente une grande opportunité pour les défenseurs de l'éducation à l'environnement de garder leur radicalisme dans un débat à grande échelle, pour éviter que l'EDD ne devienne un outil au service d'une écologie libérale ». Entre 2003 et 2004, le ministère de l'Education Nationale expérimente l'éducation à l'environnement pour un développement durable dans 84 établissements (40 écoles, 22 collèges et 22 lycées d'enseignement général, technologique et professionnel)¹¹², répartis dans 10 Académies (Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Dijon, Guadeloupe, Nice, Orléans-Tours, Paris, Poitiers et Rouen). La circulaire du 15 juillet 2004 annonce la généralisation de cette éducation à partir de la rentrée scolaire 2004-2005. Elle conseille la construction de partenariats, ouvrant l'école vers l'extérieur. L'Education à l'Environnement pour un Développement Durable (EEDD) fait désormais partie intégrante de la formation initiale des élèves, tout au long de leur scolarité, dans le cadre des enseignements généraux, technologiques et professionnels. La circulaire du 29 mars 2007 lance le plan triennal en faveur de l'éducation au développement durable 2007-2010 et insiste sur le développement de démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements scolaires.

En 2004, la « Charte de l'environnement » est adoptée et promulguée en 2005. L'article 8 indique que « l'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs » définis dans la Charte¹¹³. L'EEDD est l'occasion de profonds changements : un pilotage plus participatif, un décloisonnement entre l'administratif et le pédagogique, un ancrage de l'établissement dans son territoire et le développement de partenariats. Ainsi, le développement durable est non seulement un concept à enseigner, mais aussi une démarche et

¹¹² « Le 21^e siècle à construire ensemble »

¹¹³ www.ecologie.gouv.fr/IMG/pdf/affiche_charte_environnement.pdf

des pratiques à engager. En partenariat avec les collectivités territoriales, (communes pour les écoles primaires, départements pour les collèges et régions pour les lycées), les 33 académies prennent une part active à l'EEDD. Les recteurs ont eu pour mission de désigner un correspondant académique EEDD, de mettre en place un « Comité de pilotage de l'EEDD » et de rédiger un Plan stratégique pour généraliser la démarche. Un premier plan de 2004 à 2007 a permis de jeter les bases de la généralisation en l'introduisant dans les programmes d'enseignement. Le second plan triennal, mis en œuvre en 2007, vise désormais l'inscription de l'éducation au développement durable dans le quotidien du système éducatif. En rejoignant les propos de Gadotti (2009) tout comme ceux de Simmoneaux (2011a, p.254), pour circonscrire notre travail, nous prendrons en compte les éléments de l'analyse critique à laquelle est soumise l'EDD, en tenant compte des principes généraux du DD, à savoir la préservation de l'environnement, la solidarité et la justice sociale. Fort de la création d'un cadre institutionnel mis en place pour accompagner les initiatives de éducatives en cohérence avec une éthique et des critiques qui participent à l'instauration du rapport harmonieux entre les individus et leurs environnements sociaux et naturels. (Vacher, 2011).

Dans le présent travail, nous allons utiliser la dénomination d'éducation au développement durable (EDD) sans toutefois la dissocier du vaste champ de l'éducation à l'environnement, de ses principes, de ses finalités et de ses pratiques pédagogiques. D'abord centrée sur l'étude de la nature, l'éducation au développement durable se préoccupe désormais également des effets de l'interaction entre l'Homme et son milieu. Elle s'intéresse autant à l'épanouissement de l'individu et à l'organisation de la société, qu'au respect des équilibres de l'environnement naturel. De plus en plus, les actions d'éducation au développement durable ont pour rôle d'accompagner les politiques publiques. Elle appelle à s'éduquer tout au long de la vie, admet que les besoins éducatifs d'une personne peuvent changer avec le temps et reconnaît le temps long du processus de l'éducation. Elle doit être co-construite dans une démarche collective, avec tous les acteurs de la société, pour faire avancer les idées, les façons de voir, les pratiques et envisager une certaine vision de notre avenir individuel et collectif. Pour cela, les individus doivent être formés, informés et impliqués, ils doivent être en capacité de connaître, de comprendre et de s'approprier les enjeux de développement pour participer au débat et aux prises de décisions.

On utilise d'autres vocables pour parler de l'éducation au développement durable à l'exemple de l'éducation à l'écocitoyenneté (cf. *infra* sur cette notion). Partant du fait que l'éducation au développement durable est un concept complexe dont la dénomination peut varier selon les publics, les sensibilités, les valeurs, les principes, les courants pédagogiques, l'histoire, etc., il est possible de rencontrer plusieurs variantes en rapport avec ce champ éducatif. On peut à cet effet avoir l'éducation à l'environnement et au développement durable ; l'éducation à l'environnement pour un développement durable; l'éducation à l'environnement vers un développement durable ; l'éducation à l'environnement ; l'éducation nature ; l'éducation au développement durable ; l'éducation en vue de la transition écologique ; l'éducation au territoire ; l'éducation à l'écocitoyenneté ; l'éducation à l'écoresponsabilité. Autant d'appellations qui rendent compte de l'importance d'une éducation orientée vers un objet précis qui est identifié ici : l'environnement.

L'étude des représentations liées à l'éducation au développement durable (EDD) montre que la terminologie doit être comprise de tous. Pour cela, elle doit être adaptée aux publics visés, mais il n'est pas question de brouiller le message, car il est important que les publics sachent identifier les codes en la matière. Pour chaque catégorie, une dénomination est donc attribuée.

1.3.3. Écocitoyenneté et écoresponsabilité

Nous retenons le terme « écocitoyenneté » de la traduction des expressions anglaises « *environmental citizenship* » et « *ecological citizenship* » (Dobson, 2003, 2007 ; Dobson & Bell, 2006). Ces expressions ont également été traduites en français par « citoyenneté environnementale » pour désigner la responsabilité de l'être humain par rapport à son environnement (Boutet, 2003, p.69). Définir « l'écocitoyenneté » constitue un défi pour l'éducation à l'environnement et au développement durable (Bogner, 2002). Stapp et al. (1969, cité dans Bogner, 2002) l'associent à une prise de conscience des problèmes liés à l'environnement biophysique ainsi qu'à une capacité et une volonté d'agir pour les résoudre.

Knowledge concerning the biophysical environment and its associated problems, (being) aware of how to help to solve these problems, and (being) motivated to work toward their solution. ¹¹⁴

Etre écocitoyen c'est : « Prendre conscience de son appartenance à un territoire, de ses droits et devoirs vis-à-vis de ce territoire et plus globalement vis-à-vis de son environnement ; Prendre conscience que son action individuelle a un impact global ; Prendre en compte, dans ses pratiques quotidiennes, les conséquences que ses actes sont susceptibles d'avoir ; Contribuer, au travers de son action individuelle, à diffuser ces prises de conscience et ces pratiques autour de soi. »¹¹⁵. Allant de pair avec l'écocitoyenneté, l'écoresponsabilité d'un acteur public est « une démarche interne qui vise à améliorer simultanément les impacts socio-économiques et environnementaux générés par son fonctionnement et la gestion de son patrimoine propre ou en usage. »¹¹⁶. Ces deux terminologies peuvent être comprises comme étant des finalités de l'éducation, dont la vocation est de former des citoyens responsables en toutes circonstances. C'est donc un champ d'action encore récent, étroitement lié à la recherche d'un développement durable dans le temps et solidaire dans l'espace. Les deux dimensions « prendre conscience de la réalité environnementale » et « agir en fonction » sont reprises dans beaucoup de définitions attribuées à l'écocitoyenneté. Ainsi selon Kiss (cité dans Roesch, 2003, p.12), l'écocitoyenneté « se manifeste par une conscience généralisée invitant les individus à prendre en compte dans leurs actions quotidiennes les conséquences que leurs actes sont susceptibles de produire sur leur environnement dans le présent mais aussi à moyen et à long terme ». Pour Alain Legardez (2011, p.165) qui reprend la définition de l'ONU (2007), l'écocitoyenneté est reliée à la « nécessité pour l'individu d'avoir des gestes et des comportements responsables tant par rapport à son lieu de vie qu'à l'égard de ses semblables ». Legardez (2011) explique que par son étymologie, le terme « écocitoyenneté » ajoute à la dimension citoyenne celle de « l'éco » (Oikos ou habitat) qui renvoie à la responsabilité vis à vis du milieu de vie. Dans le même sens, Roesch (2003) explique que l'émergence du devoir de l'Homme envers son environnement remodèle la conception de la citoyenneté et la place sous une acception comportementale

¹¹⁴ Stapp et al, 1960, cité dans Bogner, 2002

¹¹⁵ Plateforme régionale de concertation pour l'éducation à l'environnement et au développement durable en Provence-Alpes-Côte d'Azur : <http://plateformeeddpaca.org/>

¹¹⁶ Réunion plénière du réseau régional sur l'écoresponsabilité et le développement durable (RREDD) en Rhône-Alpes du 22 février 2011

prenant en compte les contingences environnementales dans les comportements de tout un chacun. (cf. *infra* : méthodologie).

C'est dans ce cadre que Chaib & Thorez (2007), D'Erm (2008) et d'autres auteurs qui ont rédigé des ouvrages sur les « éco-gestes » invitent à s'engager à vivre autrement et à adopter des comportements d'écocitoyens responsables : récupérer l'eau de pluie pour le jardin, trier et recycler les déchets domestiques, choisir des équipements et produits ménagers verts, faire son propre compost, utiliser la voiture de façon optimale, réduire les gaspillages de toutes sortes, etc. Toutefois, selon Roesch (2003), ces comportements doivent s'intégrer dans un cadre beaucoup plus large que celui de l'application de règles et de lois et doivent s'ancrer profondément dans les idées de responsabilité, de justice, de solidarité et de participation. Dobson (2007) ne dit pas autre chose quand il met l'accent sur le fait que l'écocitoyenneté est basée sur les principes de justice, d'intérêt général et de bien commun. Pour cet auteur, l'écocitoyenneté s'établit avec des citoyens dont l'engagement ne souffrirait d'aucune contrainte extérieure, qu'ils soient capables de prendre leurs responsabilités vis-à-vis de la collectivité tout en étant conscients des impacts que pourront avoir leurs actions sur la société et s'ils sont prêts à abandonner certains de leurs intérêts personnels au profit du bien commun et de l'intérêt général. Dobson explique que les individus peuvent très bien adopter des comportements écocitoyens mais sans en être convaincus et sans pour autant avoir développé des attitudes écocitoyennes. Dans cette même logique, Boutet (2003) soutient que « l'écocitoyenneté met en lumière les aspects démocratiques plutôt que les aspects économiques du rapport de l'humain aux ressources qui l'entourent » et explique que c'est le rapport de participation collective à l'utilisation des ressources qui est mis en jeu plus que le rapport individuel de consommation.

D'un point de vue anthropologique, à la suite de Dobson et Boutet, Marie-Louise Martinez (2010) avance l'idée que l'écocitoyenneté implique l'appréhension du rapport à l'altérité d'une manière plus radicale, c'est à dire en prenant en considération le rapport entre les êtres humains d'une part et entre ces derniers et les autres êtres vivants végétaux et animaux d'autre part. L'écocitoyenneté inclut le souci des autres (sexe, ethnie, groupe social, génération, etc.) dans un même sentiment d'appartenance et destin de vie commune. Il apparaît nécessaire de penser le rapport à l'altérité plus radicale, individus et espèces, végétales ou animales et non

humains en fonction de l'écosystème et la biosphère avec ses règles (Martinez, 2010). Nous allons voir que ces propos généraux concernant l'écocitoyenneté ont été traduits dans le langage des « éducations à ».

Comment pouvons-nous définir l'écocitoyenneté en tenant compte des postulats du développement durable et donc de l'éducation au développement durable ? Selon les travaux issus du partenariat Pole Azur Provence, tenus en 2015, l'écocitoyenneté est le fait d'accompagner toute personne à devenir actrice de son avenir en adoptant des comportements individuels, collectifs, responsables et citoyens. En rassemblant sous un même thème tous les résultats de l'éducation au développement durable, nous arrivons sur un même construit, celui de l'écocitoyen. C'est à terme la finalité visée par l'éducation au développement durable. Notre objectif dans cette partie est de faire ressortir les approches en lien avec notre étude principale, avant de préciser notre acception pour la relier aux différentes stratégies d'EDD.

À la lecture de la littérature consacrée aux pratiques, aux objets et aux résultats d'apprentissage en lien avec l'éducation au développement durable, on distingue deux approches de l'écocitoyenneté : dans un premier temps, celle qui est associée à l'application de règles et à l'adoption de comportements jugés adéquats. Elle fait écho à ce que Sauvé (2000a) appelle la « responsabilité de surface » qui est reliée à « la prudence, au respect et à l'application de règles dans une perspective légaliste ». Et dans un second temps, celle qui traduit le lien indissociable qui unit l'Homme à son environnement. Elle est associée à la « responsabilité intégrale » qui suppose l'union entre le sujet et l'objet, entre l'Homme et la Nature « solidarité fondamentale » et entre l'être et l'agir « authenticité ». Elle reflète, ce que « Léopold (1949) nommait une position éthique situant l'Homme comme un citoyen et non comme un propriétaire des habitats naturels »¹¹⁷. C'est dans cette seconde approche que nous nous positionnons pour définir l' cocitoyenn t  au niveau de ce présent travail.

¹¹⁷ Boutet, M. (2003). L' ducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficultés. In Langlois L. et Rousseau N. (dir.), Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, chapitre 3.

Nous exposons dans ce qui suit les deux approches d'écocitoyenneté en les reliant aux approches qui leur correspondent en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable.

Ecocitoyenneté et EDD : la responsabilité de surface

L'écocitoyenneté appréhendée sous l'angle de la « responsabilité de surface » (Sauvé, 2000a) est souvent reliée à une forme « injonctive » de l'EDD, très répandue dans les textes au niveau international (Audigier, 2011a ; Barthes, 2010 ; Jickling, 1992 ; Kopnina, 2011 ; Simmoneaux, 2011a, 2011b, Vare & Scott, 2007). Cette forme privilégie des sortes de cours de morale fondés sur des exemples de pratique d'acteurs entreprenant de « bons gestes » ou « de bonnes pratiques » (Lange, 2008) et renvoie à l'écocivisme, « une approche normative axée sur les devoirs et responsabilités du citoyen à l'égard surtout des ressources collectives » (Sauvé, 2000a, p.511). Dans cette logique, un bon écocitoyen a un certain nombre de devoirs vis-à-vis de l'environnement : il trie les déchets, réduit sa consommation d'énergie, ne gaspille pas l'eau, achète des produits écologiques, ses déplacements sont moins ou pas du tout polluants etc. Le développement des capacités de problématisation n'est pas estimé nécessaire, le pas peut être vite franchi vers la dérive normative (Alpe & Legardez, 2011 ; Barthes, 2010 ; Simmoneaux, 2011a, 2011b). Pour Kopnina (2011, p.3), cette approche est toutefois associée à une forme d'endoctrinement « *indoctrination, a mindless and autocratic repetition of official definitions and limiting standards* » et pour Vare & Scott (2007, p. 91), elle ne conduit qu'à des apprentissages à court terme « *promotion of informed, skilled behaviours and ways of thinking, useful in the short term* ».

Les modèles d'intervention pédagogiques proposés dans ce cadre visent à la modification de comportements et portent principalement sur l'apprentissage des démarches d'écoefficiente et de gestion environnementale. Il s'agit d'enseignements qui se transforment en « cours de morale privilégiant le politiquement correct au détriment des savoirs » (Legardez, 2006 dans Barthes, 2010, p.209). A l'instar de Martinez & Chamboredon (2011) et Giral & Legardez (2011), nous pensons que cette approche n'est pas à négliger, mais que par ailleurs elle ne prend sens que si elle s'inscrit dans des démarches amenant les sujets à débattre.

Cette approche détermine certains choix réalisés en matière d'enseignement. Simmoneaux (2011b) analyse les choix réalisés en matière d'enseignement sur l'EDD sous l'angle de quatre types de stratégies didactiques caractérisées par les finalités éducatives (connaître, problématiser, argumenter, favoriser un comportement attendu) et les activités didactiques. A l'approche décrite dans ce paragraphe, peuvent être associées deux modalités de stratégies didactiques proposées par Simmoneaux (2011b) : la stratégie doctrinale et la stratégie pragmatique.

La stratégie doctrinale correspond à une posture magistrale où l'enseignant expose les contenus d'enseignement avec peu d'interactions avec les apprenants, en vue d'atteindre des objectifs clairement définis et identifiables. Selon Simmoneaux (2011a, p.285), cette modalité est peu compatible avec une visée émancipatrice de l'éducation. Une situation éducative qui vise à faire adhérer aux principes du DD et où sont présentés l'émergence et le bienfondé de ce concept relève de la stratégie doctrinale. La stratégie pragmatique s'appuie sur une mise en activité des apprenants qui sont confrontés à des situations réelles. Le but est de favoriser chez eux des attitudes et des comportements attendus. Simmoneaux (2011a, p.285) avance que « la modalité pragmatique souvent utilisée dans l'éducation à l'environnement en France, demeure fortement prescriptive et insuffisante pour traiter des controverses ». L'engagement dans des projets d'Agenda 21 territoriaux ou scolaires constitue un exemple relevant de cette stratégie. Partant du principe que l'éducation au développement durable est un champ très vaste, nous avons choisi de circonscrire notre étude autour des questions liées à la mobilité qui tient compte de l'environnement : ce qu'on appelle précisément l'écomobilité. Etant dans un cadre éducatif alors nous parlerons de l'écomobilité scolaire (cf. Le Pédibus). A partir de là, l'étiquette « écologiste ou écolo » est fréquemment utilisée afin de désigner une minorité de la population, préoccupée par les conséquences de la pollution sur l'intégrité de l'environnement (Laberge, 2011).

L'éducation par et à l'environnement

Il existe une autre approche pédagogique, moins doctrinale, qui met en avant l'enthousiasme, la focalisation de l'attention, l'expérience directe et individuelle, ainsi que les échanges entre les apprenants. Sans enthousiasme, les gens apprennent très peu et ne peuvent

jamais avoir une expérience significative de la nature. L'enthousiasme n'est pas synonyme d'excitation, de saut et de descente, mais d'un flux intense d'intérêt personnel et de vigilance. Les jeux sur l'éveil de l'enthousiasme rendent l'apprentissage amusant, instructif et expérientiel, et établissent un rapport entre le professeur, l'élève et le sujet. Cette étape est très importante dans la dynamisation de l'engagement, car elle contribue à générer une bonne association entre les populations ou les apprenants et la nature, mais aussi entre les individus. Les personnes engagées sont en alerte et s'impliquent davantage à construire leur enthousiasme à travers des activités interactives et ludiques.

L'apprentissage dépend d'une attention particulière. L'enthousiasme seul ne suffit pas. Si nos pensées sont éparpillées, nous ne pouvons pas être très conscients de la nature, ni de rien d'autre. Les éducateurs doivent susciter l'enthousiasme des élèves vers une atmosphère plus calme quelque peu apaisante. Avec cette deuxième étape, l'intérêt des différents membres du groupe est plus visible, et cela aide à affiner leur action ce qui est tout bénéfique pour les acteurs car ils sont plus attentifs et réceptifs aux manifestations de la nature.

Au cours des expériences d'immersion dans la nature, les élèves développent une relation profonde avec un aspect de la nature. Les activités de cette expérience directe ou individuelle sont conçues en fonction de leur enthousiasme et de leur réceptivité, et sont généralement calmes et profondément significatives. Face à un oiseau, une colline boisée ou un sujet naturel, ces activités d'immersion produisent des expériences intuitives de la nature. C'est une expérience personnelle à travers laquelle l'apprenant est en totale symbiose avec son sujet, il entre de tout cœur et s'approprie l'objet nature. A ce stade, la rencontre avec le sujet est plus intéressante dans la mesure où l'apprenant est plongé dans un environnement propice à développer un savoir et donc une connaissance de la nature.

Réfléchir et partager avec d'autres, renforcer et clarifier son expérience. Le partage ressort les sentiments que l'on peut exprimer facilement des sortes de non-dits. Une fois communiqués, ces sentiments permettent aux gens de ressentir un lien plus étroit avec le sujet et les uns avec les autres. Partager les activités qui fondent notre inspiration crée un sens de l'achèvement et une atmosphère épanouissante propice à l'adoption de nobles idéaux. La quatrième et dernière étape est basée sur le partage de l'expérience avec les autres membres du

groupe. Une manière de mieux conserver ses acquis, car nous faisons témoignage de notre introspection. De cette manière, le sujet est non seulement plus saisissable par sa clarté et cela va enrichir notre intellect. Un apprentissage simple, mais que l'on garde longtemps. En somme, nous pouvons dire que cet apprentissage est centré sur une sorte d'immersion expérimentale directe au cours de laquelle les individus sont en symbiose avec la nature environnante. Cette posture leur permet de comprendre et donc de saisir la signification du monde naturel. On l'assimile d'ailleurs à « l'éducation par et dans l'environnement » (Luca ; 1981).

Approche comportementale vs. approche globale

Dans son analyse regroupée sous la rubrique « la notion de finalité : un concept philosophique », Marie-Louise Martinez montre ce qu'elle appelle « la limite constitutive des sciences humaines et sociales en général », en ce que les sciences, y compris les sciences de la nature, apparaissent comme des « textualités explicatives » laissant la place à des discours sur les « bonnes pratiques », au sein de « ce qui est », là où l'on attendrait un discours sur « ce qui doit être » :

Les sciences, comme textualités explicatives spécifiques aux institutions du savoir et de la connaissance, ont une fonction d'objectivation, d'explication et d'interprétation des faits à travers des procédés d'observation et d'élaboration de preuves. Les textes scientifiques, même en sciences humaines, produisent des savoirs contrôlés, institués et garantis dans leur procédure d'élaboration. Par vocation, ni normatifs ni prescriptifs, ils n'ont rien à dire sur la visée d'émancipation morale ou politique. Nous rencontrons là, la limite constitutive des sciences humaines et sociales en général, des sciences de l'éducation en particulier. Les sciences humaines, comme les autres sciences, de par les caractéristiques de la textualité scientifique, analysent faits et discours et seraient malvenues de se prononcer sur les valeurs du droit, de la morale ou de la politique, sauf à se faire idéologie. Les sciences peuvent revendiquer à l'exclusive les valeurs de rigueur théorique et méthodologique. Cette prudence épistémologique pour légitime et louable qu'elle soit, laisse béante la place à d'autres formes de discours aujourd'hui dans la société du risque. Les systèmes de la connaissance, en effet, ont à se prononcer sur « ce qui est » mais aussi sur « ce qui doit être », sur l'émancipation etc. S'ils n'assument pas cette fonction, en fonction de leur vocation épistémique, ils laissent toute latitude à des instances gestionnaires et idéologiques pour dire à leur place, comme dans le cas de l'éducation à la santé et au DD, quels sont les objectifs et les « bonnes pratiques ». ¹¹⁸

¹¹⁸ Martinez Marie-Louise, « Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité » in *Penser l'éducation*, Actes de Colloque international, l'Éducation au développement durable ; appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École sous la direction de Jean-Marc Lange, PURH, 2013 p.137

Cette approche épistémologique rejoint l'approche interprétative de Robbottom & Hart (1993). Les objectifs assignés à cette approche interprétative sont le développement d'une relation de parenté entre l'Homme et son environnement. Elle a été suivie à la fin des années 1980 par une forme d'éducation à l'environnement (EE) qui intègre dans son champ d'activités les enjeux sociaux et économiques (Vacher, 2011). Cette forme est associée à « l'éducation pour l'environnement » qui regroupe selon Girault & Sauvé (2008) deux approches : l'une positiviste comportementale (Robbottom & Hart, 1993) visant à promouvoir l'adoption de gestes favorables à l'environnement et l'autre « l'approche de critique sociale » (Robbottom & Hart, 1993) visant le changement social à partir d'investigations et de choix collectifs de territoire et le développement de partenariats. Ainsi, le développement durable est non seulement un concept à enseigner mais aussi une démarche et des pratiques à engager. Les 33 académies, en partenariat avec les collectivités territoriales, (communes pour les écoles primaires, départements pour les collèges et régions pour les lycées) prennent une part active à l'EEDD. Les recteurs ont eu pour mission de désigner un correspondant académique EEDD, de mettre en place un « Comité de pilotage de l'EEDD » et de rédiger un Plan stratégique pour généraliser la démarche. Un premier plan de 2004 à 2007 a permis de jeter les bases de la généralisation en l'introduisant dans les programmes d'enseignement. Le second plan triennal mis en œuvre en 2007 vise désormais l'inscription de l'éducation au développement durable dans le quotidien du système éducatif.

En rejoignant les propos de Gadotti (2009) tout comme ceux de Simmoneaux (2011a, p.254), pour circonscrire notre travail, nous prendrons en compte les éléments de l'analyse critique à laquelle est soumise l'EDD en tenant compte des principes généraux du DD à savoir la préservation de l'environnement, la solidarité et la justice sociale. Fort de la création d'un cadre institutionnel mis en place pour accompagner les initiatives éducatives en cohérence avec une éthique et des critiques qui participent à l'instauration du rapport harmonieux entre les individus et leurs environnements sociaux et naturels.

Dans ce travail, nous emploierons la dénomination d'éducation au développement durable (EDD) sans toutefois la dissocier du vaste champ de l'éducation à l'environnement, de ses principes, de ses finalités et de ses pratiques pédagogiques. D'abord centrée sur l'étude de

la nature, l'éducation au développement durable se préoccupe désormais également des effets de l'interaction entre l'Homme et son milieu. Elle s'intéresse autant à l'épanouissement de l'individu et à l'organisation de la société, qu'au respect des équilibres de l'environnement naturel. De plus en plus, les actions d'éducation au développement durable ont pour rôle d'accompagner les politiques publiques. Elle appelle à s'éduquer tout au long de la vie, admet que les besoins éducatifs d'une personne peuvent changer avec le temps et reconnaît le temps long du processus de l'éducation. Elle doit être co-construite dans une démarche collective, avec tous les acteurs de la société, pour faire avancer les idées, les façons de voir, les pratiques et envisager une certaine vision de notre avenir individuel et collectif. Pour cela, les individus doivent être formés, informés et impliqués, ils doivent être en capacité de connaître, de comprendre et de s'appropriier les enjeux de développement pour participer au débat et aux prises de décisions.

On utilise d'autres vocables pour parler de l'éducation au développement durable à l'éducation à l'écocitoyenneté. Partant du fait que l'éducation au développement durable est un concept complexe dont la dénomination peut varier selon les publics, les sensibilités, les valeurs, les principes, les courants pédagogiques, l'Histoire, etc. Ainsi, nous rencontrons souvent et toujours l'éducation à l'environnement (et au ; pour un ; vers un développement durable, d'éducation à l'environnement, d'éducation nature, d'éducation au développement durable, d'éducation en vue de la transition écologique, d'éducation au territoire, d'éducation à l'écocitoyenneté, d'éducation à l'écoresponsabilité.

Ecocitoyenneté : responsabilité intégrale et EDD

Pour présenter la deuxième approche de l'écocitoyenneté dans laquelle nous inscrivons notre travail de recherche, nous nous basons principalement sur les travaux de Boutet (2000, 2003, 2013) concernant le construit de la citoyenneté environnementale. Selon cet auteur, l'écocitoyenneté repose sur le développement d'une relation bidimensionnelle avec l'environnement : « Une relation de solidarité avec les autres êtres vivants, par laquelle l'être humain se sent comme faisant partie de la biosphère et non comme son maître et son possesseur. Une relation de responsabilité envers le maintien des systèmes de vie, par laquelle l'être humain se reconnaît et assume un rôle particulier, lui qui ajoute de la conscience à la biosphère et qui

est capable de compassion (Boutet et al. 2009, p.117) ». Nous traitons dans ce qui suit chacune de ces deux dimensions en l'associant aux approches qui lui correspondent en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable.

C'est en partant des propos de Sauvé (2000a, p.713) pour qui la relation au milieu de vie se médiatise par le développement d'un « sentiment d'appartenance au grand réseau des êtres vivants » que Boutet a basé son raisonnement. D'après lui, la relation de solidarité avec les autres êtres vivants renvoie à un sentiment d'appartenance à l'environnement non humain, et se fonde sur le développement d'une sensibilité envers le milieu naturel. Cette sensibilité se traduit par des sentiments d'empathie, d'humilité et de respect à l'égard des autres êtres vivants et elle est à la source d'un engagement durable envers la protection de l'environnement (Boutet et al, 2009). L'un des objectifs de l'éducation au développement durable vu sous l'angle de la « *Whole-Person approach* » serait de développer l'appartenance à l'environnement non humain (Podger et al. 2010). Selon ces auteurs, le développement d'une relation d'appartenance au milieu de vie constitue un facteur de motivation incitant à l'action avancement eux aussi que le développement des sentiments de connexion et d'appartenance à la nature « *connectedness to nature* » doit faire partie des objectifs de l'éducation à l'environnement. Quant   Kaiser, Roczen & Bogner (2008), à la suite d'Ernst & Theimer (2011), ils ont intégré la variable de « *connectedness to nature* » dans le modèle des compétences pro-environnementales « *Pro-environmental competence model* » qu'ils ont élaboré pour opérationnaliser les résultats attendus en matière d'éducation à l'environnement.

Dans le même sens, les travaux du « *Center of Ecoliteracy* » (Center of Ecoliteracy 2006, dans Podger et al., 2010, p.344) aux Etats-Unis mettent l'accent sur la nécessité de développer une série de compétences intitulée « *Competencies of spirit* », qui inclut, entre autres, la capacité de se sentir apparenté à la nature « *a sense of wonder, a capacity for reverence, a deep appreciation of place, a feeling of kinship with the natural world, and the ability to invoke that feelings in others* ». Plusieurs démarches éducatives s'avèrent être favorables au développement de cette relation de solidarité avec les autres êtres vivants. Elles reposent principalement sur le contact et l'interaction entre l'individu et son environnement (Girault & Sauvé, 2008) et relèvent de « L' ducation par et dans l'environnement » (Lucas, 1981) qui consiste à imprégner les individus physiquement et affectivement dans leur environnement. Ces démarches

s'inscrivent dans l'approche interprétative de Robbottom & Hart (1993) dont le but est de construire une relation d'appartenance entre la personne et son environnement tout en s'identifiant aux autres êtres vivants (Girault & Sauvé, 2008). Elles sont prégnantes au niveau des classes de découverte de la nature instaurées le plus souvent dans les écoles primaires (cf. textes officiels), pour faire vivre aux apprenants des démarches d'exploration et d'appropriation du milieu. Elle est également observée au sein de diverses structures muséales qui privilégient l'immersion du visiteur dans un milieu naturel pouvant être recréé artificiellement.

Par ailleurs, Berryman (2011) a proposé trois voies éducatives visant à induire l'exploration de la parenté viscérale qui unit l'Homme au monde : une éducation prenant en compte l'éco-ontogenèse, une éducation centrée sur les lieux et sur la communauté et une éducation centrée sur l'exploration des dimensions écologiques de l'histoire de vie (autosociobiographie environnementale). Nous les décrivons brièvement dans ce qui suit. L'éco-ontogenèse est un « néologisme » forgé par Berryman entre 2002 et 2003 au terme d'une recherche centrée sur l'analyse d'écrits proposant des modèles de développement humain où les relations à l'environnement sont prises en compte (Hutchiston, 1998 ; Searles, 1960/1986 ; Sobel, 1998). Le sentiment d'appartenance avec l'environnement est au centre de ces écrits, il porte sur la reconnaissance de la profonde et intime parenté qui unit l'Homme à la nature. Selon Berryman (2011, p.84), les caractéristiques d'une situation éducative favorisant le développement d'une relation d'appartenance à la nature sont les suivantes : « Activités extérieures, en lien avec le réel, en lien avec le proche, échelle locale, disponibilité des espaces interstitiels (à l'opposé des espaces aménagés), disponibilité des matériaux modelables (à l'opposé des lieux et espaces figés), impression de liberté pour explorer, spontanéité (non construit, non planifié, non organisé et non ordonné), nature authentique, approche des lieux, prépondérance de l'expérience, familier, approche par le jeu, focalisé sur ce qui fonctionne et non sur les problèmes, orienté sur le présent, ancré dans les cycles de la nature et la phénologie (à l'opposé de l'ancrage dans des cycles socialement construits et commerciaux) ». Pour Berryman, ce type de situations éducatives intitulé « configuration d'appartenance » (2011), bien qu'il soit envisagé à la base pour les enfants, est aussi pertinent pour tous les âges de la vie.

Cette approche permet d'explorer l'appartenance au milieu de vie dans ses dimensions individuelles et collectives. Elle favorise, comme l'approche précédente, la conduite d'activités extérieures en lien avec le réel et à l'échelle locale. Elle se démarque au départ des approches disciplinaires et thématiques, étant donné qu'elle émane du contexte et prend appui sur le lieu et la communauté locale, sans prémisses de départ et sans quête spécifique : « L'esprit du lieu peut toutefois ouvrir sur différentes thématiques, les faire apparaître aux acteurs de la situation éducative, les contextualiser ou encore les ancrer, leur donner vie » (Berryman, 2011, p.85). C'est ici une forme d'auto sociobiographie environnementale¹¹⁹, à travers une éducation centrée sur l'exploration des dimensions écologiques de l'histoire de vie. La pratique de l'histoire de vie (autosociobiographie) est adressée surtout aux adultes pour qu'ils puissent découvrir leur filiation avec la nature (cela ne veut pas dire que ces derniers ne sont pas concernés par les approches expérientielles de l'environnement telles la pédagogie sur le terrain et le contact avec la nature). L'autosociobiographie décrite par Bachelart (2007), Berryman (2007) et Thomashow (1995) est employée en formation de formateurs ou d'éducateurs. Elle permet à ces derniers d'analyser les aspects de la relation à l'environnement dans leur histoire de vie tout en les rattachant aux facteurs sociaux agissant sur cette histoire. Elle met en jeu les trois sphères inter reliées du développement personnel et social de Sauvé (2000a) : soi-même, les autres êtres humains et l'environnement. Ces trois auteurs sont cités par Berryman (2011).

L'établissement d'une relation de responsabilité envers le maintien des systèmes de vie suppose le développement des trois aspects suivants en plus de la mobilisation des connaissances nécessaires pour cerner les enjeux environnementaux : l'exercice d'une pensée critique, l'acquisition d'habilités de participation démocratique et la conscience de son pouvoir d'action (Boutet al. (2009). Nous traiterons tour à tour chacune de ces trois composantes de l'  cicitoyennet   (telles que décrites par Boutet, 2000, 2003) en les reliant aux résultats d'apprentissage de l'EDD et en présentant les principales démarches éducatives qui permettraient de les favoriser. Il faut savoir que « l'exercice d'une pensée critique permet de saisir les enjeux sociopolitiques et éthiques liés à toute action environnementale ». (Boutet, 2003). Dans ce cas, les enjeux éducatifs concernent le développement de la capacité à analyser

¹¹⁹ Reaidi R., (2015), « Indicateurs d'  cicitoyennet   pour piloter les stratégies d'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur études en France et au Liban », Thèse de doctorat présentée et soutenue à l'Université de Montpellier.

une masse croissante d'informations, à porter des jugements adéquats sur les avis des experts et à se former des opinions informées sur des questions controversées (Legendre, 2005). La visée ultime du développement de la pensée critique est de former des individus autonomes (Reboul, 1984) ayant une disposition à la recherche, au débat, à la discussion et à la remise en cause des généralisations abusives et des opinions toutes faites (Laliberté, 1992), pour en arriver à effectuer des choix basés sur des réflexions lucides et éclairées.

Perspectives pédagogiques

Pour développer la pensée, nous avons besoin d'une série de compétences, lesquelles peuvent être critiques comme le soutiennent (Sauvé et Orellana, 2008) ou encore réflexives (Raven, 2009). Cette double conception est nécessaire pour l'éducation à l'environnement et au développement durable car cela suppose l'acquisition de savoirs interdisciplinaires et de savoir-faire liés à des habiletés cognitives et stratégiques à l'exemple de la capacité à problématiser, à traiter l'informations, à mener une discussion, à ressortir une synthèse, à être capable de mobiliser différents domaines de connaissances, de penser à long terme, d'innover et de créer, en somme puiser en soi la capacité d'affronter les incertitudes et les doutes, (Audigier, 2011a, 2011b ; Boer, 2013 ; De Haan, 2006 ; Jickling, 1992 ; Lambrechts et al., 2010 ; Lebatteux, 2011 ; Roorda, 2010 ; Sauvé & Orellana, 2008). Nous poursuivons avec Martinez & Chamboredon (2011), qui à leur tour évoquent la nécessité de développer la pensée critique. Elles insistent sur la responsabilité et la capacité de délibération personnelle et collective. Pour ces auteures, l'écocitoyenneté demande à chacun d'examiner de manière réflexive et critique sa responsabilité par rapport à son milieu de vie : chaque individu doit se donner les moyens de réfléchir et d'agir, en cherchant les outils cognitifs et méthodologiques qui lui permettent de sortir de la méconnaissance pour élaborer des savoirs collectifs qui seront à terme présentés au public. Simmoneaux fait une proposition axée sur deux modalités de stratégies didactiques susceptibles de développer l'exercice d'une pensée critique : La stratégie problématisante et la stratégie critique. Rappelons que ces stratégies reflètent des choix d'enseignement pris en fonction des finalités attribuées à l'EDD.

Pour la stratégie problématisante la pratique est centrée sur l'activité cognitive des apprenants. Ils doivent construire une problématique et développer des questionnements en

articulant les entrées environnementales, économiques et sociales du DD, aux différentes échelles spatio-temporelles. La stratégie du questionnement critique cherche à préparer les apprenants à se confronter aux controverses et incertitudes intrinsèquement liées au DD. Ils seront ainsi capables d'argumenter, d'évaluer des expertises, d'identifier et de débattre des valeurs. Une recherche et un débat sur les causes du changement climatique peuvent constituer un exemple de situations éducatives relevant de cette stratégie.

1.3.4. Approfondissement méthodologique : construire une pédagogie de l'écocitoyenneté

Le mécanisme fondamental prise de conscience / changement de comportements est lui-même le résultat d'un processus d'apprentissage ou d'éducation. Roesch montre, à plusieurs reprises, que l'éducation fait partie intégrante du chemin qui conduit à l'écocitoyenneté. La dimension morale de l'écocitoyenneté se double d'un impératif de mise en pratique, au nom de la responsabilité de l'homme face à la nature. En ce sens, ni l'éducation, ni la sensibilisation, ni même la prise de conscience environnementale ne sauraient se suffire à eux-mêmes.

L'écocitoyenneté place donc l'individu, citoyen mais aussi consommateur, au centre du processus d'action. L'idée que chacun, à son niveau, a des clés pour agir est fondamentale. Bien des problématiques environnementales sont nées de comportements individuels irréfléchis qui, mis bout à bout, ont eu et continuent d'avoir un impact dévastateur sur la biosphère. Ce sont ces mêmes comportements individuels qui, une fois réorientés, peuvent être un levier d'action considérable pour changer de cap.¹²⁰

En préalable à ces changements, Roesch prône « l'éducation de toutes les couches de la société » :

Il apparaît en effet indispensable de faire prendre conscience et connaissance à tout un chacun de la fragilité de l'équilibre qui nous permet de vivre, de notre dépendance vitale envers l'environnement et des conséquences de nos actes sur celui-ci. C'est là une façon de répondre aux attentes formulées lors des consultations de la commission Coppens. En effet, seule l'éducation peut faire émerger la notion de responsabilité qui incombe à l'homme, et parallèlement à cela, lui donner les armes afin qu'il puisse participer aux prises de décisions à portée environnementale. Seule l'éducation, dans certaines de ces dimensions, peut réunir ces deux pré-requis et donner du sens au concept d'écocitoyen. Ainsi, on peut dire qu'il y a un droit

¹²⁰ Alexandre Roesch, op. cit. p.12

de l'homme à être éduqué à l'environnement, étape préalable à l'exercice effectif de son écocitoyenneté.¹²¹

L'écocitoyenneté et son pilier éducatif¹²² (d'après Roesch)

Au sein de l'éducation au sens large du terme, ce qu'il appelle un terme « protéiforme », Roesch distingue trois formes, la sensibilisation, l'éducation scolaire et la formation :

La sensibilisation peut être considérée comme le chaînon le plus en amont car elle « éveille » à l'environnement et insiste sur les conséquences de nos actes sur celui-ci. L'éducation scolaire proprement dite va plus loin et intègre la transmission de savoirs et de valeurs qui vont pouvoir être réutilisés dans la relation à l'environnement. Enfin, la formation peut être considérée comme un pré-requis à une éducation de qualité.¹²³

D'après cette catégorisation, le Pédibus relève manifestement de la démarche de sensibilisation, car il « éveille à l'environnement et insiste sur les conséquences de nos actes sur celui-ci ». En même temps, le Pédibus s'inscrit en relation avec le milieu de l'école, donc de l'éducation scolaire, même si le Pédibus s'arrête à la porte de l'école. Mais, en tant qu'instrument de prise de conscience environnementale, le Pédibus peut être à l'origine du chemin vers l'écoresponsabilité, puis vers l'écocitoyenneté.

Le travail de Roesch fait lui-même un état de la recherche, en définissant les différents termes opératoires, tels qu'ils ont été utilisés par les discours environnementaux aux cours des dernières décennies. Le terme ancien d'ErE (éducation relative à l'environnement) établissait déjà un lien entre la conscience environnementale et le changement de comportement. On se situe au niveau du « savoir-être ». Le cheminement vers l'écocitoyenneté se fait alors via un « savoir-faire » qui se transforme en « vouloir-agir ». On retrouve ainsi les fondements de l'éducation au développement durable, même si l'ErE reste focalisée sur l'environnement et ce que l'on peut appeler l'écologie au sens premier du terme, centré autour du patrimoine naturel à préserver :

¹²¹ Roesch A., p.13

¹²² *Idem*

¹²³ *Ibidem*, p.14

L'éducation relative à l'environnement (ErE) peut être définie comme une éducation vouée à faire prendre ou reprendre conscience à un large public (à différents âges de la vie) du lien indissociable qui unit l'homme et la nature et de la fragilité de cette dernière. Elle vise aussi, par une multiplicité d'approches, à réorienter le comportement de tout un chacun dans le sens d'un plus grand respect de l'autre et de l'environnement, tout en forgeant un esprit critique. Comme Lucie Sauvé, on peut dire qu'elle doit permettre de développer chez les individus un « savoir-être » qui favorise l'optimisation de leur relation au milieu, de même qu'un « savoir-faire » et un « vouloir-agir » qui leurs permettent de s'engager dans des actions de nature à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. Elle ne peut donc être qu'interdisciplinaire et implique un certain degré de réorganisation du système éducatif afin que ce dernier puisse incorporer ces thématiques. ¹²⁴

Roesch distingue trois façons de mettre en place l'ErE : l'éducation à l'environnement, l'éducation à travers l'environnement et l'éducation pour l'environnement. On retrouve un schéma analogue à celui qui préside à l'éducation au développement durable, même si le champ de sensibilisation, tout comme le champ d'action de l'ErE, restent cantonnés aux aspects environnementaux :

Trois déclinaisons peuvent être distinguées. La première, l'éducation à l'environnement, transmet un certain nombre de connaissances relatives à l'environnement afin d'appliquer l'adage « on ne protège bien que ce que l'on connaît bien ». La deuxième déclinaison, l'éducation par l'environnement, utilise l'environnement comme un outil et comme un milieu pédagogique: c'est une éducation à travers l'environnement. Enfin la troisième déclinaison, l'éducation pour l'environnement, vise à protéger celui-ci à travers l'éducation. ¹²⁵

Revenant à ce qui constitue son domaine d'étude propre, à savoir l'éducation scolaire, Roesch souligne que déjà l'ErE posait la question de l'interdisciplinarité des approches, ce qui représentait un obstacle structurel dans sa transformation en savoir scolaire à enseigner, dans un cadre régi par des matières cloisonnées et des programmes rigides, souvent eux-mêmes d'inspiration disciplinaire :

Elle ne peut donc être qu'interdisciplinaire et implique un certain degré de réorganisation du système éducatif afin que ce dernier puisse incorporer ces thématiques. ¹²⁶

¹²⁴ Roesch A., op. Cit. p.14

¹²⁵ *Idem*, p.15

¹²⁶ *Ibidem* p.15

Le passage de l'ErE à l'EDD implique un élargissement du concept, ainsi que de ses domaines potentiels d'application. On trouve ici la logique de la « *durabilité* » ou « *sustainability* » qui englobe des aspects environnementaux, socio-économiques, éthiques et comportementaux.

L'éducation pour un développement durable est une notion plus large qui vise à faire de l'éducation un instrument stratégique d'orientation des politiques publiques sur la voie d'un développement dit « durable ». Elle sous-entend une éducation dispensée à tous, sans distinction de religion ou de sexe, et vise à donner des armes afin de s'intégrer dans la société toujours plus changeante et dynamique que nous connaissons aujourd'hui. Elle intègre des aspects environnementaux sur lesquels elle peut, en partie, se construire, mais tient compte d'autres paramètres (degré d'alphabétisation, développement humain, exigences économiques, etc.).¹²⁷

Cet élargissement du concept n'est pas sans poser problème, d'un point de vue strictement pédagogique. Dans l'acception courante, on peut comprendre une multitude de réalités, plus ou moins précises, et plus ou moins définies. Le consensus qui se fait généralement autour de cette notion peut relever du malentendu, du « politiquement correct », voire du flou plus ou moins savamment entretenu, qui explique les réserves de fond émises par Lucie Sauvé. Notre étude interrogera les textes, ainsi que la réception de ceux-ci, et leurs transformations concrètes.

Cependant, certains auteurs, à l'image de Lucie Sauvé, adressent des critiques intéressantes à son encontre. Selon eux, le flou entretenu autour de la notion de développement durable lui confère, et c'est là un avantage, un côté consensuel. Mais les assimilations et confusions décrites plus haut sont précisément nées du fait que différents acteurs placent différentes réalités derrière ce terme. Lucie Sauvé émet alors de fortes réserves quant au bien-fondé d'un concept de « soutenabilité » comme fondement pédagogique.¹²⁸

Comme le souligne fort justement Roesch, une « éducation à » risque, par sa formulation, de diluer le concept d'éducation, au profit de son objet, voire de mettre au second plan la nécessité primaire de l'éducation, si l'on veut atteindre le but proposé. La finalité de cette « éducation » est d'engendrer la volonté de transformer les choses. Mais toute volonté ne saurait être qu'individuelle et motivée. En ce sens, c'est l'éducation qui a pour rôle de provoquer la prise de conscience (responsabilité, éthique), laquelle va engendrer la volonté de changement comportementale, d'où naîtront des actes concrets, ponctuels, individuels ou collectifs, qui contribueront à un changement de l'état des choses. Sans l'éducation, qui est à la base de

¹²⁷ Roesch A., *Op. Cit.* p.15

¹²⁸ *Idem*

l'ensemble du processus, il ne saurait donc y avoir de changements – même si « l'éducation à » ne jouera qu'un rôle de sensibilisation, de prise de conscience, sans que la réalisation de projets précis ne soit immédiatement recherchée (même si elle peut être envisagée comme moyen d'apprentissage dans le « *learning by doing* »). Il s'agit là du sens le plus noble de l'éducation :

Ces « éducations à » et toutes leurs déclinaisons (éducation à la santé, éducation à l'eau.. .) brouillent quelque peu la compréhension du rôle majeur que l'éducation peut jouer afin de donner vie à l'écocitoyenneté. La nécessité d'une approche pragmatique apparaît: il ne s'agit pas de « formater » les esprits mais de donner des armes afin de se remettre en question et de tirer les conséquences de cette quasi-introspection. Agir différemment procède d'une volonté, non d'une contrainte. ¹²⁹

Toutes ces considérations liminaires amènent Roesch à placer au cœur du processus la notion d'écocitoyenneté :

Toutes ces remarques préliminaires nous amènent à envisager la notion d'écocitoyenneté de façon progressive. Si le devoir de l'homme envers l'environnement peut d'abord être défini négativement, par la limitation de droits garantis dans le but de préserver l'environnement, une définition positive doit aussi être envisagée. Outre la recherche de contenu à opérer pour donner du sens à ce devoir, il faut étudier comment ce type de devoir peut être incorporé à l'édifice comportemental de tout un chacun. Dans l'accomplissement de cette double mission, recherche de contenu et incorporation de celui-ci dans les comportements, l'écocitoyenneté est centrale. En apportant un contenu à un devoir et en le rendant ainsi plus concret et plus proche de la vie au quotidien, l'écocitoyenneté permet de pallier ce déséquilibre entre droit et devoir relatifs à l'environnement. ¹³⁰

A la suite du rapport Coppens, Roesch diagnostique un déficit d'information et de formation, qui représente un obstacle structurel à un développement conduisant vers l'écocitoyenneté. C'est donc en amont des décisions et des transformations concrètes qu'il s'agit d'agir, à travers l'éducation des consciences.

Or les fondements comme le contenu de l'écocitoyenneté nécessitent, comme le rappellent les conclusions des consultations de la commission Coppens, un effort d'information et surtout de formation des citoyens. Ceux-ci sont aujourd'hui insuffisamment sensibilisés à l'impact de leurs comportements sur l'environnement. ¹³¹

¹²⁹ Roesch, A., Op. Cit. p.15-16

¹³⁰ *Idem* p.16

¹³¹ *Ibidem* p.17

L'angle d'approche choisi par Roesch se focalise ensuite sur l'éducation scolaire, qui ne représente toutefois qu'une partie de l'éducation au développement durable.

Il faut donc voir dans une seconde étape comment les éléments constitutifs de l'écocitoyenneté peuvent utiliser le canal de l'éducation pour atteindre la conscience de l'individu et ce faisant, procéder à une sorte d'évaluation des potentialités du système éducatif français en identifiant les acteurs qui peuvent lui servir d'appuis éventuels.¹³²

Pour étudier les fondements de l'écocitoyenneté (*i.e.* la responsabilité et l'éthique), Roesch propose plusieurs paliers d'analyse. On remarquera que, dans chaque palier, l'éducation joue un rôle central dans le processus.

Etudier l'écocitoyenneté nécessite donc d'entamer une recherche sur ses fondements avant d'explicitier son contenu. Mais, comme nous l'avons souligné, cela implique également de faire une étude des voies d'expression qu'elle peut emprunter, des piliers sur lesquels elle peut s'appuyer en quelque sorte. Dans un premier temps, il paraît donc intéressant de montrer que la notion d'écocitoyenneté recouvre une réalité précise et fondée, qui appelle une éducation adaptée pour pouvoir se développer (1^{ère} partie). Puis, dans un second temps, parce que les notions de responsabilité et de comportement individuel sont indissociablement liées à celle d'éducation, il faut voir comment celle-ci peut participer à rendre l'écocitoyenneté effective en pratique (2^e partie).¹³³

Dans sa première partie « Les composantes de l'écocitoyenneté appellent une éducation adaptée », Roesch commence par une sous-partie « faire émerger la notion de responsabilité ». En effet, l'éducation au développement durable repose sur le pilier de la responsabilité, qui est elle-même l'aboutissement d'une prise de conscience, suite à un processus d'éducation au sens large du terme. Dans le cas de l'EDD, il semblerait bien que la majeure partie de l'éducation soit d'ordre informel, *i.e.* non scolaire, ce qui relève du domaine non traité par les travaux de Roesch. Mais son analyse de la notion d'écocitoyenneté, à partir de la responsabilité, reste valable. Ce faisant, Roesch délaisse quelque peu une approche juridique formalisante où « la responsabilité est souvent présentée en termes moraux, voire culpabilisateurs » (Jeannine Marchand Savarit) pour rejoindre la démarche de Hans Jonas qui explicite les fondements de ce que l'on pourrait considérer comme une « responsabilité responsabilisante ». ¹³⁴ Dans la sous-

¹³² Roesch, A., *Op. Cit.* p.17

¹³³ *Idem*

¹³⁴ *Ibidem.*

partie intitulée « La prise de conscience de cette responsabilité : une démarche individuelle et intériorisée de façon démocratique », Roesch distingue une responsabilité naissant « du dedans », donc chez chaque citoyen libre et majeur, d'une responsabilité imposée, dans le cadre d'un système de type tyrannique (en sachant qu'une tyrannie écologique serait certes bienveillante, à l'image d'un despote éclairé, mais resterait de type despotique, ce qui ne rejoint pas l'idéal citoyen propre à l'écocitoyenneté). En matière d'écologie, la tentation des gouvernants et des experts est effectivement de « plaquer du dessus » des mesures salvatrices, non comprises et non intégrées par la population, ou par une frange majoritaire de celle-ci (en raison des contraintes matérielles, du déficit de développement etc.). Afin d'éviter cet écueil, l'éducation (et l'éducation du plus grand nombre) est un levier indispensable à la prise de conscience de cette responsabilité à la fois universelle (partagée par tous) et individuelle (chacun doit changer son comportement) :

Afin d'éviter une dérive vers ce qui serait un Etat policier, il faut s'assurer que cette responsabilité est assumée par les individus qui, en prenant conscience de leur condition d'hommes et, dans une certaine mesure, de possesseurs de la nature, devraient naturellement déboucher sur la reconnaissance et l'acceptation de leur responsabilité. C'est ce que nous entendons lorsque nous disons que la responsabilité doit naître 'du dedans'. Elle ne doit en aucun cas être plaquée du 'dessus', telle une proclamation accusatrice, prétexte à justifier des décisions prises par une élite, ce qui irait à l'encontre de toute démarche démocratique et annihilerait par là-même la condition d'écocitoyen.¹³⁵

Une mise en garde intéressante, portant sur des effets pervers potentiels, découle de la notion de « virus vert », reprise chez Marc Guillaume (2002). La mise en exergue d'une responsabilité individuelle peut amener à un autocontrôle généralisé, qui se traduirait inévitablement par un contrôle des autres. Outre le fait que ce modèle de société semble peu engageant, le danger dans cette généralisation contrôle et des interdits (dans une approche sécularisée des interdits religieux) serait de voir émerger une liste réduite d'interdits écologiques, avec un nombre réduit de victimes et un nombre limité de coupables, livrés à la vindicte populaire : « C'est cela, le virus vert : un 'logiciel' d'autocontrôle, engendrant une société du ressentiment, et qui se cristallise autour de quelques figures, positivant les victimes, ostracisant les coupables, d'ailleurs souvent 'surculpabilisés' ». (Marc Guillaume). Plus subtilement, Roesch craint un effet de diversion, la mise en avant de certains interdits, montés en épingle, masquant en fait la non-maîtrise des problèmes réels. Roesch donne l'exemple de la limitation individuelle des bains chauds comme moyen supposé de lutter contre le réchauffement climatique :

¹³⁵ Roesch A., *Op. Cit.* p.30

Finally, this virus would divert, according to Marc Guillaume, the urgency of action towards secondary foci. Thus, taking the example of the fight against the greenhouse effect: « Instead of seriously addressing this problem, we are asked to save energy by taking fewer baths ». ¹³⁶

In ecocitizenship, on the contrary, the notion of responsibility goes hand in hand with the notion of solidarity:

The other behavioural aspect that stems from the notion of responsibility is solidarity. As Marie Leroy points out, the values of ecocitizenship presuppose that one moves from the « égocitoyen » to the « écocitoyen ». ¹³⁷

In this passage, a footnote from Roesch clearly shows the importance of a generalised education, to avoid perverse effects, even in the case of a well-applied eco-responsible policy at the collective level, but not shared by all. It is the effect of the « clandestine passenger » or in English « free-rider » (in German « Trittbrettfahrer », designating a hiker who uses a means of transport without contributing, on the footpath). In the case of a change in behaviour linked to ecological imperatives, it can indeed be tempting to do nothing at the individual level, hoping to benefit from the efforts made by the collective or, more prosaically, by the efforts made by the neighbour. A supplementary means of incitement to not practice a policy of clandestine passenger, not mentioned here by Roesch, would be the generalised use of sensitisation and education, in order to change mindsets and to make these « égocitoyens » beneficiaries move to a higher stage of « écocitoyens ».

Formulated by Olson, the dilemma of the clandestine passenger states that during a collective mobilisation, the individual strategy of certain individuals pushes them to not participate in the general effort, while benefiting from the gains realised by others. It can be overcome by lowering the cost of participation or by increasing the cost of non-participation. One can also refer to the definition given by Michel Offerlé: « C'est le phénomène bien connu du *free-rider* qui, quelle que soit la prégnance de la communauté d'intérêts qui unit ses membres du groupe, amène chacun à attendre que l'autre agisse. » ¹³⁸

¹³⁶ Alexandre Roesch, *Op. Cit.* p.32

¹³⁷ *Idem*

¹³⁸ Note 48. Citation de Michel Offerlé, *Sociologie des groupes d'intérêt*, Paris, Montchrestien, 1994, p.49.

Partant de la nécessité d'une solidarité intergénérationnelle, Roesch définit ce qu'il appelle « une nouvelle éthique comportementale » :

Enfin, le dernier chaînon dans la logique de cette responsabilité est celui qui permet de transposer en actes ce que l'on pourrait appeler « une nouvelle éthique comportementale », fondée sur des gestes simples et quotidiens pouvant facilement être mis en œuvre. Cet aboutissement de la pensée de Hans Jonas consiste à non seulement placer la responsabilité au centre de l'éthique, mais aussi dans « les horizons d'espace et de temps qui correspondent à ceux des actions » Il s'agit donc de prendre conscience du lien qui existe entre un comportement et les conséquences que celui-ci peut avoir sur l'environnement. L'écocitoyenneté est en ce sens un amoncellement de comportements individuels et responsables.¹³⁹

Sous la rubrique « se déplacer de façon intelligente », Roesch énumère pêle-mêle différents comportements susceptibles de relever de l'écocitoyenneté. On remarquera toutefois que cette réflexion ne s'interroge pas sur les modes de transport « doux », ni ne renonce au tout-automobile, préconisant soit le *car sharing*, soit la modernisation de la flotte automobile. Si ces moyens peuvent venir s'ajouter utilement à la préconisation de transports dits « doux » ou alternatifs (on y trouve l'ancêtre canadien de « *blablacar* »), ils ne remettent pas en cause fondamentalement les comportements acquis en matière de transport. L'étude de Sonia Lavadinho, certes plus récente, va plus loin sur l'ensemble de ces points.

Choisir un moyen de transport adapté et changer ses habitudes : pour les trajets courts, ne pas utiliser sa voiture mais marcher, rouler à vélo ou utiliser les transports en commun. Pour se rendre à son lieu de travail, prendre les transports en commun et, à défaut, chercher à développer le système du *covoiturage*. Une initiative de co-voiturage très intéressante et efficace est par exemple mise en place au Québec : *Allo Stop*. Entretien régulièrement son véhicule. Respecter les limitations de vitesse Autant que possible, acheter un véhicule hybride (essence / électricité) ou fonctionnant au GPL (gaz de pétrole liquéfié).¹⁴⁰

Dans le livre de Roesch, une partie importante est consacrée au système scolaire, qui correspond à l'angle d'approche choisi. En préambule, dans une sous-partie intitulée « L'école : pour qu'elle devienne un lieu majeur de responsabilisation », Roesch résume les théories de Philippe Meirieu, de Célestin Freinet et de Lucien Sauvé sur les relations de l'enfant au monde extérieur.

¹³⁹ *Op. Cit.* p.35

¹⁴⁰ *Idem*, p 38

En effet, l'éducation à l'écoresponsabilité présuppose la mise en place d'une relation entre le moi et le monde, ce qui n'est pas chose faite au début de l'enfance. Avant de penser à améliorer la qualité de la relation entre le moi et le monde, voire à responsabiliser le moi face au monde, encore faut-il que le sujet apprenant ait développé une conscience à la fois de l'existence du monde extérieur, et des différentes sphères de monde extérieur (privé / public). Dans le cadre de la construction identitaire du jeune enfant, il s'agit là d'enjeux identitaires majeurs, qui, dans un cadre certes différent, sont au cœur des démarches pédagogiques. Roesch résume ainsi :

Si l'école est (ou devrait être) un lieu privilégié de responsabilisation, c'est parce qu'elle est, surtout dans son cycle primaire, la forge de notre conscience et que bien des traits de notre comportement se construisent à travers elle. Il paraît intéressant de revenir sur les travaux du pédagogue français Philippe Meirieu qui esquisse un projet éducatif prenant en compte indirectement cette notion de responsabilisation. Il rappelle tout d'abord les caractéristiques de la perception du monde par l'enfant dans les premiers stades de la vie. Reprenant les travaux de psychologues comme Piaget, il montre que l'enfant est dans une position d' « égocentrisme initial » : « Nous savons, pour avoir travaillé un peu avec les enfants, à quel point l'extériorité du monde n'est pas donnée, mais à construire ». Le monde n'existe pas pour l'enfant ou en tous les cas, pas en dehors de l'existence limitée qu'il est prêt à lui conférer en dehors de sa propre vision. Il [Philippe Meirieu] revient alors sur l'importance déjà énoncée par d'autres pédagogues comme Célestin Freinet de la prise en compte de l'environnement (au sens de ce qui nous environne, nous, hommes) dans l'éducation. En projetant l'enfant dans le milieu, l'éducation aide l'enfant à « faire exister le monde » en dehors de lui et de sa propre volonté, mettant ainsi fin à une « absence de dissociation entre le moi intérieur et l'objet du monde ». Prendre en compte le monde extérieur et toutes ses composantes, c'est aussi prendre conscience de la relation que nous sommes en devoir d'entretenir avec eux : la reconnaissance d'une responsabilité passe donc par cette première étape. ¹⁴¹

Cet apprentissage rejoint la dichotomie entre « monde privé » et « monde public », telle que la définit Meirieu. Roesch établit une comparaison avec les trois sphères de Lucie Sauvé (identité, altérité, relation au milieu de vie). Ces distinctions théoriques, sur lesquelles repose tout processus de formation d'identité à ses débuts, est d'autant plus important quand il s'agit, par l'éducation, de sensibiliser le sujet apprenant au monde extérieur, voire quand il s'agit de faire apprendre que le sujet apprenant a des responsabilités face à ce monde, cette « *Um-welt* » au sens du « monde autour » en allemand », qui précisément se situe en dehors du sujet et de sa

¹⁴¹ *Op. Cit.* p. 39-40

sphère d'appropriation directe. Roesch parle à ce propos de « démarche de construction du monde » par l'apprenant, ici le jeune enfant.

On pourrait rapprocher cette démarche de construction du monde énoncée par Philippe Mérieu de la distinction établie par Lucie Sauvé entre trois sphères : celle de l'identité, celle de l'altérité et celle de la relation au milieu de vie. Selon cet auteur, la sphère de relation au milieu correspond à celle de l'éducation puisque c'est dans celle-ci « que se développent chez la personne un sentiment d'appartenance au milieu de vie et les compétences liées à l'engagement envers ce dernier ». ¹⁴²

Pour Roesch, l'écocitoyenneté est par essence participative. En ce sens, cette notion rejoint celle de citoyenneté. Même si la démarche de Roesch est avant tout juridique, il écrit que l'éducation est le préalable à la participation. En effet, même si les moyens légaux d'une participation existent, par exemple dans l'arsenal juridique, encore faut-il que les citoyens aient la conscience de leurs droits et fassent preuve de ce que Roesch appelle « l'envie de participer » :

Considérons tout d'abord le contenu de tels droits procéduraux, avant de s'intéresser plus particulièrement à leur applicabilité afin de déterminer si oui ou non les citoyens français ont des « armes » efficaces à leur disposition. L'envie de participer doit ensuite être véhiculée à partir d'une éducation adaptée. ¹⁴³

La place du système éducatif (et de l'éducation, au sens plus large) est essentielle face à un dispositif juridique légiférant sur l'écocitoyenneté, si l'on veut s'inspirer du système de la démocratie participative, avec une volonté active et spontanée des citoyens à faire usage de leurs droits. Roesch parle là de « défi pour tout système éducatif » :

Les dispositifs juridiquement contraignants que nous venons de passer rapidement en revue constituent autant d'armes au service du citoyen. Cependant, les utiliser sous-entend une volonté de participer au débat public et de l'enrichir à travers un esprit critique, ce qui ne va pas toujours de soi. C'est là encore un défi pour tout système éducatif, si l'on veut donner du sens à la notion de démocratie participative. ¹⁴⁴

Selon Roesch, l'écocitoyenneté exige « une éducation qui doit forger un esprit critique et d'initiative » (p.51). Dans ce contexte, il existe des courants pédagogiques qui mettent en avant

¹⁴² Roesch A, *Op. Cit.* p.41

¹⁴³ *Idem*, p.43

¹⁴⁴ *Ibidem*, p.51

la fonction critique. Roesch cite la *socially critical environmental education* développée par I. Robottom et P. Hart dans « une perspective d'analyse critique des réalités environnementales, sociales et éducationnelles inter-reliées (ces réalités sont en effet porteuses ou reflets d'idéologies), en vue de la transformation de ces dernières ». ¹⁴⁵

Mais si une éducation à l'écocitoyenneté vise, de façon primaire, à changer des comportements environnementaux, le bénéfice d'une telle démarche peut également être de type éducatif, au sens large du terme, sous forme de connaissance de soi. Roesch souligne que toute approche critique sur l'autre et sur les pratiques culturelles (dont nos propres pratiques) implique une forme de regard sur soi, une introspection critique, qui prend une certaine distance face aux codes culturels et sociaux qui ont formaté, explicitement ou tacitement, l'éducation de chacun. S'interroger sur cette appartenance culturelle (et/ou prendre de la distance critique face à cette même appartenance) participe à la (re)découverte de soi :

Mais la dimension critique doit aussi comporter une certaine part d'introspection et de regard différent sur soi-même et sur ses actions quotidiennes : pourquoi agissons-nous de telle ou telle manière ? Est-ce simplement la culture dans laquelle nous avons grandi qui forge notre comportement actuel ? Ces éléments culturels ne seraient-ils pas compatibles avec une refonte de notre façon d'agir ? Sans vouloir donner des réponses immédiates et définitives, une éducation qui permettrait de poser ces questions rejoindrait en quelque sorte les propos de Marguerite Yourcenar, considérant que « le véritable lieu de naissance est celui où l'on a pour la première fois porté un regard intelligent sur soi-même ». L'éducation en ce sens ne participerait pas seulement à une compréhension du monde, mais aussi à une redécouverte de soi. ¹⁴⁶

Un défi structurel de l'éducation vers l'écocitoyenneté est ainsi d'amener les citoyens à participer. Pour simplifier, rien ne sert de donner à un (futur) écocitoyen les moyens administratifs et concrets de le devenir –encore faut-il que son éducation ait au préalable donné envie à ce citoyen de vouloir devenir écocitoyen pour, comme l'écrit Roesch « allier écoresponsabilité et participation » :

Voici donc un autre défi posé à l'éducation : amener les citoyens à participer. Ce volet participatif de l'écocitoyenneté est un point majeur : allier responsabilité et participation se

¹⁴⁵ *Op. Cit.* p.52

¹⁴⁶ Alexandre Roesch, *op. cit.* p.52

retrouve ainsi dans les gestes de tous les jours comme nous l'avons vu et plus particulièrement dans l'un d'entre eux, qui a ou pourrait avoir des implications énormes, tant sur la situation actuelle que sur le changement de cap auquel l'écocitoyenneté prend part : le mode de consommation.¹⁴⁷

Même si son impact reste nécessairement ponctuel, le Pédibus relève de cette association de la responsabilité et de la participation, qui donne lieu à des gestes du quotidien modifiant les pratiques habituelles. La question structurelle de la pérennisation des lignes de Pédibus montre bien que la participation (plus exactement : l'envie de participer) sont des éléments déclencheurs, relevant de la culture et/ou de l'éducation au sens le plus large du terme.

En introduction au sous-chapitre « Les modes de consommation comme levier d'action fondamental », Roesch écrit que le changement de mode de consommation apparaît comme l'expression d'une prise de conscience écocitoyenne :

S'il apparaît important de vouloir comprendre comment se forment nos choix de consommation, c'est parce qu'une réorientation de ceux-ci est également une expression de l'écocitoyenneté, par la prise de conscience qu'elle traduit dans le champ économique. Les modes de consommation sont donc un élément fondamental et pourraient, une fois réorientés, jouer un rôle non négligeable afin de réduire notre impact sur la biosphère.¹⁴⁸

Pour Roesch « le développement durable voit son adage se décliner dans les champs des modes de vie et de consommation, pour aboutir à ce qui devrait être à terme une consommation durable ». Roesch parle également de consommation solidaire ou de consommation durable, voire de consommation responsable, toujours en relation avec les considérations éthiques :

Comme nous l'avons vu, la notion d'éthique doit être guidée pour certains auteurs comme Hans Jonas par celle de responsabilité. L'introduction récente de cette dimension dans l'acte de consommation nécessite quelques éclaircissements, selon la définition que l'on retient du mot « éthique ». La consommation ne paraît pas faire débat, tout au moins pas au même titre que des sujets jugés plus délicats comme la médecine ou les actes remettant en cause d'une façon ou d'une autre le vivant. Pourtant, par les conséquences indirectes qu'elle entraîne, la consommation s'insère dans ce carcan intellectuel à l'intérieur duquel circulent les notions de bien et de mal. La première dimension de la consommation éthique prend comme base l'autre : on qualifiera alors la consommation de *solidaire* ou *équitable*. Être solidaire, à travers son acte de

¹⁴⁷ Alexandre Roesch, op. cit. p.54

¹⁴⁸ *Op. Cit.* p.62

consommation. [...] Une autre dimension de l'éthique est la consommation dite *responsable*.
[...] ¹⁴⁹

Le rôle-clé dans les transformations à venir se situe dans la prise de conscience et le (re)façonnage des mentalités, domaines dans lesquels l'éducation à l'environnement, qui est aussi une éducation citoyenne, joue un rôle déterminant. Roesch résume comme suit :

La responsabilité et les comportements de consommation durable ne peuvent émerger que s'il y a une sensibilisation réelle du public, et la participation ne peut devenir effective que s'il existe un certain degré de connaissance des enjeux discutés et une envie de participer. Tous ces pré-requis sont autant de défis qui remodelent en creux le type d'éducation qui doit être mis en œuvre pour que l'écocitoyenneté prenne sens. ¹⁵⁰

A travers la transmission de l'éthique environnementale, l'éducation aura pour finalité de former un nouveau citoyen. Mais indépendamment du contenu, cette éducation ne saurait renoncer à l'approche critique, ce qui la démarque du militantisme, toujours présent dès lors qu'il est question d'environnement ou de modes de vie :

Comme le souligne Pierre Giolitto, « en dernière analyse, le but de l'éducation à l'environnement, ambitieux s'il en est, mais parfaitement réaliste, est de former rien moins qu'un nouveau citoyen ». Ainsi le troisième trait caractéristique de l'éducation à l'environnement à la française est la recherche de la transmission d'une éthique. Tous les programmes et actions que nous avons étudiés se recoupent en effet à l'endroit précis où sont façonnés de nouveaux comportements. Pierre Giolitto insiste cependant sur la vigilance qui doit être de mise dans la transmission de ce bagage : une déontologie doit encadrer celle-ci afin de ne pas tomber dans un militantisme qui priverait précisément les élèves de leur capacité de choix et donc d'action. ¹⁵¹

Roesch résume comme suit la façon dont, si elle est bien menée, une éducation relative à l'environnement peut déboucher sur une éducation à l'écocitoyenneté. Très concrètement, la logique interdisciplinaire ou de projets, ainsi que les partenariats extérieurs, caractérisent les pratiques scolaires usuelles, dont Roesch dresse un bilan positif :

Les trois traits que nous venons de tracer brossent le tableau de l'éducation relative à l'environnement en France. Les éléments les plus fondamentaux qui peuvent favoriser le

¹⁴⁹ *Idem*, p.63-64

¹⁵⁰ *Op. Cit.* p.76

¹⁵¹ *Idem*, pp 110-111

développement de l'écocitoyenneté sont présents : l'accent est mis sur les notions de responsabilité, de respect, de solidarité. Dans la forme, l'approche choisie, interdisciplinaire et de projet, est intéressante et semble produire des effets positifs. Elle s'appuie sur des partenariats extérieurs proches du terrain et efficaces.¹⁵²

Même si elles mériteraient d'être actualisées, les analyses de Roesch contiennent l'ensemble des postulats sur lesquels repose notre propre démarche, à savoir considérer le Pédibus comme partie intégrante d'une éducation à l'environnement, qui conduit nécessairement à une éducation au développement durable, dont le but est d'engendrer une écocitoyenneté, avec toute la dimension de solidarité qui lui est afférente. A la différence de Roesch, nous nous intéresserons non pas à l'éducation institutionnalisée, au sein du système éducatif, mais à une forme de sensibilisation issue d'une démarche d'éducation informelle, au niveau de la pratique quotidienne. En préambule à notre propre analyse, qui se fondera sur une démarche d'enquête qualitative, nous interrogerons les discours officiels, ainsi que leur transcription dans les directives nationales et régionales, puis nous essaierons de voir dans quelle mesure ces discours officiels ont été reçus par leurs destinataires, voire suivis des faits.

Pratiques pédagogiques de l'EDD à l'école primaire : Résistances vs. Théorie

En matière d'EDD, comme dans nombre d'autres domaines, théorie et pratique peuvent diverger. Dans son mémoire de master « L'éducation au développement durable à l'école primaire, résistances et perspectives »¹⁵³, soutenu en 2010 à l'Université Joseph Fourier de Grenoble, François Plazy situe clairement les enjeux des nouvelles pratiques pédagogiques au niveau de la citoyenneté, dont la finalité serait de « préparer des citoyens éclairés et engagés ».

L'attente sociale et les instructions officielles semblent donc se conjuguer pour promouvoir l'émergence et la généralisation de nouvelles pratiques éducatives visant à préparer des citoyens éclairés et engagés, capables d'agir en conséquence dans leur vie quotidienne et de s'impliquer dans leurs territoires de vie et dans leur activité professionnelle, pour participer à résoudre localement des problèmes qui se posent globalement à différentes échelles. Si « l'école » ne porte pas l'exclusivité de ce défi éducatif, elle est concernée en premier lieu.¹⁵⁴

¹⁵² *Ibidem*, p.111

¹⁵³ Plazy Fr., Master de Sciences Humaines et Sociales, mention : Sciences du Territoire, spécialité Recherche : Systèmes Territoriaux, Développement Durable, aide à la décision (consulté le 18 juin 2018) <http://Education-au-developpement-durable-a-l-ecole-primaire.html>.

¹⁵⁴ *Op. Cit.* p.7

En complément aux analyses théoriques de Roesch, l'analyse pratique de Plazy pose la question de la citoyenneté comme finalité de l'EDD. Cet enjeu, qui dépasse le « politiquement correct » ou une approche uniquement comportementale du problème (p. ex. faire les bons gestes pour la planète) pose la question du rôle et du statut de l'enseignant, peu ou (voire pas) formé à l'EDD, mais qui retrouve sa fonction d'éducateur aux valeurs civiques et républicaines. Plazy décrit ainsi une alternative entre la mission traditionnelle de l'enseignant, la transmission du savoir, et « un nouveau paradigme éducatif » constitutif d'une « mission éducative », nécessaire si on veut poursuivre l'EDD jusque dans l'éducation de « citoyens éclairés capables dans un monde complexe de se forger leur propre jugement ».

L'irruption de l'enjeu EDD à l'école peut consigner les enseignants dans un rôle de nouveaux « hussards de la république » chargés de faire assimiler la cause du développement durable, ce transfert de responsabilité se réalisant au détriment de leur mission première de transmission du savoir. Ou au contraire elle peut augurer d'un nouveau paradigme éducatif qui n'enferme aucunement les enseignants, mais les incite en fait à renouer avec leur vocation première de former des citoyens éclairés capables dans un monde complexe de se forger leur propre jugement. La position des enseignants du premier degré porterait davantage sur la perspective d'un rôle limité à la transmission du savoir que sur celle d'une mission éducative (Hypothèse 2b).¹⁵⁵

Ce questionnement autour de la finalité civique de l'EDD conduit Plazy à distinguer plusieurs missions de l'école, la « transmission de valeurs sociétales » qui est un « engagement sur les valeurs » n'étant pas toujours compatible, du moins dans l'esprit des enseignants interrogés, avec le « strict devoir de neutralité » imposé à l'école républicaine. Dans un contexte différent, ces questions sont au cœur de la nouvelle formation des futurs enseignants dans les ESPE, l'oral du CAPES comportant désormais une épreuve portant sur l'éthique du fonctionnaire. Dans son enquête de terrain, Plazy sent une certaine réticence des enseignants du primaire, qui peut être un frein à la mise en place de l'EDD, du moins dans sa dimension cognitive, par-delà une simple approche comportementale, qui semble davantage pratiquée et recherchée par les enseignants.

L'EDD peut être considérée comme conduisant à mettre en défaut l'Ecole de la République vis-à-vis du principe de neutralité et à engager les enseignants à outre passer leur devoir de réserve, voire à se risquer au prosélytisme. Ou au contraire, il est possible d'envisager que l'Ecole de la

¹⁵⁵ Plazy Fr., *Op. Cit.*, p.10

République est fondamentalement tenue à un engagement sur des valeurs (liberté, responsabilité, solidarité, tolérance, laïcité...) la prédisposant en juste adéquation avec l'EDD. Le positionnement des enseignants du premier degré sur ce débat ferait davantage apparaître leur attachement au strict devoir de neutralité plutôt que celui lié à la transmission de valeurs sociétales (Hypothèse 2c).¹⁵⁶

Les réticences concrètes, que Plazy décèle chez les enseignants à travers leurs pratiques, nous renvoient aux limites de la perception et de l'acceptation de l'EDD dans les esprits, y compris chez ceux dont le rôle pédagogique est de transmettre cette même EDD. Le fait que l'EDD soit souvent mis en relation avec les « questions vives » abordées à l'école, montre que les implications sociétales et éthiques du DD bien compris (et non réduit à son aspect utilitariste et/ou « politiquement correct ») restent un enjeu majeur pour la construction de l'avenir de nos sociétés. L'école est, par nature, au cœur de cette éducation d'un type nouveau.

La partie que nous refermons ici nous a donné l'occasion de traiter des problématiques environnementales et les réponses que peuvent apporter les responsables politiques et les systèmes éducatifs. Nous avons donc choisi d'aborder cette thématique sous le prisme de quatre chapitres dont chacun avait la particularité de représenter des domaines distincts. Ce qui nous a permis de parler des facteurs clés ayant fait de l'environnement un sujet mondialement connu et qui occupent une place de choix dans les discussions. Dans ce premier chapitre, nous avons retenu que l'action de l'homme sur la nature est somme toute responsable de cette dégradation. C'est donc à juste titre que la suite de notre étude a porté sur les réponses à proposer pour que la communauté humaine essaie d'être plus conscient de son impact sur l'environnement. Et nous avons eu l'engagement des décideurs de tous bords politiques et associatifs et des personnes de la société civile. Les réponses proposées ont été politiques avec la mise en place des stratégies adaptées et le choix de l'éducation comme pilier du changement des mentalités, d'éveil des consciences et de moyen approprié pour donner à l'homme un savoir qui tienne compte de la préservation de l'environnement. Un point qui rejoint totalement mon étude. Nous allons maintenant aborder les stratégies développées par les décideurs dans leur volonté de se d'instruire la protection de l'environnement comme préoccupation mondiale.

¹⁵⁶ *Idem*

DEUXIÈME PARTIE

L'EDD, dimension éducative et valeurs civiques

Analyse critique des textes et discours politiques

Pour chaque responsable politique à travers le monde, le secteur de l'éducation est un axe important dans les programmes des politiques publiques. Qu'il s'agisse des organisations internationales, nationales ou régionales, toute pratique éducative est précédé d'une ou plusieurs instructions politiques. Autrement dit, ce sont les gouvernements qui donnent des orientations pour que les grandes thématiques soient traitées au cours d'un cycle académique. C'est une base référentielle sur laquelle les acteurs du système éducatif s'appuient pour organiser les savoirs à enseigner. Partant de ce constat, nous avons donc procédé à une analyse critique des textes officiels produits dans le cadre des rencontres et réunions sur l'environnement et le développement durable mais aussi sur l'éducation à l'environnement et au développement durable.

C'est donc sur la base d'un corpus constitué d'une vingtaine de textes officiels que nous avons extrait des passages qui mettent en lumière « *les éléments constitutifs du développement durable* », de « *l'éducation au développement durable* », et « *les pratiques éducatives* » en lien avec l'éducation au développement durable sur le plan national mais surtout dans le système scolaire de la Métropole Rouen Normandie, notre terrain de recherche. A travers ces différents indicateurs, nous cherchons à ressortir les stratégies adoptées par les pouvoirs publics pour instaurer l'enseignement de l'éducation au développement durable à l'école et au regard de son évolution montrer la manière avec laquelle la communauté scolaire s'approprie ces recommandations. Pour mener à bien cette recherche, l'analyse documentaires ou encore l'étude de documents (De Ketele et Roegiers, 2015) et l'analyse discursive (Krieg-Planque, 2010) sont les méthodes qui nous paraissent les mieux adaptées pour faire ressortir les éléments de langage qui montrent l'engagement des responsables politiques pour que la dynamique constatée dans les grandes discursif rencontre la pratique sur le terrain. Cette partie est importante pour le travail de recherche mené, car il y est en partie question de croiser les discours politiques ou officiels identifiés ici comme injonctifs, juridico-administratifs et cadrés aux discours pratiques des acteurs en charge de traduire en acte les volontés des pouvoirs publics. L'ensemble des textes officiels cités figure en annexe au présent travail, classé par ordre d'apparition au sein de notre analyse, avec mention du paragraphe concerné.

Premier chapitre

Eléments constitutifs du développement durable DD et de l'EDD dans les textes

Dans ce chapitre, nous allons procéder à une étude de documents officiels internationaux, nationaux et régionaux que l'on désignera doublement par textes officiels ou encore discours politiques. En nous appuyant sur l'étude de documents (De Ketele & Roegiers, 2015), nous allons passer en revue une vingtaines de textes officiels constitués de textes de lois, des recommandations des grandes rencontres internationales, nationales et régionales, les lettres académiques de rentrée scolaire, des circulaires ministérielles pour montrer comment les stratégies discursives sont élaborées et développées par les instances politiques et éducative dans leur volonté d'engagement et de mobilisation pour que le développement durable soit un vivier du contenu des programmes scolaires et non scolaire. La seconde approche sur laquelle nous nous sommes appuyés pour mener cette étude est celle développée par Krieg-Planque (2010). Il est question « de repérer des opérations syntaxiques ou lexico-syntaxiques caractéristiques »¹⁵⁷, que nous allons présenter sous forme d'encadrés, reprenant les termes normatifs qui représente le mieux cette prise de position. Avec ces extraits, nous avons dégagé trois sous chapitres « les généralités autour du développement durable », « les textes officiels relatifs au DD et à l'EDD » qui présente la chronologie des textes officiels et le discours injonctif utilisé par les auteurs des textes. Et pour finir nous avons « L'intégration de l'EDD dans le système éducatif français », il est question ici, de ressortir les mesures concrètes et les pédagogies liées à l'EDD, éléments essentiels qui mettent en exergue la manière avec laquelle les textes posent les bases d'une adaptation et une faisabilité en France avec les valeurs et les finalités visées par les autorités dans l'organisation des politiques éducatives sur

¹⁵⁷ Krieg-Planque A., « La formule "développement durable" : un opérateur de neutralisation de la conflictualité », *Langage et société* 2010/4 (n° 134), p. 5-29.

l'environnement et le développement durable, essentiellement axé sur un point de vue téléologique¹⁵⁸.

2.1.1. Généralités autour du développement durable (DD)

Avant de traiter de la problématique qui est la nôtre, il est important de parler des dispositions qui rentrent dans sa compréhension. Nous le faisons avec les « *généralités du développement durable* » en nous appuyant sur le travail de François Plazy (2010) consacré à l'EDD dans le primaire. Il situe l'EDD dans un cadre global, sur fond d'interrogations portant principalement sur la notion de progrès, ou sur les formes que doit désormais prendre le progrès, « soutenable » ou « durable ». On notera que Plazy envisage que cet aspect ne soit pas fondamental dans le développement, qu'il souhaite « davantage soutenable et durable » (au sens du DD), et dont il ne cache pas les difficultés de cette « véritable métamorphose à accomplir » à travers l'EDD.

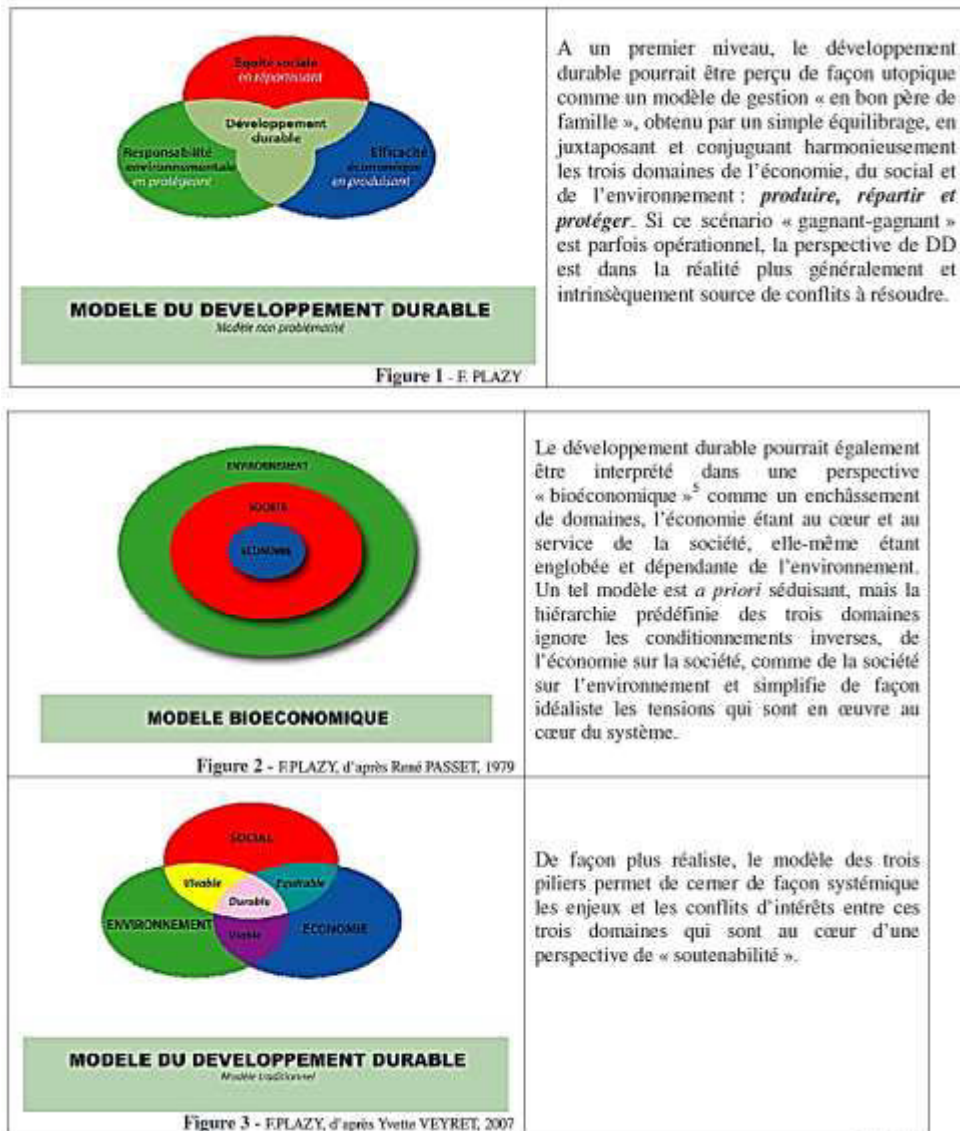
La société en ce début du XXI^{ème} siècle est interpellée au quotidien par l'actualité concernant les impacts et la pression qu'elle exerce sur son environnement, tandis que le problème de la grande pauvreté et des inégalités ne cesse de s'accroître, et alors que les échanges économiques et les mécanismes financiers dans le marché mondialisé sont en crise. Se pose alors inévitablement la question de la conception du développement, entre simple croissance à mieux accompagner ou véritable métamorphose à accomplir. Ainsi le défi d'un développement davantage soutenable ou durable est à relever. Si les solutions à mettre en œuvre à cet effet provoquent de fortes controverses, au niveau international, dans toutes les politiques mises en œuvre en ce sens, l'Éducation au Développement Durable (EDD) est présentée comme un axe majeur pour répondre à cet enjeu.¹⁵⁹

Dans son mémoire, Plazy propose plusieurs modélisations du DD. Comme le DD se situe à la croisée de l'économie, du social et de l'environnement, les relations ou interdépendances entre ces trois notions déterminent la conception du DD. Si le premier modèle, dont Plazy précise qu'il est fort peu réaliste, est fondé sur l'harmonie et l'équilibre, les deux autres

¹⁵⁸ Girault Y., Zwang A. et Jeriorski A., (2013), « Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 11 mis en ligne le 20 décembre 2013, consulté le 30 mai 2018.

¹⁵⁹ Plazy, *Op. Cit.* p.7

modèles postulent des relations conflictuelles entre l'économique, le social, et l'environnemental, ce qui oblige à faire des choix et à poser des priorités (voir encadrés)



Source ; Plazy (2010), p.17-18

Les analyses de Plazy se rallient à la troisième modélisation, avec la théorie des trois piliers, en privilégiant les enjeux parfois contradictoires et les conflits d'intérêt qui en découlent. Contrairement aux apparences, et au-delà d'une vision environmentaliste exclusive, la notion de DD pose des questions sociétales fondamentales, le terme de « durable » étant encadré par les termes « vivable », « équitable » et « viable », en fonction de chacun des trois piliers, « environnement », « social » et « économie ». La formulation comme l'entend

Krieg-Planque (2009) montre que nous avons « une exploration lexicométrique »¹⁶⁰ qui permet de ressortir les collocations et les syntagmes associés. Dans le contexte de “développement durable”, ce sont les formulations comme « respectueux de l’environnement », « bonnes pratiques environnementales » ou « pour la planète », « solidaire » ou « changement climatique », ou encore la présence des néologismes ayant des préfixes en « éco- » et en « bio- » et notre corpus présente un lexical riche de ses expressions appartenant fortement au champ lexical du développement durable. L’étude réalisée par Plazy, peut être considéré comme le premier palier de la recherche que nous menons car il est question de l’éducation au développement durable au primaire, elle est à ce titre illustrative de notre étude. Il aborde comme nous les textes officiels mais son terrain rejoint le nôtre à savoir le premier degré de l’enseignement où évoluent les jeunes acteurs que nous avons interrogés comme cela est indiqué dans la quatrième partie de notre travail consacré à « l’analyse des discours des acteurs ».

2.1.2. Les textes officiels relatifs au DD et à l’EDD

Ce sous-chapitre se construit autour de deux points « rappel chronologique des textes officiels » et « discours injonctif ». Ce sont des éléments que nous pensons consubstantiels à notre recherche, il était important de les étudier pour montrer la fréquence de production discursive et ressortir l’essence d’un texte argumentatif au discours dominant qui encourage, sollicite et propose des stratégies pour que les populations prennent plus à cœur la nécessité de changer les habitudes dans leur rapport à l’environnement.

Rappel chronologique des textes officiels

On peut dire que pour susciter un éveil de conscience et une ouverture d’esprit, disons une forme d’empathie vis-à-vis de l’environnement, il aura fallu procéder à une reconnexion circonstanciée des populations à la nature. Ce qui veut tout simplement dire que la première approche de la mission éducative en lien avec l’environnement a été de reconnecter l’homme à son milieu de vie, au sens large du terme. La seconde étape, celle qui commence avec le Sommet

¹⁶⁰ Krieg-Planque A., 2009a, *La notion de “formule” en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.

de la Terre (1972) fut la reconsidération de l'entité Homme. Pour mieux illustrer cette préoccupation naissante, on parle alors d'anthropocène, concept qui considère que l'Humain est au centre de tout, non pas comme fin, mais comme le commencement d'un intéressement primordial où toute action posée doit d'abord mettre en priorité l'Homme, dans l'idée première de satisfaire ses besoins.

Dans son mémoire de master, François Plazy donne une chronologie sommaire des principaux événements et textes fondateurs, au niveau mondial, comme au niveau européen, puis au niveau national français.

- *A l'échelle internationale*, il a été mis en place sous l'égide de l'ONU depuis 1992 à Rio un « Agenda 21 », plan d'actions pour le 21ème siècle, dont le chapitre 36 énonce la nécessité d'une éducation au développement durable, pilier incontournable d'une politique orientée dans une perspective de développement durable, pour renforcer les capacités des populations à accéder aux données, aux informations, et à participer aux prises de décision. Cette orientation reprend la déclaration et les recommandations établies dès 1977 lors de la Conférence intergouvernementale de Tbilissi sur l'éducation relative à l'environnement organisée par l'UNESCO. Et à l'heure actuelle, nous sommes au cœur de la Décennie des Nations-Unies (2005-2014) pour l'Éducation au Développement Durable (DEDD).

- *Au niveau européen*, dans le cadre de la DEDD, la Commission Economique pour l'Europe des Nations-Unies (CEE-NU) a mis en place depuis 2005 une stratégie « régionale », dite « stratégie de Vilnius » visant à intégrer la mise en oeuvre de l'EDD dans les programmes scolaires, à favoriser les projets éducatifs en ce sens, à développer les outils, la documentation, la formation et la recherche.

- *En France*, des textes et des instructions confèrent à l'EDD sa légitimité. Ils enjoignent à son développement et à sa généralisation à tous les niveaux de l'école :

La circulaire 2004-110 du 8/7/2004 : Plan de généralisation de l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable (EEDD) :

Ce texte apporte une définition de l'environnement et du développement durable. Il ancre l'EDD dans toutes les enseignements disciplinaires, enjoint à une éducation aux modalités diversifiées, notamment par le biais de projets, et engage à la généralisation de l'EEDD.

La charte de l'environnement du 1er mars 2005 :

Ce texte adossé à la constitution, est à ce titre très importante, et il stipule dans son article 8 le rôle de l'éducation et de la formation à l'Environnement.

Le décret du socle commun de connaissances et de compétences n°2006-830 du 11/07/2006 :

Le pilier culture scientifique et technologique, le pilier culture humaniste ainsi que le pilier des compétences sociales et civiques font référence à des notions en lien direct avec le développement durable, qui est lui-même explicitement cité : grands enjeux de société, ressources, impact, complexité, responsabilité, solidarité, point de vue, négociation, esprit critique, ...

La circulaire 2007-077 du 29/3/2007:

Cette circulaire enclenche la deuxième phase du plan de généralisation de l'EDD, en enjoignant à l'inscrire plus largement dans les programmes d'enseignement, à multiplier les démarches globales dans les établissements et les écoles (démarches E3D liant l'enseignement, la vie d'établissement et le lien au territoire), ainsi qu'à former les professeurs et autres personnels impliqués dans cette éducation.

Cette injonction institutionnelle continue à être affirmée dans les *circulaires de rentrée 2009-2010 et 2010-2011*.¹⁶¹

François Plazy résume comme suit les principales conférences fondatrices, ainsi que les principaux acquis en matière de DD ou de sensibilisation au DD :

1972

La conférence de Stockholm sur l'environnement humain

« Une seule terre »

- établit la responsabilité de l'homme et de son développement dans les dérèglements des équilibres de la biosphère
- fait émerger le principe d'éco-développement alliant les problématiques de développement, d'environnement et d'équité sociale
- débouche sur la mise en place du Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) en complément du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD)

1987

Le rapport Brundtland « Notre avenir à tous »

- présente une définition du développement durable reconnue internationalement : « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs »
- réaffirme la nécessité de la croissance
- énonce trois grands principes :
 - le principe de précaution
 - le principe de participation des populations aux décisions qui les affectent
 - le principe de solidarité entre générations et entre territoires.

¹⁶¹ Plazy, F., (2010), « Education au développement durable à l'école primaire Résistances et perspectives » Mémoire de master recherche, Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences du Territoire Spécialité Recherche, Systèmes Territoriaux, Développement Durable, Aide à la Décision en réseau sur Rhône-Alpes, Université Joseph Fourier, Plazy, p. 8

1992

La conférence de Rio

« Premier sommet de la Terre »

- énonce 27 principes dans la déclaration de Rio, dont le Xème sur la gouvernance
- émet 2500 recommandations, l'accent étant porté sur l'urgence des problématiques environnementales
- adopte trois grandes conventions
 - sur la biodiversité,
 - sur le changement climatique
 - sur la désertification
- met en place l'« Agenda 21 » plan d'action pour le XXIème siècle, à décliner à toutes les échelles institutionnelles, territoriales et communautaires.

2002

La conférence de Johannesburg

« Deuxième sommet de la Terre »

- met en avant les questions d'équité socio-spatiales et de lutte contre la pauvreté prenant le pas sur les problématiques environnementales
- émet un constat d'échec relatif de la politique des agendas 21 lancées depuis Rio
- voit un affrontement important entre pays riches et pays pauvres déclenchant des fractures importantes dans l'interprétation du développement durable ¹⁶²

Cette chronologie n'est certes pas exhaustive, mais elle a vocation à faire connaître la fréquence de production des étapes qui ont marqué la mobilisation de la communauté internationale mais aussi les décideurs en France. Certains textes vont être appréciés sous le prisme d'une analyse discursive explicative dans le prochain point.

Un discours englobant et injonctif

C'est fort de ce bilan que nous questionnons les textes et discours officiels pour faire ressortir la place et l'approche explicative que ceux-ci donnent pour mieux comprendre les termes « environnement » et « développement durable ». En nommant notre premier point « éléments constitutifs du développement durable », nous envisageons mettre en évidence la vision fondatrice de ces notions. Ces analyses interrogent les représentations et les pratiques

¹⁶² Plazy, F., (2010), « Education au développement durable à l'école primaire Résistances et perspectives » Mémoire de master recherche, Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences du Territoire Spécialité Recherche, Systèmes Territoriaux, Développement Durable, Aide à la Décision en réseau sur Rhône-Alpes, Université Joseph Fourier, Plazy, p. 7

sociales des acteurs, car elles sont considérées comme un enjeu par la société ou par une partie de la société.

Au sein de ce passage, nous allons relever la densité des expressions, du vocabulaire et bien sûr le contexte pour en déterminer leur importance. Une importance qui aidera à mieux situer les conditions de production de ces dires, dans le but de provoquer l'engagement des publics concernés par toutes les prescriptions et injonctions juridico-administratives. Dans notre lecture, nous avons constaté que les premières lignes sont consacrées à l'explication du sens donné aux notions environnement et développement durable. La production des textes officiels mentionnent un tournant historique dans l'avenir de l'humanité. Plusieurs catastrophes ont été enregistrées dans le monde ces quarante dernières années et l'homme a été désigné responsable de cette crise environnementale, au regard des activités qu'il exerce. Les textes ont donc été produits pour susciter l'humanité à une prise de conscience à un moment particulier de son l'histoire. Ce discours possède une dimension messianique implicite ou tacite.

On note les occurrences de « terrestre » ou de « planète », qui confèrent une dimension englobante. Les vocables « humanité » et « Terre » (avec majuscule) font partie de ce paradigme. C'est donc ici l'occasion de comprendre que cette mise en évidence ne se limite pas à une région donnée, ni un pays en particulier. Elle touche l'humanité toute entière et tous les endroits où celle-ci est amenée à évoluer. La question de l'environnement, en y ajoutant destruction et préservation, n'a pas de limite : elle est globale et englobe l'ensemble des individus et des régions répertoriés dans le monde entier. C'est en substance ce que disent ces extraits que nous avons retenus et dont les passages complets figurent en annexes au présent travail, dans l'ordre chronologique des citations faites au cours de cette partie du travail :

Nous sommes à un moment de l'histoire où nous devons orienter nos actions dans le monde entier en songeant davantage à leurs répercussions sur l'environnement ¹⁶³ . L'humanité se trouve à un moment crucial de son histoire ¹⁶⁴
--

¹⁶³ Conférence de Stockholm Conférence des Nations unies sur l'environnement du 5-16 Juin 1972.

¹⁶⁴ Préambule de l'Agenda 21, également appelé Action 21, qui est le programme d'activité des années 1992-2000, établissant les bases d'un développement durable pour le prochain siècle. Il fixe les objectifs à atteindre et définit les moyens financiers et les infrastructures nécessaires. Les mesures proposées ne sont pas obligatoires, et leur mise en œuvre est laissée à la discrétion des États.

La dimension englobante apparaît dans l'anaphore des « nous » (nous sommes, nos actions) ou dans les tournures marquant un destin collectif (un moment de l'histoire, un moment crucial de l'histoire [de l'humanité]), le « nous » étant synonyme ici de l'humanité toute entière.

Dans cet ensemble d'extraits, nous pouvons voir qu'au fil des périodes et qu'importe les endroits où les textes ont été produits (international, national, et régional), il est clairement notifié que la cause humaine reste primordiale dans cette lutte contre les effets néfastes sur l'environnement. Tout comme le fait que cette lutte n'a pas de limite de territoire car dans le champ environnemental, une catastrophe naturelle se répand au-delà du territoire de son surgissement. Son impact dépasse et sa portée est bien entendu très étendue. D'un point de vue formel, on note l'utilisation récurrente du pronom personnel « nous », avec ses paradigmes correspondants. La dimension eschatologique s'exprime à travers la conscience d'être à un tournant de l'histoire, ou d'assister à un événement majeur (cf. également le messianisme, avec cette fois la préconisation de solutions afin de remédier in extremis au problème). Le « *nous* » de l'humanité se trouve à une charnière de l'évolution humaine :

Nous sommes à *un moment de l'histoire*¹⁶⁵
L'humanité se trouve à *un moment crucial de son histoire*.¹⁶⁶
*Nous assistons actuellement à*¹⁶⁷.

Le contexte de cette évolution ou de ce tournant est lui-même global, dans la mesure où il englobe toute l'espèce humaine, sans limites de frontières. Les catégories globalisantes sont « le monde entier », « l'environnement », « l'environnement terrestre », « la nature », « la vie », « notre planète ». Le vis-à-vis de cette globalité environnante est, lui aussi, sous la forme d'une communauté : « nous », l'homme », « Terrienne ou Terrien », « citoyen(ne) du monde, « entre les nations et à l'intérieur des nations », « l'humanité », « des Humains ». Le problème apparaît quant à lui « éternel », concernant « des humains » dans leur ensemble. Au niveau des adverbes, on trouve « ensemble » et « mutuellement », ils viennent renforcer cette idée de l'infini.

¹⁶⁵ Conférence de Stockholm Conférence des Nations unies sur l'environnement du 5-16 Juin 1972.

¹⁶⁶ Préambule de l'Agenda 21, *Op. Cit.*

¹⁶⁷ *Op. Cit.*

*L'humanité se trouve à un moment crucial de son histoire*¹⁶⁸.
*dans le monde entier en songeant à leurs répercussions sur l'environnement*¹⁶⁹.
 Nous pouvons [...] causer des dommages considérables et irréversibles à¹⁷⁰
*l'environnement terrestre dont dépendent notre vie et notre bien-être*¹⁷¹.
 L'éternel problème de la relation entre *la nature et l'homme*
 cet attachement à la vie que l'on éprouve en tant que *Terrienne ou Terrien*¹⁷².
 Je suis, tu es, *un(e) citoyen(ne) du monde*¹⁷³.
 l'envie de partager *cette belle et complexe aventure humaine*¹⁷⁴.
 se sentir *des Humains engagés*¹⁷⁵
 se regarder dans les yeux aujourd'hui et inventer demain, *ensemble*¹⁷⁶.
 en se disant *mutuellement* qu'on avance...¹⁷⁷.

Le lieu est lui aussi marqué par la globalité : « pour toutes les nations », « ne saurait être réglé dans les limites d'un pays ou d'une nation » (antiphrase), « affaire d'importance mondiale », « sociétés modernes », « notre planète », « la planète Terre ». Même le canal par lequel cette dimension est appréhendée relève d'une approche globale, un peu comme dans le chef d'œuvre total wagnérien, qui mobilise raison, esthétique et affects : « un besoin d'appropriation, poétique et sentimental ». L'aboutissement conceptuel de cette collectivité de destins et de responsabilités se traduit par le mot « planète », présentée comme « notre planète ».

la perpétuation des disparités *entre les nations et à l'intérieur des nations*¹⁷⁸,
 une question d'actualité *pour toutes les nations*¹⁷⁹.
 ce problème *ne saurait être réglé dans les limites d'un pays ou d'une région*¹⁸⁰
 c'est une affaire *d'importance mondiale*¹⁸¹.

¹⁶⁸ *Idem*

¹⁶⁹ *Ibidem*

¹⁷⁰ Conférence de Stockholm Conférence des Nations unies sur l'environnement du 5-16 Juin 1972.

¹⁷¹ *Idem.*

¹⁷² *Idem.*

¹⁷³ *Idem.*

¹⁷⁴ *Ibidem.*

¹⁷⁵ *Ibidem.*

¹⁷⁶ *Ibidem.*

¹⁷⁷ *Ibidem.*

¹⁷⁸ Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement organisée par UNESCO avec la coopération du PNUE Tbilissi (URSS) 14 - 26 octobre 1977.

¹⁷⁹ Classes d'environnement à l'école primaire : NOR : MENE9350079C RLR : 514-8, Circulaire n° 93-118 du 17 février 1993, (Éducation nationale et Culture : bureau DE10). Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale

¹⁸⁰ Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement organisée par UNESCO avec la coopération du PNUE Tbilissi (URSS) 14 - 26 octobre 1977.

¹⁸¹ *Idem*

un objectif essentiel *des sociétés modernes*¹⁸².
pour préserver *notre planète*¹⁸³..
faire quelque chose pour *la planète Terre*¹⁸⁴
l'engagement collectif *pour notre planète*¹⁸⁵.
notre planète constitue un bien commun¹⁸⁶.
un besoin *d'appropriation, poétique et sentimental*¹⁸⁷

Le ton des textes officiels est injonctif, avec le rappel à la responsabilité morale face aux fautes commises, et l'appel à la moralité pour un changement d'attitude. Le paradigme de l'exigence morale est omniprésent dans les verbes et les tournures grammaticales, ainsi que dans le champ sémantique du devoir ou de l'engagement : « dont nous sommes tributaires pour notre bien-être », « la préservation et la gestion », « nous devons », « qu'il convient de respecter », « faire quelque chose », « l'envie de partager », « se sentir des Humains engagés », « inventer demain », « en se disant [...] qu'on avance », « pour préserver ».

la détérioration continue des écosystèmes *dont nous sommes tributaires pour notre bien-être*¹⁸⁸
la préservation et la gestion de l'environnement¹⁸⁹
nous devons orienter nos actions¹⁹⁰.
notre planète constitue un bien commun de l'humanité *qu'il convient de respecter*¹⁹¹
faire quelque chose pour la planète Terre¹⁹²
l'engagement collectif pour notre planète¹⁹³.

¹⁸² Classes d'environnement à l'école primaire : NOR : MENE9350079C RLR : 514-8, Circulaire n° 93-118 du 17 février 1993, (Éducation nationale et Culture : bureau DE10). Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale

¹⁸³ *Idem*

¹⁸⁴ Globules Haute Normandie (des mots sur les maux et les avis sur la vie), Edition spéciale DD, mars 2007, www.globules.com

¹⁸⁵ *Idem.*

¹⁸⁶ Conférence de Stockholm Conférence des Nations unies sur l'environnement du 5-16 Juin 1972.

¹⁸⁷ *Idem*

¹⁸⁸ Globules Haute Normandie (des mots sur les maux et les avis sur la vie), Edition spéciale DD, mars 2007, www.globules.com

¹⁸⁹ Classes d'environnement à l'école primaire : NOR : MENE9350079C RLR : 514-8, Circulaire n° 93-118 du 17 février 1993, (Éducation nationale et Culture : bureau DE10). Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale

¹⁹⁰ Conférence de Stockholm Conférence des Nations unies sur l'environnement du 5-16 Juin 1972.

¹⁹¹ Classes d'environnement à l'école primaire : NOR : MENE9350079C RLR : 514-8, Circulaire n° 93-118 du 17 février 1993, (Éducation nationale et Culture : bureau DE10). Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale

¹⁹² *Idem*

¹⁹³ *Ibidem*

l'envie de partager cette belle et complexe aventure humaine¹⁹⁴.
se sentir des Humains *engagés*¹⁹⁵.
se regarder dans les yeux aujourd'hui et *inventer demain*, ensemble¹⁹⁶.
en se disant mutuellement *qu'on avance...*¹⁹⁷.
pour préserver notre planète¹⁹⁸.

Lorsqu'il est question du développement durable, même les textes officiels prennent un caractère assertif et incantatoire, à la hauteur des enjeux, dans une rhétorique « politiquement correcte » qui évite savamment tout conflit potentiel. La répétition des verbes à l'infinitif correspond à autant d'injonctions morales et politiques qui sont égrenées dans les grands textes onusiens. Comme facteur commun, on trouve ou on sous-entend l'injonction morale « nous **devons** ». Ce discours est présent dans pratiquement tous les textes que nous avons consultés dans le cadre de la présente étude. Pour marquer l'ampleur de la situation, c'est sous la forme injonctive que le message est écrit. Les auteurs n'hésitent pas à invoquer l'humanité dans son ensemble, avec en prime le respect de l'environnement pour une évolution vers le bien commun partagé, dans de vastes périodes assertives et programmatives, qui débouchent sur des injonctions civiques stipulant que « que l'éducation peut aider l'homme à triompher de lui-même et le préparer à l'exercice de ses responsabilités » (2010).

Aux textes sur la sensibilisation et l'invitation à être plus responsable, il y a des textes porteurs d'un aspect géopolitique optimiste qui se réfère à l'EDD mais leur impact n'a pas été déterminant, vu que les faits n'ont pas suivis : « dans un domaine qui symbolise la solidarité de tous les peuples et apparaît particulièrement propre à promouvoir la compréhension internationale et à servir la cause de la paix » (1977). Et quelques années plus tard, la volonté de préserver l'environnement met davantage l'éducation comme élément essentiel au changement de paradigme « L'EDD devrait occuper une place centrale dans l'éducation et la formation tout au long de la vie, et elle devrait, le cas échéant, être intégrée à tous les niveaux et dans tous les volets de l'enseignement, afin de mieux armer les citoyens pour faire face à des

¹⁹⁴ *Ibidem.*

¹⁹⁵ *Ibidem.*

¹⁹⁶ *Ibidem.*

¹⁹⁷ *Ibidem.*

¹⁹⁸ *Ibidem.*

problèmes imminents et imprévisibles et trouver des solutions à long terme à ces problèmes dans les nombreuses situations différentes rencontrées au cours de la vie ». ¹⁹⁹

dans un domaine qui symbolise *la solidarité de tous les peuples* et apparait particulièrement propre à *promouvoir la compréhension internationale et à servir la cause de la paix*²⁰⁰. Les menaces que *l'homme a suscitées pour lui-même et pour la terre qui le porte*, peuvent être dissipées par *l'exercice de sa raison et par l'engagement de sa volonté*²⁰¹. une conclusion optimiste : *“que l'éducation peut aider l'homme à triompher de lui-même et le préparer à l'exercice de ses responsabilités”*²⁰². afin de mieux armer les citoyens pour faire face à des problèmes imminents et imprévisibles et trouver des solutions à long terme à ces problèmes²⁰³

Par son contenu comme par sa forme, cette préoccupation affirmée d'un cheminement commun vers des solutions concernant l'humanité toute entière, selon la rhétorique habituelle des grands textes fondateurs onusiens, rejoint le discours sur le DD qui mentionne la planète et la responsabilité de l'humanité face à la Terre. Les grandes conférences internationales, comme Rio en 1992, ont sensibilisé les citoyens aux enjeux du développement durable et ont souligné la responsabilité particulière des Etats et des collectivités dans les transformations à mettre en œuvre.

La mise en place d'une éducation de base, dans une dimension globalisante à travers le monde, est un élément essentiel pour l'établissement d'un programme mondial d'éducation à l'environnement ou au développement durable. Elle est non seulement la base, mais aussi le moyen par lequel les bénéficiaires construisent des savoirs. Ce qui va permettre d'avoir des arguments, afin que les individus mènent des actions efficaces pour promouvoir le

¹⁹⁹ Journal officiel de l'Union européenne, conclusions du conseil du 19 novembre 2010 sur l'éducation au développement durable, 2010/c 327/05. Récupéré le 17 Mars 2014 du site :

<https://eur-lex.europa.eu>

²⁰⁰ UNESCO, PNUE (1977), Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, 14-26 octobre 1977, Tbilissi. Récupéré du site :

<http://unesdoc.UNESCO.org>

²⁰¹ Journal officiel de l'Union européenne, conclusions du conseil du 19 novembre 2010 sur l'éducation au développement durable, 2010/c 327/05. Récupéré le 17 Mars 2014 du site :

<https://eur-lex.europa.eu>

²⁰³ UNESCO, PNUE (1977), Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, 14-26 octobre 1977, Tbilissi. Récupéré du site :

<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0003/000327/032763fo.pdf>.

développement durable, en s'attaquant précisément aux problèmes qui touchent l'environnement, et partant le développement des sociétés impactées. Avec les expertises internationales, c'est l'occasion rêvée ou encore à saisir pour que les peuples du monde contribuent unanimement « à la réalisation de leur dessein » commun, d'autant plus que l'approche éducative du développement durable participe pleinement à la formation d'un esprit critique capable de susciter une prise de conscience qui, à terme, incite les populations à plus d'initiatives autonomes, explorant ainsi au moyen d'autres outils et méthodes une vision plus adaptée à leur réalité.

L'EDD comme accès à l'éducation et à la dignité humaine (lutte contre les inégalités mondiales ou locales), comporte des finalités éthiques (émancipation), qui ont une vocation à être universelles. Depuis des décennies, les textes fondateurs soulignent bien cet enjeu planétaire, ne serait-ce que par les tournures choisies à propos des destinataires de cette panoplie de mesures : *tous les membres de la communauté, chacun, toute personne, chaque citoyen, tous les citoyens européens, les adultes, les sociétés, la mobilisation tant des hommes que des femmes, les familles, le public*, avec une attention spécifique portée aux potentielles discriminations catégorielles : *les femmes, les jeunes femmes, les enfants, les jeunes enfants*.

développer les bases nécessaires pour *éclairer l'opinion publique*²⁰⁴
Donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leurs irresponsabilités²⁰⁵
réaliser leur plein potentiel²⁰⁶.
doter *les personnes et les groupes* des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires²⁰⁷

²⁰⁴ UNESCO (2016), Buckler, Carolee, Creech, Heather, Façonner l'avenir que nous voulons, Décennie pour le l'éducation au service du développement durable (DEDD), Rapport final, publié par l'UNESCO, 7, place de Fontenoy 75352 Paris SP France, 217 p. illustrées, 2016.

²⁰⁵ CEE (2005), Comité des politiques de l'environnement, Réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation sur la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable. (Vilnius, 17 et 18 mars 2005). Récupéré le 05 Décembre 2017 du site http://www.adequations.org/IMG/pdf/SEDD_2005.pdf.

²⁰⁶ Idem

²⁰⁷ UNESCO, PNUE (1977), Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, 14-26 octobre 1977, Tbilissi. Récupéré du site : <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0003/000327/032763fo.pdf>.

créer et de préserver un monde dans lequel *les générations actuelles et futures* estimeront pouvoir vivre et travailler²⁰⁸.
travailler *ensemble* à identifier et mettre en œuvre des réponses adaptées²⁰⁹
*mettre en œuvre la transition énergétique et écologique de l'ensemble de la société, dans une démarche globale de développement durable*²¹⁰ inciter à « *entrer dans la démarche* », en invitant la communauté scolaire à se réunir en communauté d'action²¹¹

Les grandes conférences internationales, comme Rio en 1992, ont sensibilisé les citoyens aux enjeux du développement durable et ont souligné la responsabilité particulière des Etats et des collectivités dans les transformations à mettre en œuvre. A un niveau plus lexical, les auteurs utilisent un langage normatif dans lequel nous appréhendons une récurrence des verbes d'action à l'infinitif (voir les encadrés). Cela marque la généralisation renforcée par les mots comme « collectivités » ; « planétaire » ; « publique » qui marque la dimension universelle des problématiques de l'environnement et du développement durable. A ce titre, nous pouvons dire clairement que les textes invitent toutes les composantes à prendre part au processus pour que renverser la tendance actuelle qui tend à davantage détruire l'environnement. Les destinataires prennent, là aussi, la forme d'une collectivité de l'humanité, qui ne saurait tolérer aucune exception dans l'accès à l'éducation (« tous les membres de la communauté », « toute personne », « chaque citoyen actif », « les jeunes et les enfants », « le public ») :

offrir à tous les membres de la communauté dans un cadre scolaire et extrascolaire, y compris des programmes d'utilité collective²¹²
mettre un terme à l'analphabétisme²¹³

²⁰⁸ UNESCO (2014) (RAPPORT FINAL Façonner l'avenir que nous voulons Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014) Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

²⁰⁹ ONU (1992), Conférence des nations unies pour l'environnement et le développement (Rio, 1992), Action 21 « Repenser l'éducation comme un bien commun mondial ».

²¹⁰ *Idem*

²¹¹ *Ibidem*

²¹² Nations Unies (2002), Rapport du Sommet mondial pour le développement durable Johannesburg (Afrique du Sud), 26 août-4 septembre 2002. Récupéré le 13 Mars 2016 du site <https://www.francophonie.org>

²¹³ CEE (2005), Comité des Politiques de l'Environnement Réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation (Vilnius, 17 et 18 mars 2005) (Points 5 et 6 de l'ordre du jour) Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du Développement durable adoptée à la réunion de haut niveau <http://www.adequations.org>

insister sur l'importance de l'éducation permanente²¹⁴
L'éducation est un élément crucial pour parvenir au développement durable²¹⁵
vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé²¹⁶.
Toute personne a le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de
l'environnement²¹⁷.
appelle les États membres à veiller à ce que chaque citoyen ait à son actif les compétences²¹⁸
tous les citoyens devraient posséder les connaissances²¹⁹
faire intervenir les jeunes et les enfants²²⁰
Le public devrait mieux prendre conscience des conséquences²²¹

L'ambition clairement affichée sur le plan international et relayée au sein des pays, est celle bien évidemment d'amener les acteurs à privilégier une approche éducative qui tienne compte d'un public de plus en plus jeune. A cet effet, les décideurs parlent d'une activité qui doit commencer « dès le bas âge ». Et ils poursuivent leur propos en indiquant la place primordiale de l'éducation au sein de leurs multiples rencontres autour de l'environnement et le développement durable, dont les conventions et les accords ne prendront forme et vie auprès des populations que par la voie de l'éducation, la formation et la sensibilisation du public.

Le fait que l'éducation au développement durable soit transdisciplinaire, peut être considéré comme une aubaine, d'autant plus qu'il peut faciliter le travail de compréhension des contenus éducatifs destinés aux élèves. Avec ces approches diverses des représentations selon les disciplines, les élèves peuvent comprendre la complexité du monde dans lequel ils évoluent (« développer le travail entre les disciplines et les approches croisées pour comprendre un phénomène par nature complexe »).²²² Au regard des grandes mutations constatées à travers le

²¹⁴ Conseil de l'Union Européenne, Stratégie de l'Union Européenne en faveur du développement durable, adopté par le Conseil européen lors de sa réunion des 15 et 16 juin 2006.

²¹⁵ Journal officiel de l'Union européenne, conclusions du conseil du 19 novembre 2010 sur l'éducation au développement durable, 2010/c 327/05. Récupéré le 17 Mars 2014 du site : <https://eur-lex.europa.eu>

²¹⁶ CEE (1998) (Convention Aarhus), Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement : Guide d'application. Récupéré le 23 Mai 2017 du site <http://www.unece.org>

²¹⁷ *Idem*

²¹⁸ ONU (1992), Conférence des nations unies pour l'environnement et le développement (Rio, 1992), Action 21 « Repenser l'éducation comme un bien commun mondial ».

²¹⁹ *Idem*

²²⁰ *Ibidem*

²²¹ *Ibidem*

²²² MEN (2007), Instructions pédagogiques, circulaire n°2007-077 du 29-3-2007 sur « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) ». Récupéré le 12 août 2015 du site <http://www.education.gouv.fr>

monde, il est important qu'une vision nouvelle de l'éducation soit envisagée. Il faut désormais adapter les apprentissages aux attentes formulées par la société, que ceux-ci soient en phase avec les enjeux des sociétés modernes. C'est en cela que l'Education au Développement durable, par son intégration dans le système éducatif devrait réorienter sa configuration d'antan pour se fier à l'image renvoyée par une société en mutation. Ce qui exige que les programmes enseignés s'appuient davantage sur des cas concrets, et que cela se fasse dans toutes les disciplines scolaires existantes. Ainsi, les apprenants pourront-ils acquérir progressivement une maturité et une réflexion profonde sur les problématiques en lien avec le développement durable.

En 1975, l'Unesco évoquait déjà l'importance d'être tous concernés : Secteur du système scolaire : élèves de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire, supérieur, ainsi que les enseignants et les spécialistes de l'environnement en cours de formation et de recyclage. 2- Secteur de l'éducation extra-scolaire : jeunes et adultes, pris individuellement et collectivement dans toutes les couches de la population, telles que les familles, les travailleurs, les cadres supérieurs et ceux qui ont le pouvoir de décision dans des domaines liés ou non à l'environnement²²³. Avec cette politique qui consiste à impliquer tout le monde (« jeunes et adultes, pris individuellement et collectivement dans toutes les couches de la population »), c'est bien évidemment le symbole d'une lutte commune qui se dessine. Eu égard à l'ampleur de la tâche, il est plus qu'impératif que les forces se réunissent pour apporter une réponse retentissante aux problématiques environnementales.

L'éducation au développement durable est un processus éducatif qui poursuit son intégration dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays dans le monde. Certains d'entre eux ont encore du mal à s'adapter au mouvement mondial à cause des difficultés endogènes présentes dans l'organisation de leurs territoires. En revanche en France, l'intégration de l'éducation au développement durable dans le système éducatif continue à faire son chemin. Depuis plusieurs années, les décideurs politiques, associatifs et éducatifs sont mobilisés en

²²³ UNESCO, PNUE (1975), *Charte de Belgrade, un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement*, Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade, 13 au 22 octobre 1975, centre de documentation de l'UNESCO.

faveur de l'éducation au développement durable dans le système éducatif. Nous allons maintenant voir les différentes étapes de l'intégration du développement durable à l'école.

2.1.3. L'intégration de l'EDD dans le système éducatif français

L'intégration de l'éducation au développement durable dans le système éducatif français est un long processus qui a commencé au cours des années 1970, avec la vague mondiale qui a placé l'environnement au rang de priorité internationale à la première conférence sur la Terre en 1972. Ce qui donna l'occasion de valoriser tous les domaines de la société, et l'école fut citée comme meilleur moyen de sensibilisation de la population : « Le développement durable devient l'objet d'un projet éducatif promu par les instances de gouvernance tant internationales que nationales, et le milieu de l'éducation est tenu de s'y engager »²²⁴.

Politique éducative française et mesures concrètes

Une stratégie adoptée par plusieurs pays dont la France ; en intégrant les différentes thématiques en lien avec l'environnement et le développement durable dans le système éducatif (cf *supra* Chapitre 1 à propos des travaux de Roesch), les décideurs ont progressivement fait entrer les questions environnementales à l'école tout en gardant une dimension globalisante de relation de dépendance réciproque entre la « nature » et « l'homme », en insistant sur le caractère interactif « [...] faire comprendre à l'élève l'étroite interdépendance entre l'homme et son environnement. Les effets sur le milieu de la destruction ou de l'introduction d'espèces animales ou végétales, les résultats de la transformation d'un paysage ou d'un quartier ou les conséquences irréversibles des pollutions et des nuisances sont autant de phénomènes qui lui permettront de saisir la part de responsabilité qui incombe à l'homme dans ses relations avec son milieu »²²⁵. La diversité du public rencontre la diversité des personnes mobilisées dans le cadre de la faisabilité d'un projet environnemental qui va tout de même repenser le

²²⁴ Sauve L., Berryman T. & Brunelle R. (2003), « *Environnement et développement : la culture de la filière ONU* ». In Sauvé, L. et Brunelle, R. [dir.] *Environnements, Cultures et Développements. Revue Education relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, p. 33-55.

²²⁵ MEN (1977), La circulaire [n°77-300 du 29 août 1977](#), parue au BO n°31 du 8 septembre 1977, portant sur l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Récupéré le 10/06/2014 <http://media.eduscol.education.fr>

fonctionnement du système éducatif. Plusieurs mesures concrètes sont destinées à poser les bases structurelles de ce réaménagement de l'enseignement, par la mise en place d'une nouvelle organisation qui va assurer la viabilité des outils d'évaluation adoptés pour dynamiser les actions :

L'intégration de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et des établissements mobilise les différents échelons du système éducatif (national, académique, local) ainsi que toutes les composantes de la communauté éducative, élèves, enseignants, personnels de direction et d'inspection, et les différents partenaires de l'éducation nationale²²⁶.

Dans chaque école ou établissement du développement durable, *un CDD (Correspondant du Développement Durable)* assiste la Direction pour piloter la politique "développement durable". Le comité de pilotage des EdDD forme et accompagne les CDD²²⁷.

Il faut dire que le processus d'intégration n'est jamais terminé, il demeure en cours car des établissements ou des écoles rejoignent le mouvement au fur et à mesure qu'ils réunissent les conditions requises par la labellisation. Pour l'engager, il faut répondre à un certains nombres d'attentes dont le plus catalyseur est la volonté affichée par la structure en mettant à disposition de l'établissement ou de l'école un référent formé pour suivre l'évolution de la situation, et lui-même est encadré par un comité de pilotage mis en place en 2013 dans l'académie de Rouen. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, l'éducation au développement durable n'est pas une discipline nouvelle, mais bien un savoir inter et transdisciplinaire qui s'élabore en tenant compte des disciplines classiques qui existent déjà dans les programmes scolaires. Les programmes scolaires sont également revus pour que le développement durable y trouve sa place.

[...] les programmes scolaires la prennent en compte progressivement, notamment ceux de sciences de la vie et de la Terre (SVT) et d'histoire-géographie. Par ailleurs, depuis 2005, les nouveaux programmes de mathématiques, de SVT, de sciences physiques et de chimie du cycle central du collège intègrent explicitement les questions de développement durable et préconisent des croisements disciplinaires²²⁸

²²⁶ MEN (2015-2018), circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 sur « Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ». Récupéré sur le 22 janvier 2017 du site <http://www.education.gouv.fr>

²²⁷ Académie de Rouen (2017) Lettre de rentrée sur l'éducation au développement durable du recteur de l'académie de Rouen, 2017.

²²⁸ MEN (2007), Instructions pédagogiques, circulaire n°2007-077 du 29-3-2007 sur « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) ». Récupéré le 12 août 2015 du site <http://www.education.gouv.fr>

Nous partons des disciplines générales typiquement environnementales comme les Sciences de la vie et de la terre, la géographie, l'histoire pour aboutir aux disciplines plus techniques en relation avec les sciences technologiques, l'industrie ou encore les métiers du bâtiment, qui sont des domaines de productivité en rapport avec l'aspect de la consommation et donc de l'économie. On retrouve une vision éconocentrée qui prépare les élèves au monde du travail, à travers des apprentissages scolaires en lien étroits avec le développement économique. En 2008, à l'instar de ce qui se fait dans d'autres pays, la France va davantage orienter sa politique éducative vers un modèle éducatif tourné vers la promotion du développement, une orientation qui est sûrement due à la grande crise économique mondiale où les Etats sont appelés à refonder le modèle économique. Mais en toute situation, le meilleur enseignement se fait en touchant du doigt les réalités qui fondent notre détermination et éveille nos sensibilités. Les auteurs encouragent une reconnexion au territoire se laissant un « temps d'observation qui permettra en d'apprécier les caractères d'équilibre et d'harmonie qui font la qualité d'un paysage, d'un site, d'une ville »²²⁹. Cette corrélation avec le réel rentre dans le cadre de la logique des projets, démarche pédagogique en phase avec le processus d'apprentissage. Il est important d'entretenir le contact réel avec son milieu, cela donne une force au rapport et permet de mieux saisir la portée des phénomènes constatés, leur interprétation et si possible leur exploitation. Nous illustrons cela avec un extrait de la première circulaire de 1977 qui orientait déjà en son temps les postures de recherche à adopter pour ressortir socialement les enjeux de l'éducation au développement durable : [La collecte des informations, leur classement, leur utilisation et leur interprétation ; L'utilisation et l'exploitation de toutes les sources de documentation ; L'usage des procédés d'enquêtes réalisées par groupes et individuellement (entretiens, relevés, plans, notes, photos) car il faut bien s'entraîner au « tâtonnement » expérimental et à l'expérimentation].

La capacité à réaliser des synthèses et à appliquer les résultats acquis dans la résolution de problèmes concrets ou l'analyse de situations nouvelles ; La maîtrise des moyens d'expression indispensable à tous les stades du travail²³⁰.

²²⁹ MEN (1977), La circulaire [n°77-300 du 29 août 1977](#), parue au BO n°31 du 8 septembre 1977, portant sur l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Récupéré le 10/06/2014 <http://media.eduscol.education.fr>

²³⁰ MEN (1977), La circulaire [n°77-300 du 29 août 1977](#), parue au BO n°31 du 8 septembre 1977, portant sur l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Récupéré le 10/06/2014

Partout les projets se sont multipliés avec l'appui des ressources locales et parfois une dimension européenne. L'éducation nationale a su se mobiliser en faveur du développement durable et la première étape de la généralisation est largement une réussite²³¹.

On peut dire que 30 ans plus tard, l'éducation au développement durable est plutôt bien ancrée dans les pratiques éducatives en vigueur en France, surtout pour ce qui concerne les postures en rapport avec les gestes et les comportements. En même temps que les pratiques doivent reposer sur l'école en tant qu'institution, elles doivent aussi s'étendre à tous les domaines pour répondre efficacement aux enjeux majeurs qui caractérisent la problématique de l'environnement.

Les enseignements ; la vie scolaire ; les priorités de gestion et de maintenance pour l'établissement ; les caractéristiques du territoire et les modalités de l'ouverture sur l'extérieur par le partenariat²³².

Cette expérience s'acquiert, se construit et se pérennise grâce aux projets pédagogiques, et en particulier par les projets des écoles et des établissements²³³.

Pour accompagner et encourager les écoles et établissements dans une meilleure politique de développement durable au sein de leurs structures, l'Etat français a mis en place une charte de labellisation nommé E3D. C'est un programme qui matérialise les actions menées dans les différentes structures qui s'accordent sur des normes requises pour que l'établissement ou l'école acquière le statut d'établissement en démarche de développement durable. Ce qui veut dire que les activités sont menées par l'ensemble de la communauté éducative et elles tiennent compte des aspects majeurs de l'éducation au développement durable à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école/établissement.

<http://media.eduscol.education.fr>

²³¹ MEN (2007), Instructions pédagogiques, circulaire n°2007-077 du 29-3-2007 sur « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) ». Récupéré le 12 août 2015 du site

<http://www.education.gouv.fr>

²³² MEN (2013), Instructions pédagogiques, 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 24-7-2013, récupéré le 15 avril 2016 du site <http://www.education.gouv.fr>

²³³ MEN (2015-2018), circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 sur « Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ». Récupéré sur le 22 janvier 2017 du site <http://www.education.gouv.fr>

Dans ce domaine, toute démarche commence par un diagnostic, c'est la première étape d'un processus qui doit ou non se concrétiser par l'obtention du label E3D. L'éducation au développement durable s'élabore au moyen d'une approche par l'expérience et la découverte d'autant plus que les savoirs mobilisés dans l'éducation au développement durable se construisent aussi bien par les sciences dures que par les sciences humaines, ce qui revient à dire que l'approche scientifique occupe une place de choix car elle est fondatrice des grandes découvertes qui ont marquées l'humanité, ainsi « l'acquisition d'une culture scientifique favorise donc la compréhension des enjeux complexes du développement durable »²³⁴. Dans cette optique, les acteurs engagés dans ce processus doivent évidemment se rendre sur le terrain pour être au plus près des réalités, car « l'EDD par l'expérience et la découverte encourage le questionnement, elle invite à formuler des hypothèses, à construire un cheminement logique, puis à vivre des expériences. Elle stimule la curiosité et cultive le plaisir de comprendre, favorisant ainsi la construction des savoirs (et non pas la simple transmission) »²³⁵.

Des outils pédagogiques pour aider les écoles primaires à développer des coins nature (jardin pédagogique, hôtels à insectes, mares pédagogiques...) ²³⁶.

Une « semaine pour le climat » se tiendra chaque année dans toutes les écoles et tous les établissements scolaires, en lien avec la Fête de la Science²³⁷.

Des éco-délégués (délégués de classe sur le développement durable) seront désignés dans tous les collèges et lycées pour sensibiliser leurs camarades et proposer des projets communs²³⁸.

À côté des photos et dessins, des Zooms, rédigés par les élèves, illustrent les actions réalisées ainsi que « la liste des actions » afin de capitaliser la richesse des projets menés²³⁹.

Des projets concrets sont donc valorisés pour mettre en pratique le savoir, savoir-faire et le savoir-être des apprenants, c'est en cela qu'un coin nature est préconisé et l'accompagnement de sa faisabilité sera fourni, pour que chaque élève au moyen d'une expérience personnelle

²³⁴ Coudurier Ch., (2011), Guide pédagogique « EDD par l'expérience et la découverte » Alterre-Bourgogne téléchargé sur www.alterre-bourgogne.fr

²³⁵ *Idem*

²³⁶ Mesures sur l'éducation à l'environnement et au développement durable annoncées par Ségolène Royal et Najat Vallaud-Belkacem Communiqué de presse - Najat Vallaud-Belkacem du 04/02/2015, Récupéré sur le 20 novembre 2016 du site <http://www.education.gouv.fr/cid85990/>

²³⁷ *Idem*

²³⁸ *Ibidem*

²³⁹ Académie de Rouen (2015) Lettre de rentrée sur l'éducation au développement durable du recteur de l'académie de Rouen, 2015.

devienne un véritable acteur du développement durable. La démarche participative suit la logique de projets car les deux méthodes sont complémentaires et démontrent bien la volonté des acteurs d'aller au bout de leur logique en alliant théorie et pratique.

Dès les premiers textes internationaux, les autorités appellent à constituer des réseaux destinés à l'échange d'information et à la coopération, tant nationale qu'internationale : « afin d'encourager l'établissement d'associations, d'aider à mobiliser des ressources, d'offrir une source d'informations et de constituer un centre d'échanges internationaux » (1992). Les textes ultérieurs reviennent sur cette nécessité de recourir à une gestion participative au service de l'EDD : « Une telle élaboration devrait se faire sur la base d'une approche participative, associant toutes les parties prenantes concernées » (2005). Les textes insistent sur la nécessité d'associer non seulement le monde de l'éducation, mais aussi le monde de l'entreprise et de la société civile : « Le fait que les activités d'apprentissage aient un rapport étroit avec la société enrichira l'expérience pratique des apprenants » (2005). Cette exigence se trouvait déjà dans les textes antérieurs : « Il faut renforcer les programmes de formation spéciale déjà existants afin de répondre aux besoins d'information de groupes spéciaux, dont les organisations patronales, les syndicats, les organisations de travailleurs ruraux et les organisations non gouvernementales, et évaluer l'impact de ces programmes sur la productivité, la santé, la sécurité et l'emploi » (1992). Les textes plus récents insistent sur la nécessité de s'inspirer du monde du travail, dont le fonctionnement serait moins cloisonné que celui du système scolaire : « L'éducation en vue du développement durable formelle devrait s'inspirer de l'expérience de la vie réelle et du travail en dehors de la salle de classe. » (2005). Les textes insistent sur le fait de « sortir de son isolement » ou « renforcer la coopération » entre ceux qui apparaissent comme des « membres » d'une société non cloisonnée.

*se faire sur la base d'une approche participative, associant toutes les parties prenantes concernées²⁴⁰.
s'inspirer de l'expérience de la vie réelle et du travail en dehors de la salle de classe.
Encourager le dialogue entre les élèves et les étudiants, d'une part, et les autorités et la société civile,
d'autre part²⁴¹,*

²⁴⁰ ONU (1992), Conférence des nations unies pour l'environnement et le développement (Rio, 1992), Action 21 « Repenser l'éducation comme un bien commun mondial ».

²⁴¹ CEE (2005), Comité des politiques de l'environnement, Réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation sur la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable. (Vilnius, 17 et 18 mars 2005). Récupéré le 05 Décembre 2017 du site <http://www.adequations.org>

*sortir de son isolement par rapport à la société.*²⁴²
*Renforcer la coopération et les partenariats entre membres du corps enseignant et autres parties prenantes*²⁴³
*établir des centres d'excellence nationaux ou régionaux spécialisés*²⁴⁴
*renforcer les programmes de formation spéciale*²⁴⁵
*répondre aux besoins d'information de groupes spéciaux*²⁴⁶

Dans les textes officiels nationaux, le recours à des projets via des partenariats est systématisé comme moyen d'enseigner l'EDD. Ces projets peuvent relever de la « démarche globale de développement durable » et associer des acteurs scolaires (pas uniquement enseignants) et des acteurs extérieurs, de la société civile ou des collectivités territoriales. L'idée est celle d'une synergie réalisée au sein des différents projets entre les pratiques éducatives au service du DD et les actions en faveur du développement durable menées par les acteurs du terrain. Conformément à la notion centrale du temps, qui fait partie intégrante des notions fondamentales de l'EDD, le projet proposera aux élèves un rapport à moyen ou long terme, dans tous les cas loin des unités de mesures scolaires (heures de cours, journée, semaine, trimestre ou année scolaire). Un des buts de cette mise en place de projet est de préparer l'éligibilité des établissements au label E3D.

Elle promeut les projets reconnus auprès des institutions et des organismes qui interviennent dans le développement territorial. Elle permettra de rendre compte de l'engagement de la France, au niveau européen comme au niveau international.²⁴⁷

la démarche E3D est présentée au conseil d'école ou d'administration pour être inscrite dans le projet de la structure scolaire ;²⁴⁸

entrer en « *démarche globale de développement durable* »

²⁴² ONU (1992), Conférence des nations unies pour l'environnement et le développement (Rio, 1992), Action 21 « Repenser l'éducation comme un bien commun mondial ».

²⁴³ *Idem*

²⁴⁴ *Ibidem*

²⁴⁵ *Ibidem*

²⁴⁶ *Ibidem*

²⁴⁷ MEN (2004), instructions pédagogiques, circulaire n°2004-110 du 8-7-2004 sur la « Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) » à la rentrée 2004, Première phase. Récupéré le 30 novembre 2015 du site : <http://www.education.gouv.fr>

²⁴⁸ MEN (2013), Instructions pédagogiques, 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 24-7-2013, récupéré le 15 avril 2016 du site <http://www.education.gouv.fr>

*en combinant, autour d'un projet de développement durable²⁴⁹
intégrer pleinement les réalités des territoires proches de l'école ou de l'établissement, s'inscrire dans une durée suffisamment longue, annuelle ou pluriannuelle, pour permettre un déploiement graduel du projet²⁵⁰.
expérimenter un autre rapport au temps, qui les extrait du temps court²⁵¹,
faire appréhender la nécessité de penser l'action et ses conséquences à court, moyen et long terme²⁵².*

C'est fort de cela que l'académie de Rouen a amplifié ses activités, en partant bien évidemment de ce qui était fait. Des appels à projets se sont multipliés. Avec la contribution des spécialistes, des espaces d'informations, des programmes de coopération pédagogique, des animations et des événements ont été organisés pour accompagner les écoles de la métropole dans la construction d'une identité territoriale qui s'inscrit dans la durabilité.

Pendant une année scolaire, les élèves travaillent sur différentes thématiques en fonction des problématiques de chaque pays (distribution d'eau potable, assainissement, hygiène et santé, acteurs de l'eau, pollutions, déforestation...). Ils s'envoient respectivement, à la fin de chaque trimestre, une gazette retraçant leur travail. Pour l'année scolaire 2016/2017, 129 élèves métropolitains et 147 élèves à Madagascar ont participé à ce programme²⁵³.

2.1.4. Pratiques pédagogiques liées à l'EDD : approche générale

La théorie rencontre souvent la pratique. C'est en somme de quoi il sera question dans ce sous-chapitre car nous voulons ressortir le lien qui existe entre les modules enseignés à l'école et la pratique sur le terrain. Une réalité pas souvent facile à appréhender mais qui reste toutefois possible lorsque les démarches choisies sont en adéquation avec l'activité à réaliser.

²⁴⁹ MEN (2013), Instructions pédagogiques, 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 24-7-2013, récupéré le 15 avril 2016 du site <http://www.education.gouv.fr>

²⁵⁰ MEN (2011), circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011 « Troisième phase de généralisation Éducation au développement durable dans l'enseignement primaire et secondaire ». Récupéré le 27 décembre 2015 du site <http://www.education.gouv.fr>

²⁵¹ MEN (2013), Instructions pédagogiques, 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 24-7-2013, récupéré le 15 avril 2016 du site <http://www.education.gouv.fr>

²⁵² MEN (2011), circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011 « Troisième phase de généralisation Éducation au développement durable dans l'enseignement primaire et secondaire ». Récupéré le 27 décembre 2015 du site <http://www.education.gouv.fr>

²⁵³ MRN (2016) Rapport d'activités, 14 bis avenue Pasteur CS 50 589 76 006 Rouen Cedex p.99 <https://www.metropole-rouennormandie.fr>

Pédagogie par l'expérience

Des vertus éducatives de la pratique en matière d'EDD qui doivent s'appuyer sur la réalité de la société, au moyen d'une pédagogie par l'expérience et participative. Il s'agit de conduire concrètement vers un comportement écoresponsable, comme pendant la transmission théorique dans les programmes scolaires. On observera l'anaphore de termes « participatifs » et « associatifs », en écho au terme « partenaires ».

L'éducation en vue du développement durable met en œuvre des initiatives visant à instaurer un esprit de respect mutuel dans la communication et la prise des décisions, en privilégiant l'apprentissage participatif au lieu de se contenter de transmettre une information²⁵⁴.

*privilégier l'apprentissage **participatif** au lieu de se contenter de transmettre une information²⁵⁵.
construire avec les **partenaires**²⁵⁶,
promouvoir l'apprentissage de la mobilité, de la rue et du vélo dans tous les territoires²⁵⁷, dans
un *cadre scolaire ou associatif* pour les enfants²⁵⁸*

Il est important que les structures éducatives mettent en place des projets porteurs pour l'éducation. Des initiatives concrètes qui réuniront des équipes éducatives où se réuniront les acteurs pour la conception des savoirs qui traduisent l'engagement et les compétences de chacun en reflétant au mieux la vision réelle de la société. Les mots en gras dans l'encadré les adjectifs « participatif », « associatif » et le substantif « partenaires » renvoient à un vocabulaire soutenu avec l'utilisation des phrases complexes, longue et des expressions recherchées qui appartiennent au champ de l'environnement et du développement durable. On peut dire les auteurs maîtrisent parfaitement leur domaine et les problématiques inhérentes. C'est qui

²⁵⁴ CEE (2005), Comité des politiques de l'environnement, Réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation sur la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable. (Vilnius, 17 et 18 mars 2005). Récupéré le 05 Décembre 2017 du site <http://www.adequations.org>

²⁵⁵ *Idem*

²⁵⁶ MTES (2017), Conseil National de la Transition écologique « Document relatif au développement de la marche et à l'usage du vélo ». Récupéré le 17 Mai 2018 sur le site : <https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/marche-et-velo>.

²⁵⁷ *Idem*

²⁵⁸ Premier Plan d'action national pour la pratique du vélo et de la marche : Ségolène Royal et Alain Vidalies dressent un bilan positif de sa mise en œuvre et annoncent une deuxième série de mesures Paris, le 15 septembre 2015. Récupéré le 15 mai 2017 sur site <http://www2.developpement-durable.gouv.fr>

d'ailleurs justifie le choix d'une tonalité que l'on peut qualifier de ferme et vigoureuse car il faut pousser à l'action.

La démarche « E3D » (établissement en démarche de développement durable) est un levier pédagogique au sein de laquelle est organisée la praticité de l'éducation au développement durable. Il est question ici d'un établissement qui fonctionne selon une politique qui tient compte des enjeux du développement durable, que ce soit dans le fonctionnement de sa structure (gestion rigoureuse de l'énergie, choix des produits alimentaires...) ou encore dans la qualité de la formation et l'éducation délivrées à moyen et long terme. Cette politique est menée en accord avec les autres partenaires, dont l'action environnement est avérée dans le même territoire. Cela nécessite un travail de collaboration entre la communauté éducative et les partenaires territoriaux, pour faire de l'établissement un lieu de concrétisation où s'applique la politique éducative du développement durable.

La question du développement durable est un fait de société qui nécessite que le monde s'y intéresse. Cela se fait autour d'un débat mené dans le respect mutuel, où le partage et l'engagement sont à la source de la consolidation des savoirs mis à disposition pour l'intérêt général de la communauté. Cette dernière est donc appelée à penser les outils qui vont accompagner le travail laborieux qui les attend. Pour les acteurs de la société civile française réunis au sein de l'espace national de concertation pour l'éducation à l'environnement et au développement durable, les individus doivent faire montre d'un engagement conséquent dans la mise en œuvre d'un support pédagogique. Celui-ci doit nécessairement enrichir les enseignements consacrés à l'éducation au développement durable afin d'accroître son rendement dans la société.

Les participants s'engagent ainsi à prendre part à la mise en œuvre d'un programme de travail pour développer l'EDD et renforcer son efficacité à toutes les échelles. Ils participent à la valorisation et à la mutualisation des travaux dans un esprit de partage, caractérisé par des échanges participatifs allant dans le sens d'une meilleure connaissance et apprentissages réciproques entre les différentes sphères de parties-prenantes impliquées²⁵⁹

²⁵⁹ Cahier d'Acteurs Les pratiques à mutualiser en vue de Rio +20, Ce document est édité par le Ministère de l'écologie, du développement durable, des transports et du logement et le Ministère des affaires étrangères et européennes dans le cadre du dialogue entre acteurs de la société civile. Contenu sous la seule responsabilité des

Un établissement du développement durable est un des établissements scolaires qui se sont engagés à mettre en pratique, de façon pilote et volontariste, des actions de développement durable²⁶⁰.

Avec l'engagement des acteurs de la société civile, partenaire privilégié du système éducatif dans les stratégies et le traitement des questions en lien avec l'environnement, les occasions d'apprentissage peuvent avoir lieu en dehors du cadre strict de l'école. Ayant compris que l'on ne peut agir en faveur de l'environnement sans expérience réelle de l'environnement, les pouvoirs publics remettent au goût du jour un texte visant à encadrer les sorties scolaires. « Les sorties scolaires constituent des occasions propices à l'apprentissage de la vie collective et à l'instauration de relations, entre adultes et enfants, différentes de celles de la classe. Elles favorisent la mise en œuvre d'attitudes responsables dans des milieux moins protégés que l'enceinte scolaire »²⁶¹. Dans le cadre de l'éducation au développement durable, ces sorties scolaires sont une occasion pour la communauté éducative de découvrir, échanger, communiquer, expérimenter, partager et confronter les théories développées durant les réunions de préparation. C'est aussi un moment de découverte et d'éveil pour chaque participant (jeunes et adultes) car le contact avec l'environnement peut être décisif dans l'attitude et le positionnement futur des personnes sensibilisées. Pour que cela se fasse, il faut l'implication des partenaires locaux. Ils sont pour la plus part outillés, et au faite des questions et sur la densité du projet d'école ou d'établissement qui doit tenir compte des enjeux du développement durable. C'est sans conteste, une initiative participative qui réunit la collectivité dans ce qu'elle peut avoir de précieux : son cadre de vie.

Le projet autour du développement durable est une collaboration au sein de laquelle la présence de chaque élément est valeur ajoutée pour l'action commune. En ce sens que les actifs (écoles et partenaires) travaillent ensemble pour l'élaboration des enseignements autour des sujets locaux. Au-delà de la protection de l'environnement, c'est la cohésion territoriale qui est

auteurs – Mars 2011. L'Espace National de Concertation pour l'éducation à l'environnement et au développement durable <http://www.cfeedd.org>

²⁶⁰ Focus sur l'éducation au développement durable dans l'académie de Rouen.

²⁶¹ MEN (1999), circulaire sur les sorties scolaires, organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques. C. n° 99-136 du 21-9-1999, récupéré le 22 mai 2016 du site <http://www.education.gouv.fr>

aussi valorisée, sans effectivement oublier cette dimension intergénérationnelle qui ressort lorsqu'on parle des sorties scolaires avec l'image des adultes qui accompagnent les jeunes dans la découverte et la compréhension du monde. On peut alors dire que le projet d'école ou d'établissement est un exemple de démarche participative dans le cadre de l'éducation au développement durable. C'est par excellence le lieu où la communauté (nous utilisons ce mot pour désigner les acteurs éducatifs, les acteurs associatifs, les responsables politiques et les autres partenaires), soucieuse d'agir en responsable face aux désastres environnementaux, se réunit pour qu'ensemble elle apporte des esquisses de réponse. C'est aussi le lieu de l'expérimentation de l'unité territoriale.

Les passages que nous avons sélectionnés pour étayer notre argumentaire (cf. *supra*) présentent au fil du temps la place majeure que doivent occuper les différents acteurs de la société, pour que les enjeux environnementaux se conçoivent comme un projet local. Il est évident que les notions de collaboration et de participation apparaissent comme des éléments fondamentaux dans cette démarche. Au regard de l'ampleur de la situation, il est normal que les initiatives environnementales auront un impact quand les acteurs engagés dans les territoires, c'est-à-dire localement, partageront le même idéal et travailleront ensemble pour le bien de tous. C'est ensemble qu'ils construiront des outils et des méthodes qui s'appuieront sur l'environnement, la culture, l'économie : tous éléments qui fondent le développement durable et qui seront mis au service de la communauté pour une meilleure connaissance et une bonne compréhension des réalités des territoires.

Les textes internationaux relatifs aux stratégies destinées à intégrer l'EDD à l'école apparaissent très généraux, dans leur forme, comme sur le fond. Il y est question « des pays », sans distinction, dans des phrases écrites au conditionnel, qui traduisent le style injonctif d'un souhait d'ordre général, destiné à être réalisé localement, selon des modalités qui restent à préciser par ailleurs. Au sein des abondants textes programmatiques, les rappels des fondements de l'EDD apparaissent nécessaires, afin de délimiter le champ d'application de futures mesures, prises au niveau national, régional ou local. Dès le texte TI2, on retrouve la quasi-totalité des principes directeurs, tels qu'ils se dégagent également de l'analyse du corpus des autres textes législatifs, plus précis et/ou plus ponctuel. On retrouve en particulier l'affirmation des éléments constitutifs du DD, ainsi que la nécessité d'une approche globale et

interdisciplinaire. Les liens entre le DD et les systèmes économiques sont également thématiques. Les textes généraux stipulent bien que les textes s'appliquent à la situation actuelle et à la situation future de l'environnement, et que les réalisations concrètes seront fonction des Etats et des situations locales. Par leur nature, les textes internationaux insistent sur la nécessaire coopération internationale, afin de progresser dans les domaines du DD et de l'EDD. Mais il y est déjà questions des valeurs sociétales et éthiques.

L'éducation relative à l'environnement bien comprise doit être globale, s'étendre sur toute la durée de l'existence humaine et refléter les changements d'un univers en transformation rapide. Elle doit préparer l'individu à la vie, grâce à la compréhension des grands problèmes du monde contemporain et l'acquisition du savoir-faire et des qualités nécessaires pour jouer un rôle productif en vue d'améliorer les conditions de vie et de protéger l'environnement en tenant compte des valeurs éthiques.²⁶²

En nous appuyant sur trois sous chapitres et quelques points consacrés à l'évolution des textes officiels, nous nous efforçons de montrer la manière avec laquelle les textes officiels abordent la question du DD et de l'EDD. A travers plusieurs thématiques, nous avons essayé de ressortir les éléments de langages employés par les politiques avec le discours injonctif. Nous avons vu l'expression d'un engagement conséquent et manifeste qui insiste beaucoup sur la dimension plurielle mais aussi sur la dimension pratique. En ce sens que le système éducatif traduit en acte les politiques éducatives par des mesures concrètes ou la pratique pédagogique de l'éducation au développement durable est une pédagogie de l'expérience. Nous y reviendrons plus en détail dans le prochain chapitre.

Limites structurelles de la pédagogie de projets : le risque de l'anomie

Si la logique de projet est conforme à la fois aux grands textes fondateurs et à l'essence de l'EDD (*learning by doing*, « bonnes pratiques » etc.), certains spécialistes, notamment de l'ERE, ont émis des réserves de fond. Berryman (2002) va même jusqu'à voir dans la mise en projet « une fidèle alliée de la fuite en avant du capitalisme ». En effet, le capitalisme hypermoderne est lui-même fondé sur une accélération des cycles économiques et des flux

²⁶² UNESCO, PNUE (1977), Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, 14-26 octobre 1977, Tbilissi. Récupéré du site : <http://unesdoc.UNESCO.org>

financiers. L'analogie entre la succession des cycles économico-financiers, dans un monde où tout s'accélère, et la succession des projets ponctuels, dont l'un chasse le suivant dans une logique parfois proche d'une logique productiviste, est pour le moins troublante. Berryman résume ainsi :

La mise en projet n'est cependant pas que vertueuse et il est possible d'identifier des aspects ombrageux qu'elle peut porter. Particulièrement, à l'aune de la vision présentée par Tardif et Lessard, on constate que la mise en projet accommode bien une société où les cycles économiques sont de plus en plus rapides et où la production change vite, sans accumulation d'inventaires et avec une livraison juste à temps (*just in time*). Vue sous cet angle, la mise en projet pourrait être une fidèle alliée de la fuite en avant du capitalisme et de l'accélération des changements et du cyclage des capitaux, des produits, des personnes et des informations²⁶³.

Reprenant une terminologie de Jean-Pierre Boutinet (1999), Berryman critique une « dérive de l'obsolescence », qui relèverait à ses yeux non de l'action, mais de l'activisme. Dans certains propos que nous avons recueillis, des responsables chargés de DD insistent sur le fait qu'il ne faudrait pas confondre engagement pour le changement durable et militantisme, ni confondre des actions ponctuelles, louables en soi, avec des changements pérennes, dont la mise en place nécessite à la fois de la continuité et de la durée. Toute différence concédée, les Pédibus existants reflètent un peu cette succession de changements qui ne résistent pas au temps et qui, en fin de compte, n'ont pas changé structurellement les choses – du moins seulement durant un laps de temps donné. Nous avons pu mettre en lumière que, pour le Pédibus, la pérennisation est l'un des enjeux majeurs et l'un des points faibles récurrents, également mis en exergue par les travaux scientifiques. En dépit des réels obstacles et des réticences diverses, il semble en effet plus facile de créer un Pédibus que d'en assurer l'existence au-delà de la durée de scolarisation des enfants du principal parent-organisateur. D'un point de vue de la formation de l'individu et idéalement de l'écocitoyen, une succession d'actions ponctuelle et rapides, mais éphémères, n'est pas sans poser question. Berryman, que l'on ne peut pas soupçonner d'être du côté des conservateurs fervents partisans de l'ordre établi, puisqu'il dénonce précisément le déficit de relation à la nature, souhaiterait toutefois que l'ERE inclue davantage l'idée de stabilité, indispensable au processus éducatif et au processus identitaire, en particulier individuel. Dans le cas précis de l'EDD, cette stabilité est structurelle, puisque le monde

²⁶³ Berryman Th. Op. Cit., p 248

environnant, qu'il s'agit certes d'amender, représente cette pérennité, au-delà de la vie de l'individu. Si le sujet a l'impression que le monde est fluctuant, voire aussi chaotique et frénétique que la réalité économique qui a engendré les problèmes que l'on souhaiterait combattre, l'activisme remplacera l'action, privant ainsi cette dernière de son sens. Toute différence concédée, la lecture des circulaires d'application donne parfois cette impression de « flux incessant d'initiatives à travers une fuite vers l'inexistant », alors que le but de l'EDD serait de changer durablement l'existant. Sans compter que la logique de projet ne peut atteindre son objectif pédagogique qu'à partir du moment où elle engendre une prise de conscience individuelle, préalable à la constitution d'une identité écocitoyenne. Dans une logique très proche de la quête de l'écocitoyenneté, Berryman souhaiterait « certains ancrages qui transcendent la brève temporalité du projet » :

Socialement, le changement est généralement célébré, souvent qualifié de vertueux et associé au progrès, opposé à la stabilité, souvent disqualifiée comme une sorte de défaut associé à une vision passéiste. Or, sans certains ancrages qui transcendent la brève temporalité du projet, il y a une possible fuite dans l'action pour l'action, le changement pour le changement, où le seul impératif devient l'adaptation du sujet aux rapides changements exogènes et aux soubresauts des désirs. Dans son « Anthropologie du projet », le psycho-sociologue Jean-Pierre Boutinet (1999a/1990) traite notamment de cette « dérive de l'obsolescence » où « la manie du projet nous entraîne dans un flux incessant d'initiatives à travers une fuite vers l'inexistant, qui se trouve paré subitement de toutes les vertus par rapport à l'actuel présent » (1990/1999a, p. 4). Pour Boutinet, « une telle fuite amène une dévalorisation de l'action qui se laisse anéantir par l'activisme, où ce qui compte n'est plus la cohérence et la pertinence de l'entreprise engagée mais la capacité à ébaucher de nouvelles entreprises » (Boutinet, 1990/1999a, p. 4). Les possibles dérapages, dans des projets où tout serait une socioconstruction, sans un monde qui précède le sujet, l'accueille et lui succédera, sont faciles à envisager. De telles dérives sont à éviter, particulièrement pour les plus jeunes, chez qui un certain besoin de stabilité serait plus important. Berryman p.248-249

Pour Berryman, l'ancrage dans la nature permet de consolider le sujet, ce qui, en retour, permettrait à ce même sujet de mieux affronter le changement et l'imprévu. L'éducation, au sens noble du terme, ne saurait rechercher « des identités temporaires », « rapidement obsolètes et remplaçables ». Une telle fluctuation d'identité serait la reproduction mimétique de la logique du système capitaliste hypermoderne, et non un moyen d'amender cette hypermodernité anémique. Le paradoxe voulant que ces identités éphémères seraient aussi l'occasion pour le système capitaliste de vendre des produits identitaires, entretenant ainsi le système par ceux qui

croient, à tort, affirmer leur identité, alors qu'ils ne font que consommer et alimenter le cycle consumériste, en faisant de l'anticonformisme une marchandise comme une autre. Berryman dénonce ici une fuite en avant du système, à travers le changement pour le changement, qui n'est qu'une autre forme de relativisme généralisé.

La mise en projet et le changement ne sauraient ainsi être les principaux leitmotifs guidant la relation entre l'agent et le sujet. Paradoxalement, une approche entre l'agent et le sujet, valorisant une certaine stabilité et s'attardant à certains ancrages stables, par exemple ceux dans la nature, pourrait aider à consolider le sujet, à le soutenir, à confirmer une certaine identité et à le rendre plus apte à se situer dans le changement. À l'opposé, le changement très rapide peut être associé à des identités temporaires, des identités d'emprunts, rapidement obsolètes et remplaçables, acquises de l'extérieur et portées comme un vêtement. Un tel phénomène d'identité incertaine et fluctuante, s'étendant dorénavant plus longuement dans la vie, bien au-delà de l'enfance et l'adolescence, est un allié d'une fuite en avant de l'économie et un ennemi d'une stabilité écologique. Cette instabilité fait vendre et fait produire des produits identitaires : la marque portée²⁶⁴.

La perspective éducative (i.e. la relation entre l'agent et le sujet) de Berryman trouve des échos, plus actualisés, dans les analyses de Marie-Louise Martinez sur l'anomie et la nécessaire construction du sujet, comme seul antidote pérenne aux mouvements browniens de la société et du monde.

²⁶⁴ Berryman Th, *Op. Cit.*, p 249

Deuxième chapitre

Application pratique :

promotion de l'activité physique et de l'écomobilité

Au rang des priorités nationales de l'EDD, on trouve l'écomobilité et le transport responsable. Les textes officiels sur le DD et l'EDD préconisent les modes de transports dits « actifs » (AT), comme la marche et le vélo. Les différents textes législatifs reviennent sur les modalités d'organisation de l'espace public et de la circulation. Dans les textes nationaux, on trouve plusieurs mesures destinées à favoriser la circulation à vélo. Même si la marche n'est pas abordée telle quelle, la plupart du temps, elle est souvent citée dans les mêmes tournures que la bicyclette, selon une logique implicite des transports dits « actifs » ou « doux » (cf. supra les travaux de François Papon).

Le potentiel de développement de la part modale de la marche et du vélo est important. Si les distances à parcourir ou le relief peuvent être des obstacles à la pratique quotidienne, la multimodalité pour assurer la continuité et la complémentarité entre modes actifs et transports en commun est la solution pour les longs trajets ou les activités de tourisme ou de loisir.²⁶⁵

L'essor de la semaine du vélo à l'école et au collège, et des initiatives prises pour l'apprentissage et la promotion du vélo, en particulier à travers les vélos-écoles.²⁶⁶

Développer l'*intermodalité transports collectifs/modes actifs*²⁶⁷

Le *potentiel de développement de la part modale de la marche* et du vélo est important²⁶⁸.

*Partager l'espace public et sécuriser les modes actifs*²⁶⁹.

Le développement des modes actifs nécessite *des infrastructures cyclables et piétonnes sécurisées* et agréables les éloignant de la circulation automobile²⁷⁰.

²⁶⁵ Premier Plan d'action national pour la pratique du vélo et de la marche : Ségolène Royal et Alain Vidalies dressent un bilan positif de sa mise en œuvre et annoncent une deuxième série de mesures Paris, le 15 septembre 2015. Récupéré le 15 mai 2017 sur site <http://www2.developpement-durable.gouv.fr>

²⁶⁶ *Op. Cit.*,

²⁶⁷ *Idem*

²⁶⁸ *Op. Cit.*,

²⁶⁹ *Op. Cit.*,

²⁷⁰ MTES (2017), Conseil National de la Transition écologique « Document relatif au développement de la marche et à l'usage du vélo ». Récupéré le 17 Mai 2018 sur le site : <https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr>

*réaliser un diagnostic des conditions de stationnement, d'accès et de cheminements des piétons*²⁷¹

Les passages extraits des textes illustrent les propos que nous soutenons, qui sont renforcés par les éléments que nous avons volontairement isolés dans l'encadré pour insister sur la force des expressions utilisées. Dans un but multiple qui s'attache soit au lexical, à la syntaxe ou encore à la thématique. Pour l'encadré ci-dessus, il est vraisemblablement question de thématique. Nous voyons bien que le champ lexical du déplacement occupe une place de choix avec « transport », « intermodalité », « la marche », « vélo », « sécuriser », « infrastructures », « circulation », « cheminements des piétons » pour ne citer que cela. Ces mots et expressions nous placent d'emblée dans une dimension de l'activité physique qui dans un premier temps présente plusieurs modes de déplacements et dans un second temps insiste sur l'aspect propre, non polluant.

2.2.1. Un exemple d'application national : le développement de l'écomobilité à bicyclette

En France, le Premier Plan d'action national pour la pratique du vélo et de la marche (2015) a donné lieu à une série de mesures sur le plan national. La valorisation de l'activité physique va de pair avec la promotion de bienfaits sur la santé publique. Il s'agit de promouvoir les « modes actifs » et de changer les comportements, vers une plus grande écomobilité. A terme il est question de mettre en place des « nouvelles mobilités, plus solidaires, plus soutenables, plus sûres, plus propres, plus connectées et plus intermodales » (2017). (cf. *supra* l'écomobilité et les « transports doux »). Les mass médias sont mises à contribution pour que les campagnes de valorisations « des bienfaits de la marche et du vélo, et plus généralement de l'activité physique, dans les différents supports de communication institutionnels (sports, Programme national nutrition santé, Plan national de lutte contre l'obésité, assises du tourisme, Plan d'urgence pour la qualité de l'air, lutte contre le bruit, campagnes sécurité routière,

²⁷¹ MTES (2017), Conseil National de la Transition écologique « Document relatif au développement de la marche et à l'usage du vélo ». Récupéré le 17 Mai 2018 sur le site : <https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/marche-et-velo>.

vulgarisation de l’outil d’évaluation économique des effets sanitaires HEAT liés à la pratique de la marche et du vélo (OMS) ...) »²⁷².

Capitaliser des retours d’expérience et de les partager pour faciliter l’accompagnement d’autres territoires dans une démarche similaire et de favoriser une montée en compétences commune des territoires sur la mobilité. ²⁷³

Ces expérimentations devront participer au développement et au renforcement des compétences locales en matière de mobilité et présenter une capacité de réplication dans d’autres territoires. ²⁷⁴

[...] l’apprentissage du vélo à l’école et dans les centres de loisirs en lien avec l’Éducation nationale et les collectivités territoriales et en Introduisant dans la loi de programmation sur la transition énergétique l’obligation de mettre en place un vélo école dans les agglomérations de plus de 100 000 habitants pour accroître le nombre d’écoles et de collèges participant à l’opération « semaine du vélo à l’école » organisée en partenariat avec le ministère de l’Éducation Nationale et les principales associations partenaires (UNSS, USEP, FUB, FFCT, CVTC, AP Maif, MCF, Prévention Routière...)»²⁷⁵

Comme souvent dans les textes généraux, les verbes à l’infinitif marquent la liste des objectifs à atteindre, sous la forme d’un « *to do* » à la valeur d’injonction (« volonté ») : « valoriser », « inventer », « favoriser », « structurer », « concrétiser », « participer », en sachant que chacun des verbes renvoie à une place précise au sein d’un projet de plus vaste ampleur, qui apparaît comme objectif à atteindre en matière de mobilité.

valoriser mieux *les bienfaits de la marche et du vélo, et plus généralement de l’activité physique*²⁷⁶
inventer de nouveaux outils pour *ancrer de façon durable la marche et le vélo dans le quotidien des français*²⁷⁷.

²⁷² Premier Plan d’action national pour la pratique du vélo et de la marche : Ségolène Royal et Alain Vidalies dressent un bilan positif de sa mise en œuvre et annoncent une deuxième série de mesures Paris, le 15 septembre 2015. Récupéré le 15 mai 2017 sur site <http://www2.developpement-durable.gouv.fr>

²⁷³ Académie de Rouen (2017) Lettre de rentrée sur l’éducation au développement durable du recteur de l’académie de Rouen, 2017.

²⁷⁴ *Idem*

²⁷⁵ *Op. Cit.*,

²⁷⁶ MTES (2017), Conseil National de la Transition écologique « Document relatif au développement de la marche et à l’usage du vélo ». Récupéré le 17 Mai 2018 sur le site :

<https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/marche-et-velo>.

²⁷⁷ Premier Plan d’action national pour la pratique du vélo et de la marche, *Op. Cit.*,

*favoriser l'émergence de plans de mobilité des acteurs socio-économiques et de services de mobilité au quotidien*²⁷⁸.

*volonté exprimée de nombreux territoires d'expérimenter de nouvelles solutions de mobilités*²⁷⁹,
*favoriser la mise en œuvre par les Territoires de projets de mobilités quotidiennes, durables, pour tous, innovantes sur le plan technique et/ou sociétal et/ou de la gouvernance*²⁸⁰

*structurer des partenariats en créant du lien entre les collectivités et les entreprises qui peuvent porter ensemble de nouvelles solutions de mobilité*²⁸¹;

*concrétiser les stratégies régionales ou locales de mobilité, Favoriser une montée en compétences commune des territoires sur la mobilité*²⁸².

*participer au développement et au renforcement des compétences locales en matière de mobilité*²⁸³

Dans l'illustration d'une action concrète, nous avons choisi de mettre en lumière non pas les déplacements à vélo, mais le Pédibus (objet de notre recherche). Ainsi, dans cet extrait du CNTE²⁸⁴, l'instance de renforcement du dialogue social sur l'environnement, les acteurs politiques montrent l'intérêt qu'ils portent à la mobilité scolaire et associatif des enfants dans l'espace public alors même que dans les textes internationaux cette problématique n'est quasiment pas abordée. Comme vous pouvez le lire dans l'encadré ci-dessus, les verbes « favoriser » ; « participer » ; « valoriser » ; « concrétiser » montrent la volonté manifeste d'emmener les populations à pratiquer du vélo car tout en se déplaçant il y a une activité sportive qui est bénéfique pour la santé de l'homme. Un autre texte²⁸⁵ vient confirmer cet intérêt avec les outils pédagogiques qui ont été conçus par les acteurs de premier plan (ministères et professionnels) pour sensibiliser les usagers sur les dangers de la voie publique lorsque ces derniers sont emmenés à partager la voie publique avec les chauffeurs des véhicules lourds. Cet argument a une particularité, car il montre que chaque territoire doit adapter ces politiques en se référant aux sujets qui préoccupent les populations et qui ont un impact négatif sur

²⁷⁸ *Idem*

²⁷⁹ MTES (2017), Conseil National de la Transition écologique « Document relatif au développement de la marche et à l'usage du vélo ». Récupéré le 17 Mai 2018 sur le site : <https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/marche-et-velo>.

²⁸⁰ *Idem*

²⁸¹ *Idem*

²⁸² *Ibidem*

²⁸³ *Ibidem*

²⁸⁴ *Ibidem*

²⁸⁵ Premier Plan d'action national pour la pratique du vélo et de la marche : Ségolène Royal et Alain Vidalies dressent un bilan positif de sa mise en œuvre et annoncent une deuxième série de mesures Paris, le 15 septembre 2015. Récupéré le 15 mai 2017 sur site <http://www2.developpement-durable.gouv.fr>

l'environnement. C'est le cas de la mobilité dans le cadre scolaire, qui a encore du mal à susciter une mobilisation conséquente comme c'est le cas pour le tri, l'eau et bien d'autres. Et pourtant la pratique physique avec la marche à bien de vertus.

2.2.2. Sédentarité vs. Activité physique

En 2017, l'Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité (ONAPS), a réalisé un rapport qui fait le recensement des différents travaux menés sur les sujets en lien avec la sédentarité, l'inactivité et les bienfaits de l'activité physique au sein de la population française. Un choix de recherche qui répond à l'amélioration des connaissances des populations sur certaines thématiques (la sédentarité et l'inactivité physique) qui ont des conséquences sur « la morbidité de la population », quand d'autres (l'activité physique) participent au bien-être physique et mental des personnes qui l'adopte. On peut dire que l'activité physique a une conséquence plutôt positive car le fait d'être actif favorise plusieurs aspects du développement chez les enfants, population sur laquelle se base notre travail. Pour aborder la notion d'activité physique il est important de la situer afin de mieux la comprendre. Dans le cadre de ce travail, nous devons l'entrevoir sous l'angle voulu par l'ONAPS comme suit à savoir :

[...] tous les mouvements corporels produits par la contraction des muscles squelettiques entraînant une augmentation de la dépense énergétique au-dessus de la dépense de repos. Elle inclut tous les mouvements de la vie quotidienne, y compris ceux effectués lors des activités de travail, de déplacement, domestiques ou de loisirs.²⁸⁶

C'est une approche globale qui présente le bien fondé des mouvements corporels que nous sommes amenés à réaliser au quotidien. Au regard des enjeux, nous pouvons dire que le choix que nous avons porté sur les déplacements reste un angle d'étude sociétal actuel qui trouve son intérêt dans sa double dimension de durabilité et de sensibilisation à l'endroit d'un public plus jeunes. Cela permet de leur apprendre très tôt, les biens faits de l'activité physique dans l'espoir de leur donner les clés qui pourront les aider à faire des choix conséquents dans l'avenir.

²⁸⁶ Praznocy C., Lambert C., Pascal C. (2017), État des lieux de l'activité physique et de la sédentarité en France -Édition 2017, Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité – Rapport. 130 pages.

Ainsi, il est toutefois important d'énumérer quelques effets positifs à mettre sous le compte de la pratique d'une activité physique. Ceux que nous allons évoquer ici sont issus de l'étude réalisée par ParticipACTION²⁸⁷. Dans son bulletin annuel édité en 2018, on peut lire les données détaillées provenant de plusieurs sources sur la problématique de l'activité physique chez les jeunes au Canada. Dans ce bulletin, nous nous sommes intéressés aux bienfaits de la pratique physique, à cet effet, nous vous en présentons en substance ceux qui nous paraissent les plus percutants dans le cadre de notre étude. Pour ce faire, nous commençons par l'aisance qui désormais peut caractériser l'enfant lorsque celui-ci est emmené à pratiquer l'activité physique. Cela favorise la croissance et le développement sains. L'enfant est emmené à travailler ses muscles, maîtriser sa motricité tout en améliorant coordination, posture et équilibre. Cette pratique maîtrisée de l'activité physique, augmente la dépense des calories, favorable à la réduction du risque d'obésité qui touche de plus en plus de jeunes en France. L'activité physique protège le corps, c'est aussi un rempart pour la santé affective et mentale car l'enfant développe une estime de lui-même, assume son corps pour le plus grand bonheur de son épanouissement et de la confiance de soi, très importante pour briser l'isolement et développer des relations sociales. C'est une marque de socialisation qui place l'enfant dans un environnement qu'il connaît eu égard à la facilité qu'il a développé dans la pratique du sport où règne un esprit d'équipe. Une connaissance qui lui permettra de s'épanouir partout et notamment à l'école pour l'impact positif que cela pourrait apporter dans la scolarité. La mémorisation des règles, des séquences de mouvement et la prise des décisions rapides sont des compétences acquises dans l'activité physique qui peuvent être utiles dans le cadre du travail scolaire avec la notion des résultats scolaires à améliorer. Dans les deux cas, l'intellect

²⁸⁷ Les renseignements tirés de l'édition 2018 du Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION ont été extraits avec la permission de ParticipACTION.

ParticipACTION. Un corps actif pour un cerveau en santé : la formule gagnante! L'édition 2018 du Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION. Toronto: ParticipACTION; 2018. Le Bulletin 2018 et un résumé des conclusions (le Bulletin sommaire) sont disponibles en ligne à www.participACTION.com/bulletin

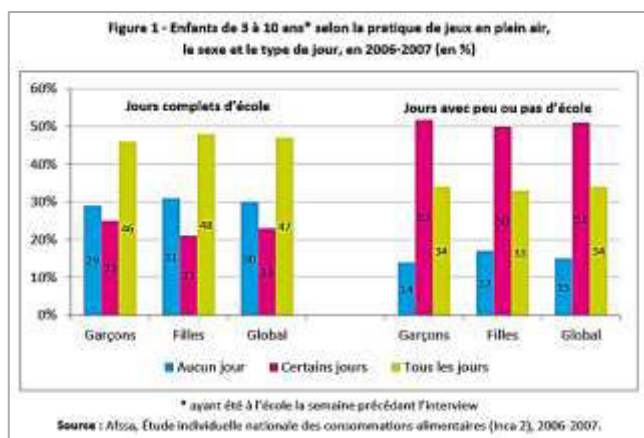
Le Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION 2018 constitue l'évaluation la plus détaillée de l'activité physique des jeunes au Canada. Le Bulletin synthétise les données provenant de multiples sources, dont les meilleures recherches disponibles évaluées par des pairs, pour attribuer une note fondée sur les données probantes à chacun des 14 indicateurs.

Le Bulletin a été reproduit dans plus de 50 villes, provinces et pays, où il a servi de modèle pour la collecte et le partage des connaissances à propos de l'activité physique des jeunes à travers le monde

est stimulé. Selon l'étude réalisée par *ParticipAction*²⁸⁸, les jeunes en activité développent de plus en plus le sentiment d'appartenance à leur établissement.

Ces extraits présentent une sorte de cheminement existentiel qui commence par une nécessité d'être en bonne santé physique et mentale. Ces aspects sont fondamentaux pour que l'être humain développe le sentiment d'appartenir à une société qui, en retour, marque sa socialisation. C'est donc armé de tous ces atouts que l'homme va s'investir en cherchant continuellement à améliorer son environnement. Le savoir enseigné dans le système éducatif lui donnera les outils pour mieux affronter le monde et agir en responsable selon les règles établies. C'est ici, un raisonnement qui peut parfaitement convenir aux enjeux de l'éducation au développement durable car la finalité est d'avoir des individus capables d'agir en conséquence face aux dangers auxquels est exposée la planète.

Selon l'ONAPS (Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité), la pratique des jeux de plein air des enfants de 3 à 10 ans apparaît largement tributaire de l'école. En effet, durant les jours sans école, cette activité régresse et devient plus aléatoire, rejoignant ainsi la tendance générale au recul de l'activité physique dans nos sociétés.



Il est vrai que le second tableau que nous avons ci-dessous ne prend pas en compte les déplacements domicile-école, mais donne toutefois des taux relatifs aux activités physiques des jeunes au sein de leur établissement. Ce qui nous renforce dans le travail de recherche que nous

²⁸⁸ *Op. cit.*, www.participACTION.com/bulletin

réalisons avec le Pédibus comme mouvements corporels matinal vers l'école, pour le bien des enfants.

Tableau 1 : Pratiques d'activité physique chez les enfants de 3 à 10 ans selon le sexe et l'âge en 2006 (en %)

	3-6 ans	7-10 ans	Tous
Garçons			
Jeux en plein air les jours d'école ¹ (%)			
aucun jour	47,3	29,3	37,4
quelques jours	23,7	29,5	26,9
tous les jours	29,1	41,2	35,7
Jeux en plein air les jours avec peu ou pas d'école ¹ (%)			
aucun jour	16,4	5,7	10,5
quelques jours	60,6	62,9	61,9
tous les jours	23,0	31,4	27,6
Activité physique et sportive à l'école ¹ (%)	82,9	80,3	81,5
Enfant actif selon les parents (%)	95,8	94,6	95,1
Filles			
Jeux en plein air les jours d'école ¹ (%)			
aucun jour	43,5	37,9	40,6
quelques jours	21,2	28,2	24,9
tous les jours	35,3	33,9	34,6
Jeux en plein air les jours avec peu ou pas d'école ¹ (%)			
aucun jour	13,9	18,1	16,0
quelques jours	62,2	52,0	57,1
tous les jours	23,9	29,9	26,9
Activité physique et sportive à l'école ¹ (%)	84,3	86,0	85,2
Enfant actif selon les parents (%)	91,6	87,9	89,6

¹ chez les enfants scolarisés et ayant eu école la semaine précédant l'interview
Source : Étude ENNS 2006.

Dans ce même rapport, la question de la sédentarité est aussi abordée pour que l'opinion publique ait une vision concrète de ces deux notions qu'on oppose à souhait. Il faut savoir que la sédentarité n'est le manque absolu d'activité physique mais plutôt « [...] une situation d'éveil caractérisée par une dépense énergétique inférieure ou égale à la dépense de repos en position assise ou allongée : déplacements en véhicule automobile, position assise sans activité autre, ou à regarder la télévision, la lecture ou l'écriture en position assise, le travail de bureau sur ordinateur, toutes les activités réalisées au repos en position allongée (lire, écrire, converser par téléphone, etc.)²⁸⁹

Le fait de multiplier les déplacements en voiture génère un comportement sédentaire car l'utilisateur ne sollicite pas suffisamment « les muscles squelettiques » pour produire des mouvements corporels qui devraient engendrer une « dépenses énergétiques » comme le

²⁸⁹ Anses. Actualisation des repères du PNNS -Révisions des repères relatifs à l'activité physique et à la sédentarité. Rapport d'expertise collective. Février 2016, cité dans le rapport 2017 de l'ONAPS *op. cit.*,

suggère la définition. Cette approche met en lumière les préoccupations qui sont les nôtres notamment celles qui considèrent la marche en l'occurrence le pédibus, comme un moyen de déplacement durable qui permet de pratiquer une activité physique tout en protégeant l'environnement. C'est dans ce sens que s'inscrivent les réunions stratégiques ministérielles qui montre l'engagement européen dans le processus d'assainissement environnemental qui passe par une politique axée sur l'adoption des modes actifs de déplacement qui restent bénéfiques pour la santé des population et aussi pour l'environnement. Au cours de la 4^e rencontre qui a eu lieu à Paris, les participants, ont fait un constat de la situation, il ressort tout de même des faits marquants, dont les éléments mis en évidence invitent à une action forte et conséquente. A cet effet, nous avons relevé deux passages qui entrent dans le cadre de l'étude que nous menons :

Reconnaissant les importants effets bénéfiques sur la santé et l'environnement des modes de déplacement actifs tels que la marche et le cyclisme, qui ne génèrent aucune émission et aucun bruit, atténuent les encombrements provoqués par l'utilisation des voitures particulières et contribuent à accroître l'activité physique²⁹⁰

Avec ces deux citations, il y a clairement deux visions de la situation qui se dégagent : la première qui marque l'inquiétude des gouvernants quant à l'impact de plus en plus négatif de « l'utilisation de moyens de transports individuels motorisés » sur la santé des populations ; et la seconde montre bien que les gouvernants ont également les moyens d'agir notamment en instaurant dans les habitudes des populations « des modes de déplacement actifs » à l'exemple de la marche et de la pratique du vélo. Deux modes de déplacements sains, actifs et qui n'émettent pas de gaz nocifs à l'environnement et à la santé de tous.

C'est l'occasion de dire que les gouvernants ont souvent d'autres alternatives à proposer, voire à intégrer au sein d'une société en mutation constante qui a l'obligation de se réinventer. Une position que s'est appropriée la Métropole Rouen Normandie qui n'hésite pas à promouvoir une politique environnementale toujours en mouvement. Elle s'est engagée localement à faire du respect de l'environnement un véritable point de convergence des actions et des pratiques qui rassemblent toutes les couches de la société. Chaque individu est encouragé à s'inscrire dans cette dynamique et les pouvoirs publics doivent offrir davantage de possibilité

²⁹⁰ Programme Paneuropéen sur les transports, la santé et l'environnement (PPE TSE), *Op cit.*,

d'actions aux populations. A l'exemple du nouveau visage des bords de la Seine, ou encore de du centre-ville de Rouen où les espaces ont été modifiés, adaptés et rendus plus adéquats pour une exploitation optimale.

« Seine Amont Rive droite », aménagement cyclable créé entre la déchetterie de Rouen et la base nautique de Belbeuf par le bord de Seine (5,8 km). Cette piste cyclable intégrée au projet de Vélo route du Val de Seine relie Saint-Pierre-de-Manneville à Belbeuf sur plus de 30 km d'ouest en est longeant la Seine dans un cadre de vie privilégié²⁹¹.

C'est autant d'actions réalisées qui montrent sans nul doute, la volonté de la métropole d'œuvrer pour le bien-être de ses administrés. Même si la place donnée à la marche reste encore peut conséquente. En revanche, il est de bon aloi de s'appuyer sur les décisions ministérielles pour avoir une vue d'ensemble des efforts consentis par les populations sur les thématiques retenues qui sont choisies non seulement sur la possible réalisation locale mais aussi et surtout sur les grandes problématiques élaborées sur la plan international et national :

La démarche «Code de la rue » initiée en 2006 a permis, en 2008 puis en 2010, « une évolution du code de la route en instituant le principe de prudence à l'égard des usagers les plus vulnérables »²⁹².

Le cadre théorique fixe les enjeux et le cadre pratique traduit en acte les stratégies pour que les enjeux soient davantage appropriés. C'est ce qu'on peut retenir de ce chapitre qui nous a permis d'explorer par la lecture des textes la manière avec laquelle les acteurs s'approprient les grandes orientations politiques. Au moyen des sous-chapitres « la promotion de l'activité physique... », « ...l'écomobilité par la bicyclette » ou encore « la sédentarité contre l'activité physique », c'est la présentation des actions déjà menées sur le plan national en faveur des déplacements doux et actifs qui rejoint totalement notre recherche. En revanche, le déplacement à vélo est le moyen écomobile le plus valorisé au détriment de la marche ou encore du pedibus. Après cette vision nationale de l'écomobilité, nous allons maintenant explorer la vision soutenue par la Métropole Rouen Normandie notre terrain de recherche.

²⁹¹ MRN (2016) Rapport d'activités, 14 bis avenue Pasteur CS 50 589 76 006 Rouen Cedex p.99
<https://www.metropole-rouennormandie.fr>

²⁹² Premier Plan d'action national pour la pratique du vélo et de la marche : Ségolène Royal et Alain Vidalies dressent un bilan positif de sa mise en œuvre et annoncent une deuxième série de mesures Paris, le 15 septembre 2015. Récupéré le 15 mai 2017 sur site <http://www2.developpement-durable.gouv.fr>

Troisième chapitre

Pratiques éducatives en lien avec le DD dans le système scolaire en Métropole Rouen Normandie

Ce chapitre s'inscrit dans le droit fil de ce qui a été fait à la fin du chapitre précédent. Il est question de ressortir les pratiques éducatives en lien avec le développement durable dans le système éducatif de la MRN. Nous allons aborder ce point en recensant *a minima* les extraits qui évoquent la prise en compte de l'action éducative dans son aspect le plus pratique, en mettant en lumière les activités concrètes menées par les acteurs sur le terrain. Pour ce faire, nous nous appuyons d'abord sur « les textes et circulaires d'application », toujours partir des orientations politiques ensuite nous avons « la base de données et documentaire » qui est un centre documentaire qui mène des activités pour promouvoir l'éducation au développement durable et enfin « labellisation, appel à projets, concours... ». Le dernier sous-chapitre est un processus de récompense qui participe en encourageant les acteurs à inscrire leurs actions dans la préservation de l'environnement. Ces trois angles vont nous permettre de voir les pratiques en vigueur dans la Métropole Rouen Normandie.

2.3.1 Textes et circulaires d'application

La 2nde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (circulaire de 2007) et d'autres textes législatifs qui vont dans le même sens, mettent un accent sur l'aspect globalisant de ce type d'éducation en France. Pour mieux comprendre l'utilisation récurrente de l'adjectif « global », nous convoquons le concept de « a-disciplinarité »²⁹³ utilisé par Jean-Marc Lange. Il ne s'agit pas ici d'une négation ni d'une privation (ne reconnaît pas l'existence et donc ne voit pas la nécessité de filiation) mais plutôt d'un ancrage dans la société. La transdisciplinarité que requiert l'éducation au développement durable trouve son entendement dans l'implication de toutes les disciplines qui concourent à la diffusion des savoirs et savoir-faire portant les enjeux majeurs de la société « Cependant, ces actions si elles impliquent d'apprendre des gestes et des comportements ne doivent pas s'y limiter, et il importe qu'elles

²⁹³ Lange J-M., *op cit.*,

s'appuient, dans l'école, sur une véritable démarche éducative globale²⁹⁴ ». Nous avons ici, la place de l'éducation qui est une fois de plus valorisée avec l'institution éducative mais celle-ci doit plus s'accorder des démarches éducatives auxquelles sont associées d'autres composantes. Ce qui va permettre d'avoir plusieurs réseaux transversaux [« de connaissances et de compétences entre les enseignements, les projets d'établissements et les nombreuses initiatives comme les actions éducatives et culturelles conduites sur le temps scolaire ou en dehors du temps scolaire, avec les partenaires de l'École. Elle a donc aussi toute sa place dans les « projets éducatifs territoriaux » qui visent à articuler les activités périscolaires avec les projets d'école et d'établissement »]²⁹⁵. Une autre circulaire celle de 2013, rend compte de la position du ministère, qui réaffirme sa volonté d'accompagner les écoles et établissements dans la mise en place d'une démarche éducative. Ceci pour valoriser les initiatives en encadrant les différentes étapes à prendre en compte pour la démarche E3D. Cette démarche est à mettre sous l'actif de l'académie de Rouen, qui a été première à mettre en place ce dispositif d'évaluation pour accompagner et récompenser les porteurs des projets sur le développement durable dans les établissements de la métropole. C'est un dispositif fixe qui sert de repère et qui indique la voie à suivre, c'est surtout au cours des grandes mobilisations comme « une semaine pour le climat » qui a lieu chaque année dans toutes les écoles et tous les établissements scolaires, en lien avec la Fête de la Science, qu'elle est le plus actif car c'est une occasion de porter des projets. Voici les étapes d'une reconnaissance E3D :

La démarche se construit à partir d'un diagnostic visant à identifier des problématiques correspondant à des principes et des enjeux du développement durable dans :

- les enseignements ;
- la vie scolaire ;
- les priorités de gestion et de maintenance pour l'établissement ;
- les caractéristiques du territoire et les modalités de l'ouverture sur l'extérieur par le partenariat²⁹⁶.

²⁹⁴ MEN (2007), Instructions pédagogiques, circulaire n°2007-077 du 29-3-2007 sur « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) ». Récupéré le 12 août 2015 du site <http://www.education.gouv.fr>

²⁹⁵ MEN (2013), Instructions pédagogiques, 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 24-7-2013, récupéré le 15 avril 2016 du site <http://www.education.gouv.fr>

²⁹⁶ *Idem*

A l'instar de ce qui se fait au niveau national, la Métropole reste un acteur majeur dans la dynamique qui existe autour de l'éducation au développement durable en France. Elle compte plusieurs initiatives à son actif marquant ainsi la détermination des métropolitains à contribuer au rayonnement local dans la lutte pour la préservation de l'environnement. Ensemble, les acteurs engagés sur la question de l'environnement dépassent leurs oppositions et posent des actions phares qui sont bénéfiques pour l'environnement et la durabilité. En 2005, « 26 lycées, CFA, collèges et écoles élémentaires se sont engagés à titre expérimental dans le programme « Etablissements du développement durable » (EdDD), baptisé ailleurs Agenda 21 scolaire, Opération Eco-école, « lycée écoresponsable ». A la rentrée 2008, 110 établissements adhèrent à ce programme dans la région²⁹⁷. La Haute-Normandie est en pointe sur la question de l'éducation au développement durable. Entre 2014 et 2016, il y a eu 13013 élèves essentiellement du second degré qui ont été sensibilisés par le service éducation à l'environnement (tous thèmes confondus). Avec une population scolaire de 351.743²⁹⁸ dont 159.295 élèves du second degré, on peut dire que le chemin est encore long mais une partie importante a déjà été faite et l'engagement des acteurs est de plus en plus déterminé et présent.

A la suite des circulaires ministérielles qui circonscrivent toujours la pratique de l'EDD, C'est donc à juste titre que le point suivant parle d'un rôle catalyseur des médias dans la promotion des pratiques éducatives en métropole Rouen Normandie.

2.3.2 Constitution de base de données et documentations nationales (CANOPE, ex-CNDP)

Dans le cadre plus institutionnalisé et plus restreint représenté par l'Education Nationale en France, le CNDP et les différents CRDP se sont vu confier la mission de constituer des documentations *ad hoc*, destinées aux enseignants et aux enseignés et toutes les personnes désireuses d'acquérir des connaissances dans l'environnement et le développement durable. L'idée est de « mettre à la disposition des professeurs et des élèves les ressources, générales et locales, nécessaires à la conduite des enseignements et des projets menés dans l'établissement » (2007) On retrouve ainsi la notion de projet, indissociable à l'approche holistique, qui

²⁹⁷ Focus sur l'éducation au développement durable dans l'académie de Rouen.

²⁹⁸ Sources les chiffres de l'académie 2014-2016.

nécessitent la constitution de documentations établies selon de nouvelles démarches (par exemple autour des notions-clé d'espace et de temps, ou bien en corrélation avec des données environnementales locales, qui seront le lieu des sorties scolaires). Dans la logique de la labellisation, de telles documentations s'adressent aussi aux enseignants porteurs de projets et/ou aux chefs d'établissement, comme aide à la constitution du dossier à travers les documentations fournies et les cas d'exemple ainsi montrés. De telles ressources sont bien sûr prévues pour être accessibles en ligne.

Cette documentation permettra aux enseignants de compléter leurs connaissances, mais elle leur donnera également des informations d'ordre pratique et matériel.²⁹⁹

Dans cet ensemble, le centre de documentation et d'information jouera un rôle particulier pour mettre à la disposition des professeurs et des élèves les ressources, générales et locales, nécessaires à la conduite des enseignements et des projets menés dans l'établissement.³⁰⁰

Au niveau régional, on constate également la prépondérance médiatique dans la vulgarisation et la promotion des activités en rapport au développement durable, conduites dans la Métropole Rouen Normandie. Que ce soit au niveau académique ou encore dans la gestion sociale de la métropole, la sphère virtuelle occupe une place de choix dans les politiques menées au quotidien. Plusieurs actions sont menées, dont voici les plus représentatives.

Nous pouvons dire que le choix de ce mode de communication, celui d'internet ou encore des réseaux sociaux, obéit à une volonté d'attirer davantage de jeunes, afin que ces derniers s'intéressent aux problématiques environnementales. Ils sont très souvent portés sur la communication virtuelle et passent beaucoup de temps sur la toile. Ce mode de communication est aussi développé pour donner la possibilité aux personnels éducatifs d'avoir un accès rapide aux informations, dans le but de mieux préparer leurs actions. Et enfin, ce mode de communication a une fonction tout aussi importante que les autres : le partage des expériences menées en Métropole Rouen Normandie. C'est une mine de connaissances mobilisées qui peut

²⁹⁹ La circulaire [n°77-300 du 29 août 1977](#), parue au BO n°31 du 8 septembre 1977, portant sur l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Récupéré le 10/06/2014 <http://media.eduscol.education.fr>

³⁰⁰ MEN (2007), Instructions pédagogiques, circulaire n°2007-077 du 29-3-2007 sur « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) ». Récupéré le 12 août 2015 du site <http://www.education.gouv.fr>

servir de support aux communautés d'ici et d'ailleurs, soucieuses de la protection de l'environnement. A cela s'ajoute l'apport significatif de ces savoirs dans la constitution des objets de recherche pour le monde scientifique. D'ailleurs, nous nous sommes largement appuyés sur ces informations pour l'enrichissement de l'étude que nous menons.

En dehors de ce réseau virtuel, il y a aussi le réseau des partenaires, un réseau humain qui participe au rayonnement du développement durable dans la région qui figure parmi les pionniers en France. Tous les partenaires cités plus haut travaillent régulièrement avec les populations, les uns sont une force financière, tandis que les autres sont une force de proposition en termes de conception et de gestion de projets socio-éducatifs.

Les actions menées dans la Métropole Rouen Normandie sont présentées au grand public au moyen de plusieurs modes de communication. Entre, les références officielles avec les textes et les discours fournis sur le plan national, et les réseaux de communication traditionnels comme les bibliothèques et autres bases de données, nous avons la place incontournable d'internet. La toile est par essence, le mode de communication le plus en vue et dans l'air du temps pour sa grande capacité à réunir au-delà même d'un territoire ou d'une communauté. Nous sommes dans un monde sans limite et sans fin avec une communauté humaine tout aussi dense. Ce qui n'est pas pour déplaire aux acteurs du développement durable qui souhaiteraient à l'évidence que leurs actions impactent davantage de personnes dans le monde. Nous sommes en présence d'un savoir-faire qui s'universalise, c'est donc à juste titre que des systèmes de récompense sont mis en place pour encourager les personnes engagées dans la préserver l'environnement au quotidien.

2.3.3 Labellisations, appels à projets, concours, prix et récompenses dans l'académie de Rouen

Il est important que la communauté internationale s'engage. Á travers chaque pays, des actions doivent être posées. Il se trouve que le processus a du mal à se mettre en place. La volonté est certes là, mais le passage à l'action est encore difficile si l'on tient compte du manque d'engouement autour des activités sur le terrain. C'est valable dans certaines régions du monde mais nous avons pu le vérifier dans la MRN. C'est pourquoi plusieurs systèmes de

récompense ont été pensés pour encourager ceux qui n'hésitent pas à inscrire la question environnementale dans leur politique organisationnelle et d'action.

La fébrilité constatée dans la réalisation des actions en lien avec le développement durable a conduit les décideurs à élaborer un système de récompenses qui félicite les acteurs qui s'investissent pour changer les choses, les acteurs qui impulsent une dynamique pour que les bons gestes et les bonnes habitudes deviennent des comportements normaux à adopter dans la société. Plusieurs concours et prix spéciaux sont donc organisés partout en France. Dans le cadre de notre étude, nous choisissons de présenter ce qui est fait en Métropole Rouen Normandie :

Pour récompenser les meilleurs projets pédagogiques des enseignants sur l'éducation à l'environnement et au développement durable, un appel à projets « les Clefs de l'éducation à l'environnement et au développement durable » sont lancé dans toute la France. Un prix spécial récompensera les projets ayant trait à l'alimentation et à la lutte contre le gaspillage alimentaire, en cohérence avec le thème de l'exposition universelle de Milan « produire et manger autrement »³⁰¹.

Le label ministériel E3D, avec d'autres labels portés par les collectivités et les associations, permettent de valoriser le travail mené par la communauté éducative et ses partenaires, de le faire connaître et ainsi de le partager.³⁰².

Par le truchement des thématiques, l'académie de Rouen décerne depuis longtemps les prix aux acteurs engagés. A l'exemple de la thématique de l'eau où plusieurs activités sont organisées en soutien aux partenaires mais aussi au monde éducatifs. Il existe plusieurs travaux de recherches et même plusieurs activités soutenues et financées par les partenaires, qui favorisent une meilleure utilisation de l'eau dans la région. En dehors de l'eau d'autres thématiques sont aussi mises à l'honneur, car le traitement du concept du développement durable nécessite la prise en compte de tous les secteurs qui font vivre la société. A cet effet, nous avons recensé ici quelques grands événements qui montrent l'engagement local de la région.

³⁰¹ Mesures sur l'éducation à l'environnement et au développement durable annoncées par Ségolène Royal et Najat Vallaud-Belkacem Communiqué de presse - Najat Vallaud-Belkacem du 04/02/2015, Récupéré sur le 20 novembre 2016 du site <http://www.education.gouv.fr>

³⁰² MEN (2015-2018), circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 sur « Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ». Récupéré sur le 22 janvier 2017 du site <http://www.education.gouv.fr>

Le partenariat entre l'académie de Rouen et l'agence de l'eau Seine Normandie, mis en place en 1987, se poursuivra au cours de l'année scolaire 2017-2018 pour favoriser (financements à la clé) la réalisation de "Classes d'eau" dans les écoles, les collèges et les lycées de l'Académie.

Le concours « Clic–Durable » est ouvert aux élèves des écoles, des collèges et des lycées. Les élèves, par groupes, réalisent une ou deux photographie(s) sous forme numérique (non retouchées) accompagnée(s) d'un titre et d'un texte de 5 à 10 lignes décrivant la démarche utilisée pour répondre au sujet. Photos et texte doivent être séparés³⁰³.

Autant de concours et de récompenses qui, à terme, deviennent une fierté locale, mais aussi nationale. La Métropole ne serait pas arrivée à ce niveau, si elle n'avait pas obtenu le soutien indéfectible de sa population. En dépit d'une mobilisation que l'on peut juger de timide, au regard de la faible représentativité du nombre d'écoles engagés au nombre total des écoles, ou encore du nombre de la population scolaire engagée par rapport à la population totale (cf. supra) mais toutefois au regard de la mobilisation et du travail réalisé nous pouvons encourager les acteurs. Mais nous retenons la force de détermination de ceux qui sont engagés, car ils portent en eux cette admirable volonté qui donne l'impression que toute la communauté participe pleinement à cette importante aventure pour la planète et toutes ses composantes.

L'édition 2018 aura lieu le mercredi 18 avril, dans les locaux de CANOPE (ex CRDP) à Mont Saint Aignan. Les productions de vos élèves, en lien avec l'EDD, pourront y être présentées dans le hall de CANOPE ; n'hésitez pas à faire connaître les objets (artistiques, techniques...) que vous pourriez proposer pour cette exposition temporaire propre à valoriser les productions et leurs auteurs³⁰⁴.

Au regard de toutes ces réalisations, nous pouvons dire que la Métropole Rouen Normandie demeure une force de proposition sur la scène nationale. Comme les autres régions, elle est toutefois confrontée à une constante remise en question dans l'idée première d'améliorer les politiques publiques. Les politiques menées font évidemment leurs preuves. Si nous tenons compte des mutations de la société avec le déplacement constant des intérêts économiques ou environnementaux, il est important que les stratégies soient régulièrement repensées. Sans perdre de vue leur objectif, elles doivent s'adapter à l'offre et à la demande. Elles doivent

³⁰³ Zoom sur l'académie de Rouen « Croissance verte dans l'académie » n°39, Janvier-Avril 2011, <http://www.ac-rouen.fr>

³⁰⁴ Académie de Rouen (2017) Lettre de rentrée sur l'éducation au développement durable du recteur de l'académie de Rouen, 2017.

également se référer à la complexité de la question du développement durable pour que les actions menées rencontrent l'assentiment des populations concernées.

Il existe plusieurs manières de concevoir l'éducation au développement durable dans le système éducatif ou d'en faire la promotion. En abordant la question sous un aspect purement intellectuel, nous dirons que l'apprentissage est construit autour de la découverte et la connaissance des notions et des concepts du développement durable. Des connaissances capables de susciter chez les élèves un changement de comportement dû au fait qu'ils se sont approprié les informations reçues. Vu dans ce sens, on peut se dire que les informations données ne seraient pas à même d'éveiller pour autant la conscience environnementale, au point de réajuster les comportements qui vont en l'encontre de la philosophie sociétale de l'environnement consistant à avoir le bon geste et la bonne attitude pour le bien de l'environnement. Une vision corroborée par Jean-Marc Lange, dans un article sur la formation des enseignants. « Cette méthode parie sur le fait qu'être informé est suffisant pour induire chez les élèves l'adoption de comportements et d'attitudes adéquats. Il nous semble que l'expérience acquise, par exemple dans le contexte de la santé publique, a largement démontré qu'il existe un fossé entre savoir et faire, voire, entre être convaincu et être responsable, c'est-à-dire être enclin à l'action dans toutes circonstances »³⁰⁵. Avec ces quelques mots, nous voyons bien que l'on ne peut pas résumer l'action simplement à l'idée ou la réflexion. En d'autres termes, le fait d'avoir des informations sur une situation ne suffirait pas à développer les compétences pour agir. Il faut aussi un développement de la dimension pratique, encore mieux « la dimension de la praxis » au sens aristotélicien du terme qui voit dans « l'idée de faire » le développement d'une pensée qui s'appuie sur l'éthique et le politique.

L'éducation au développement durable entre la dimension éducative et la transmission des valeurs civiques, c'est l'idée principale développée dans cette partie. En nous appuyant sur une analyse critique des textes officiels selon les méthodes De Ketele et Roegiers (2015) pour l'étude documentaire et analyse discursive avec une étude lexico-syntaxique développée par Krieg-Planque (2009, 2010) lorsqu'elle étudie les textes et discours institutionnels. J'ai à mon

³⁰⁵ Lange, J-M., « Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants », *Carrefours de l'éducation* 2011/3 (HS n° 1), p. 71-85

tour cherché à dégager le sens profond de mon questionnement qui tournait autour des éléments de langage utilisés par les politiques dans la construction des textes et discours officiels pour éveiller les consciences des populations face aux désastres environnementaux actuels et à venir. Etant entendu que l'éducation est un pilier de la vulgarisation du développement durable et mon travail s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, c'est donc naturellement que cette partie s'est intéressée à la problématique de « l'éducation de base comme fondement de l'éducation au développement durable ».

En se référant aux textes, il ressort que la volonté des gouvernements et des Nations unies est la généralisation de l'éducation au développement durable dans les systèmes éducatifs à travers le monde. Il se trouve que l'EDD qui n'est pas une nouvelle discipline doit se servir des disciplines traditionnelles du système éducatif de chaque pays pour enrichir et diversifier les contenus scolaires pour mieux interagir avec son milieu et le protéger. La question des disparités qui caractérise les régions du monde est un frein pour les régions en situation de précarité car leurs économies ne permettent pas d'offrir un accès à l'éducation de base à l'ensemble de leurs populations, une situation fréquente dans les pays en voie de développement dont les problématiques éducatives partant environnementales ne font pas partie des priorités dans leur vision des politiques publiques. Par la suite nous nous sommes intéressés aux éléments constitutifs du développement durable et de l'éducation au développement dans les textes. L'analyse lexico-syntaxique nous a permis de ressortir un positionnement affirmé des auteurs des textes. En connaisseurs de la question, ils ont fourni des procédés langagiers qui participent à un plaidoyer fort bien maîtrisé de l'environnement et du développement durable.

2.3.4. Bilan et perspectives pédagogiques : vers l'élaboration d'un curriculum pour l'EDD

Nous retenons de cette analyse formelle que dans un vocabulaire soutenu et étayé par des phrases longues et complexes, nous avons découvert un étalement de formules diverses et variées se substituant ainsi à la formulation consacrée qui est le « développement durable ». On peut citer des termes comme « respectueux de l'environnement », « bonnes pratiques environnementales », « pour la planète », « changement climatique », « durabilité » ; « mobilité propre » et bien d'autres encore. Et le plus intéressant pour nous, c'est la récurrence des verbes

à l'infinif dans les textes qui traduisent la force d'une argumentation qui invite les personnes à qui s'adressent le discours de passer à l'action. Ici, il s'agit de susciter les populations à un sursaut de prise de conscience pour sauver la « Terre mère ». Pour finir, nous avons abordé la question de la pratique. C'est une dimension assez importante dans les stratégies mises en place pour la préservation de l'environnement. Il faut un passage à l'action pour rendre plus efficaces, les nombreuses théories développées. C'est dans ce sens que nous avons évoqué quelques pratiques pédagogiques : les pédagogies par l'expérience, par projet et participative. Elles sont toutes tournées vers un apprentissage qui est un savoir-faire. Et c'est exactement ce que nous avons ressortir dans le quatrième sous-chapitre consacré aux « pratiques éducatives de l'EDD dans la MRN ». Les textes qui mettent en lumière l'EDD dans la Métropole Rouen Normandie, sont satisfait des actions posées par les acteurs de l'éducation au développement durable dans la métropole. Des prix d'encouragement sont même décernés aux acteurs et des établissements scolaires qui portent des projets ambitieux. On a à l'esprit la démarche E3D qui sort des laboratoires de l'académie de Rouen puis a été adopté sur le plan national comme la démarche type pour évaluer les projets sur l'éducation au développement durable. Cette partie a permis d'explorer le terrain les pratiques éducatives en lien avec le développement durable dans la métropole. Plusieurs projets sont menés, des projets intéressants plus orientés vers d'autres thématiques du développement durable comme l'eau, le recyclage, le vélo. En ce qui concerne l'écomobilité via le Pédibus, la littérature n'est pas riche et ne permet en l'état d'avoir un positionnement conséquent. Avec l'analyse des discours des acteurs, notre 4^e et dernière partie, nous serions à mesure d'apporter des réponses. Mais avant, nous devons d'abord articuler notre objet d'études au sein de la 3^e partie, qui présente et aborde la problématique du Pédibus.

Après (re)lecture des principaux textes législatifs relatifs à l'EDD (cf. *supra*) et au vu des considérations détaillées sur l'écocitoyenneté, à l'exemple des travaux de Roesch, il apparaît que l'application de l'EDD comme éducation formelle au sein du système scolaire est un véritable défi. En conclusion de la présente partie, nous avons choisi de nous référer à Jean-Marc Lange qui, par analogie avec l'éducation au risque, brosse une synthèse prospective de l'EDD et de ses questionnements pour la pédagogie. Il est indéniable que l'enjeu (et la nécessité) se situe au double niveau du renouvellement et du questionnement, aussi bien des pratiques établies, que des contenus scientifiques, ainsi que des contenus disciplinaires.

Les textes d'encadrement et de préconisation suggèrent que l'éducation au développement durable offre l'occasion de renouveler l'acte d'enseigner. Les prendre au sérieux implique de questionner les démarches possibles dans le cadre de la scolarité générale et obligatoire, et leurs finalités, en correspondance avec la manière dont le DD sollicite des changements méthodologiques dans les sciences académiques (Godard, 2001a). [...]:

Il serait inexact de penser que cette remise en question ne concerne que la pédagogie, même si la relation agent-sujet, qui se situe en bout de chaîne, sera déterminante quant à la forme et à la finalité de l'enseignement. Dans le cas précis de l'EDD, les présupposés, ainsi que les remises en questions, se situent bien en amont de l'acte d'enseigner, par exemple au niveau épistémologique. En effet, les sciences, tout comme la recherche scientifique elle-même, sont confrontées à la nécessité de rechercher, puis d'élaborer des savoirs nouveaux, face aux nouveaux défis du développement durable. Ces savoirs dont Lange dit qu'il s'agit de « savoirs situés aux frontières des domaines académiques existants », ne sauraient faire l'abstraction des savoirs académiques traditionnels, qui ne se retrouvent pas effacés du jour au lendemain, pas plus que ne seront effacées les disciplines scolaires (cf. *infra* le questionnement sur le cycle 2 et le cycle 3). Bien au contraire, dans la perspective de l'EDD, la science est amenée, explicitement ou implicitement, à s'interroger sur elle-même. Par exemple en croisant différents savoirs, issus de domaines différents, mais dont la complexité inhérente à l'EDD demande que l'on mobilise plusieurs domaines scientifiques, voire l'interaction entre ces domaines. Ou alors, la science devra s'intéresser aux savoirs périphériques, qui relèvent certes de la discipline d'appartenance, mais qui ouvrent déjà aux savoirs voisins, également impliqués dans la compréhension du DD et dans l'élaboration d'une EDD. Pour la démarche pédagogique, Lange demande « une perspective interprétative du monde », dans laquelle il ne serait pas question d'élaborer une certitude, par exemple à travers des modèles explicatifs, mais dans laquelle il s'agirait d'amener à réfléchir, à s'interroger, à poser les questions – même si les réponses à ces questions ne sont pas univoques (cf. *supra* les remises en question de la science elle-même). Plus qu'une pédagogie de connaissances établies et de transmission du savoir, l'EDD relève d'une pédagogie de la quête, en sachant que les questions posées ne sont ni accessoires, ni ne se relativisent entre elles (cf. *infra* sur l'indifférenciation). Au niveau de la didactique, selon Lange, l'EDD se veut « didactique de l'analyse des contenus dans une perspective curriculaire ». En effet, dans la mesure où la didactique doit intégrer l'EDD dans l'éducation

formelle, à savoir le système scolaire et le système universitaire, il convient de s'interroger à la fois sur les modifications internes à chaque discipline, ainsi que sur l'interaction entre les disciplines, qu'elle soit inter- ou transdisciplinaire. Ce dernier point n'est pas sans poser problème, au sein d'un système éducatif parfois quelque peu figé dans des structures héritées du passé avec, notamment, l'approche disciplinaire mise au centre à la fois de la formation des enseignants, de l'enseignement de chaque discipline et dans la pédagogie de chaque discipline. Jean-Marc Lange et Angela Barthes ont analysé le curriculum visible ou caché de ces enseignements de l'EDD, soit de façon programmatique, soit en analysant des cursus existants. Dans la mesure où le Pédibus relève de l'éducation non formelle, cet aspect important de la question, à savoir la transformation des exigences de l'EDD en cursus d'enseignement, ne fera pas partie de notre objet d'études. Jean-Marc Lange résume comme suit les implications et les enjeux de l'EDD mise en œuvre :

« Elle offre ainsi une méthode pour une didactique des « éducations à », mais au prix de l'acceptation de la transformation relative aux des situations d'enseignement-apprentissage qu'elles occasionnent :

- centration sur des pratiques sociales conçues non plus en référence, mais effectives, et incluant les savoirs ;
- acceptation de la diversité des rationalités, qu'elles soient académiques ou non, et reconnaissance de leurs limites ;
- acceptation des ignorances et incertitudes et prise en compte des croyances épistémiques au moyen de la mise en débat ;
- prises en compte des valeurs et réflexion sur le sens du bien commun dans une perspective critique visant une éducation à un agir citoyen impliquant des prises de décision sous contrainte du dépassement des intérêts particuliers ;
- transformation du rôle du maître, conçu non comme transmetteur de savoirs par nature controversés et sous influence, ce qui serait contraire à une éthique professionnelle, mais comme passeur vers une citoyenneté active.

On retrouve dans cette liste les conséquences principales des textes législatifs relatifs à l'EDD que nous avons relus dans cette partie du travail à l'aune de l'écocitoyenneté, à savoir la dimension épistémologique, avec par exemple l'acceptation des ignorances et des incertitudes, voire le postulat de l'ignorance et des incertitudes scientifiques, face à un objet (par exemple le changement climatique) dont l'expérimentation traditionnelle ne permet ni de prévoir avec certitude l'évolution, ni d'en expliquer entièrement cette évolution, encore moins de corriger cette évolution, même si les causes en étaient connues et communément établies. Si Jean-Marc

Lange ne parle pas de crise de la rationalité, il évoque toutefois « la diversité des rationalités » avec « la reconnaissance de leurs limites ». Il y a d'autre part l'aspect sociétal et éthique, indissociable du DD et bien sûr de l'EDD, dont la finalité reste un « agir citoyen » au sens du bien commun, dans son acception la plus large (société, environnement, humanité). La conclusion de Jean-Marc Lange porte sur « la transformation du rôle du maître ». Dans cet alinéa, on peut comprendre « les savoirs par nature controversés et sous influences » comme les discours sur l'environnement et le DD, dont les discours opposés sont chacun tributaires de présupposés idéologiques, quand ce n'est pas de préjugés économiques ou productivistes, issus de tel ou tel lobby industriel. Dans le présent travail, nous confronterons les discours programmatiques officiels, inspirés de la logique universaliste et technocratique de l'ONU ou de l'UNESCO (qui ne réfutent pas en soi les notions de progrès, ni d'économie), aux discours des acteurs du Pédibus (en sachant que, dans ce derniers cas, le risque du militantisme n'est parfois pas très éloigné). Entre les discours des climatosceptiques, les discours des tenants des lobbies automobiles et/ou pétroliers, les discours alarmistes et parfois catastrophistes des scientifiques, les discours injonctifs onusiens, qui postulent que le progrès universel engendrera le progrès économique universel et la résolution de tous les problèmes liés au DD, et les discours militants des partisans de la cause « écolo » ou « alternative », l'enseignant, qui est l'agent agissant concrètement en interaction avec le sujet, ne peut ni ignorer, ni choisir. L'éthique professionnelle de l'enseignant lui impose certes de ne pas plaider pour un discours climatosceptique, pro-automobile ou conspirationniste. Mais cette même éthique interdit à l'enseignant d'endosser les oripeaux du militant anti-OGN ou du ZADiste, pour ne citer que deux formes actuelles du militantisme pro-DD. Dans son analyse elle-même très différenciée, à l'image d'un sujet complexe, Jean-Marc Lange prône un pédagogue qui soit un « passeur vers une citoyenneté active », au sens de l'écocitoyenneté montrée par Roesch et de l'émergence de la personne écoresponsable souhaitée par Marie-Louise Martinez.

Face aux apories structurelles liées à l'omniprésence des logiques disciplinaires dans le système éducatif français, Jean-Marc Lange met toutefois en garde contre la tentation du relativisme généralisé, ou de ce que l'on pourrait appeler trivialement la logique de l'eau tiède : ni trop chaude, ni trop froide, mais qui ne satisfait ni les uns, ni les autres. De même que le danger de l'anomie n'est jamais très éloigné lorsqu'il est question des incertitudes inhérentes

au DD et aux débats scientifiques sous-jacents. D'un côté, il pourrait y avoir la tentation moderniste ou activiste de remplacer les enseignements disciplinaires jugés obsolètes par de nouveaux enseignements, à inventer, peut-être dans un cadre extra-scolaire, où les cloisonnements n'auraient plus droit de cité, jusqu'à la structuration en classes scolaires. On pense à la logique des « classes vertes » ou « classes de découverte », ou bien à quelques expérimentations d'ERE, relayées notamment, par Berryman de vie en pleine nature durant trois mois, afin de pallier le déficit en nature et d'inventer d'autres moyens d'enseigner et de vivre la responsabilité écocitoyenne.

L'abondance des textes programmatiques, aussi bien au niveau international, national que local, vient en soi valider notre « hypothèse 1 », à savoir que le discours produit par la classe politique mondiale depuis des décennies a engendré des textes législatifs ou des textes d'application traduisant la prise en compte des problématiques environnementales et la nécessité d'une « éducation à » comme préalable à l'évolution des choses. Le système éducatif a commencé à intégrer ces exigences, en ayant recours à des formes plus ou moins nouvelles, Si les structurations, par exemple par un système normatif de labellisation E3D, marquent une réponse proposée au sein de l'éducation formelle, la forme générale des principaux textes pose question, aussi bien quant à la compréhension plus fine de ce qui est entendu, que par les modalités de mise en œuvre, à l'école et en dehors. La voix des chercheurs spécialistes en sciences de l'éducation vient ainsi compléter la voix injonctive et planétaire des textes fondateurs onusiens, ainsi que la voix plus administrative et pragmatique des textes d'application. Le danger de telles approches, par ailleurs intéressantes, est de gommer les frontières entre les disciplines et par là-même de n'enseigner aucune discipline. Ce que Lange appelle « l'indifférenciation des savoirs » serait le premier pas vers le relativisme généralisé, et ainsi vers l'anomie. D'autant que, d'un point de vue épistémologique cette fois, le savoir disciplinaire, relatif aussi bien aux contenus qu'aux méthodes, reste le constituant authentique d'une approche scientifique validée. La mise en garde de Jean-Marc Lange est claire :

Ces transformations ne doivent pas faire perdre de vue le risque épistémologique de l'anomie et de l'indifférenciation des savoirs. C'est pourquoi les disciplines scolaires restent indispensables à l'éducation des nouvelles générations³⁰⁶.

Si les textes programmatiques et les textes d'application peuvent prôner à juste titre la logique de projet, l'interdisciplinarité et la recherche de nouvelles démarches pédagogiques, l'enseignant-chercheur spécialiste de sciences de l'éducation, qui est aussi un scientifique confronté à la rigueur méthodologique au sein de sa propre discipline, se doit de rappeler que les disciplines scolaires, en ce qu'elles reflètent les disciplines scientifiques à l'origine de la connaissance véritable, ne sauraient être abolies dans un tour de passe-passe, au nom de l'indifférenciation ou du relativisme, voire de l'impossibilité du savoir. Si le DD nous apprend que l'homme ne sait effectivement pas tout, les études sur le DD et l'EDD nous apprennent aussi que l'homme sait beaucoup, et que ce savoir concerne non pas une seule discipline, mais de nombreuses disciplines. Reste à trouver les moyens de faire coexister les différentes disciplines, tout en leur permettant de trouver les synergies et les interactions que requiert l'application de l'EDD dans l'éducation formelle. Les travaux pionniers de Jean-Marc Lange et Angela Barthes ont élaboré des pistes détaillées, quant à un possible curriculum.

Dans la mesure où le Pédibus relève de l'éducation non formelle, ces questions ne concernent que marginalement notre propre travail, même si elles concernent bien la problématique centrale du Pédibus qui est, en lui-même la « centration sur des pratiques sociales conçues non plus en référence, mais effectives, et incluant les savoirs » (Lange). La question de la pédagogie se posera à la fin du présent travail, lorsque l'on s'interrogera sur les continuités possibles entre éducation non formelle et éducation formelle, ainsi que les paradoxes d'une éducation informelle. Dans quelle mesure le Pédibus, dont nous montrerons qu'il fait chaque jour action d'éducation non formelle au développement durable, peut-il trouver des prolongements une fois le portail de l'école franchi, par une éducation formelle qui saurait accueillir l'éducation non formelle du Pédibus, à laquelle participent déjà une partie de ses élèves ? Certes, dans l'enseignement primaire, en particulier dans le cycle 2, le cloisonnement disciplinaire n'est pas encore prononcé que plus tard, par exemple dans les cycles 3 et 4. Ce qui

³⁰⁶ Lange, J-M., *Op. Cit.*,

créée déjà un contexte favorable. Mais on se heurte bel et bien aux socles de connaissances, et aux textes du BO régissant les objectifs et les pratiques dans chacune des disciplines majeures. Une interrogation plus précise des textes officiels permettra de suggérer certaines pistes, en sachant qu'il n'existe pas de pédagogie du Pédibus, du moins à l'heure actuelle. Peut-être parce que le Pédibus reste, par essence, ancré dans la démarche non formelle et extra-scolaire qui est sa raison d'exister et sa pratique quotidienne.

TROISIÈME PARTIE

Le Pédibus dans le contexte de l'écomobilité : Fonctionnement, questionnements, implications

Cette partie aborde le sujet central de notre recherche doctorale : le Pédibus. Elle met en évidence son fonctionnement, ses questionnements et ses implications dans la sensibilisation et la promotion de l'éducation au développement durable intra et extra-scolaire. Il était important pour nous de montrer un bilan de fonctionnement du Pédibus en Suisse et en Allemagne, où cette pratique fait désormais partie des habitudes de déplacements des populations scolaires. Nous allons aussi présenter des études scientifiques menées par des laboratoires de recherche qui montrent la nécessité d'instaurer le Pédibus comme moyen de transport à part entière, au détriment du tout-automobile, avec un accent mis sur les atouts hygiénistes, utilitaristes et sécuritaires de la pratique de ce mode de transport.

Partant du postulat selon lequel l'éducation au développement durable participe pleinement à une acquisition de compétences pouvant conduire librement à une possibilité d'adopter des comportements plus responsables en société, nous pouvons dire que cette partie est en adéquation avec le sujet de notre recherche. Le Pédibus est certes un moyen sain, propre, actif et doux de se déplacer, mais c'est aussi une tribune appropriée pour repenser les valeurs utiles en société.

Problématique générale : les « bonnes pratiques » dans les « éducations à... »

Dans le *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*³⁰⁷ Alpe étudie les « bonnes pratiques » en soulignant que les « éducations à » ont un recours intensif aux « bonnes pratiques ». Une des raisons « tient au projet même des 'éducations à' : elles se caractérisent toutes par la volonté affichée de faire évoluer les comportements. [...] l'éducation à l'environnement pousse à trier ses déchets, à respecter la nature et la biodiversité, etc. »³⁰⁸ il met en lumière des lacunes structurelles inhérentes aux « bonnes pratiques », à savoir la fragilité du socle scientifique mobilisé, parfois remplacé par des convictions personnelles et/ou militantes, et à travers l'extrême diversité des acteurs mobilisés. Là encore, la présence significative du monde associatif peut être bénéfique, surtout dès lors qu'il s'agit de changer concrètement les choses, mais la dimension pédagogique (voire déontologique) de cette

³⁰⁷ Barthes A., Lange J-M., Tutiaux-Guillon N., (2017), (dir) *Dictionnaire critique des éducations à*, L'Harmattan, Paris, 622 p.

³⁰⁸ Alpe, Y., *Bonne Pratiques* in *Dictionnaire critique des éducations à* L'Harmattan Paris, p. 296

entreprise n'est pas nécessairement garantie, en dépit de la bonne foi respectable et de l'engagement des acteurs. Alpe met en garde devant le risque pédagogique, méthodologique, voire déontologique :

Dans les faits, on peut remarquer que si cette distinction [entre bonne et mauvaise pratique] s'appuie, en théorie, sur des savoirs établis (la médecine, les sciences de la nature etc.), il est parfois très difficile de retrouver dans le contenu de ces éducations les fondements scientifiques, qui restent la plupart du temps inaccessibles aux apprenants, mais souvent aussi à leurs formateurs. Ceux-ci sont d'ailleurs, dans de nombreux cas, impliqués dans des 'éducations à' plus par conviction que par leur spécialité scientifique (si elle existe), sans avoir eux-mêmes reçu une formation spécifique au départ, car les 'éducations à' ne font pas partie des matières enseignées après un cursus sanctionné par un diplôme ou un concours³⁰⁹.

Dans le cas particulier du Pédibus, qui relève indiscutablement des « bonnes pratiques », la présence du milieu associatif, ainsi que la place centrale réservée au bénévolat, à travers les parents-accompagnateurs, font que les « enseignants » potentiels (en sachant qu'il s'agit d'une forme d'apprentissage informel, cf. *infra*) n'ont souvent pour bagage que leurs convictions. Le premier risque, dans une telle configuration, est le danger du militantisme, qui subordonne la « bonne pratique » à un engagement plus vaste, plus ou moins explicité selon les cas et selon les contextes. Dans le contexte du Pédibus, le lobbying anti-automobile ou, à l'inverse, le lobbying pro-vélo peuvent fausser la donne d'un point de vue intellectuel ou pédagogique – tout en encourageant fort utilement les « bonnes pratiques » sur le terrain.

Dans le cadre de notre étude, cette donnée générale, spécifique des « bonnes pratiques » peut contribuer à l'absence d'un discours construit et scientifiquement fondé, portant sur la légitimité du Pédibus (cf. *infra*, le discours des acteurs). Yves Alpe poursuit en rappelant qu'en matière d'EDD ou d'éducation à l'environnement, les « bonnes pratiques » se suffisent souvent à elles-mêmes, et font aussi office d'auto-évaluation, ainsi que d'autojustification.

Les bonnes pratiques [p. ex. le taux de tri des matériaux recyclable pour l'éducation à l'environnement] sont non seulement l'objet central des 'éducations à', mais en même temps, presque toujours, le seul résultat évalué de ces éducations. Autrement dit, les 'éducations à' n'évaluent que très indirectement des savoirs (il en faut, évidemment, pour mettre en œuvre ces pratiques) et mettent avant tout l'accent sur la conformité à la norme, ou plus exactement la

³⁰⁹ Alpe, Y., *Op. Cit.*

conformité à ce que l'on souhaiterait voir devenir une norme adoptée par le plus grand nombre, puisque sa généralisation devrait apporter du mieux vivre pour tous. C'est clairement le cas de l'éducation au développement durable (Alpe, 2011) lorsqu'elle est conçue sur la base du très fameux rapport Brundtland (1987), puisque celui-ci insiste sur l'objectif du « bien commun » et va même jusqu'à prendre en considération les besoins des « générations futures » : posture sans doute généreuse, mais soit naïve soit dangereusement dogmatique, un simple regard sur le passé montrant à quel point il est impossible de prévoir ce qu'ils seront vraiment³¹⁰. (p.298)

Le second danger méthodologique, plus pernicieux parce que moins visible, est le revers de la « bonne pratique », à savoir le consensus social sur telle ou telle question vive. On peut certes se réjouir qu'il existe désormais un consensus social sur le fait de réduire les déplacements motorisés, au profit des déplacements « doux ». Mais, comme l'écrit fort justement Yves Alpe, ces consensus sont eux-mêmes soumis à la diachronie, et se révèlent changeants en fonction des temps et des lieux. Yves Alpe résume comme suit :

Il suffit d'observer la variété des statuts des intervenants en la matière [les 'éducations à'], surtout lorsqu'il s'agit d'éducatons non scolaires (portées par des associations, par exemple) pour s'en convaincre. Il y a là un risque non négligeable quant à la légitimité des contenus de savoirs portés par ces formes éducatives, et quant au respect d'une déontologie de formation qui sache prendre en compte la liberté de pensée des apprenants, pour ne pas verser dans le dogmatisme ou l'endoctrinement, même lorsque les pratiques jugées « bonnes » font l'objet d'un large consensus social, dont la stabilité et la pérennité ne sont jamais garanties. (p.297)

Il y a encore dix ou quinze ans, le discours sur l'automobile et sur le réchauffement climatique n'était pas ce qu'il est aujourd'hui, après la COP 21 qui marque une césure dans les esprits en France. Quant à la question de la pollution automobile, l'Allemagne aborde la question sous un angle radicalement différent, en interdisant l'accès aux centres villes de plusieurs métropoles aux véhicules diesel de catégorie Euro4 (parmi lesquels des véhicules récents, bénéficiant d'un bonus écologique à l'achat en France...). Même si le lobby automobile allemand tente de renverser la tendance, le consensus sociétal outre-rhin fait que les véhicules diesel non dépollués, même de mise en circulation récente, sont progressivement bannis des zones urbaines, au nom de la santé publique. Force est de constater qu'en France ce consensus sur les particules fines n'existe pas, et que l'application des restrictions de circulation liées aux vignettes « Crit'air », pourtant rendues obligatoires dans certaines grandes villes, reste

³¹⁰ Alpe, Y., *Op. Cit.*, p 298

anecdotique. Les particules fines émises par les moteurs diesel non dépollués seraient-elles plus nocives pour la santé publique, une fois que l'on aurait franchi le Rhin ? Ce qui est supposé tuer à Berlin serait-il redevenu anodin, aux abords du périphérique parisien ? Pour prendre un autre exemple : une voiture récente de grosse cylindrée à essence, répondant aux normes californiennes, les plus strictes aux USA, serait pourtant sujette à un malus écologique important en France, en raison d'une émission importante de CO₂, qui n'est pas un gaz toxique, mais un gaz à effet de serre. Le consensus social, fût-il large, reste historiquement, nationalement et culturellement déterminé.

La conséquence inattendue de cet aspect consensuel touche, une fois encore, le cœur de la présente étude. En effet, dans la mesure où les éléments constitutifs du consensus s'appliquent tacitement au sein du groupe défini par ce même consensus, il n'y a pas réellement de production de discours spécifique pour ce qui, dans le domaine sociétal, relève de l'évidence communément admise. Sur ce point, on rejoindra les analyses d'Yves Alpe, qui voit dans le domaine de l'évidence communément reconnue à la fois une chance et une menace :

Les 'éducations à' vont sans doute continuer à prendre de l'importance dans l'éducation formelle et informelle, scolaire et non scolaire. La notion de bonne pratique y contribue, parce qu'elle est facilement compréhensible, parce qu'elle renvoie à un consensus social qui relève souvent du domaine de l'évidence (qui peut être contre la protection de la nature, la préservation de la biodiversité ?)³¹¹

La chance que peut représenter cette évidence reconnue, explicitement ou tacitement, réside quant à elle dans la démarche écocitoyenne, et la prise de conscience, qui devrait, en corollaire, être source de discours raisonné et articulé – du moins peut-on l'espérer. Mais force est de constater que cet horizon, hautement souhaitable au demeurant, ne transparaît que rarement dans les propos des acteurs, comme nous le verrons plus loin dans le présent travail. Yves Alpe conclut toutefois son article sur une note optimiste :

[...] parce qu'elle [l'évidence de la protection de la nature] relève aussi de la responsabilisation du sujet : le citoyen responsable sera nécessairement éco-responsable... Il y a là indiscutablement un moteur possible du changement social à moyen ou long terme, et la généralisation de bonnes pratiques environnementales, sociales, culturelles, économiques est

³¹¹ Alpe. Y., *Op. Cit.*,

sans doute souhaitable ... surtout si les 'éducations à' s'accompagnent d'une démarche analytique et critique permettant de les questionner aussi³¹².

C'est précisément ce questionnement critique que nous nous proposons d'entreprendre ici, à partir de l'objet du Pédibus. Dans le cadre de notre présente étude, nous aurons recours à des études et à des méta-études scientifiques, pour interroger l'objet somme toute diffus qu'est le Pédibus, dont les bienfaits, réels ou supposés, relèvent très souvent de l'évidence ou du non-dit. Nous aurons aussi recours à des approches critiques non franco-françaises, issues de pays où le Pédibus fonctionne de manière significative depuis des années, voire des décennies, pour tenter de mettre en lumière les fondements scientifiques vérifiables sur le Pédibus et ses bienfaits, réels ou supposés. Outre les pays anglo-saxons (Royaume-Uni, Australie, USA) et germaniques (Allemagne, Autriche), l'exemple de la Suisse pourra livrer des pistes de compréhension intéressantes.

³¹² Idem

Premier chapitre

Mobilité et développement durable

Le domaine du transport est tout particulièrement concerné par les questions de développement durable. On parle désormais de modes de transports alternatifs, voire d'écomobilité³¹³, pour désigner des moyens nouveaux ou remis au goût du jour, ou des adaptations de moyens existants. Dans sa brochure *Les Français et la mobilité durable : quelle place pour les déplacements alternatifs à la voiture individuelle en 2016 ?*, le Ministère de l'environnement fait un état des lieux des déplacements, en particulier des déplacements en voiture. Sans surprise, il apparaît dans l'enquête³¹⁴ nationale menée début 2016 que la voiture particulière reste le moyen de déplacement le plus utilisé en France. Les statistiques ne laissent guère de doute :

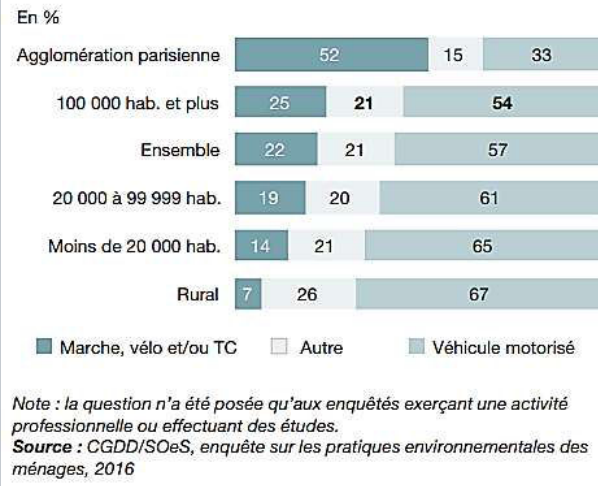
Une large majorité des personnes amenées à se déplacer pour se rendre sur leur lieu de travail ou d'études ont exclusivement recours à une voiture ou un deux-roues motorisé (57 %) pour effectuer ces trajets quotidiens. À cela s'ajoutent 16 % des déplacements associant véhicule motorisé et transports en commun. Les transports collectifs ne sont utilisés de manière exclusive, que par 10 % des ménages. L'usage du vélo est cité par 4 % des enquêtés concernés, dont la moitié en complément des transports en commun. La marche à pied est privilégiée par 8 % des travailleurs/étudiants. Ce choix s'explique notamment par la durée du trajet à effectuer (temps médian de 10 minutes pour la marche, contre 19 minutes pour les utilisateurs de la voiture).³¹⁵

³¹³ <http://www.pourlasolidarite.eu> : « Mobilité durable. Enjeux et pratiques en Europe », 2009

³¹⁴ « Au printemps 2016, une enquête consacrée aux pratiques environnementales des ménages a été conduite auprès d'un échantillon représentatif de 4 258 personnes. Les données collectées dans le volet « Mobilité » de cette enquête montrent que les déplacements en voiture occupent toujours une place prépondérante. » in : *Les Français et la mobilité durable : quelle place pour les déplacements alternatifs à la voiture individuelle en 2016*, p.1

³¹⁵ *Idem*

Graphique 1 : moyen de transport utilisé pour se rendre sur son lieu de travail ou d'études



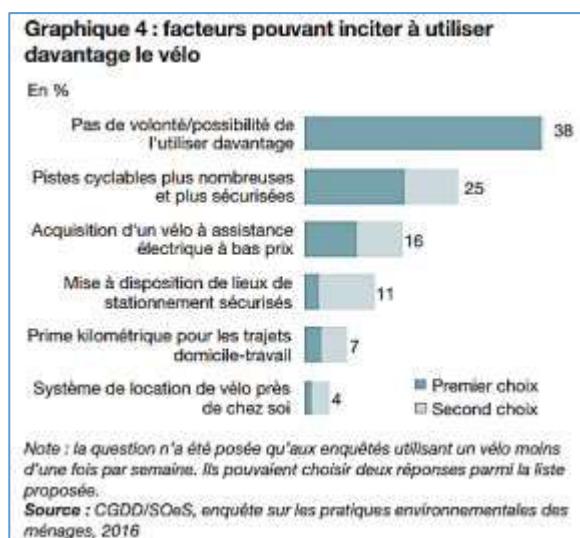
On constate également que la densité du tissu urbain, et *a contrario* la ruralité avec habitat dispersé, ont des effets déterminants sur la proportion des déplacements effectués en voiture : dans un tissu urbain dense, avec une offre abondante et bon marché de transports en commun et des distances raisonnables, la place de la marche à pied est significative (cf. *infra* : le renouveau de la marche urbaine). Au contraire, le milieu rural est un frein à la marche à pied dans le trajet domicile-travail (7%), où la place prépondérante de la voiture (ici : des véhicules motorisés) attend son chiffre le plus élevé de l'enquête nationale (67% en milieu rural, contre seulement 33% en agglomération parisienne et une moyenne tournant autour de 60%). Autre caractéristique française, la part des déplacements effectués à vélo reste marginale, voire insignifiante (cf. *infra* : marche à pied et bicyclette vs. le tout-automobile). Les résultats de l'enquête montrent que les Français ne sont pas enclins à renoncer à l'usage de la voiture, voire à le réduire, et se préoccupent fort peu, en règle générale, de l'impact écologique de ce mode de déplacement. On trouve là, outre des facteurs économiques (prix du carburant diesel, parc de voitures vieillissant, contrôles techniques moins rigoureux que dans d'autres pays de l'UE) et urbains (quasi absence de zones règlementées en centre-ville ou d'interdiction de circuler pour des véhicules polluants), des facteurs comportementaux, la conscience environnementale³¹⁶ étant peu répandue parmi les automobilistes français, adeptes entre autres

³¹⁶ Cf. *supra*, l'écocitoyenneté

des moteurs diesel d'anciennes générations et délaissant les véhicules à essence beaucoup moins polluants (normes américaines ou californiennes) :

Principalement préoccupés par le prix et la consommation de carburant de la voiture qu'ils achètent, les ménages enquêtés accordent une importance moindre à l'impact environnemental de leur véhicule. En effet, les émissions de dioxyde de carbone sont un critère de choix secondaire (cité par 28 % des ménages comme « très important »). En revanche, il semble que les enquêtés n'achèteront pas forcément un véhicule plus puissant si celui-ci doit également être plus polluant. Pour autant, rares sont les ménages qui déclarent posséder une voiture hybride, GPL ou électrique. Ces dernières représentent à peine plus de 3 % des véhicules possédés par les enquêtés (et 1,4 % du parc automobile national).³¹⁷

Les statistiques sont claires, lorsqu'il s'agit de modification du comportement (cf. *supra* l'écocitoyenneté) : les Français ne sont guère disposés à augmenter la part de la bicyclette dans leurs modes de transports, dans une logique de transport « doux » (cf. *infra*). Le tableau des motivations (plus exactement : de l'absence de motivation) est sans appel :



Les cyclistes réguliers demeurent cantonnés à une catégorie sociale, culturelle et urbaine bien définie : « Le profil-type du cycliste régulier correspond à un homme, vivant seul, dans une agglomération de 20 000 à 100 000 habitants, et fortement sensible aux enjeux

³¹⁷ *Les Français et la mobilité durable : quelle place pour les déplacements alternatifs à la voiture individuelle en 2016*, p. 2

environnementaux ». ³¹⁸ La combinaison déplacement à vélo / énergie alternative, à l'origine du boom des vélos électriques dans les pays germaniques et d'Europe du Nord, n'a visiblement pas encore atteint la France.

Dans sa brochure « De nouveaux chemins vers l'école » ³¹⁹, l'ADEME résume comme suit la question des déplacements entre le domicile et l'école, qui constituent le fondement des déplacements scolaires, voire de l'écomobilité scolaire, en fonction des actions menées :

Emissions de gaz à effet de serre et de polluants, embouteillages et problèmes de stationnement, nuisances sonores : les transports dégradent un peu plus chaque jour notre environnement, nos conditions de vie et notre santé. De nombreuses alternatives à l'automobile existent cependant, notamment pour les courts trajets tels que ceux effectués entre le domicile et les établissements scolaires. Actuellement, 70 % des élèves du premier degré – maternelle et élémentaire – se rendent à l'école en voiture pour un trajet généralement inférieur à 1 500 mètres ! « Depuis une dizaine d'années, l'ADEME encourage les actions d'écomobilité scolaire, explique Christelle Bortolini, ingénieur au département Transports et Mobilité (DTM), de l'Agence. De nombreuses démarches bénéficient d'un soutien de l'ADEME. »

Dans cette même brochure, sous la rubrique « De l'écomobilité scolaire », l'ADEME résume différents modes de transports alternatifs, dont le Pédibus, alias « Carapattes » (le « car à pattes » rappelant le « walking school bus » anglais), parmi d'autres initiatives au sein de Plans de Déplacements Établissements Scolaires (PDES) :

Cette démarche de développement durable consiste à repenser les trajets entre domicile et établissement scolaire pour limiter l'utilisation de la voiture. Elle privilégie différentes actions : des Carapattes (bus pédestres constitués d'un groupe d'élèves, encadrés par des adultes fonctionnant sur le même principe qu'un circuit de bus classique), des Caracycles – la version vélo – ; des cours d'éducation à la mobilité durable, dispensés par les enseignants, la participation à l'opération « Marchons vers l'école », les transports collectifs. Le covoiturage fait également partie de cette approche lorsque les élèves sont très éloignés de l'école et que les transports scolaires sont défaillants. L'usage partagé de l'automobile est alors indispensable. Lorsque les actions d'écomobilité scolaire s'inscrivent dans un processus de concertation et de réflexion globale au sein de l'établissement, on parle de Plans de Déplacements Établissements Scolaires (PDES). Ils sont similaires aux Plans de Déplacements Entreprise (PDE), avec une évaluation des résultats obtenus. Les PDES peuvent déboucher sur

³¹⁸ *Les Français et la mobilité durable : quelle place pour les déplacements alternatifs à la voiture individuelle en 2016 ?*, p.3

³¹⁹ <http://www.ademe.fr>

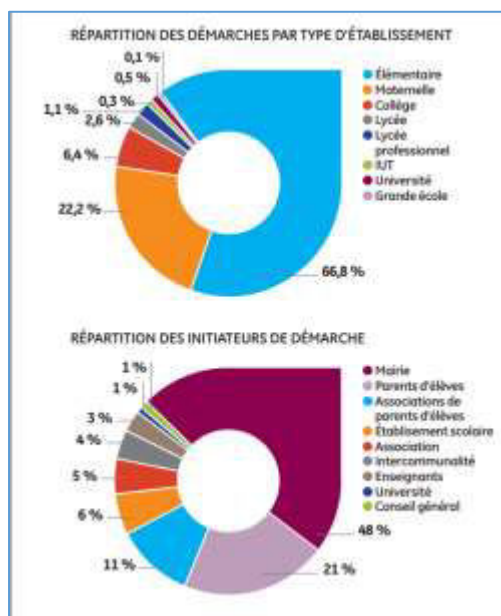
différentes actions (Carapatte, Caracycle, actions en faveur du covoiturage, ou des transports collectifs, d'éducation et de sensibilisation...).³²⁰

Les résultats d'une enquête³²¹ nationale menée par l'ADEME en 2007 et 2008 indiquent quelque 1.500 initiatives locales, soit ... 2% des établissements scolaires seulement. Les graphiques des résultats sont intéressants, car ils montrent que la majeure partie des initiatives, dont les Pédibus, émanent des autorités locales, en particulier des mairies. La part associative est significative également. En revanche, il apparaît que ni les établissements scolaires, ni les enseignants, pourtant les premiers concernés par les déplacements domicile-école, ne sont à l'initiative de changement visant à instaurer davantage d'écomobilité³²². De même, on constate, sans surprise, que le succès de l'écomobilité, dont le Pédibus, reste davantage du domaine de l'enseignement primaire, maternelle (22%) et primaire (66%) représentant à eux deux la quasi-totalité des initiatives (88%). Le collège (6 %) reste loin derrière, tandis que le lycée et l'enseignement supérieur ne sont quasiment pas touchés par le mouvement. Il est vrai que les déplacements de ce type de population scolaire sont davantage de type individuel, en règle générale. Paradoxalement, le degré de conscience environnementale plus élevé, en théorie, chez des élèves plus âgés, n'engendre pas de modification mesurable des comportements. Il semblerait également que les établissements du secondaire et du supérieur s'impliquent dans une moindre mesure, ce qui est également paradoxal, si on postule une présence accrue de l'éducation au développement durable dans cette tranche d'âge. On retiendra, conformément à notre objet d'étude, que l'écomobilité scolaire a tendance à concerner davantage les élèves de maternelle et de primaire.

³²⁰ ADEME, *ibidem*

³²¹ Pour réaliser un état des lieux de l'écomobilité scolaire en France, l'ADEME a lancé entre octobre 2007 et juin 2008 une évaluation nationale. L'objectif de cette enquête était de recenser et caractériser les démarches, d'étudier le potentiel de développement, d'estimer les impacts des actions entreprises et d'évaluer la politique nationale. Au terme de ce projet, l'Agence a identifié près de 1 500 initiatives dans ce domaine. « Le chiffre est intéressant, car il témoigne d'une dynamique. Il faut pourtant le mettre en perspective avec l'ensemble des établissements scolaires susceptibles de mener une telle démarche : seuls 2 % d'entre eux ont entrepris ce type d'action. Nous avons donc une marge de progrès extrêmement importante ». ADEME

³²² « Effectivement, 52 % des projets sont lancés par des municipalités et des intercommunalités. Ce sont des partenaires techniques et financiers importants dans les démarches d'écomobilité scolaires. Cela est étonnant, car nous aurions pu croire que les établissements scolaires étaient moteurs dans ce type d'opération. Les chiffres soulignent donc que l'écomobilité scolaire joue un rôle majeur dans les politiques locales de transport et de planification urbaine. Au-delà des problématiques environnementales, il s'agit pour les élus d'adopter une démarche globale (aménagement du territoire, sécurité, communication, etc.) ». ADEME



Source : ADEME, 2008

Notre objet d'études est communément appelé « Pédibus », en analogie avec l'autobus de ramassage scolaire (en sachant que la grande majorité des locuteurs ignore sans doute la signification de l'adverbe latin « pedibus », i.e. à pied, dont l'usage, même en langage familier, tend à se raréfier).

3.1.1. Un premier bilan de fonctionnement : le Pédibus en Suisse et en Allemagne

En France, l'usage du Pédibus reste marginal et plutôt récent ; il est donc assez difficile de faire un bilan de fonctionnement. Non loin de nous, la Suisse offre un exemple de politique environnementale fort intéressant, d'autant que la pratique du Pédibus y est solidement ancrée, depuis des années.

Aspects institutionnels et notoriété

L'agence ATE (Association Transport Environnement), qui est au cœur du dispositif des Pédibus en Suisse³²³, a édité en 2017 le guide « Le Pédibus en Suisse. Usages, connaissances

³²³ « L'ATE joue un rôle central dans la promotion d'une mobilité durable chez les enfants. En proposant de nombreuses campagnes et actions, elle est un médiateur de première importance entre aménageurs, décideurs, parents et enseignants pour ce qui est de la sécurité des enfants sur le chemin de l'école. L'ATE sensibilise les

et représentations », qui peut fournir de nombreux points de départ à notre propre analyse. Il est à noter qu'en Suisse le Pédibus est encadré d'un point de vue institutionnel³²⁴, comme en témoigne l'organigramme suivant :



Source : ATE 2017

Nous reprenons ici la brève chronologie du Pédibus par laquelle l'ATE débute sa brochure de 2017. On notera que l'invention du Pédibus renvoie au monde anglo-saxon, tandis qu'en Europe les pays nordiques et germaniques semblent à la pointe du mouvement, en matière d'écomobilité scolaire, comme d'écomobilité en général. Il est vrai que la conscience environnementale, par exemple au Danemark, aux Pays-Bas et en Allemagne, possède une

autorités à la prise en compte des besoins des plus jeunes dans l'espace public. C'est dans cette dynamique que s'inscrit la campagne Pédibus en Suisse, menée par l'ATE en partenariat avec le Fonds de sécurité routière, les associations de parents d'élèves, les écoles, les communes, les cantons et les polices en charge de la sécurité routière. Sur la base de son expérience unique dans la mobilité scolaire en Suisse et de son engagement, l'ATE propose ici une analyse des usages, des connaissances et des représentations liés au Pédibus. Cette étude vise à partager le savoir accumulé par l'association au fil des ans et à nourrir une réflexion constructive sur la mobilité d'avenir. » ATE 2017, *ibidem*

³²⁴ « L'organisation du réseau Pédibus en Suisse se base sur diverses coordinations cantonales qui constituent des éléments centraux de la pratique. Les coordinations soutiennent les parents dans la création des lignes, diffusent l'information relative au Pédibus et réalisent un important travail de sensibilisation. Elles permettent également la mise en lien des partenaires locaux (écoles, communes, polices locales et associations de parents) qui sont les principaux vecteurs d'information. Les Coordinations cantonales sont rattachées à la Coordination Pédibus de l'ATE qui les réunit plusieurs fois par an pour échanger sur les bonnes pratiques et établir les priorités et les objectifs de la campagne. En plus de soutenir les Coordinations cantonales, l'ATE gère toute l'information et la communication (brochures, site internet, réseaux sociaux, etc.) ainsi que la création de matériel et le contact avec les instances fédérales qui soutiennent la campagne ». ATE op. cit. p.8-9

tradition de plusieurs décennies, avec des implications dans la vie politique, au niveau local, régional et national. Comme ses voisins l'Allemagne et l'Autriche, la Suisse s'inscrit dans le groupe des pays européens les plus sensibilisés au développement durable.

En 1991, l'Australien David Engwicht développe l'idée d'un système d'accompagnement à pied pour les trajets scolaires appelé *walking bus*. Ce concept novateur se généralise quelques années plus tard dans bon nombre de pays anglo-saxons: Royaume-Uni, Canada, États-Unis et Nouvelle-Zélande. Ce système d'accompagnement est ensuite développé dans plusieurs autres pays, dont l'Allemagne, l'Autriche et la France. La pratique est désignée sous différentes dénominations suivant les langues et les contextes : *walking bus*, *walking school bus*, *Schulwegbegleitung* [accompagnement du trajet scolaire], autobus terrestres, Trottibus, Carapatte, etc. C'est néanmoins le terme 'Pédibus' qui est le plus souvent retenu en Suisse et c'est celui qui sera utilisé dans cette étude.

Le concept du Pédibus fait son entrée en Suisse en 1999 à Lausanne à l'initiative d'un groupe de parents. L'idée est ensuite reprise et développée par l'ATE dans le cadre d'une campagne de promotion et d'information. Depuis son introduction, plus de 1500 lignes ont été créées, impliquant des milliers d'enfants et de parents. En Suisse, chaque parent qui inscrit son enfant au Pédibus se propose également pour le 'conduire', une à deux fois par semaine selon les besoins. Le conducteur est généralement un parent, mais pas obligatoirement : grands-parents, mamans de jour, nounous, aînés du quartier sont autant d'adultes pouvant s'engager dans le Pédibus, avec l'accord des autres parents de la ligne. Un système d'assurance-accidents gratuite pour une durée de 18 mois (renouvelable) a été mis en place par le Bureau de prévention des accidents (bpa) pour les personnes accompagnant un Pédibus. De plus, cette pratique permet également une mise en réseau de nombreux acteurs sensibles aux problématiques de mobilité durable. Des actions et des animations lui sont associées, telles que des courses à pied ou des événements sur la mobilité (*SlowUp*, Journée internationale à pied à l'école, etc.). C'est finalement grâce à ses partenaires que le matériel d'information peut être distribué régulièrement aux familles.³²⁵

3.1.2. Perception et motivations : la question de l'insécurité routière

Une étude³²⁶ de l'Automobile Club allemand, le très sérieux ADAC, datée de 2015 fait le point sur les pratiques en matière de « taxi parental » (« Elterntaxi ») au niveau des écoles primaires. La première partie de l'étude concerne les chemins de retour de l'école et vers

³²⁵ « Le Pédibus en Suisse. Usages, connaissances et représentations », *op. cit.* p.8. En France, le système d'assurance relève de l'initiative individuelle. En règle générale, on demande une attestation d'assurance responsabilité civile des parents. Dans certains cas, on demande aussi aux parents de souscrire une assurance scolaire complémentaire.

³²⁶ Das « Elterntaxi » an Grundschulen. Ein Leitfaden für die Praxis. ADAC, 2015 <https://www.adac.de>

l'école, vus d'après les établissements et d'après les parents. La seconde partie est un guide pratique contenant une check-list pour les zones de dépôt et de chargement devant les écoles. La troisième partie « Projets visant à favoriser les mouvements » (« Projekte für Bewegungsförderung ») traite des solutions alternatives, en particulier du Pedibus. L'éditorial de la brochure destinée aux enseignants et aux responsables d'établissement, afin de les sensibiliser à la création de zones sécurisées dédiées à la dépose des enfants avant et après l'école, commence par un état des lieux, fondé sur des statistiques.

Le « taxi parental » à l'école primaire en Allemagne

Selon l'ADAC³²⁷, en 2014, il y a eu en Allemagne 7.636 enfants de 6 ans à 9 ans impliqués dans des accidents de la route, dont 14 tués. Le déclencheur de la réflexion est moins le nombre relativement faible d'enfants tués, ni la faible proportion des accidents survenus entre l'école et le domicile, qui représentent seulement 20% des accidents au total. De même, la tendance générale des accidents de circulation impliquant des enfants est indiquée à la baisse. Reste donc le nombre finalement élevé des enfants touchés, 7.636, ainsi que la préoccupation de principe, à savoir protéger les plus vulnérables. De même, l'ADAC note l'existence de programmes d'éducation à la mobilité, sous la forme d'apprentissage du code de la route à l'école³²⁸. En complément, l'ADAC s'associe à des programmes non scolaires de déplacements entre le domicile et l'école, à pied ou à vélo³²⁹. Mais ces constatations encourageantes sont corrigées par le fait que la mobilité des enfants sur le chemin de l'école a fortement régressé au cours des dernières années³³⁰, comme le déplore l'ADAC. Les raisons invoquées par l'étude tiennent moins à la qualité des chemins, voire à la longueur des trajets, qu'à l'appréhension des parents qui, par souci de la sécurité de leurs enfants (ou par confort personnel, voire par

³²⁷ „Kinder sind im Straßenverkehr besonders gefährdet. Im Jahr 2014 verunglückten in Deutschland 7.636 Kinder von sechs bis neun Jahren, davon 14 tödlich. Auch wenn nur etwa jeder fünfte Unfall auf dem Schulweg passiert und die langfristige Entwicklung der Kinderunfälle rückläufig ist, müssen weiterhin große Anstrengungen unternommen werden, um die nach wie vor hohe Zahl von Schulwegunfällen weiter zu senken“. ADAC, p.2

³²⁸ „Durch schulische Verkehrs- und Mobilitätserziehung wird die Verkehrs - kompetenz der Kinder verbessert und damit ein wesentlicher Beitrag zur Vermeidung von Schulwegunfällen geleistet.“ Ibid.

³²⁹ Aber auch die Teilnahme an außerschulischen Trainingsprogrammen und die selbstständige Bewältigung des Schulwegs zu Fuß, mit dem Fahrrad oder mit dem Öffentlichen Personenverkehr spielen eine wichtige Rolle. Der ADAC bietet hierzu zahlreiche Programme und Aktionen an. » Ibid.

³³⁰ „Leider hat die selbstständige Mobilität von Kindern auf dem Schulweg in den vergangenen Jahren kontinuierlich abgenommen“.

habitude) ont recours à ce que l'on a coutume d'appeler le « taxi parental »³³¹. Paradoxalement, l'utilisation des voitures particulières conduit à une augmentation de la circulation devant les écoles, ainsi qu'à des comportements routiers non adaptés (arrêts non autorisés, demi-tours risqués) qui mettent en danger les enfants par les parents au volant de leur propre voiture³³². Dans ce contexte, la notion de sécurité apparaît davantage subjective ou culturelle, que réaliste. Ce constat conduit l'ADAC à préconiser que les enfants fassent à pied l'intégralité du chemin entre le domicile et l'école³³³. Les deux conditions requises seraient d'une part l'existence de panneaux signalétiques, d'autre part le recours à des programmes d'entraînement. Ce seraient principalement les déficits en matière de sécurité routière³³⁴ dans le chemin domicile-école qui expliqueraient pourquoi les parents préfèrent conduire leurs enfants à l'école en voiture, selon l'ADAC.

Dans la partie « Fondamentaux » (« Grundlagen »), l'étude de l'ADAC se réfère à des statistiques pour affirmer que, pour des enfants de 6 ans à 9 ans, le risque d'accident est plus élevé s'ils sont passagers d'une voiture particulière que dans tout autre moyen de transport³³⁵. La voiture reste donc accidentogène, contrairement aux idées reçues. Le paragraphe conclut en disant que chaque année il y a davantage d'enfants blessés lorsqu'ils sont dans la voiture de leurs parents que lorsqu'ils marchent à pied par leurs propres moyens³³⁶. Le tableau précise que le nombre des enfants de 6 ans à 9 ans victimes d'un accident lorsqu'ils sont passagers d'une voiture particulière est supérieur au nombre de blessés à vélo, lui-même supérieur au nombre de piétons blessés – contrairement à la perception empirique de la sécurité dans la mobilité chez la plupart des personnes, sans doute.

³³¹ „Schuld daran sind häufig nicht etwa schlechte oder weite Schulwege, sondern die Eltern, die ihre Kinder aus Angst vor Unfällen und Übergriffen, aus Gewohnheit oder Bequemlichkeit mit dem Auto direkt bis vor das Schultor fahren“. Ibid.

³³² „Durch verbotswidriges Halten oder riskante Wende - manöver behindern sie dabei nicht nur andere Verkehrsteilnehmer, sondern gefährden auch die Kinder – ihre eigenen eingeschlossen“ Ibid.

³³³ „Für Kinder ist es besser, den kompletten Weg zur Grundschule zu Fuß zurückzulegen, sofern die Schulwege sicher sind und anhand von Schulwegplänen eingeübt wurden“. Ibid.

³³⁴ „Da Schulwege in der Praxis aber häufig Defizite in der Verkehrssicherheit aufweisen, bringen viele Eltern ihre Kinder lieber mit dem Auto zur Schule“. Ibid.

³³⁵ „Kinder unterliegen im Straßenverkehr einem besonderen Schutzbedürfnis. Aus Sicht der Unfallstatistik stellt die Mitfahrt im Pkw ein größeres Problem für Kinder von sechs bis neun Jahren dar als die Fortbewegung mit jedem anderen Verkehrsmittel.“ ADAC, p.6

³³⁶ „So kommen jährlich mehr Kinder im Pkw der Eltern zu Schaden als durch die selbstständige Mobilität zu Fuß.“ Ibid.

Enfants de 6 à 9 ans accidentés en 2014				
	Total	Blessés légers	Blessés graves	Tués
Total	7.636	6.406	1.216	14
Passagers	3.087	2.770	311	6
Piétons	2.336	1.724	606	6
Cyclistes	1.829	1.565	262	2
Autres	384	347	37	0
Source : statistisches Bundesamt (équivalent : INSEE)				

On objectera certes que les accidents personnels impliquant des enfants sur les routes d'Allemagne ne se limitent pas au trajet domicile-école. Les statistiques limitées à la mobilité scolaire n'existent pas, semble-t-il, du moins l'étude de l'ADAC ne cite-t-elle pas de tels chiffres, qui permettraient une appréciation plus fine du risque accidentogène liée au trajet entre le domicile et l'école. Par ailleurs, le choix de la tranche d'âge (-6-9 ans) devrait avoir pour conséquence de réduire sensiblement la fréquence et l'importance de la mobilité pédestre ou cycliste. On peut supposer que, pour des adolescents, le risque d'accident à vélo est sensiblement supérieur. Toutefois, la tranche d'âge entre 6 ans et 9 ans correspond aux préconisations du « Pedibus », ce qui rend les données statistiques allemandes pertinentes pour notre propre étude.

Ce constat circonstancié conduit l'ADAC à préconiser d'autres moyens de mobilité, à travers des changements de comportement visant à favoriser la participation autonome des enfants à la circulation routière³³⁷. Ce qui, selon l'ADAC qui déplore cet état des choses, se heurte toutefois aux comportements et aux habitudes des parents³³⁸.

Comme alternative, l'ADAC cite explicitement la marche à pied quotidienne entre le domicile et l'école. Sans que le terme de « Pedibus » soit utilisé ici (ni son homologue anglophone « walking school bus »), il est question de l'écomobilité scolaire pédestre, qu'elle soit collective ou individuelle, et qui représente une alternative à la solution du tout-voiture. L'étude de l'ADAC va jusqu'à énoncer les bienfaits reconnus ou supposés de la marche à pied quotidienne pour l'évolution des enfants, en particulier une augmentation de la concentration

³³⁷ Daher werden seit geraumer Zeit zunehmend Konzepte entwickelt, die auf eine Änderung des Mobilitätsverhaltens von Kindern hin zu einer selbstständigen Teilnahme am Straßenverkehr abzielen“. Ibid.

³³⁸ „Leider fallen diese Konzepte noch nicht überall auf fruchtbaren Boden, da immer noch zu wenige Eltern bereit sind, Hol- und Bringfahrten zu reduzieren“. Ibid.

scolaire, une meilleure forme physique, la réduction du surpoids ainsi qu'une meilleure socialisation, dans le cas de trajets faits à plusieurs³³⁹. Ces arguments se retrouveront tels quels dans le discours des usagers et des organisateurs de « Pedibus ». L'ADAC présente ces arguments comme étant prouvés par « de nombreuses études » (« durch zahlreiche Studien »), sans donner d'indications plus précises. En outre, la brochure de l'ADAC mentionne que le chemin à pied entre le domicile et l'école développe chez les enfants des compétences supplémentaires, comme la meilleure conscience des dangers de la route (compétences de sécurité routière, à travers une sensibilisation précoce), mais aussi une meilleure orientation dans l'espace. Là encore, ces arguments sont généralement évoqués pour parler des bienfaits du « Pedibus » en matière d'acquisition des connaissances et des compétences³⁴⁰, en particuliers pour ce qui est de la perception de l'espace environnant, qu'il soit espace urbain ou espace naturel traversé par l'itinéraire pédestre.

Une partie intéressante de l'étude de l'ADAC est consacrée aux motivations des parents qui conduisent les enfants à l'école en voiture. Par définition, notre travail ne pourra pas porter sur ces discours, dans la mesure où nous n'avons recueilli les propos que des acteurs du Pédibus, et non des partisans des déplacements en voiture. En outre, nous avons choisi une approche exclusivement qualitative, là où l'étude allemande est également quantitative. L'angle d'approche allemand est donc doublement intéressant, dans ce contexte. Ces statistiques se fondent sur une étude qualitative menée en 2013 dans le land de Rhénanie du Nord – Westphalie, une région très peuplée et très urbaine. Les questionnaires ont été envoyés uniquement à des parents d'élèves d'établissement où la dépose des enfants en voiture pose problème. Sur 430 répondants, il apparaît que le trajet domicile-école concerne davantage de cas, puisque l'horaire de début des cours est le même pour tous les élèves. L'horaire de fin de cours étant différent selon les classes et les élèves, la question du trajet retour école-domicile apparaît plus complexe et plus personnalisée. Les raisons majeures invoquées par les parents

³³⁹ „Mittlerweile ist durch zahlreiche Studien nachgewiesen, dass die tägliche Bewältigung des Schulwegs zu Fuß eine Reihe von positiven Effekten auf die kindliche Entwicklung hat. Dazu zählen eine höhere Konzentrationsfähigkeit im Unterricht, eine gesteigerte körperliche Fitness, der Abbau von Übergewicht sowie – bei gemeinsamer Bewältigung des Schulwegs mit anderen Kindern – die Verbesserung des Sozialverhaltens.“ Ibid.

³⁴⁰ „Hinzu kommt, dass Kinder dadurch frühzeitiger ein Bewusstsein für Gefahrensituationen im Straßenverkehr entwickeln und überhaupt erst in die Lage versetzt werden, ein räumliches Bild („geistige Landkarte“) der eigenen Stadt bzw. des eigenen Schulwegs zu entwerfen“. Ibid.

« taxis »³⁴¹ sont les convenances ou le confort personnel (par exemple lorsque le voisin fait de toute façon le trajet en voiture avec ses propres enfants), ainsi que l'impossibilité matérielle pour les enfants de faire à pied l'intégralité du trajet, pour des raisons de distance (un enfant véhiculé sur deux). S'il ne semble pas y avoir de différence entre garçons et filles, les enfants plus petits sont plus souvent accompagnés à l'école en voiture, en particulier les enfants des deux premières années du primaire.

D'autres raisons récurrentes invoquées dans les réponses des parents sont le défaut de signalisation et de sécurité routière³⁴². Le sentiment d'insécurité, qui incite les parents à prendre la voiture avec leurs enfants, tient à la fois au chemin lui-même, et aux dangers (croisements non sécurisés), mais aussi à l'insécurité en général, les déplacements quotidiens pouvant être source de désagréments, comme des comportements importuns ou inquiétants. Les parents concernés préconisent le plus souvent d'installer aux croisements ou aux traversées de chaussées des feux tricolores, des passages pour piétons ou des auxiliaires de circulation. Il apparaît ainsi que les préoccupations sécuritaires sont déterminantes pour le choix de la mobilité, du point de vue des parents, dans l'étude allemande.

Les études de Francis Papon sur l'écomobilité ont fait un constat analogue en France. Une conséquence inattendue, mais somme toute logique au vu de l'accroissement de la circulation automobile et de sa place dans l'ensemble des déplacements, concerne la sécurité routière. Plus exactement le sentiment d'insécurité des parents concernant le trajet des enfants vers l'école, sujet récurrent directement lié à la problématique du Pédibus. Si les causes sont multiples (psychologiques, réelles ou connexes), on a constaté un accroissement significatif du pourcentage d'enfants accompagnés à l'école en voiture par leurs parents – ce que l'on appelle

³⁴¹ „Bequemlichkeit oder ganz praktische Überlegungen, wie „da mein Nachbar sein Kind eh mit dem Auto zur Schule bringt, fährt mein Sohn morgens gern mit, da er noch müde ist“, sind nicht selten und stellen ein wesentliches Motiv für häufiges Bringen und Holen der Kinder dar. Etwa jedes zweite zur Schule gefahrene Kind bewältigt aufgrund der Entfernung zwischen Wohnort und Schule den Schulweg nicht auf der gesamten Strecke zu Fuß. Während sich das Hol- und Bringverhalten bei Mädchen und Jungen nicht wesentlich unterscheidet, werden Kinder der ersten beiden Grundschulklassen im Vergleich zu den älteren Grundschulern deutlich häufiger mit dem Auto zur Schule gebracht und abgeholt“. ADAC, p.8

³⁴² „Hauptursache für Hol- und Bringverkehre sind aus Sicht der Eltern als unsicher empfundene Schulwege: „Es ist nicht möglich, meine Kinder allein zur Schule zu schicken, da der Fußweg für die Kinder nicht sicher ist.“ Gemeint sind damit mangelnde Verkehrssicherheit und Sorge vor Belästigungen oder Bedrohungen. Der mit Abstand wichtigste Verbesserungsvorschlag im Bereich der Fußwege betrifft die Einrichtung von sicheren Querungsstellen in Form von Ampeln, Zebrastrifen oder Schülerlotsendiensten“. Ibid.

en anglais la « génération du siège arrière ». Face à l'insécurité, réelle ou ressentie, du trajet domicile-école, une majorité de parents préfère donc véhiculer les enfants. Le paradoxe (ou la contradiction interne) voulant que ce réflexe soi-disant sécuritaire fait croître la circulation automobile aux abords des établissements scolaires, augmentant du même coup les risques pour les enfants pratiquant la marche à pied à ces mêmes endroits. Francis Papon résume comme suit :

Laisser les enfants aller seuls à l'école à pied ou à vélo [était] ressenti comme dangereux car le trafic automobile [augmentait], aussi les enfants [étaient] accompagnés à l'école par leurs parents. Ce comportement [contribuait] à l'accroissement du trafic et la congestion [augmentait] dans un cercle vicieux. De toutes façons d'autres peurs (racket, drogue, pédophilie) [pouvaient] intervenir. En conséquence la part modale de la voiture particulière pour les déplacements vers le lieu d'étude [avait] doublé en 12 ans, au détriment de la marche, du vélo, et du cyclomoteur (tableau 10).³⁴³

Tableau 10. Évolution de la part de différents modes pour études dans les déplacements de semaine à moins de 80 km du domicile, personnes âgées de 6 ans et plus vivant en France, en %.

Enquête	Marche	Voiture	Transport collectif*	Bicyclette	Cyclomoteur
1982	52,1	15,3	18,7	7,5	5,9
1994	37,4	32,5	25,5	2,8	1,4

Source : Papon, 1997B, voir tome 2 d'après les enquêtes transport Inrets-Insee.
*Y compris ramassage scolaire.

La brochure de l'ADAC applique ensuite ses résultats à la constructions de zones dédiées à la dépose des enfants devant les établissements scolaires, en se fondant sur les exemples des villes d'Aix-la-Chapelle, de Solingen et de Karlsruhe (donc en dehors de la zone géographique des répondants à l'étude qualitative), qui ont mis en place des espaces de dépose séparés des établissements par un itinéraire sécurisé que tous les enfants font à pied, la distance préconisée étant de 250 mètres, afin de désengorger le trafic automobile dans la zone. Cette partie du projet, où l'écomobilité pédestre apparaît en complément du transport motorisé, comporte un argumentaire qui n'est pas sans rappeler celui du « Pedibus »³⁴⁴. En effet, le trajet restant fait à pied par l'ensemble des élèves déposés en voiture par leurs parents, sans que cela ne se fasse directement devant l'établissement, est censé être bénéfique à l'environnement, à la bonne santé

³⁴³ Francis Papon, op. cit., p.95/184

³⁴⁴ „Die Stadt Karlsruhe hat das Ziel, mit der Einrichtung von Elternhalten die selbstständige Mobilität von Kindern zu fördern. Weitere wichtige Aspekte sind die Förderung des Umweltschutzes, der Gesundheit der Schulkinder und die Verbesserung der sozialen Kontakte zwischen den Kindern, indem sie sich auf dem verbleibenden Schulweg unterhalten und austauschen“. ADAC, p.12

des enfants, et à une meilleure socialisation à travers les échanges sur le chemin commun vers l'école. Il y est explicitement question d'une plus grande autonomie, ainsi que des échanges entre élèves par les conversations quotidiennes.

En annexes à l'étude, la brochure de l'ADAC évoque des « projets visant à favoriser le mouvement » (« Projekte zur Bewegungsförderung »), à l'exemple du jour « à pied à l'école »³⁴⁵, initié en 1994, et qui incite tous les enfants à aller à l'école à pied, à vélo, ou en roller, un jour dans l'année. L'incitation vaut également pour les enseignants, qui sont appelés à laisser leur voiture au garage ce jour-là. L'action « Zu Fuss zur Schule » possède son site web : <https://www.zu-fuss-zur-schule.de> sur lequel la boxeuse Regina Halmich apparaît comme marraine de l'édition 2018, entre le 17 septembre et le 28 septembre. L'action « pieds jaune » relève quant à elle de la signalétique, désignant les espaces de dépose. Un paragraphe entier est consacré au « Pedibus », désigné à la fois sous le vocable anglais de « walking bus » et sous la périphrase allemande « Bus auf Beinen » que l'on pourrait traduire par « bus à pattes »³⁴⁶. L'argumentaire de l'ADAC décrit fort bien le fonctionnement d'une ligne de Pedibus, avec ses arrêts et son accompagnement par au moins deux adultes. La distance préconisée est de 1.5 km à 2 km, tandis que la durée maximale souhaitable est de 30 minutes. Les bienfaits du Pedibus explicitement évoqués sont la réduction de la circulation automobile et le développement de l'activité physique.

Questions de sécurité routière : une approche interculturelle

L'étude allemande de Hüttenmoser sur le « taxi parental » (cf. *infra*) se termine par un appel aux autorités publiques et territoriales, afin de favoriser la pratique de la marche à pied et

³⁴⁵ „Der Aktionstag „Zu Fuß zur Schule“ wurde im Jahr 1994 ins Leben gerufen. Er zielt darauf ab, dass sich Kinder jedes Jahr an diesem Tag eigenständig zur Schule bewegen und nicht mit dem Auto gebracht werden. Dabei kann der Weg zu Fuß, mit dem Fahrrad oder auch mit dem Roller zurückgelegt werden. Auch die Eltern und die Lehrer werden aufgefordert, an diesem Tag ihr Auto stehen zu lassen und sich zu bewegen. Der Projekttag ist gut mit anderen Projekten zur Förderung der selbstständigen Mobilität auf dem Schulweg kombinierbar“. ADAC, p.13

³⁴⁶ „Der „Walking Bus“ hat zum Ziel, durch das Zu-Fuß-Gehen zur Schule den Autoverkehr zu reduzieren und die Kinder zu mehr körperlicher Aktivität zu motivieren. Dazu werden Gehgemeinschaften gebildet, die entlang einer risikoarmen Strecke den Schulweg gemeinsam zurücklegen. Die Kinder (Fahrgäste) werden an verschiedenen Punkten (Haltestellen) eingesammelt und bilden in Begleitung von zwei Erwachsenen den „Walking Bus“. Die Haltestellen sind durch eine besondere Beschilderung gekennzeichnet. Die Länge des Wegs für den „Walking Bus“ soll zwischen 1,5 und 2,0 Kilometern liegen, wobei eine Zeit von 30 Minuten nicht überschritten werden soll“. Ibid.

les bienfaits qui en résultent lors du trajet domicile-école. Loin de se vouloir une tentative de culpabilisation des parents qui amènent leurs enfants à l'école en voiture, l'étude rappelle que, dans certains contextes urbains et face à certaines réalités de la circulation automobile urbaine, les déplacements à pied peuvent être fastidieux, voire périlleux. D'autant que l'étude porte sur des déplacements individuels ou semi-individuels non accompagnés, ce qui peut poser problème à l'abord de grandes voies de circulation ou dans des quartiers très urbanisés dépourvus de voies piétonnes et/ou aux trottoirs trop étroits, aux passages piétons non sécurisés par un feu tricolore etc. Indépendamment de la distance (au-delà d'un kilomètre, la marche à pied devient pénible), c'est la configuration des voies de communications urbaines qui peut être un frein au développement des déplacements pédestres. Si le vélo permet de s'affranchir de la distance, en envisageant des trajets plus longs, la question de la sécurité reste posée, surtout en l'absence de pistes cyclables dédiées sur l'ensemble du trajet. Dans de très nombreux cas, la décision d'amener les enfants en voiture à l'école est un choix par défaut des parents, face à une réalité qu'ils jugent (à tort ou à raison) accidentogène car trop peu sécurisée. Dans le contexte, au-delà de l'étude citée, le Pédibus a une carte à jouer, puisqu'il offre un encadrement par des adultes (parfois par la police municipale) susceptible de réduire une partie du danger lié au trajet, d'autant que le Pédibus s'efforcera de privilégier des itinéraires sécurisés moins fréquentés, quitte à augmenter légèrement la distance parcourue. Quoi qu'il en soit, le transport d'enfants motorisé semble avoir encore de beaux jours devant lui.

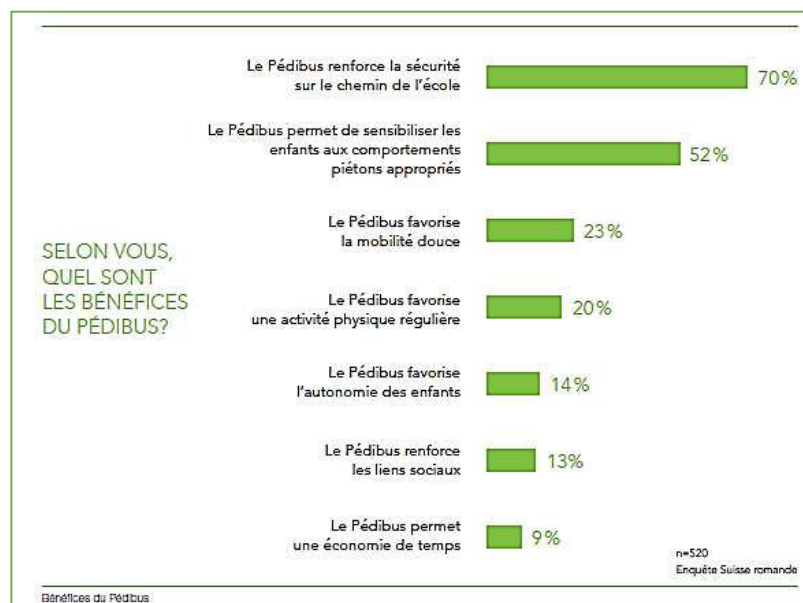
Avec son projet, Hüttenmoser n'a pas l'intention de stigmatiser tous les parents qui amènent leur enfant à l'école en voiture. « Il y a des raisons importantes, qui obligent les parents à prendre leur voiture pour conduire leurs enfants à la crèche ou à l'école – en premier lieu la circulation des engins à moteur dans les rues ». Il appartient aux politiques et à l'administration de concevoir l'espace public d'une façon telle que les enfants puissent en faire l'expérience eux-mêmes et sans danger³⁴⁷.

La question du rôle de la préoccupation de sécurité routière (*i.e.* de sécurité du trajet domicile-école) possède également une dimension interculturelle sous-jacente. En effet, l'étude

³⁴⁷ Hüttenmoser geht es mit seinem Projekt aber keineswegs darum, alle Eltern anzuprangern, die ihre Kinder mit dem Auto fahren. "Es gibt wichtige Gründe, die Eltern dazu zwingen, ihre Kinder mit dem Auto in den Kindergarten und die Schule zu fahren – allen voran der motorisierte Straßenverkehr." Es ist an Politik und Behörden, den öffentlichen Raum so zu gestalten, dass ihn Kinder gefahrlos und auf eigene Faust erfahren können. (lima, 14.4.2017)

de l'ATE suisse a mis en évidence l'importance de la réflexion sécuritaire dans la populaire de Suisse romande pratiquant le Pédibus (en ce sens, les Suisses romands auraient une mentalité de type germanique, même si leur langue maternelle reste le français). Mais des études comparables dans un contexte franco-français ont placé la dimension sociale (convivialité) avant la préoccupation sécuritaire, au rang des motivations. L'étude de l'ATE résume ainsi :

L'analyse des représentations qui déterminent la participation au Pédibus en Suisse romande met en évidence l'importance de la sécurité comme principal bénéfice perçu (70%). Elle se démarque de certaines études sur les bénéfices attribués au Pédibus dans d'autres contextes. Kingham et al., dans le cas de Christchurch en Nouvelle-Zélande, tout comme Depeau, dans le cas de Rennes, observent au contraire le peu d'importance attribuée à la sécurité dans le choix de participer, au regard d'autres bénéfices comme le renforcement du lien social et les avantages organisationnels. Au contraire, en Suisse romande, ces arguments semblent moins importants (13% pour le lien social et 9% pour l'économie de temps). On voit ainsi, à travers l'exemple du Pédibus, l'importance du contexte dans la construction des représentations qui guide les choix modaux liés aux enfants. Des différences propres à l'environnement, ainsi qu'aux acteurs en jeu, induisent une perception différenciée des avantages que représente une telle pratique. Il importe donc de posséder une fine connaissance du contexte socioculturel dans lequel on entend promouvoir le Pédibus, ou d'autres formes de mobilité durable, pour actionner les bons leviers qui entraîneront son adhésion.³⁴⁸



³⁴⁸ ATE, op. cit. p.26

On concèdera qu'il s'agit là non de la réalité quantifiable du Pédibus, mais de sa perception par le public concerné, nécessairement plus subjective et plus culturelle. On sait, depuis les études de Geert Hofstete sur l'interculturalité, vue à travers le management interculturel, que les catégories du contrôle de l'incertitude d'une part, de l'individuel face au collectif d'autre part, déterminent certaines spécificités de l'identité culturelle collective. En ce sens, le Pédibus peut fort bien connaître un succès dans deux aires culturelles différentes, lié à deux facteurs différents. Dans l'aire germanique, la préoccupation de la sécurité semble jouer un rôle plus important que dans l'aire francophone, voire dans l'aire anglo-saxonne. Paradoxalement, l'aire francophone, adepte de l'individualisme forcené, s'accommode fort bien d'une acceptation du Pédibus fondée sur son caractère socialement fédérateur. On pourrait alors y voir non une adhésion générale de la population (sinon, le Pédibus se serait généralisé depuis longtemps), mais une revendication identitaire d'une certaine identité sociale et sociétale par des couches précises de la population (cf. une fois encore le phénomène bourgeois-bohème). *A contrario*, le renforcement du lien social ne semble pas jouer un rôle majeur chez la population suisse romande, la Suisse apparaissant ainsi comme une société très individualisée ou parcellarisée, du moins dans les esprits. Cet aspect identitaire collectif serait effectivement à approfondir, afin d'offrir une vision plus différenciée des facteurs culturels facilitant (ou non) l'acceptation, en particulier du Pédibus, comme forme de l'écomobilité.

Deuxième chapitre

Effets et implications du Pédibus :

études quantitatives et qualitatives

3.2.1. Le fonctionnement du Pédibus : entre utilitarisme et santé publique

Le Pédibus a fait l'objet de relativement peu d'études à proprement parler. Cela peut tenir à la fois à la dimension somme toute réduite de l'objet (des courts déplacements quotidiens, réalisés le plus souvent de bon matin, en petit groupe), mais aussi à sa dimension non institutionnelle, quelque part entre démarche privée et logique associative plus ou moins improvisée. Sans compter que la France n'est pas à la pointe du mouvement, loin s'en faut, dans ce domaine comme dans d'autres domaines liés à l'environnement et à l'écoresponsabilité. Dès lors, il n'est guère surprenant de devoir avoir recours à des études en anglais, le monde anglo-saxon (Australie, Etats-Unis, Royaume-Uni) disposant à la fois d'une sensibilité idoine, et d'un recul dans le temps lui permettant de faire un premier bilan sur le Pédibus, y compris chiffré. En Europe, la Suisse faisait office de précurseur dans le Pédibus, ce qui explique pourquoi on trouve des études, en français et en allemand, sur notre domaine. Enfin, la sensibilité de l'Allemagne pour toutes les questions écologiques peut expliquer pourquoi certaines études scientifiques, dont des études médicales, ont été entreprises outre-Rhin.

Approches scientifiques : études comparatives et méta-études sur le Pédibus

On appellera que le Pédibus est un phénomène récent et atypique. Il n'existe donc que peu de recherches spécifiquement dédiées. Le monde anglo-saxon fait exception, ce qui peut tenir à la fois aux origines du Pédibus, inventé en Australie, et aux habitudes, puisque le « *walking school bus* » est implanté dans les pays anglo-saxons, en particulier aux Etats-Unis et au Royaume-Uni. L'étude de l'ATE suisse met l'accent sur ce point, en insistant sur les raisons structurelles, comme l'absence de l'enfant dans les études sur la mobilité, ainsi que sur

l'intérêt croissant, en particulier outre-Atlantique et dans le monde anglo-saxon, pour des phénomènes récents, comme l'obésité infantile. L'étude de l'ATE formule ainsi :

L'enfant a été longtemps un grand absent des réflexions sur la mobilité. Si l'environnement construit est toujours en grande partie conçu par et pour les adultes, on peut néanmoins constater un intérêt croissant pour les problématiques mettant en jeu la mobilité des enfants, que ce soit dans la littérature académique, les initiatives de certains milieux associatifs ou encore dans la planification des pouvoirs publics. Cette étude sur le Pédibus en Suisse romande se place dans ce courant novateur, en complément des travaux présentés plus haut. En parallèle à de nombreuses initiatives visant à promouvoir des comportements plus durables, des acteurs partout dans le monde se mobilisent pour faire face au déclin du transport actif chez les enfants. C'est sans doute en Amérique du Nord que le corpus scientifique est le plus abondant sur le sujet, en grande partie à cause de la croissance inquiétante des problèmes d'obésité. Cependant, ce contexte ne se limite pas au continent américain et le reste du monde est également touché par le manque d'activité des enfants et par les effets induits sur leur santé.³⁴⁹

Ce paradoxe peut expliquer à la fois l'absence d'études d'envergure sur le Pédibus, ainsi que la présence de nombreuses études sur le rôle, réel ou supposé, du Pédibus comme facteur de santé publique, en particulier de santé infantile. Il existe surtout des études locales, portant sur les comportements et les bienfaits, réels ou supposés, du WSB (abréviation usuelle pour « walking school bus », terme forgé en analogie avec le mythique « school bus »). En 2015, l'université de Salford au Royaume-Uni a publié une étude comparative, faite en 2013, portant sur une somme d'études locales réalisées portant sur le Pédibus. Cette étude fait le point sur de nombreuses questions en relation avec cette pratique, englobant les aspects culturels, sociaux et, bien sûr, médicaux. On trouve de nombreuses études ponctuelles dans des publications portant sur la santé à l'école. Les références exactes de l'étude qui servira de point de départ à nos propres enquêtes et réflexions sont :

Smith L, Norgate SH, Cherrett T, Davies N, Winstanley C, Harding M. Walking school buses as a form of active transportation for children —a review of the evidence. *J Sch Health*. 2015; p.85: p.197-210. (citation: *WSB as a form of ATS*)

L'étude est en réalité constituée d'une méta-recherche comparant 12 études ponctuelles, ce qui lui confère une utilité supplémentaire dans un domaine jusque-là peu étudié dans une approche globale :

³⁴⁹ ATE, op. cit. p. 24

BACKGROUND : Walking school buses (WSBs) offer a potentially healthier way for children to get to school while reducing traffic congestion. A number of pressing societal challenges make it timely to evaluate evidence of their value.

METHODS : Studies that focused solely on WSBs were identified through online and manual literature searches. Twelve WSB studies involving a total of 9169 children were reviewed. Study aims, designs, methods, outcomes, and barriers and facilitators were examined. ³⁵⁰

Le contexte général est semblable selon les Etat et les territoires : les chiffres indiquent un recul de la pratique à pied, en particulier un recul de la pratique de la mobilité active entre le domicile et l'école (en abrégé ATS pour Active Transportation to School), l'ATS englobant à la fois la marche à pied et le vélo. Les évolutions mondiales, à savoir le recul de la marche à pied, au profit du trajet en voiture (cf. *infra* : les modes de transports doux), s'explique par les modes de vie urbains, ainsi que par la démocratisation de l'automobile dans les sociétés actuelles, les chiffres remontant à 1969, à une époque où la voiture était l'apanage d'une classe réduite et ne servait pas, en premier lieu, à des usages utilitaires du quotidien. De même, la croissance économique des années 1980 aura-telle amplifié un phénomène plus ancien, dans un monde de plus en plus dépendant de la voiture, où les enfants qui se rendent à l'école à pied ou à vélo sont devenus une minorité :

Trends from North America, Europe, and Australia have shown consistent declines in the proportions of pupils walking to school and significant increases in proportions being driven. In the United States, the number of children being driven to school has been increasing since 1969 with a decline in walking. In Britain, the number of 5- to 10-year-olds being driven to school rose slightly from 38% in 1995/1997 to 42% in 2009 with similar findings reported in New Zealand. Research in Canada reported that only 30% of elementary school pupils in Montreal and Trois-Rivières reached school on foot or by bicycle.

In Australia, it was reported that only 39% of a self-selected group of respondents of a primary school in Brisbane ever walked to school, with similar findings reported for a Sydney school. The decline in walking to Britain's schools is strongly associated with affordability of cars, which increased during a period of rapid economic growth between 1980 and 2005. ³⁵¹

L'étude rappelle les origines australiennes du Pédibus, pour s'interroger sur les motivations susceptibles de conduire au recours au Pédibus, voire à l'amplification de ce moyen de transport. Dans le monde anglo-saxon, où le « school bus » est une institution, devenue culte via les séries télévisées, des questions de rationnement dans les politiques publiques peuvent

³⁵⁰ WSB as a form of ATS, p.197

³⁵¹ *Idem*,

conduire certains parents à s'interroger sur des modes alternatifs, au cas où l'autocar jaune ne passerait plus. Plus généralement, des questions de santé publique, notamment l'obésité infantile, très répandue aux Etats-Unis, en forte progression au Canada et au Royaume-Uni, rendent de nouveau intéressant un « walking school bus » qui n'est autre chose que l' ancestrale marche à pied, sous une forme participative moderne, dans un univers urbain actuel.

Although WSBs are not a new phenomenon, the idea originating from Engwicht in 1992, a number of pressing societal challenges make it timely to revisit their worth. In the United States and the UK, there are concerns about plans to eliminate state funding for school buses which could lead to further children being driven to school in cars. Furthermore, overweight and obesity in children has been rising for several decades in the United States and Canada. In the United States, childhood obesity rates increased from 5.0% to 10.4% in 2- to 5-year-olds, between 1976 and 2007-2008.²⁶ In Canada, overweight/obesity rates for 2- to 17-year-olds increased from 15% to 26% between 1978/1979 and 2004. In Britain, obesity rates in 10- to 11-year-olds increased from 17.5% in 2006/2007 to 19.0% in 2010/2011. If these trends continue, it is predicted that the numbers of overweight children in the United States will almost double by 2030 and associated healthcare costs would double every decade.³⁵²

Un discours constant mis en relation avec le Pédibus est le lien, réel ou supposé, entre la pratique régulière de la marche à pied et la santé infantile. On retrouve ici la notion de consensus, à la base de certaines « bonnes pratiques » au sein de l'EDD. L'étude de Salford pose cette question, en énonçant la problématique fondamentale, sans tomber dans des réponses préconçues et faussement évidentes – tant il est reconnu que l'activité physique participe à la bonne santé en général. Dans le contexte précis du Pédibus, il faut distinguer plusieurs aspects :

To what extent would regular walking through a WSB could potentially increase children's physical activity or motivation for physical activity, potentially impacting on child fitness related health. Although reviews about using AT to get to school exist to date, they have tended to focus on AT overall rather than any specific focus on WSBs. In the light of this potential, it is timely to review the evidence base around WSBs, and in particular to examine whether there is any robust evidence of WSBs for children's fitness-related health or related factors. Alongside this, to increase knowledge about the rigor of research methods used to investigate the role of WSBs in children's fitness related health, with a view to making recommendations for future studies. In so doing, this research reviews studies that focus solely on WSBs as this has not been done previously.³⁵³

³⁵² *WSB as a form of ATS*, p.197

³⁵³ *Idem*, p.198

La question n'est pas seulement l'apport de la pratique quotidienne du Pédibus (i.e. quelques minutes de marche à pied), mais l'incitation à l'activité physique en général, dont l'impact sur la santé des enfants serait plus importante (et peut-être davantage mesurable) que celui du simple trajet pédestre entre le domicile et l'école. Pour ce faire, la méta-recherche englobe 12 études ponctuelles, soit un total de 9169 élèves dans 326 écoles, ce qui représente un ordre de grandeur significatif, même si les réalités couvertes sont hétérogènes.

This review involves 12 key studies with 9169 children and 326 schools were studied as well as 1113 WSB coordinators and/or parent volunteers and 78 other key stakeholder informants.³⁵⁴

Une première catégorie d'études vise à déterminer et à quantifier l'impact du Pédibus sur la santé des élèves. Il s'agit là d'un discours récurrent, et de l'un des arguments habituellement utilisés pour justifier de l'existence ou de la création d'un Pédibus. Toutefois, les résultats des études comparées apparaissent pour le moins contrastés. Une seconde catégorie d'études traite de la faisabilité du Pédibus lui-même, en identifiant les obstacles conjoncturels ou structurels, en en proposant des pistes de réflexion pour apporter des solutions concrètes. L'ensemble de ces interrogations théoriques et pratiques trouvera des échos dans notre présente étude.

En matière de santé publique, en particulier de santé infantile, les résultats du Pédibus posent question, soit en raison de l'objet lui-même, soit en raison des méthodes de mesure disponibles. Il est vrai que les études portant principalement sur l'impact du Pédibus en matière d'activité physique moyenne à vigoureuse (en abrégé *MVPA* : Moderate to vigorous physical activity) concluent aux bienfaits, surtout indirects, de cette pratique. On note un accroissement de l'activité physique en général chez les élèves pratiquant le Pédibus, même si l'augmentation reste quantitativement faible, de l'ordre de quelques minutes par jour. Toujours est-il que cette augmentation de l'activité physique contraste avec la diminution de l'activité physique observée chez les élèves véhiculés, durant la période d'étude. Sur une tendance plus longue, les élèves pratiquant le Pédibus ont enregistré une masse corporelle (Body mass index : BMI) plus favorable que les autres élèves de leurs écoles. L'étude consigne que l'augmentation de l'index

³⁵⁴ *WSB as a form of ATS*, p.198

de masse corporelle et l'augmentation de poids a été plus faible chez les élèves adeptes de la marche à pied que chez leurs camarades – ce qui ne signifie pas pour autant une diminution du poids corporel suite à l'activité, ni une diminution de l'obésité en tant que telle, simplement une réduction quantitative du phénomène chez une certaine population observée.

Outcomes from studies in category 1: impact of WSBs. In all 3 studies where researchers examined the prevalence of walking to school, the consensus was that compared with control schools, interventions increased active commuting at each time point after intervention had started. MVPA also increased, although not significantly. For instance, one study's intervention children increased daily MVPA from 46 to 48 minutes, whereas control children decreased MVPA from 46 to 41 minutes.⁹ Another study's intervention children added an average of 14 minutes of MVPA during general commute time (45 minutes before school), but no significant group differences were found for total daily activity. A third study found that frequent walkers across all schools did 25% more physical activity compared with passive commuters and gained less weight and BMI units over the 2 years but some were from control schools.³⁵⁵

D'autres études concluent à un impact négligeable du Pédibus sur le phénomène général de manque d'activité et physique et/ou d'obésité infantile, invoquant le fait que la pratique pédestre du Pédibus n'a pas encore atteint une ampleur significative susceptible d'engendrer des modifications quantifiables dans les effets produits. Certaines études ne tranchent pas la question de l'impact du Pédibus sur les comportements sociaux (PSB : Prosocial Behavior).

Authors from another study judged the WSB program as not an effective or cost effective measure for reducing childhood obesity, although it was suggested that this was partly because WSBs had not yet reached their "steady state" and still had room for expansion. The final study in this category found mixed results for the impact of WSB programs on PSBs.³⁵⁶

La perception subjective peut certes se révéler différente, puisque les participants et les organisateurs du Pédibus ressentent une augmentation de leur activité physique, même s'il leur est difficile de la quantifier. Toutefois, les études n'ont pas relevé d'impact sur l'index de masse corporelle durant la période d'observation. En tout état de cause, si les bénéfices du Pédibus en matière de santé semblent être réels (ce qui rejoint une considération de bon sens), l'impact limité de cette pratique ne semble pas en faire un levier de santé publique en matière de lutte contre l'obésité.

³⁵⁵ *WSB as a form of ATS*, p.204

³⁵⁶ *Idem*,

Outcomes from studies in category 2: developmental aspects of WSB. Category 2 studies also had mixed results. In one study, students and adults reported high levels of satisfaction with the WSB⁷ and that it provided a supportive and safe environment to promote social interaction and physical activity. In this study, 5 of 9 parent volunteers rated that the WSB increased their children's walking "a lot" and 4 "somewhat" and all 22 students surveyed believed they were walking more, but no significant differences in BMI were found between pre- and post-intervention times.³⁵⁷

Une question connexe tient à la composante socio-économique des publics étudiés, donc de leur niveau de vie et de leurs aptitudes socio-culturelles. Même si les études ne sont pas univoques sur ce point, il semble que le développement du Pédibus concerne davantage des zones urbaines aisées, par ailleurs plus sensibilisées aux questions de santé publique que des territoires socialement défavorisés. Dans ce contexte, l'impact du Pédibus serait somme toute limité, l'essentiel de l'étiologie étant déterminée par le niveau socio-économique, plus exactement socio-culturel.

In another study, authors concluded that WSBs only have limited ability to address public health challenges in an inequitable and car-dominated urban political system. One study found that WSB routes to be growing but activity remained mostly in wealthiest areas, whereas another found that routes were in decline and talked about barriers and challenges.³⁵⁸

Les études convergent lorsqu'il s'agit de noter les points positifs récurrents dans le discours sur le Pédibus : aux côtés des bienfaits physiques, les adeptes de la marche à pied matinale soulignent l'esprit de communauté et le développement de la socialisation, comme bienfaits connexes. Plus concrètement, le Pédibus peut représenter un gain de temps pour les parents. Les deux aspects complémentaires de la socialisation et de l'indépendantisation sont récurrents dans le discours sur le Pédibus.

Enjoyment of health benefits, community spirit, socializing, increased child independence, and parents' time savings were also reported as benefits and facilitators.³⁵⁹

Au rang des arguments énoncés en faveur du Pédibus, on trouve la socialisation, sous tous ses aspects. La communauté des marcheurs se forge également à travers les jeux, les

³⁵⁷ *WSB as a form of ATS*, p.204

³⁵⁸ *Idem*

³⁵⁹ *Ibid*,

échanges, tant entre élèves qu'avec les parents, voire entre les parents. Le Pédibus tisse ou consolide les liens sociaux et/ou le sentiment de communauté, ce qui devient plutôt rare dans la société individualiste d'aujourd'hui. L'étude suggère d'en faire un argument en faveur du recrutement des participants au Pédibus et des volontaires accompagnateurs.

Enjoyment on use of WSBs. Six studies reported on the enjoyment of children and parents participating in WSBs, particularly through socializing with friends and getting to know people of different ages. Observations also revealed that children enjoyed talking and telling jokes on the WSB. Social connections were built through children's and adults' involvement with the WSB, and WSBs were reported to help build a sense of community. One study recommended emphasizing these social benefits to support volunteer/child recruitment. ³⁶⁰

Un autre aspect récurrent du discours sur le Pédibus se dégage, lui aussi, de l'étude comparative : le trajet domicile-école comme découverte de la nature et de l'environnement. Contrairement aux enfants que l'on désigne comme « génération du siège arrière », les enfants qui parcourent leur environnement urbain à pied font l'expérience de la diversité naturelle (à travers les animaux ou les plantes bordant l'itinéraire) et sont amenés à élaborer une structuration active de l'espace, au fil du chemin emprunté. Au sein des sciences de l'éducation, en particulier en matière d'ERE, on retrouve une approche analogue à travers le courant de l'éco-ntogénèse, à la suite des travaux de Lucie Sauvé et de Tom Berryman . Dans l'imaginaire de l'enfant, cette sensibilisation tacite à l'écodiversité peut prendre la forme d'une expédition aventureuse, ce qui contribue à développer chez l'enfant l'imaginaire et la conscience du monde extérieur, à travers une approche à la fois de type scientifique (découverte des variétés des plantes ou des noms d'animaux) et fantastique (le monde enchanté de l'enfance) :

Some children began to prefer walking to being driven, their enjoyment coming from not only socializing but also from what they saw and did on the WSB. Examples included finding creatures, walking in snow, feeding ducks, and so on. Kingham and Ussher point out that this interaction with the environment, which children are deprived of when driven, allows them to enjoy the childhood adventures that other researchers have stressed as being important for children's cognitive development and academic performance. ³⁶¹

³⁶⁰ *WSB as a form of ATS*, p.204

³⁶¹ *Idem*,

Plus prosaïquement, les préoccupations de sécurité, en particulier de sécurité routière, sont au cœur des réflexions parentales, soit pour choisir le Pédibus, soit pour lui préférer l'accompagnement en voiture – à chaque fois, dans l'intérêt de la sécurité des enfants évoquée en argument. En règle générale, cet argument (i.e. le sentiment d'insécurité des parents) est utilisé comme contre-argument au Pédibus, plus exactement contre la marche à pied dans un contexte où la circulation urbaine est génératrice de danger. Ce à quoi les partisans du Pédibus rétorqueront que le « walking school bus » sensibilise au code de la route, tandis que les accompagnateurs adultes veillent à la sécurité du cortège face aux dangers, bien réels. Dans la pratique, il semble toutefois que le Pédibus soit davantage adapté aux contextes péri-scolaires urbains à faible circulation.

Safety concerns. Road safety concerns emerged as the most common barriers to WSBs and were discussed in 10 of 12 studies. One study had police walk the route with parents to discuss safety, trained volunteers, and paid crossing guards to stay longer for the WSB but road safety concerns still emerged. Thirty-three percent of parents interviewed and 10 coordinators had serious concerns about children's safety on WSBs, especially on routes crossing main roads with heavy traffic. Walking school bus coordinators reported the dominance of cars, cars not stopping, and extremely busy roads with 70 km/h speed limits. It was suggested that routine walking with WSBs may generate knowledge of the community and safety benefits. ³⁶²

Un frein structurel au Pédibus, ou à sa pérennisation, tient au recrutement des accompagnateurs, ce qui se dégage de nombreuses études. Notre étude relèvera également ce point, récurrent dans les interviews menées, et souvent à l'origine de la fermeture de lignes après un certain temps d'existence. La solution anglo-saxonne consiste à recruter des accompagnateurs rémunérés, formés à cet effet, ce qui ne correspond peut-être pas nécessairement aux mentalités françaises, davantage attachées au bénévolat. En Suisse, autre pays à la tête en matière de WSB, la rémunération des accompagnateurs a été la solution généralement retenue. La question concrète est celle de l'engagement financier des différents acteurs politiques locaux.

Recruitment. Recruitment of volunteers and children for WSBs was a commonly reported challenge. Complex family travel schedules and lack of motivation for walking in winter months hampered WSBs. It was proposed that even “successful” WSBs should recruit new volunteers and users regularly as families leave neighborhoods, adopt new schedules, and older children

³⁶² WSB as a form of ATS, p.207

leave the WSB. Many parents were keener for their children to use the WSB than they were to volunteer. One study could only operate its WSB once or twice a week because of limited volunteer availability. Another study reported unanticipated interest from children resulting in the creation of a second unplanned WSB which was inadequately staffed. Particular difficulties were reported in getting male parent volunteers.⁴ [...] One study that found payment for WSB volunteers to be very costly, authors suggest it was so because WSBs still had room for expansion in numbers of participating local governments, schools, and children per WSB.³⁶³

Les conclusions de l'étude comparative sont globalement positives pour le Pédibus, même si ces résultats relèvent davantage du ressenti individuel ou collectif, avec les biais possibles, que d'une réalité quantitativement mesurable. S'il a été ponctuellement possible de mesurer un accroissement de l'activité physique des enfants concernés, il n'a pas été possible à ce jour de vérifier la réduction du trafic autour des établissements engendré par l'existence et la pratique d'un « Carapatte », encore moins de quantifier la diminution en empreinte carbone.

First, there is some evidence of WSBs being positively associated with increased proportions of children walking to school, although this was measured by self-report which may be subject to social desirability bias. Walking school buses were also associated with increased activity levels in children, and this was measured by more objective means by using accelerometers. Although none of studies directly reported on lowering congestion around the school gate or the greenhouse gas footprint associated with schools, 2 studies reported on WSBs resulting in car journeys being saved which provide preliminary data in this area.³⁶⁴

En relation avec les enjeux de santé publique, les études comparées se révèlent peu concluantes. L'hypothèse optimiste voudrait que le Pédibus ne produise pas d'effet visible quantifiable sur l'obésité infantile parce que cette pratique pédestre demeure trop peu répandue pour avoir des effets significatifs. On objectera que les effets au sein de la population concernée devraient être mesurables. Si les enfants marcheurs semblent moins grossir que leurs camarades véhiculés, le Pédibus ne représente pas d'alternative en matière de politique de santé. Au niveau des données prélevées et mesurées, il manque en effet des renseignements plus complets sur le régime alimentaire des enfants et leurs pratiques quotidiennes, le nombre de calories brûlées lors d'une marche de quelques minutes étant loin d'être considérable. Si le discours sur les bienfaits de la marche à pied sur le poids des enfants semble une évidence, la réalité est sans doute plus complexe. La question de l'obésité infantile – préoccupante aux Etats-Unis et de

³⁶³ *Idem*,

³⁶⁴ *WSB as a form of ATS*, p.207-208

plus en plus dans nos pays – ne se limite sans doute pas au manque d’activité physique, même si cette composante joue un rôle.

The issue of whether or not WSBs together with changes in diet could have an impact on childhood obesity was partially addressed in that several studies examined BMI before and after a WSB program, but none had any data on children’s diet. One study found no statistically significant differences in BMI or body fat between intervention and control groups, but over the 2 years of the intervention while children were developing frequent walkers gained less weight and BMI units, compared with passive commuters. Another study judged WSBs not to be effective or cost effective measures to reduce childhood obesity, although Moodie et al suggest cost effectiveness would be improved if WSBs were more widespread as they reported. WSBs had room for expansion within current infrastructure arrangements. Another study found no significant differences in BMI between pre- and postintervention times.³⁶⁵

La conclusion de l’étude comparative revient sur ce point, en complétant par un aspect éducatif. Même si le mouvement ne suffira pas à faire reculer l’obésité, la pratique quotidienne de la marche à pied participe à l’éducation à une nouvelle hygiène de vie. En ce sens, même sous forme de sensibilisation et de prise de conscience, le Pédibus peut contribuer à une meilleure santé des enfants, à condition de servir de déclencheur, voire de tremplin à des changements concernant l’alimentation et le mode de vie en général.

Promoting elementary school communities to run WSBs could increase use of active modes of transport used to get to school as well as children’s activity levels. Although the obesity epidemic will not be reversed by exercise alone, incremental increases in children’s activity levels on the journey to school could be seen as a healthy step to new habit formation, particularly at this influential point in the life span. In the light of this, we propose specific recommendations for future innovation in schools around both WSB use and research.³⁶⁶

Plus ponctuellement, la question de savoir si le Pédibus peut faire œuvre de sensibilisation au code de la route et à la sécurité routière s’est révélée plus complexe que prévu. Une étude quantitative a en effet montré que des enfants du WSB s’arrêtaient moins souvent au bord du trottoir que leurs camarades. L’explication possible serait l’habitude, pour ces enfants, de suivre les directives des accompagnateurs, et non de décider eux-mêmes de l’endroit où ils s’arrêtent ou non, d’autant que le mouvement du Pédibus est collectif, et non individuel. En l’absence d’études complémentaires, il n’est pas possible de trancher ce point.

³⁶⁵ *WSB as a form of ATS*, p.208

³⁶⁶ *Idem*, p.209

There was some evidence that regular walking through a WSB could potentially teach children road safety skills as one study found that WSB schools had a 5-fold improvement in children crossing at intersections where they can be seen by traffic versus non-intersection/mid-block locations. However, the same study found that fewer WSB children fully stopped at the curb, but the authors suggested that this latter result may have been confounded as children on WSB were directed to cross by the WSB coordinator and so further investigation is needed.³⁶⁷

L'étude comparative se termine par des recommandations visant à l'amélioration du Pédibus. La première préconisation concerne le recrutement d'accompagnateurs formés ou de formateurs d'accompagnateurs, afin de garantir un meilleur fonctionnement.

We recommend that a WSB champion or coordinator role could be formalized and paid with teaching assistant or equivalent role being paid an extra hour or 2 to run WSBs at the beginning and at the end of the school day. This would help to address barriers of recruitment for WSBs and time constraints of parents getting involved in the running of WSBs. In light of time constraints discussed above as barriers to WSBs and reported in 7 studies, we also suggest that advances in smart mobile technology may be able to help revolutionize WSBs.³⁶⁸

La seconde préconisation concerne les applications pour smartphone, en particulier le tracking qui permet la géolocalisation du Pédibus au cours du parcours, puis de rassurer les parents lorsqu'ils verront que le cortège est bien arrivé à destination, et à quelle heure précise. Dans la pratique française, il semblerait que l'application par smartphone serve déjà à la planification des encadrants. Mais le recours à la géolocalisation pour suivre la progression du WSB ne semble pas encore à l'ordre du jour, du moins en Métropole rouennaise.

Considering how lives have tended to become governed by society's time schedules, with people steering back-to-back commitments of work and family, it is not surprising that time constraints emerged as an issue in this review. Although no studies in this review explore the use of smart mobile technology in the running of WSBs, it is suggested that tracking ability in smartphones could potentially offer parents of WSB users new temporal visibility of WSBs which could optimize fluidity across scheduling boundaries between the morning school run and work start times. Parents could track the position of the WSB on their smartphone and visualize the WSB's current position and its predicted arrival time at their pickup point. This could make it more convenient for parents dropping their children off at the designated stop and enhance their time savings found to be a facilitator in these studies. In addition, tracking ability

³⁶⁷ *Ibid* p.208

³⁶⁸ *WSB as a form of ATS*, p.208

could enable them to see the WSB arriving at school and go some way to allay their safety concerns.³⁶⁹

L'étude comparative se termine par un constat positif, centré paradoxalement non sur la marche à pied, mais sur les bienfaits de la socialisation. Par la bonne humeur et la convivialité qu'il génère, le Pédibus assure aux enfants d'arriver à l'école dans de bonnes dispositions mentales pour l'apprentissage.

This review of studies focused specifically on WSBs and has demonstrated that WSBs show some promise in increasing children's physical activity levels. In addition, there were reports that children enjoyed using the WSBs through socializing and also from what they saw and did on the WSB. This may imply that they will stay motivated to walk to school.³⁷⁰

En ce sens, l'apport éducatif du Pédibus n'est peut-être pas à chercher là où on le supposerait *a priori*. L'étude anglo-saxonne se limite aux termes de « socialisation ». Nous nous efforcerons de montrer combien cette socialisation fait partie d'une éducation à la citoyenneté.

3.2.2. Temps de transport / mode de transport et perception du monde : la vision des sciences de l'éducation en Allemagne

Un premier aspect intrinsèquement lié au Pédibus est l'influence du temps de trajet domicile-école sur les activités d'apprentissage à l'école et, par extension, l'influence de la nature du trajet sur sa perception, puis sur les performances scolaires à suivre. Si l'expérience empirique (et le discours « politiquement correct » des parents?) semblent attribuer au Pédibus des vertus dépassant la simple pratique de la marche, il n'existe que peu d'études scientifiques. On peut citer ici une étude allemande et une étude suisse, dont les acquis d'ordre épidémiologique peuvent servir de point de départ à nos considérations.

Une étude menée en 2013 par l'Université d'Erfurt en Allemagne sous la direction du Professeur Ralf Rummer (ralf.rummer@uni-erfurt.de), spécialiste de psychologie de

³⁶⁹ *Idem*,

³⁷⁰ *WSB as a form of ATS*, p.208

l'éducation, a porté sur l'impact du temps de transport et du mode de transport sur les facultés d'apprentissage des élèves en classe³⁷¹.

Si elle établit le diagnostic, l'enquête de l'université d'Erfurt ne permet pas de remonter à l'étiologie : des considérations empiriques, récurrentes dans les témoignages des parents d'élèves, parlent d'une baisse de vigilance et de concentration durant un trajet motorisé, contrairement à un trajet à pied, qui force l'élève à prendre connaissance du monde environnant et à interagir avec celui-ci. Plus prosaïquement, et sans que cette constatation ait une quelconque valeur scientifique, les trajets en particulier collectifs dans les moyens de transports publics, autocar ou train, sont propices à une dynamique ludique ou de divertissement, voire à des phénomènes de groupe, souvent fort éloignés des préoccupations scolaires. Pour des raisons évidentes de sécurité, le Pédibus demande un encadrement strict du groupe de marcheurs, ce qui laisse moins de place aux dérives individuelles ou de groupe.

Sans rentrer dans de telles spéculations empiriques, l'étude de l'université d'Erfurt conclut sans ambiguïté à la cause première et déterminante du mode de transport, qui est à chercher non du côté du manque de sommeil, ni du manque de temps pour les devoirs à la maison, mais dans le moyen de transport utilisé. Que ce soit en train, en autocar ou en voiture, le transport motorisé entre le domicile et l'école a des répercussions négatives sur les performances scolaires.

Rummer : En se fondant sur des analyses statistiques supplémentaires, nous avons constaté que ce n'est pas en premier lieu le manque de sommeil ou bien un temps moindre passé à l'apprentissage à la maison qui sont responsables de la répercussion négative de longues durées de trajets, mais que c'est le temps passé dans les autocars, les trains ou les voitures qui a un impact direct sur les performances scolaires. Cette constatation est à remarquer, parce que les parents sont moins disposés à envoyer au lycée des élèves de niveau moyen, plus le lycée est éloigné du domicile, tandis que cette distance est moins déterminante dans le cas d'enfants aux performances scolaires supérieures à la moyenne³⁷².

³⁷¹ <https://www.uni-erfurt.de>

³⁷² Rummer: „Basierend auf weiteren statistischen Analysen haben wir festgestellt, dass nicht in erster Linie fehlender Schlaf oder weniger häusliche Lernzeit für die beeinträchtigende Wirkung langer Fahrzeiten verantwortlich sind, sondern dass sich die in Bussen, Bahnen oder Pkw verbrachte Zeit direkt in negativer Weise auf die Schulleistungen auswirkt. Dieser Befund ist auch deshalb bemerkenswert, weil die elterliche Bereitschaft, Kinder im mittlerem Leistungsbereich auf ein Gymnasium schicken, stärker mit der Entfernung zwischen Wohnort

Même si elle est limitée, de par son panel, et spécifique d'une région rurale ou semi-rurale d'Allemagne moyenne, l'étude de l'université d'Erfurt permet de penser que le recours au Pédibus, lorsque la distance permet la mise en place de ce dernier, a des effets bénéfiques sur les performances scolaires, du moins n'engendre pas les effets négatifs liés, semble-t-il à un trajet motorisé.

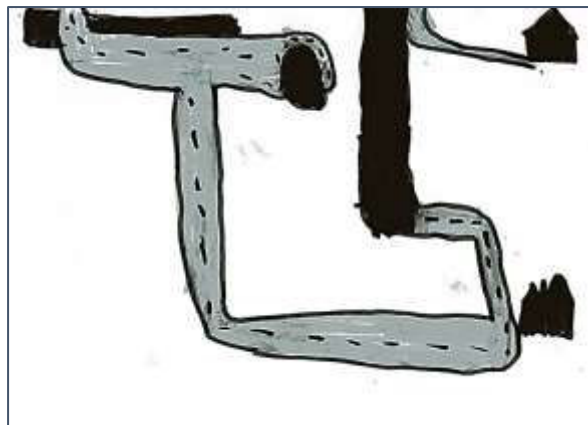
Toujours en Allemagne, en Autriche ou en Suisse, pays en pointe en matière de zones piétonnes et de transports alternatifs, en particulier à vélo, poursuivant la tradition des pays nordiques, d'autres analyses vont dans le même sens. Le quotidien autrichien *Der Standard* cite une étude d'un centre de recherches suisse sur l'enfant et son environnement, de laquelle il ressort indiscutablement qu'un trajet motorisé entre le domicile et l'école s'accompagne d'une baisse de perception et de vigilance au niveau de l'enfant. En règle générale, les enfants de la « backseat generation » (terme anglais désignant la « génération siège arrière ») ne perçoivent que peu de choses, voire rien, de leur environnement au cours du trajet motorisé, contrairement aux enfants qui font ce trajet à pied. En allemand, on parle familièrement de « taxi parental » (« Elterntaxi ») pour désigner les parents qui amènent leurs enfants à l'école en voiture.

Des enfants, que les parents amènent à l'école en voiture, perçoivent leur environnement de façon différente des enfants qui marchent à pied. Des dessins représentant le chemin vers l'école sont explicites à cet égard. « Quiconque rate le chemin de l'école, rate la moitié de la vie », dit Marco Hüttenmoser, spécialiste suisse des sciences de l'éducation et des beaux-arts. Il dirige le centre de recherche et de documentation « Enfant et environnement » (« Kind und Umwelt ») et a fait dessiner à des enfants de la Suisse toute entière la façon dont ils percevaient le chemin vers l'école. Des enfants que leurs parents amènent à l'école en voiture, et des enfants qui font ce trajet de manière autonome. La différence saute aux yeux : des garçons et des filles qui marchent à pied ont une perception totalement différente des enfants qui perçoivent le monde à travers la perspective protégée du « taxi parental »³⁷³.

und Schule abnimmt, während diese Entfernung bei Kindern mit überdurchschnittlichen Leistungen weniger ausschlaggebend ist, consulté le 22/09/2017. Communiqué de presse du 18/09/2013. <https://www.uni-erfurt.de>
³⁷³ Kinder, die von ihren Eltern in die Schule gefahren werden, nehmen ihre Umwelt anders wahr als Kinder, die zu Fuß gehen. Das zeigen Schulweg-Zeichnungen eindrucklich "Wer den Schulweg verpasst, der verpasst das halbe Leben", sagt der Schweizer Erziehungswissenschaftler und Kunsthistoriker Marco Hüttenmoser. Er betreibt die Forschungs- und Dokumentationsstelle "Kind und Umwelt" und ließ Kinder aus der ganzen Schweiz zeichnen, wie sie ihren Schulweg wahrnehmen. Kinder, die von den Eltern mit dem Auto zur Schule gefahren werden; und Kinder, die den Weg eigenständig zurücklegen. Der Unterschied ist überdeutlich: Mädchen und Buben, die selbst gehen, nehmen die Welt völlig anders wahr als Kinder, die ihre Umwelt aus der geschützten Perspektive des

Contrairement à la marche à pied, le trajet en voiture ne laisse guère de souvenir de vécu en relation avec le trajet vers l'école, selon Hüttenmoser. « Chez les enfants que l'on amène en voiture, le chemin reste le plus souvent vide, sur les dessins ». Ou bien ceux-ci montrent « que la vie des enfants commence là où on descend de voiture ». Si certains enfants véhiculés ne se rappellent que du gris de la chaussée sur le trajet vers l'école, d'autres « candidats au taxi parental » se remémorent toutefois quelques étapes sur le trajet – par exemple la maison familiale, un rond-point ou un feu tricolore. « D'autres enfants véhiculés occultent totalement le temps passé en voiture, en plaçant l'un à côté de l'autre le domicile et l'école. Entre les deux, il n'y a de place que pour le véhicule effectuant le transport³⁷⁴.

Quelques exemples de dessins d'enfant illustrent les analyses de Hüttenmoser, en particulier pour les dessins d'enfants effectuant le trajet vers l'école en voiture. La route y est omniprésente, de même que le gris et le noir, synonymes d'absence de nature et d'absence de vie. Dans ce vécu enfantin, la diversité de l'environnement n'a pas sa place dans la perception.



Sur ce dessin d'enfant, on ne distingue que la silhouette sombre de deux bâtiments (le domicile familial en haut ? l'école en bas ?) ainsi que la chaussée, avec un rond-point (?). Etrangement,

"Elterntaxis" heraus wahrnehmen. D'après : ANSICHTSSACHE 14. April 2017, *Elterntaxi oder zu Fuß: Wie Kinder die Welt sehen*, <http://derstandard.at/> (consulté le 24 / 09 / 2017)

³⁷⁴ So hinterlasse die Fahrt im Auto im Gegensatz zum Zu-Fuß-Gehen kaum Schulwegerlebnisse, schreibt Hüttenmoser: "Bei den Kindern, die mit dem Auto gefahren werden, bleibt in den Zeichnungen der Weg weitgehend leer." Oder sie machen deutlich, "dass das Leben der Kinder dort beginnt, wo man aussteigt". Bleibt bei manchen im Auto chauffierten Kindern nur das grau in grau der Straße vom Schulweg in Erinnerung, prägen sich bei anderen "Elterntaxi-Kandidaten" immerhin einzelne Stationen auf dem Weg ein – etwa das eigene Haus und die Schule, ein Kreisverkehr oder eine Ampel. Die Zeit ausklammern "Andere im Auto gefahrene Kinder wiederum klammern die Zeit, die sie im Auto verbringen, ganz aus, indem sie das Wohnhaus und die Schule gleich nebeneinanderstellen", analysiert Hüttenmoser. Dazwischen habe nur das Transportfahrzeug Platz.

le chemin ne relie pas les deux objets, mais est décalé, comme s'il avait son existence propre, découplée du trajet réel.



Sur d'autres dessins, il peut arriver que l'on aperçoive un bout de nature, par exemple au départ du trajet (qui est encore perçu à pied, sans doute ?). Mais l'ensemble du trajet apparaît vide, tandis que le centre du dessin est occupé par un rond-point surdimensionné, à l'image du rôle dominant exercé par la voiture et la circulation automobile dans un trajet dont la perception est quasi totalement absente.

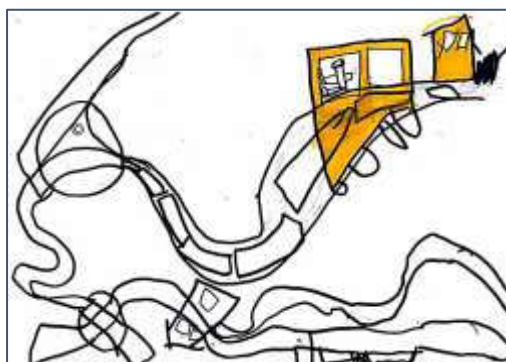


Lorsque les lieux de départ et d'arrivée sont individualisés, avec des dessins différenciés plus ou moins anthropomorphes, en couleurs, le chemin du trajet reste vide, avec comme seuls

éléments deux voitures, côte à côte. Même la circulation automobile n'est pas perçue en tant que telle. La nature semble tout au plus esquissée, avec le ciel (de manière conventionnelle pour un dessin d'enfant) et un cours d'eau qui semble être la seule perception du monde réel et de sa diversité naturelle (par deux passages sur un pont ?). Les couleurs sont certes présentes, pour les lieux de départ et d'arrivée, ce qui correspond à une perception réelle, mais elles sont absentes pour tout l'environnement le long du trajet. L'insecte au centre du dessin semble davantage relever de la convention et de l'imaginaire, que d'un vécu original. Ce qui frappe dans ce dessin, c'est le vide.



Lorsque le domicile familial et l'école apparaissent de manière différenciée, en couleurs, avec un ciel bleu et un soleil qui brille, l'espace entre le lieu de départ et le lieu d'arrivée est comprimé par la perception, et entièrement repli par la présence d'un véhicule, qui semble être un autobus dans ce cas précis. Si les détails du véhicule indiquent une perception de cette réalité par l'enfant, avec le chauffeur, les passagers debout, les portes avant et arrière, et même la fumée des gaz d'échappement, l'environnement bordant le trajet est absent du dessin, comme de la perception. Seul subsiste le ruban d'asphalte, avec le marquage signalétique, ce qui indique une fois de plus que la perception se focalise sur le moyen de transport motorisé, occultant quasi complètement l'environnement, qu'il soit humain, urbain ou naturel.



Sur d'autres dessins, le véhicule occupe toute la place, concentrant sur lui les couleurs qui sont absentes d'une nature et d'un environnement non représentés, en dépit de la complexité dans la représentation des voies de circulation, qui correspond à une perception focalisée sur le transport, au détriment du contexte et de l'environnement. L'unique personnage représenté semble prisonnier du mode de transport (un train ?) qui l'isole à la fois du monde et des autres, jusqu'à devenir une fin en soi, générant une pléthore de détails techniques dans la représentation du trajet, alors que la nature et/ou l'univers urbain bordant ce trajet sont étrangement absents de la perception comme de la réminiscence.

Toujours selon Hüttenmoser, les dessins d'enfants effectuant le trajet domicile-école à pied sont foncièrement différents. Ils se caractérisent par une abondance de couleurs et de détails contextuels, ce qui dénote une perception plus riche et plus détaillée du monde environnant, ainsi que la rémanence d'un souvenir du vécu, contrairement aux enfants véhiculés qui ne semblent avoir ni véritable perception sur l'instant, ni réminiscence autre que celle liée au véhicule et aux voies de transport, dans le meilleur des cas. Signe d'individuation et de quête identitaire couronnée de succès, les enfants marcheurs se représentent eux-mêmes, là où les enfants véhiculés représentent, au mieux, le moyen de transport, le plus souvent sans que les passagers ne soient visibles (ou alors enfermés dans le moyen de transport, comme sur le dessin montrant un autobus). L'impression qui se dégage des deux enfants représentés sur le chemin est à la fois celle d'une grande liberté, tout comme d'une intégration dans le monde environnant et dans l'univers social.

Par comparaison, les dessins des enfants qui vont à l'école sont colorés et multicolores. « Ils montrent que le trajet vers l'école est très important, si on veut s'intégrer dans notre monde et notre société »³⁷⁵.



Sur le dessin-ci-dessus, on est frappé par l'abondance des détails et des repères spatiaux. La route reliant le domicile, en haut à gauche, et l'école, dans le coin opposé de la feuille, en bas à droite, est certes présente, en gris au milieu des couleurs, avec même le marquage signalétique. Mais des deux côtés de cette route, sur une profondeur non négligeable, on trouve des repères environnementaux, comme la nature, au début et à la fin du trajet, une bâtisse qui semble être la mairie, puis l'église, avec même son cimetière. La perception va plus loin que les simples édifices, avec un cinéma et une aire de jeux, qui renvoient tous deux à la perception enfantine. Le château, qui ne borde pas directement le chemin emprunté, semble être visible de loin, d'où sa présence dans le coin inférieur gauche du dessin, à l'écart certes, mais dessiné de manière différenciée, ce qui correspond à une perception et une réminiscence réelles. Comme sur les autres dessins d'enfants effectuant le trajet à pied, on est frappé par l'abondance et la diversité des couleurs, signes d'une perception là encore plus riche que celle, réduite, derrière la vitre d'un autocar ou d'une voiture.

³⁷⁵ Vergleichsweise bunt und farbenfroh sind dagegen die Bilder jener Kinder, die zu Fuß in die Schule gehen. "Sie machen deutlich, dass der Schulweg ein sehr wichtiger Weg ist, um sich in unsere Welt, unsere Gesellschaft zu integrieren."



Sur certains dessins, visiblement dans un contexte semi-urbain ou rural, on remarque la coexistence d'une maison, avec sa clôture, et des éléments naturels, ainsi que du paysage. La petite fille auteure du dessin se représente elle-même au centre de la feuille, signifiant ainsi à la fois son affirmation de soi et l'intégration dans le monde environnant. Une fois encore, on notera l'abondance des couleurs, dont une dominante de couleurs chaudes, paradoxalement apportées par la maison, et non par la nature. L'impression qui se dégage de ce dessin, par ailleurs très différencié, est celle d'une harmonie.



Sur d'autres dessins, l'univers urbain est complètement absent, au profit de la nature. Ce qui montre combien la perception du trajet domicile-école par les enfants marcheurs peut être synonyme de découverte de la nature environnante. On remarque les espèces d'arbres différenciées, les feuilles mortes, ainsi que des animaux qui semblent relever non de l'imaginaire collectif et conventionnel, mais du vécu. La couleur verte omniprésente, sous différentes tonalités de vert (à l'image d'une perception différenciée de la nature) renforce la

thématique centrale, à savoir l'immersion dans un univers extra-urbain. Là encore, les deux enfants auteurs du dessin (ou les deux enfants marcheurs ?) sont représentés au cœur de cette nature, ce qui traduit à la fois l'affirmation identitaire et la symbiose avec l'*Umwelt* environnant.

L'art de faire ou non de la « sérendipité » sans le savoir

Dans la littérature secondaire sur le Pédibus, certaines réserves de fond sont certes émises par Sandrine Depeau, en particulier concernant la relation supposée des enfants avec le monde environnant, ainsi que sur l'action facilitatrice (ou non) de la pratique du Pédibus vers l'autonomie de déplacement et, par-là, vers l'autonomie de penser dans l'appréhension du monde. En effet, Depeau identifie à juste titre « une trame spatiale et temporelle récurrente », ainsi que des contraintes de sécurité, qui sont autant d'entraves à la libre découverte de l'espace et de l'environnement par l'enfant. Un aspect intéressant de la critique de fond concerne l'ouverture sociale supposée : dans la mesure où le groupe du Pédibus correspond, très souvent (en France du moins) à une forte homogénéité sociale et culturelle, qui plus est marquée par l'emprise des parents sur les enfants jusque dans le trajet domicile-école, la portée éducative et/ou émancipatrice du Pédibus demeure structurellement limitée. Le « trajet embullé » en gilets réfléchissants n'atteindrait donc pas les objectifs d'éducation à l'environnement, fussent-ils informels et modestes :

Inscrit dans une trame spatiale et temporelle récurrente, le bus pédestre engage les enfants dans une mobilité fortement canalisée. D'un point de vue spatial, ils suivent des trajets soigneusement étudiés, souvent immergés dans les coulées vertes des lotissements et éloignés, quand l'itinéraire le permet, des points importants de circulation permettant d'assurer la sécurité des déplacements. Pour autant, ce balisage interroge les occasions de déplacements buissonniers, de détours, de raccourcis qui constituent par ailleurs des expériences importantes d'apprentissage du déplacement. D'un point de vue temporel, les trajets sont calés sur des horaires précis et sur un rythme de marche souvent imposé par les plus jeunes enfants (la limite d'âge inférieure est de 4 ans). Enfin, d'un point de vue social l'encadrement et l'interventionnisme des adultes en font un trajet sous contrôle constant. C'est par ailleurs, un dispositif à forte homogénéité sociale : les parents impliqués sont issus de catégories sociales supérieures ou intermédiaires, disposant d'une certaine flexibilité temporelle. Ce sont également des familles très impliquées dans l'éducation ainsi que dans d'autres formes associatives. Par ailleurs, les formes de cheminements programmés minimisent, en dehors du groupe lui-même, les occasions d'interactions sociales, la rencontre de l'autre et la complexité urbaine. Laquelle suppose que s'entrelacent l'individuel et le collectif, le routinier et l'inattendu, le surprenant et le rassurant.

Partant, on pourrait même dire qu'il s'apparente, au vu des comportements des enfants, à une forme de trajet « embullé » (Depeau, 2008). En effet, le bus pédestre dans l'apprentissage de l'espace urbain pourrait être associé à une bulle mobile non seulement dans les faits, mais également dans les effets en termes de développement cognitif et de développement de l'autonomie.³⁷⁶

On pourrait toutefois en faire la lecture inverse. Un passage fort intéressant de la thèse de doctorat en géographie urbaine de Sonia Lavadinho est consacré à la « sérendipité », à savoir la « capacité, art de faire une découverte, scientifique notamment, par hasard » (Larousse). Même chez des locuteurs qui ignorent sans doute ce terme savant, on trouve de façon récurrente, dans les différentes interviews réalisées autour du Pédibus, des affirmations suggérant que la marche, surtout en groupe, permet une meilleure connaissance du monde environnant, ainsi qu'une sensibilisation aux perceptions du corps dans l'espace immédiat. Il est vrai que, même si le chemin du « walking school bus » est le même chaque jour, les rencontres et les découvertes sont quant à elles le fruit du hasard, relevant ainsi de sérendipité appliquée. On peut affirmer, avec Sonia Lavadinho, que « la marche est pourvoyeuse de sérendipité », en ce qu'elle confronte en tous moments à l'imprévu, procurant ainsi des découvertes fortuites, d'autant plus riches qu'elles ne sont pas programmées :

C'est parce qu'elle est pourvoyeuse de sérendipité que la marche devient le mode de déplacements préférentiel au sein de la ville créative. En effet, la ville créative exige plus que de l'interaction programmable, indique François Ascher. « Elle nécessite aussi la confrontation avec de la différence, de l'inattendu, du hasard, de l'étranger et de l'étrange. Elle a besoin de sérendipité ». La ville, de par sa densité et sa diversité (Jaillet, 2008), offre un contexte favorable à la sérendipité, à condition qu'elle soit capable de créer des lieux et des moments d'interaction non programmée propices à celle-ci (Ascher, 2009, pp. 242-243). Mais la sérendipité exige aussi des compétences renouvelées de la part des individus : « trouver ce qu'on ne cherche pas nécessite à la fois une capacité à chercher et une aptitude à tirer parti de l'imprévu. C'est de ce fait une notion qui caractérise une capacité à agir dans le monde contemporain (...) dans lequel l'action des hommes est toujours plus « réfléchie » et moins « traditionnelle » (Ascher, 2009, pp. 87-88).

Jacques Lévy invoque à son tour la notion de sérendipité pour expliquer que la marche fait mieux que simplement supporter la comparaison avec les autres modes de transport et que « dans la co-opération avec les deux autres grands modes de traitement de la distance, la coprésence et la télécommunication, la marche à pied apporte à la mobilité un double atout :

³⁷⁶ Depeau S., (2013), « Mobilité des enfants et des jeunes sous conditions d'immobilité ? Ce que circuler signifie » in : *e-migrinter* n°11, p.108-109

celui de posséder un trait commun avec la coprésence, l'engagement multisensoriel du corps dans l'espace public ; et celui d'offrir ainsi une remarquable exposition cognitive à l'altérité²⁵ et aux hasards heureux – la sérendipité – qui reste supérieure à celle de l'Internet » (Lévy, 2008 ; Lavadinho et Lévy, 2010). Pour Lévy, ces deux caractéristiques s'avèrent décisives dans une société dont le développement est de plus en plus fondé sur des innovations non programmables. Lévy note que le déclin de l'idéal d'affirmation du moi face à l'espace « réduit à sa dimension d'étendue » concourt à l'effritement du système de valeurs dans lequel l'automobile a longtemps prospéré, tandis que l'émergence de préoccupations qui, au contraire, redonnent de l'épaisseur à l'espace « habité » concourent à la montée en puissance de la marche comme mode incorporé : « Notre petit corps, fragile mais agile, qui sait se rendre rapide en restant disponible, trouve ainsi une modernité imprévue et prometteuse. » (Lévy, 2008 ; Lavadinho et Lévy, 2010).³⁷⁷

La « modernité imprévue et prometteuse » de la marche à pied fait partie des raisons expliquant le succès du Pédibus, une fois que dernier a trouvé les conditions pratiques nécessaires à sa réalisation.

3.2.3. Approches médicales et sociétales du Pédibus : étude quantitative allemande (Technische Universität Berlin)

Un second point récurrent lorsqu'il est question de Pédibus, plus généralement de « transport actif » pour paraphraser l'anglicisme consacré, concerne l'obésité infantile, fléau omniprésent dans le monde anglo-saxon et en plein essor dans le monde occidental. La question du mouvement, à travers les pratiques sportives, mais aussi les activités physiques liées au déplacement, sont devenues un enjeu majeur de santé publique, en particulier de prévention infantile. Dans ce contexte, il était inévitable que des études sur le Pédibus traitent de la question, sous un angle cette fois plus médical que sociétal. Toujours en Allemagne, on peut citer l'étude, en langue anglaise de Dr. Houshmand E. Masoumi³⁷⁸. Dans sa publication scientifique³⁷⁹, publiée sous l'égide de la Technische Universität Berlin, Houshmand E. Masoumi définit comme suit l'objet et les objectifs de son étude sur l'activité physique des enfants, en particulier l'influence du trajet domicile-école sur le poids corporel :

³⁷⁷ Lavadinho S., *Op. Cit.* p.85

³⁷⁸ Dr. Houshmand E. Masoumi, *Childhood Outdoor Physical Activity, Active Transport to School, and Body Weight: A Review*. "MULTISPORT AGAINST PHYSICAL SEDENTARY" Work Package n°4, Technische Universität Berlin, August 2016

³⁷⁹ *Idem,* (consulté le 01/10/2017)

Problem : Childhood obesity has been an epidemic particularly in high-income countries. There is a considerable volume of data and studies depicting the rising number of obese children and adolescents in different countries.

Literature : Children's physical activity can have a positive role in decreasing body mass index. Active transport to school has been studied during the recent years, as a solution for stopping decreasing physical activity. A limited number of scholars have investigated the association of active transport to school with children's body weight.

Objective : This study seeks to identify the gaps in our knowledge about children's commuting patterns to school and the linkages to their body mass index.

On voit que la question de l'obésité infantile est abordée sous le double angle de l'activité physique (PA, Physical Activity) et du chemin de l'école effectué à pied ou à vélo, de manière active (ATS, Active Transport to School). L'étude postule une corrélation entre la diminution de l'activité physique en général, le recul des trajets vers l'école effectués hors moyens de transport motorisés, et l'augmentation de l'obésité infantile. L'étude envisage de donner un état de la recherche sur cette question, à travers l'analyse de publications scientifiques récentes :

Method : Scientific literature on the topic of children's physical activity, active transport to school, and children's body weight and BMI were collected and descriptively analyzed. The large majority of the publications are peer-reviewed journal papers published in English language. The larger part of references has been published after 2005. The rest is mostly related to after 2000.

Cette étude comparée met en évidence des résultats qui dépassent le cadre d'une recherche sur le Pédibus, en interrogeant les comportements sociaux face à l'activité physique, les différences ethniques, génériques ou géographiques, tout en questionnant les choix de société en matière de transports scolaires, sous l'angle de la santé publique. Les implications du sujet sont multiples :

Results : The results illustrate five themes or approaches to the subject of active transport to school and children's body mass index: differences between active transport to school and body weight correlations between ethnic groups in multi-ethnic countries; associations between the perceptions and mobility behaviors of parents and children concerning barriers of active transport to school; additional research on the associations of active transport to school and obesity to provide consistent results; contextual studies on the topic of active transport to school and body mass index; and finally studies based on separate observation samples of children and adolescents, or solely one of them.

Les enjeux sociétaux réels justifient que l'ATS (Active Transport to School) soit encouragé via des itinéraires sécurisés (SRTS, Safe Routes To School), soit à travers des lignes de Pédibus, soit à travers des pistes cyclables, ou au minimum par l'aménagement des trottoirs et des carrefours dangereux, voire la mise en place de feux tricolores à des endroits reconnus comme accidentogènes. L'importance du Pédibus en matière de conception urbanistique est loin d'être anecdotique. Sur ce dernier point, il semblerait qu'il reste du chemin à faire, en particulier dans des pays comme la France, assez éloignée des standards des pays nordiques ou germaniques en matière de zones piétonnes ou de transports alternatifs généralisés, à l'image de l'importance du vélo dans le trajet domicile-école ou domicile-travail :

Childhood obesity has been an epidemic particularly in high-income countries. There is a considerable volume of data and studies depicting the rising number of obese children and adolescents in different countries. Since the beginning of the last decade, the number of scientific investigations on the characteristics and reasons for the increased lack of Physical Activity (PA) in the youth of today has increased. Low PA levels are now studied as one of the main causes of childhood obesity, which is motivated by change in lifestyles, urban form, socio-economic status (SES), etc. As a result, measures and solutions have been initiated. The concepts Active Transport to School (ATS) and Safe Routes to School (SRTS) are among these ideas, some of them have been developed into the form of interventions. Some of these interventions have been positively evaluated, but there are still several unclear points in the fundamental research done on the topic of ATS and its contributions to pediatric obesity control.

Pour en revenir au chemin actif vers l'école (ATS), l'étude de Houshmand E. Masoumi dresse un bilan objectif du recul des déplacements domicile-école à pied ou à vélo durant ces dernières années, voire durant ces dernières décennies. Dans le sous-chapitre « Active Commuting to School », on peut lire :

As mentioned in the above sections, children's PA has decreased during the recent decades. A part of this phenomenon can be explained with a fall in (ATS) among children including walking and biking (with a combination of public transport use) and a rise in children being chauffeured by car in England (Department of Transport, 2001; 2009), the USA (McDonald, 2007), and Australia (Salmon et al., 2005; van der Ploeg et al., 2008). In Australia, walking and biking to school has dramatically dropped during the past four decades. Walking and cycling had a share of 46.8 and 13.1 percent respectively (Australian Bureau of Statistics, 1975 cited in Garrad, 2011), compared to car use with only 12.1 percent in 1970s. In 2009, only 24.3 percent of six-year-old children walked or cycled to school (preliminary analysis of 2009 ACTPAN data, ACT Health cited in Garrad, 2011). [...] The decline of walking and biking in

western countries including Europe is significant. During 1985 and 2001, walking to school in areas of high SES in Australia was halved among children of 9 to 13 years of age. In the same time period, biking to school in areas with low SES decreased by 77 percent (Salmon et al., 2005). This decrease in walking to school was 25 percent among English children of 7 to 11 during 1970 and 1990 (Hillman et al., 1990). A small share of children walking and biking to school is not limited to western or highly developed countries. Malaysia can be an example for an emerging economy located in a different climate, namely warm and tropical. In SMK Bandar Baru Uda and SK Kompleks Uda, and Johor Bahru, Malaysia, the share of ATS versus family car use is very small (Aziz et al., 2014; Aziz et al., 2014).

L'étude ne se limite pas aux bienfaits d'un trajet actif entre le domicile et l'école (ATS), mais envisage une corrélation entre le fait de se rendre à l'école à pied ou à vélo, et la pratique générale d'une activité physique (PA). Il semblerait que les enfants qui sont actifs physiquement dans leurs déplacements quotidiens soient davantage enclins à pratiquer d'autres activités physiques, en sachant que les garçons apparaissent plus réceptifs en la matière que les filles :

The concept of children's active commuting to school has been brought up by several studies during recent years. "Children who walk or bicycle to school have higher daily levels of PA and better cardiovascular fitness than do children who do not actively commute to school" (Davison, Werder, & Lawson, 2008). Children who walk or bike to school meet the recommendations regarding PA and fitness more than those who do not do so (Cooper et al., 2003; Heelan et al., 2005; Sirard et al. 2005; Tudor-Locke et al., 2002). Most of the studies confirm an association between ATS with the level of PA (Cooper et al., 2006; Cooper et al., 2005; Davison et al., 2008). Nevertheless, there is evidence that the linkage is stronger in boys than girls: analysis of data related to 332 children with an average age of 9.7 years under the framework of European Youth Hear Study indicated boys who had ATS had 45 minutes of MVPA per week whereas girls who had 4 minutes (Cooper et al., 2005). In general, this study suggests that active commuting to school provides higher levels of PA than commuting by motorized transport, while bicycling is does so only for boys. Sirard et al. (2005) tested a similar hypothesis and found that active commuting led to 24 additional minutes of MVPA per day for fifth-grade students. This conclusion was derived from a sample of 219 students from eight randomly taken urban and suburban schools in Columbia, South California, USA. Cooper et al. (2003) already found the same result when examining a sample of 114 British students. They concluded that active commuting is effective in promoting PA, particularly in boys. Similarly, the results of a study on 919 students including 529 children in Odense, Denmark shows that children and adolescents who cycle to school are nearly five times more fit than those who are taken to school by motorized vehicles (Cooper et al., 2006). A study on 2035 9- to 10-year-old English children in 2006 and 2007 showed that if those children commuting to school by car change to active modes, it is probable that their PA increases by 9 percent (Owen et al., 2012). Villa Gonzalez et al. (2015) did a study on 949 schoolchildren of between 8 and 11 years, 229 of whom were girls, and found that ATS "was significantly

associated with higher levels of speed-agility in boys ($p = 0.048$) and muscle strength of the lower body muscular fitness in girls ($p = 0.016$)”.

Si le Pédibus concourt indiscutablement à cette amélioration de l'état physique des enfants concernés, les bienfaits de la marche à pied semblent toutefois inférieurs à ceux du vélo.

It seems that cycling has a more important role in making children fit rather than walking. Larouche et al. (2014) did a systematic review of studies examining PA, ATS, body composition, and cardiovascular fitness and concluded that “ATS should be promoted to increase PA levels in children and adolescents and that cycling to/from school is associated with increased cardiovascular fitness”. According to the data of European Youth Heart Study, children and adolescents who cycle to school are five times more likely to be in the top quartile of fitness than those who only walk or take motorized transport (Cooper et al., 2006).

Si la conclusion de l'étude faite par Houshmand E. Masoumi établit une corrélation entre le trajet actif domicile-école (ATS), l'activité physique (PA) en général et la baisse de l'indice de masse corporelle (BMI, body mass index), force est de concéder que cette corrélation réelle entre le trajet domicile-école, soit à pied ou à vélo, soit en moyen de transport motorisé, et la pratique ou la non-pratique d'une activité physique régulière, en positif ou en négatif, ne se suffit pas à elle-même. Houshmand E. Masoumi prend bien soin de préciser qu'il existe des facteurs externes, qui viennent se combiner pour renforcer ou affaiblir les facteurs de fond. Ainsi, la nature du tissu urbain, les questions de sécurité, les habitudes familiales en matière de mobilité, ainsi que les caractéristiques socio-économiques ou l'environnement social (que ces critères soient objectifs comme dans la colonne de gauche, ou ressentis ainsi, comme dans la colonne de droite de la figure 1) vont-ils déterminer la nature et l'ampleur des effets physiques sur la population étudiée. Les interviews autour du Pédibus réalisés au cours de notre étude rejoignent largement les divers points évoqués, en particulier la perception des parents au niveau de la sécurité du quartier et du trajet, ainsi que la cohésion du tissu socio-économique, qui encourage la mobilité active, tandis que l'absence de cohésion sociale encourage l'individualisme et le transport motorisé des enfants sur le siège arrière de la voiture familiale, pour ceux que les Américains appellent communément la « backseat generation ».

This report addresses the contributions of ATS to PA and decreasing BMI of children. Fig. 1 summarizes the findings of the study regarding the association between different factors with ATS, children's non-school mobility, PA, and consequently BMI. This schematic model does not reflect the relationships between the predictors. As the literature explains, urban form and

neighborhood are strong predictors of safety and security, which are themselves determinants of PA and childhood mobility. The linkages that are still in doubt have not been illustrated in this scheme, i.e. there is no strong evidence that mobility of families can enhance PA of children. In case of social interactions of parents in the neighborhood, we know that this factor can probably promote children's overall mobility, but not ATS.

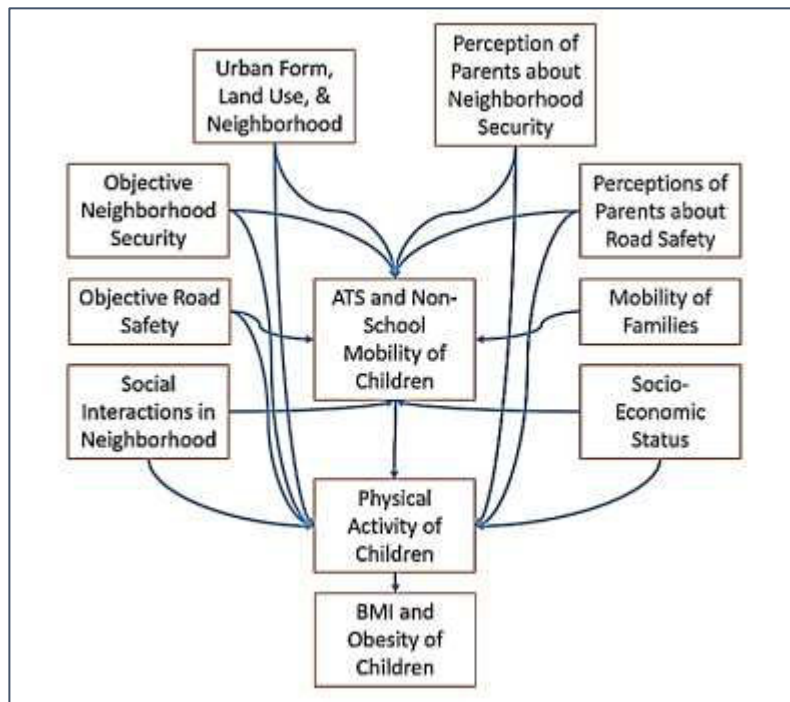


Fig. 1: Conceptual model of the predictors of childhood mobility, physical activity, and body weight, according to the existing literature. D'après Houshmand E. Masoumi, *op. cit.*

En ce qu'il fédère le tissu social d'un quartier, tout en apportant des réponses concrètes en matière de sécurité, puisque le trajet à pied est accompagné par des adultes sur des routes sécurisées, le Pédibus apparaît davantage à même de développer le trajet actif domicile-école (ATS) qu'une série d'initiatives individuelles. Même si elle aborde ces questions de manière indirecte, l'étude de Houshmand E. Masoumi ne traite malheureusement pas du Pédibus en tant que tel, ce qui aurait constitué un élargissement intéressant.

Troisième chapitre

Écomobilité et modes de transport

3.3.1. Marche à pied / bicyclette vs. tout-automobile: la notion de « déplacements doux »

Le Pédibus est, par essence, indissociable de la question des moyens de transports. Sous le vocable général d'écomobilité, on désigne tous les transports dits « alternatifs » ou bien « doux ». La recherche sur l'écomobilité est davantage centrée sur d'autres modes de transport que la marche, en particulier le vélo. Ce qui transparaît d'ailleurs dans les textes officiels concernant l'EDD, en particulier dans les textes locaux d'application. Au détour d'une HDR³⁸⁰ de 2011 consacrée au retour du vélo comme moyen de déplacement, on trouvera de nombreux éléments d'information ou de réflexion susceptibles de venir enrichir notre travail, d'un point de vue informatif ou méthodologique. Ainsi, le transport apparaît-il d'emblée comme un domaine d'étude pluridisciplinaire, de par son objet complexe :

Si le transport n'est pas à proprement parler une discipline académique, il constitue le domaine dans lequel ont été effectuées toutes les recherches présentées. C'est en effet le domaine de recherche appliqué de l'Institut dans lequel j'ai travaillé depuis 1988 (Inrets, devenu Ifsttar en 2011). L'approche scientifique du secteur transport ne peut être que pluri-disciplinaire, tant les différentes problématiques forment un système complexe. Une analyse limitée à une seule discipline n'en renverrait qu'une image partielle et biaisée et risquerait de conduire à des conclusions non pertinentes pour la recherche et pour la prise de décision. Les approches développées au cours de ces recherches relèvent de la statistique, de l'économie, de la sociologie, de la géographie, de l'histoire, de l'aménagement et d'autres champs, sans qu'il soit toujours nécessaire de spécifier dans quelle discipline elles se situent.³⁸¹

³⁸⁰ Papon F., *Le retour du vélo comme mode de déplacement*. Sociologie. Mémoire de synthèse. Université Paris Est, 2012. Egalement HAL archives ouvertes <tel-00852427>

³⁸¹ Papon F., *Op. Cit.*, p.7/184

On ajoutera à cette liste les sciences de l'éducation, puisque les pratiques de mobilité, individuelles ou collectives, sont également tributaires de l'éducation reçue et des habitudes prises, voire des comportements enseignés ou appris tout au long de la vie.

Les grands enjeux sociétaux sont indissociables du questionnement de l'écomobilité, en sachant que les impératifs de réduction des gaz à effet de serre viennent se conjuguer à des impératifs socio-économiques, face au renchérissement du coût de la vie et à l'importance des transports dans les activités quotidiennes. A cela vient s'ajouter la dimension de santé publique, face à la diminution générale de l'activité physique et l'augmentation des troubles physiques liés à la sédentarité. Le cadre général brossé pour définir la place nouvelle du vélo comme moyen de transport peut s'appliquer tel quel à un travail de réflexion sur le renouveau de la marche dans les sociétés actuelles :

Le vélo est en effet à mon avis une partie importante de la réponse aux grands enjeux de société que posent les transports aujourd'hui. Le coût croissant des approvisionnements énergétiques à venir, le coût élevé des investissements dans de nouvelles infrastructures de transport, face à la stagnation du pouvoir d'achat des ménages, et à la raréfaction des ressources budgétaires publiques impliquent forcément la recherche d'une meilleure efficacité du système de transport à moindre coût. La croissance des inégalités de revenu, l'enclavement de certains quartiers en difficulté, face à la nécessité d'assurer l'accessibilité aux emplois et à l'exigence de garantir la cohésion sociale rendent indispensable de valoriser des solutions de transport adaptées. L'engagement incontournable de réduction des émissions de gaz à effet de serre et le souhait consensuel de préserver l'environnement naturel et urbain face à la lenteur des progrès technologiques et l'impossibilité de poursuivre l'étalement urbain obligent à repenser une articulation entre l'urbanisme et les transports moins dépendante des modes motorisés individuels. Enfin, la prévalence des maladies de la sédentarité et l'insuffisance de l'activité physique de la population, face au coût social de la santé publique, font du vélo un outil particulièrement pertinent.³⁸²

Au niveau terminologique, le travail d'HDR sur l'écomobilité définit les « modes doux » (1995) et les « modes actifs » (2005) pour désigner des modes de transports non motorisés, en particulier le vélo et la marche à pied. Le terme de « mode doux » se trouve souvent lorsqu'il est question de Pedibus. A l'origine, dans les années 1990, en particulier dans une Allemagne fort sensibilisée à l'écologie, il s'agissait de mettre en évidence des moyens de transports alternatifs, « non motorisés » (la périphrase privative montrant encore l'empreinte du

³⁸² Papon F., *Op. Cit.*, p.8/184

tout-automobile). Francis Papon résume comme suit, en centrant sur le vélo, conformément à son objet d'étude, mais ses réflexions restent applicables à la marche à pied :

La bicyclette n'est distinguée comme mode dans les enquêtes sur les déplacements que depuis 1976, mais les publications l'ont amalgamée avec les deux-roues motorisés dans les résultats jusque vers 1997. Avant, il n'apparaissait pas sérieux de s'intéresser au vélo dans les études et la recherche. Lorsque les rédacteurs des plans de transport ou des programmes scientifiques ont commencé à s'y intéresser, ils ont continué à éprouver le besoin de mettre le vélo dans des catégories plus larges. Ainsi, en Allemagne, Konrad Otto-Zimmermann a créé en 1986 le terme Umweltverbund (alliance environnementale) pour désigner les modes alternatifs à la voiture particulière et au deux-roues motorisé : modes non motorisés, transports en commun, mais aussi voiture partagée. Ce concept fut traduit en français par écomobilité par l'urbaniste suisse Lydia Bonanomi (1990). Aux États-Unis, on utilise l'expression *non motorized*, traduite par *non motorisé* dans le programme national 1996-2000 du Prédit II (Programme de Recherche et de Développement pour l'Innovation et la Technologie dans les transports terrestres), Axe 7 : "Déplacements non motorisés et usages non privatifs du véhicule individuel" dans le cadre du Groupe Thématique n°1. Mais c'est une expression un peu négative, faisant penser qu'il manque quelque chose à ces modes de transport. Une autre expression aux contours flous est apparue après 1996 en France : modes doux, popularisée notamment avec le développement des plans de déplacements urbains (PDU), orientés par la loi n° 96-1236 du 30 décembre 1996 sur l'air et l'utilisation rationnelle de l'énergie (Laure), vers « le développement des transports collectifs et des moyens de déplacement économes et les moins polluants, notamment l'usage de la bicyclette et la marche à pied ». L'expression modes doux a été introduite en référence à cette citation de la loi. On ne sait pas trop si cette expression se limite aux modes non motorisés, ou si elle englobe aussi d'autres modes alternatifs à la voiture. Souvent, elle est utilisée pour ne pas écrire le mot vélo.³⁸³

On préférera le terme anglo-saxon de « mode actif » (« active travel » ou « active transportation », AT), qui met l'accent sur la force musculaire comme moyen de locomotion, et inclut ainsi à la fois le vélo et la marche à pied :

La notion de mode actif est d'origine anglo-saxonne. Elle est mise en avant, aux États-Unis et au Canada, avec notamment Bikewalk et sa newsletter centerlines depuis 2000, puis par la fondation Sustrans (fondée en 1977) au Royaume-Uni qui a développé Active Travel (première newsletter en 2004). Les plus anciennes références en français datent de 2005 au Québec. En 2007, au congrès du Club des Villes et Territoires Cyclables, l'expression a été introduite en France. L'étude « Vélo en Mode Actif » du groupe Chronos est parue en 2008 (Rieg). Cette expression marque mieux, et positivement, la spécificité de la marche et du vélo

³⁸³ Papon F., op. cit., p.16/184

d'être mus par la force musculaire. Son usage s'est répandu dans l'administration, mais n'a pas complètement éliminé mode doux.³⁸⁴

Toujours au niveau de la terminologie, Francis Papon récuse le terme d'écomobilité pour désigner des transports alternatifs, dès lors que ceux-ci relèvent du domaine automobile (covoiturage, car sharing etc.). On rejoindra cette approche, en préconisant une écomobilité indissociable de la notion de développement durable :

L'écomobilité, utilisation de modes respectueux de l'environnement, est absente du système de transport dominant, mais est devenue une incantation récurrente du développement durable. Sa connaissance a formé le centre de mes recherches (Papon, 1997M2). Elle inclut naturellement le vélo et la marche, souvent les transports collectifs, mais quelquefois sans doute à tort certains usages ou types d'automobiles, comme le covoiturage ou la voiture électrique (Papon, 2009J2). La question centrale est évidemment de jauger le potentiel de l'écomobilité pour atteindre une mobilité plus durable.³⁸⁵

Au niveau de l'argumentaire sur les coûts et les bienfaits, réels ou supposés, d'une mode de transport « doux », les données comptables sont à la fois complexes et insuffisamment étudiées, en raison d'une approche statistique lacunaire, souvent réduite à une démarche ponctuelle et empirique. Si la marche et le vélo sont, en soi, des modes de transports quasiment gratuits, du moins gratuits dans leur usage, il n'en reste pas moins que la création et l'entretien des voies de communications ad hoc ou bien empruntables représente un coût pour la communauté (supporté y compris par les non-cyclistes ou les non-marcheurs). A ces coûts d'urbanisme et de travaux publics, il convient d'ajouter les coûts en matière de santé publique, engendrés cette fois par un manque d'activité physique et une trop grande sédentarité. En ce sens, les déplacements à pied et à vélo sont sources d'économies collectives, dans la mesure où les « transports actifs » combattent ou préviennent les maladies cardio-vasculaires et autres (diabète de type 2).

Intégrer la marche et le vélo dans les comptes de déplacement et l'évaluation de politiques de transport (Papon, 2004P6, d'après Papon, 2002J1, voir tome 2, 2002J2, voir tome 2, 2002J3, voir tome 2, 2003K2) Nous avons dans un premier temps estimé les valeurs du temps, du plaisir et de l'inconfort des piétons et des cyclistes ainsi que leurs coûts monétaires. Dans un deuxième temps, nous avons tenu compte des effets positifs sur la santé dont ils bénéficient,

³⁸⁴ Idem, p.17/184

³⁸⁵ Papon F., *Op. Cit.*, p.62/184

et des effets négatifs dont ils pâtissent du fait de l'insécurité routière ou de la pollution, pour établir un bilan de ces modes du point de vue de l'utilisateur. Dans un troisième temps, nous avons effectué un bilan de la marche et du vélo du point de vue de la collectivité, en tenant compte en plus des aspects précédents, des autres effets à la charge ou au bénéfice de la collectivité. Finalement, compte-tenu des seuls effets quantifiés, le bilan pour la collectivité diffère peu de celui pour l'utilisateur, mais est plus favorable, car certains effets dont souffrent les usagers non motorisés, notamment l'insécurité routière, ne doivent pas leur être imputés au plan collectif. Des calculs pas si négligeables. Nous avons proposé une évaluation économique de la marche et de la bicyclette. Ce travail repose sur de nombreuses disciplines : économie pour les valeurs du temps ou les notions de surplus, comptabilité pour les différentes dépenses, sciences physiques (mécanique, aérodynamique, biochimie) pour la consommation énergétique ou l'impact sur l'environnement, médecine pour les effets sur la santé, et aussi accidentologie, psychologie, sociologie. Si beaucoup de phénomènes peuvent être décrits qualitativement, leur attribuer une valeur monétaire est un exercice ardu. Les sources utilisées ne sont pas si rares, mais sont très éparpillées et lacunaires, et souvent divergentes. La construction d'évaluations est un gigantesque puzzle. Nous pensons avoir établi un certain nombre d'ordres de grandeur, mais il faut garder à l'esprit que ce sont des ordres de grandeurs, et ne pas s'appesantir sur les décimales. Dans de nombreux cas, de nouvelles recherches seraient utiles pour préciser certains points, ou introduire d'autres valorisations. [...] ³⁸⁶

Si, dans le cas particulier du vélo, il devrait être possible d'avoir recours à des statistiques exploitables, même si ces sources restent lacunaires ou perfectibles, la marche à pied représente un domaine plus spontané, moins organisé et donc moins quantifiable. A la suite de Francis Papon, nous aurons recours aux grandes études statistiques nationales, mais l'objet même de notre étude, le Pedibus, reste à la fois ponctuel et quantitativement mal connu. Les déplacements « non motorisés » ou « musculaires » possèdent néanmoins des qualités communes, dont la lenteur (d'où la question du rapport au temps, omniprésente dans les justifications du Pédibus tout comme dans les obstacles à sa pérennisation). Il s'agit également de modes vulnérables, qui engendrent moins de dangers pour la collectivité (i.e. la circulation en général) qu'ils n'en subissent, en raison de cette même circulation, en particulier automobile. Les discours sur le Pédibus soulignent le fait que cette pratique pourrait contribuer au désengorgement des abords des écoles (même si les études ne sont pas unanimes sur le sujet). L'essentiel du discours sur le Pedibus met en avant la sécurité d'un trajet encadré, ainsi que les bienfaits physiques. Sur ce dernier point, il semble que le monde anglo-saxon, certes en avance dans le domaine du « walking school bus », ait davantage quantifié cet impact physique de la mobilité quotidienne

³⁸⁶ Papon F., *Op. Cit.*, p.37/184

sur la santé des pratiquants. On rejoindra l'avis de Francis Papon, en soulignant que le France pêche par l'absence de grande étude épidémiologique sur les bienfaits médicaux de l'écomobilité de type « musculaire », ainsi que par manque de communication, autour du Pédibus, comme autour des bienfaits des déplacements quotidiens à vélo.

Des modes lents. La marche et la bicyclette demandent en premier lieu du temps à leurs usagers, du fait de leur faible vitesse. Rappelons que la bicyclette est trois à cinq fois plus rapide que la marche. La valorisation de ce temps est complexe, car elle fait intervenir l'inconfort subi au cours du déplacement qui peut doubler la valeur du temps, ou au contraire le plaisir de se déplacer par ses propres moyens, qui peut annuler cette valeur dans le cas où l'on ne se déplace que pour le plaisir. Des études restent à mener pour identifier plus précisément la répartition des valeurs du temps des piétons et des cyclistes selon les situations, et ne pas s'en tenir à des facteurs d'inconfort relativement arbitraires. Par ailleurs, les piétons et les cyclistes souffrent des effets de coupure qui les obligent à des détours ou à des attentes, et donc une partie du temps de déplacement supportée par l'utilisateur est en fait pour la collectivité un coût à imputer aux circulations motorisées. La monétarisation de ces effets de coupure est encore embryonnaire.

Des modes bon marché. La marche et la bicyclette ont des coûts monétaires supportés par l'utilisateur, qu'il ne faut pas négliger. Parmi ces coûts, les taxes payées par les usagers sont faibles, mais il semblerait qu'elles compensent les dépenses des collectivités publiques pour la voirie spécifiques pour les usagers non motorisés. Mais une comptabilité plus détaillée de ces dépenses serait nécessaire. L'espace occupé par les piétons et les cyclistes est faible, par suite la congestion qu'ils créent est limitée et sa valeur est inférieure à celle dont ils souffrent du fait de l'effet de coupure.

Des modes sains et vulnérables. La marche et la bicyclette ont un effet bénéfique très significatif sur la santé de l'utilisateur, essentiellement par réduction du risque cardio-vasculaire. Cet effet est largement documenté dans les milieux médicaux, mais encore peu médiatisé dans les milieux transport en France. Il reste donc là essentiellement un effort de communication à faire. L'insécurité routière qui frappe les piétons et davantage encore les cyclistes est sérieuse, mais reste largement inférieure à l'avantage en termes de santé. Si cette insécurité est un risque supporté par les usagers non motorisés, ce risque est essentiellement dû aux véhicules à moteur. Les cyclistes engendrent un risque beaucoup plus réduit pour eux-mêmes et encore plus pour autrui. Les piétons ne constituent quasiment aucune menace.³⁸⁷

Enfin, l'analyse de Francis Papon conclut sur la dimension citoyenne de l'écomobilité, principalement en matière de réduction (ou de limitation) de la pollution urbaine. Une piste très intéressante est évoquée (« Les piétons et les cyclistes peuvent contribuer à améliorer l'emploi, le développement économique, les inégalités, l'urbanisme et les relations sociales »), qui

³⁸⁷ Papon F., *Op. Cit.*, p.37-38/184

pourrait aller dans le sens d'une contribution au développement durable, mais ce point n'est pas approfondi, faute de sources quantitatives ou qualitatives exploitables :

Des modes écologiques et citoyens Si les piétons et les cyclistes souffrent de la pollution de l'air ou du bruit, ces effets sont relativement faibles par rapport à l'insécurité. Inversement, les piétons et les cyclistes ont un impact environnemental très réduit et améliorent même l'environnement urbain. Les piétons et les cyclistes peuvent contribuer à améliorer l'emploi, le développement économique, les inégalités, l'urbanisme et les relations sociales, mais s'il existe déjà des études descriptives, sociologiques, ou urbanistiques sur le sujet, l'évaluation de ces effets reste à faire.³⁸⁸

Dans le cadre de notre travail, nous nous efforcerons de mettre en avant les bienfaits indirects du Pedibus, comme éducation active et non formelle à l'écocitoyenneté, voire comme éducation à la citoyenneté (domaines tous deux difficilement quantifiables).

La thèse d'HDR de Francis Papon contient un nombre important de tableaux statistiques, dont certains peuvent être retenus à l'appui de nos propres analyses, dans la mesure où ils incluent la bicyclette et la marche à pied. Ainsi, le tableau 7 (p. 38/184) propose-t-il un bilan des coûts et avantages moyens kilométriques des piétons et des cyclistes :

Tableau 7. Bilan des coûts et avantages moyens kilométriques privés des piétons et cyclistes

valeurs moyennes (EUR2000/km ¹⁶)	marche-promenade	vélo-sport	marche	vélo
coûts, total	1,59	0,75	3,87	1,62
temps (tutélaire)	1,31	0,40	1,78	0,63
inconfort			1,78	0,63
coûts monétaires	0,17	0,12	0,17	0,12
insécurité subie nette	0,11	0,23	0,11	0,23
pollution inhalée			0,02	0,007
bruit subi			0,01	0,003
avantages, total	3,40	0,97	9,06	3,49
mobilité			6,97	2,92
plaisir	1,31	0,40		
avantage cardio-vasculaire	2,09	0,57	2,09	0,57
solde	1,81	0,22	5,19	1,87

Ce premier tableau (7) donne les évaluations retenues pour les différents éléments de coût ou d'avantage à la charge (surtout le temps et l'inconfort) ou au profit (avantage à réaliser le déplacement, plaisir et santé) des piétons et des cyclistes, en moyenne par kilomètre parcouru (en France).

¹⁶ Valeurs monétarisées des différents effets pour un kilomètre parcouru à pied ou à vélo, en euros constant 2000.

³⁸⁸ Papon F., *Op. Cit.*, p.38/184

Même si les moyens de calculs relèvent du domaine très spécialisé de l'ingénieur et non des sciences de l'éducation (c'est pourquoi nous ne discuterons pas ces résultats en tant que tels, mais nous les admettons comme données de départ), on constate que, globalement, le vélo est plus favorable à l'utilisateur que la marche à pied car dans la pratique les distances faites à vélo se révèlent supérieures à celles faites à pied. Le tableau 8 (p. 39/184) affine ces données, en montrant que les avantages des transports « non motorisés » sont réels :

Tableau 8. Bilan des coûts et avantages kilométriques moyens, collectifs des piétons et cyclistes

valeurs moyennes (EUR2000/km)	marche	vélo
total coûts	3,57	1,40
temps	1,78	0,63
- moins solde de congestion	-0,13	-0,007
inconfort	1,78	0,63
- moins bruit subi	-0,01	-0,003
- pollution subie	-0,02	-0,007
dépenses privées hors taxes	0,15	0,10
dépenses publiques	0,01	0,01
insécurité émise	0,00	0,02
pollution émise	0,01	0,03
effet de serre	0,00	0,00
total avantages	9,07	3,50
mobilité	6,97	2,92
santé	2,10	0,58
solde	5,50	2,10

Ce deuxième tableau (8) déduit du précédent les externalités dont souffrent les piétons et les cyclistes sans en être responsables et ajoute les charges (faibles) qu'ils imposent à la collectivité sans les supporter. Ainsi par exemple, l'insécurité qu'ils produisent pour la collectivité est bien moindre que celle dont ils souffrent à titre privé. Ce bilan collectif plus favorable que celui à titre privé justifie des dépenses publiques plus élevées pour améliorer le confort, l'efficacité et la sécurité de ses modes.

Si les données chiffrées du bien-être généré (ou prétendument généré) par la bicyclette et la marche à pied resteront hors du champ de la présente étude, qui se veut davantage qualitative que quantitative, les travaux de Francis Papon fournissent une lecture différenciée et fort utile des grandes statistiques disponibles sur la mobilité. S'il est parfois difficile de distinguer le vélo des autres deux-roues (motorisés, quant à eux), il est encore plus difficile de cerner la réalité quantifiable de la marche à pied au sein des transports, en particulier des déplacements quotidiens :

La marche est paradoxalement plus difficile à appréhender comme moyen de transport, car elle concerne tout le monde, et assure une partie de presque tous les déplacements, avant ou après

avoir utilisé un véhicule et est donc plutôt mal appréhendée par nature dans les enquêtes de mobilité. J'ai donc étudié ces usages de la marche, qui étaient mal distingués dans l'enquête de 1993-1994 (Papon, 1999M2, 2000D2, 2001C2), mais mieux dans celle de 2007-2008 grâce à l'inclusion d'une question à mon initiative sur le temps de marche au cours du déplacement, et j'ai aussi observé un retournement de tendance (Papon, 2001C1 ; Solère & Papon, 2009D2).³⁸⁹

3.3.2. Ecomobilité : approche quantitative, qualitative et discursive

Au sein d'une analyse de type sciences de l'ingénieur, avec une dominante quantitative et quantifiante, Francis Papon définit fort judicieusement la place d'une démarche qualitative dans l'approche de l'écomobilité. D'une part, les données statistiques disponibles se révèlent souvent peu satisfaisantes pour cantonner l'approche au seul instrument quantitatif, d'autre part le rôle déterminant des interactions sociales et des motivations de groupe et/ou personnelles dans les choix relatifs à l'écomobilité rendent indispensable le recours à une méthode qualitative. Si la pratique du vélo est, en soi, un mode marginal, il en va encore davantage de la marche à pied.

L'évaluation s'appuie aussi sur de la modélisation, et utilise des données d'enquête. Mais l'évaluation est une question de recherche en tant que telle, qui nécessite la mise en œuvre d'une méthodologie scientifique.

Les enquêtes. Si les travaux de recherche se font avant tout à partir de données existantes, que ce soit pour la modélisation ou l'évaluation, il est souvent nécessaire de construire ses propres données, notamment car les données existantes répondaient à d'autres questions. Pour cela, il faut développer des enquêtes spécifiques. Mon équipe comporte des spécialistes reconnus dans la méthodologie des enquêtes (Armoogum & Madre, 1997 ; Papon et al., 2007M1 ; Armoogum et al., 2010). On distingue les enquêtes quantitatives et les enquêtes qualitatives. Parmi les enquêtes quantitatives, la connaissance de la mobilité passe par les enquêtes après des ménages, dont la mise au point est mature, et la forme est assez standard, que ce soit au niveau local (Certu) ou national. J'ai personnellement contribué à la mise au point de l'Enquête nationale transports et déplacements 2007-2008, notamment en ce qui concerne les questions sur le vélo. Mais la mise au point des enquêtes est un vrai problème de recherche, avec un arbitrage entre les différents besoins, les différentes interrogations, et les budgets disponibles. Les enquêtes qualitatives permettent d'appréhender et de comprendre des aspects qui ne peuvent pas être mesurés avec des enquêtes quantitatives (Rocci, 2009a) : elles peuvent être utilisées soit avant de mener une enquête quantitative pour cerner les questions à poser, soit après pour approfondir une problématique particulière, soit indépendamment, voire simultanément pour apporter des éclairages complémentaires.

³⁸⁹ Papon F., *Op. Cit.*, p.57/184

Les attitudes et les comportements. En effet, la recherche sur la mobilité relève non seulement de la mesure, mais aussi de la compréhension des phénomènes sociaux. Les individus agissent selon des moteurs qui dépassent la rationalité économique, et comprennent des motivations propres, des valeurs, des opinions, des rites et sont soumis à des normes sociales de comportement. La prise en compte de ces mécaniques de fonctionnement est essentielle, en particulier pour l'usage d'un mode aussi marginal que le vélo.³⁹⁰

Nous compléterons en disant qu'une approche discursive, telle que celle que nous nous proposons de mener dans la présente étude, viendra compléter une analyse de type qualitatif (interviews de participants et de responsables), en interrogeant la façon dont les discours officiels, en particulier sur le DD et l'EDD, sont perçus et transposés (ou non) par les citoyens. L'analyse discursive permettra également de mieux cerner la dimension écocitoyenne, voire citoyenne des choix de mobilité durable.

A titre d'exemple, on peut noter que les statistiques suisses montrent que la marche à pied reste dominante, comme moyen de déplacement entre le domicile et l'école. Si la Suisse peut certes revendiquer des distances plus courtes que les Etats-Unis, où le transport motorisé devient quasiment une obligation face à l'immensité du territoire et à l'habitat dispersé, la Suisse n'en possède pas moins un relief escarpé et des conditions climatiques rudes qui, en soi, devraient être un frein à la marche à pied. Les statistiques disent le contraire, montrant en cela une composante culturelle dans le choix du mode de transport. L'étude de l'ATE résume ainsi :

En Suisse, les distances à parcourir pour se rendre dans un établissement scolaire ne sont certainement pas comparables au cas nord-américain (voire à certains pays en développement) et ne semblent pas constituer un obstacle majeur au transport actif des enfants. Cela peut être confirmé par les résultats de cette étude qui démontrent que la majorité des enfants effectue moins d'un kilomètre et demi pour atteindre leur école. De plus, avec environ trois quarts des enfants inclus dans cette analyse qui utilisent la marche sur le chemin de l'école, la Suisse est un pays où le transport actif est toujours relativement plébiscité. Toutefois, comme mentionné précédemment, on constate tout de même une baisse de 9% du transport actif des enfants de 6 à 9 ans entre 1994 et 2015. La Fondation Promotion Santé Suisse a démontré que la durée d'activité physique chez les enfants tend à baisser avec l'âge, particulièrement durant l'adolescence. Ces constatations incitent à promouvoir la marche chez les enfants en bas-âge pour qu'ils développent le plus tôt possible des habitudes saines et les consolident avec l'âge.

³⁹¹

³⁹⁰ Papon F., *Op. Cit.*, p. 57/184

³⁹¹ ATE, *Op. Cit.* p. 24

On concèdera que la tendance générale, avec le recul généralisé du transport actif, n'a pas épargné la Suisse, même si la part de la marche à pied reste significative chez les Helvètes. On constate d'ailleurs des chiffres similaires chez les Autrichiens, d'après l'Automobile Club autrichien, l'ÖAMTC :



Source : ÖAMTC

Il ressort des statistiques qu'en Autriche plus d'un élève de primaire sur deux (56%) se rend à pied à l'école, contre 32% en voiture, 18% par les transports publics et 13% par les ramassages scolaires. Pour les trajets effectués en voiture, le clivage ville / campagne n'est pas significatif (comme en Suisse, la marche à pied se maintient, même à la campagne), à l'exception notable de Vienne, où les transports en commun sont fort bien développés et de grande qualité. Pour l'anecdote, les autres moyens de transports dits « actifs », comme le roller et le skate, concernent davantage les villes, surtout moyennes ou grandes. Nouvelle exception notable, Vienne semble peu favorable au vélo (4%), alors que le roller, le skateboard et le scooter y sont plus développés (10%) que dans d'autres centres urbains autrichiens.

Il est intéressant que constater que les travaux de Francis Papon, pourtant essentiellement de type quantitatif, ont évolué vers une approche qualitative, à travers le recours à des questionnaires biographiques individualisants. Il apparaît que l'étude des motivations est au moins aussi importante, si ce n'est davantage, que la quantification des déplacements eux-mêmes. Cela rejoint notre angle d'attaque, puisque le Pedibus dépasse de loin sa simple fonction

utilitariste, à savoir le déplacement quotidien entre le domicile et l'école, pour lequel il existerait d'autres moyens, parfois même plus immédiatement utilisables. La motivation inclut des composantes sociales, sociétales et culturelles, qui font partie de l'étude des déplacements, à travers une nouvelle forme d'enquêtes :

Les pratiques traditionnelles d'évaluation économique considéraient un usager moyen. Nous avons montré qu'en segmentant la demande, il était possible de mettre en évidence des bénéfices pour la collectivité auparavant ignorés : certains projets de transport comme les routes à péage se justifient par l'avantage qu'elles apportent aux usagers à valeur du temps élevée ; ou les mesures pour les cyclistes ouvrent l'univers de choix de la mobilité urbaine en soulageant les inconvénients de la circulation automobile et les coûts du transport collectif. En décrivant mieux la diversité et la complexité de la demande de mobilité, il est ainsi possible de satisfaire plus de besoins, d'accroître le bien-être collectif, tout en réduisant les inégalités sociales et territoriales d'accessibilité et l'impact sur l'environnement. Les enquêtes traditionnelles sur les transports visaient surtout à dimensionner l'offre de routes pour les voitures et l'offre de transport collectif. En enrichissant les questionnaires de nombreuses questions nouvelles sur le vélo, nous apportons des connaissances sur un autre mode qui permettront de mieux le prendre en compte dans les futures politiques de transport et de surmonter les impasses environnementales et financières de la dichotomie modale dominante. Les enquêtes traditionnelles sur les transports fournissaient une image de la mobilité en coupe transversale. En développant des questionnaires biographiques, nous avons créé des données qui non seulement permettent de reconstituer l'évolution historique de la mobilité en France, mais aussi peuvent faire l'objet d'analyses longitudinales sur les changements individuels de comportement de mobilité, précieuses pour comprendre les inerties du système actuel de déplacements. La conception traditionnelle d'un déplacement était celui d'une demande entièrement dérivée du besoin de se rendre sur le lieu de destination pour pratiquer une activité. En développant des questionnaires et des analyses spécifiques sur l'utilité primaire des déplacements, nous avons mis en évidence que les motivations de la mobilité étaient beaucoup plus complexes, et cette compréhension peut remettre en cause la planification des infrastructures de transport. Ces innovations créatrices participent d'un regard nouveau sur la mobilité et d'une ouverture du champ des politiques de transport traditionnelles. Les travaux sur ces sujets se poursuivent, et tous les résultats ne sont pas encore disponibles. Dans le chapitre suivant, nous mettons en avant nos résultats marquants, avec des méthodes traditionnelles ou nouvelles.³⁹²

Une approche quantitative globale portant sur les transports domicile-école livre des chiffres sans appel, certes un peu anciens, mais qui ne devraient pas avoir changé substantiellement ces dernières années (voire qui ont peut-être été accentués, en raison de la prédominance du tout-automobile en France, contrairement à un vaste mouvement touchant d'autres pays européens,

³⁹² Papon F., *Op. Cit.*, p.89/184

par exemple). Il apparaît que, depuis les années 1990, la part de l'automobile augmente pour les trajets vers l'école, tandis qu'en règle générale la part de la marche à pied dans les déplacements urbains est en régression constante :

[Durant les années 80-90], l'accompagnement des enfants en voiture à l'école a doublé en 12 ans (de 15,3% en 1981 à 32,5% en 1993²⁸ des déplacements pour études, enquêtes transport Insee 1981-1982 et 1993-1994), au détriment de la marche et des deux roues : l'excès de circulation automobile conduit les parents à craindre les risques de laisser leurs enfants se rendre seul à l'école à pied ou à vélo. Les études de trafic n'ont pas vraiment pris en compte ces besoins spécifiques. [Durant la même période], la part des distances parcourues à pied ou à bicyclette a été divisée par deux en 12 ans (de respectivement 4,3% et 1,7% en 1981 à 2,4% et 0,9% en 1993 des distances parcourues par les personnes de plus de cinq ans à moins de 80 km, enquêtes transport Insee 1981-1982 et 1993-1994). Or chacun sait le bénéfice pour la santé de l'exercice physique. Devant un environnement urbain de plus en plus agressif, les personnes soucieuses de leur forme sont amenées à prendre leur voiture pour aller pratiquer leur sport favori.³⁹³

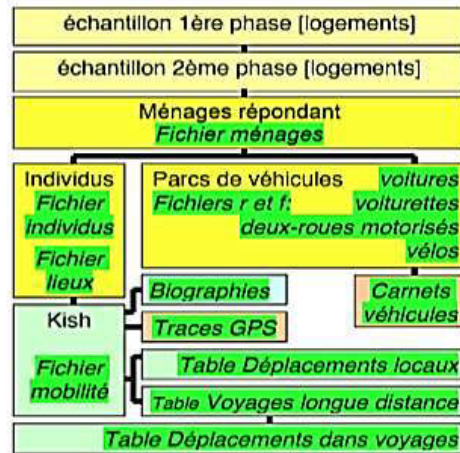
D'un point de vue quantitatif, l'enquête nationale sur les transports et les déplacements 2007-2008 fournit un contexte général qui peut servir de point de départ à nos propres réflexions :

Environ, une fois par décennie, le Ministère chargé des transports et l'Insee mènent une enquête nationale sur les transports auprès des ménages sous la direction scientifique de l'Inrets depuis 1993 puis de l'Ifsttar. C'est la source de données procurant la vue générale de la mobilité la plus complète et cohérente, pour tous les modes de transport et toutes les situations sociales, démographiques, géographiques des personnes vivant en France métropolitaine. L'objectif de ces enquêtes est la connaissance des déplacements des ménages résidant en France et de leur usage des moyens de transport tant collectifs qu'individuels. Ces enquêtes sont les seules sur la mobilité réalisées à cette échelle et qui décrivent tous les déplacements, quels que soient le motif, la longueur, la durée, le mode de transport, la période de l'année ou le moment de la journée. Elles s'intéressent aussi, pour comprendre ces comportements, aux possibilités d'accès aux transports collectifs et aux moyens de transport individuel dont disposent les ménages (Armoogum & Roux, 2011). L'Enquête nationale sur les transports et les déplacements 2007-2008 a eu lieu du 30 avril 2007 au 29 avril 2008. La figure 7 en donne l'architecture générale.³⁹⁴

³⁹³ Francis Papon, op. cit., p.78/184

³⁹⁴ Francis Papon, op. cit., p.79/184

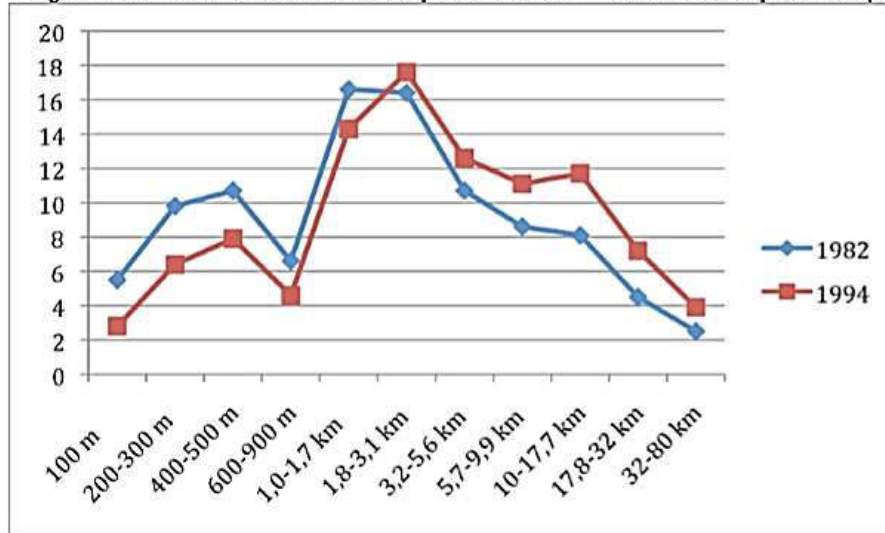
Figure 7. Architecture de l'Enquête nationale sur les transports et déplacements 2007-2008



L'échantillon de l'enquête repose sur un échantillon de ménages. En 2007-08, environ 20 000 ménages ont été interrogés, ce qui représente 45 000 individus. Un individu par ménage a été tiré au sort, selon la méthode « Kish »²⁹, pour répondre sur ses déplacements quotidiens et longues distances. Soit 18 600 résidents en France âgés de 6 ans et plus ont répondu pour un total de 133 000 déplacements à moins de 100km de leur domicile. Pour éviter les effets saisonniers, l'enquête a été passée en six vagues couvrant une année. La durée totale des interviews est d'environ 125 minutes, en deux visites.

Au niveau de la structure des déplacements, les années 1980 et 1990 ont vu une augmentation globale du prix des transports en commun, et une diminution relative du prix du transport en voiture, qui s'est traduit par une augmentation quantitative et proportionnelle des trajets effectués en voiture. En règle générale, les changements en urbanisme et dans l'industrie ont conduit à des chemins plus longs entre le domicile et le travail (habitat en périphérie urbaine ou à l'extérieur des agglomérations), ainsi qu'entre le domicile et le lieu des achats (centres commerciaux en périphérie à la place du commerce de proximité). L'évolution générale de la figure i « Evolution de la structure des déplacements selon la distance du déplacement (en %) » (p.94/184) montre clairement entre 1982 et 1994 un accroissement des déplacements supérieurs à 900m, avec un pic situé entre 1.8 et 3.1 kilomètres, ainsi qu'un plateau entre 3.2 et 17.7 kilomètres.

³³ Figure i. Évolution de la structure des déplacements selon la distance du déplacement (en %)



Concernant l'ensemble des déplacements, le tableau 9 (p.94/184) « Evolution de la part de la marche selon les déplacements de semaine à moins de 80km du domicile, personnes de 6 ans et plus vivant en France, en % », dresse un constat sans appel, que Francis Papon résume comme suit :

La décroissance globale de la part modale de la marche dans les enquêtes transport françaises (tableau 9) de 34,1% en 1982 à 23,2% en 1994 [était] principalement due à la décroissance de la part des déplacements les plus courts (moins de 1,7 kilomètre).³⁹⁵

³⁹⁵ Papon F., *Op. Cit.*, p.95/184

Tableau 9. Évolution de la part de la marche selon les distances dans les déplacements de semaine à moins de 80 km du domicile, personnes de 6 ans et plus vivant en France, en %³³.

Groupe de distance	Part modale de la marche		Part du groupe de distance	
	1982	1994	1982	1994
100 m	95,5	95,0	5,5	2,8
200-300 m	88,5	88,0	9,8	6,4
400-500 m	70,4	69,9	10,7	7,9
600-900 m	66,1	60,8	6,6	4,6
1,0-1,7 km	35,3	31,1	16,6	14,3
1,8-3,1 km	12,4	10,5	16,4	17,6
3,2-5,6 km	2,7	2,5	10,7	12,6
5,7-9,9 km	0,8	0,4	8,6	11,1
10-17,7 km	0,2	0,1	8,1	11,7
17,8-32 km	0,1	0,0	4,5	7,2
32-80 km	0,0	0,0	2,5	3,9
Ensemble	34,1	23,2	100	100

Source: Papon, 1997B, voir tome 2 d'après les enquêtes transport Inrets-Insee 1981-1982 et 1993-1994.

Les groupes de distance ont été établis suivant une échelle géométrique de raison 10%²⁵ pour mieux représenter les déplacements courts.

Si la marche reste significativement présente pour les trajets courts, avec une quasi stabilité en pourcentage pour les trajets inférieurs à 500 mètres, la part de ces déplacements principalement effectués à pied vient à décroître, en raison de l'accroissement structurel des déplacements. Si la part des déplacements entre 1 et 3 kilomètres reste globalement stable entre 1982 et 1984, la part de la marche dans ces déplacements est en légère régression. La tendance s'inverse dans les déplacements supérieurs à 3 kilomètres, où la part de la marche recule fort logiquement, tandis que la proportion de ces déplacements plus longs augmente dans l'ensemble du corpus étudié. La diminution proportionnelle des déplacements courts (faits à pied), le recul de la marche à pied dans les déplacements moyens, et la régression de la marche à pied dans les déplacements longs, dont le nombre et la proportion augmentent fortement, explique la tendance de fond, défavorable à la pratique de la marche à pied dans les nouveaux univers urbains. Francis Papon explique ces changements structurels par les mutations du monde du travail, de l'habitat et du commerce.

De plus grandes distances vers le travail. Le taux de chômage élevé [rendait] le marché du travail plus difficile pour les personnes à la recherche d'un emploi, car elles [devaient] accepter des trajets plus longs pour aller travailler. Ceci [était] plus particulièrement le cas si deux personnes [travaillaient] dans le ménage. Comme vu ci-dessus, les personnes [évitaient] de changer de logement à cause des coûts. Aussi, le rêve d'une ville équilibrée où les actifs

[auraient pu] vivre et travailler dans le même quartier ne [pouvait] pas être réalisé. Par exemple, les villes nouvelles autour de Paris [avaient été] conçues avec un mélange équilibré de logements et d'activités, et un bon réseau pour tous les modes de transport, y compris des pistes cyclables. En fait, les personnes qui y [vivaient] vont pour la plupart travailler à Paris en train, et les personnes qui y [travaillaient] y [venaient] pour la plupart depuis des zones plus périphériques en voiture, car [c'était] facile de stationner.

Déclin du petit commerce. Le petit commerce [déclinait] et de plus en plus d'achats [étaient] faits dans des centres commerciaux plus distants qui attiraient 53% des déplacements pour achat en 1994. En conséquence, la part modale de la marche pour les déplacements achats [avait chuté] de 45% à 28% en 12 ans. Mais quand les commerces [étaient] situés à moins de 300 mètres, cette part [restait] à 42%. Les personnes âgées de 65 ans et plus [représentaient] 31% des déplacements pour achats à pied. ³⁹⁶

Entre 1982 et 1994, la structure des déplacements domicile-école a profondément changé. En 1984, la marche était majoritaire (52%), tandis que la voiture, les transports collectifs et l'ensemble bicyclette / marche faisaient quasiment jeu égal entre eux trois (15%, 18%, 13%), avec un petit avantage pour les transports en commun dans le groupe ne comprenant pas la marche. Seulement 12 ans plus tard, la marche est devenue minoritaire (37%), quasiment à égalité avec la voiture (32% soit un doublement). Le petit tiers restant au sein des déplacements est assuré presque intégralement par les transports en commun, en hausse à 25%, tandis que l'ensemble « non motorisé » bicyclette / marche s'effondre à moins de 5% au total, pour devenir un phénomène marginal. L'émergence du Pedibus, puis sa pérennisation dans certains univers urbains, n'en sont que plus remarquables, car ils s'inscrivent en faux contre une évolution par maints aspects inexorable, dans laquelle l'urbanisme dispersé en bordure des agglomérations favorise l'augmentation de la circulation automobile, tandis que les infrastructures de transports en commun incitent une frange significative de la population à s'implanter loin des centres urbains à proximité de gares – tandis que tous les trajets autres que domicile-travail devront être faits en voiture, en particulier en raison du plan en étoile des transports en région parisienne. Soit les déplacements en voiture, domicile-travail vont augmenter mécaniquement, soit les déplacements autres (école, commerce, santé) en voiture vont augmenter, faute de transports en commun dans les nouveaux centres de résidence (lotissements etc.) ou faute de transports en commun de banlieue à banlieue. Le résultat est le même : l'accroissement quantitatif et proportionnel des trajets en voiture dans la vie quotidienne, avec parfois la nécessité pour un

³⁹⁶ Papon F., *Op. Cit.*, p.95/184

ménage de disposer de plusieurs véhicules, l'un pour se rendre à la connexion avec les transports en commun, l'autre pour les tâches de la vie courante. La tendance de fond est lourde et structurelle, engendrant une nouvelle sociologie des modes de transport, comme le résume Francis Papon :

La marche, la bicyclette, le cyclomoteur et la motocyclette sont quatre modes rarement étudiés, et leurs parts de marché ont baissé entre les deux enquêtes transport 1981-1982 et 1993-1994. La croissance concomitante du parc des automobiles et du parc des deux-roues montre que ces derniers sont devenus des moyens de déplacement de second choix. L'accroissement de la part des déplacements les plus longs réduit les possibilités d'usage de la marche. La marche demeure pertinente en complément des transports collectifs dans les centres-villes, tandis que la bicyclette et le cyclomoteur sont plus utilisés dans des zones périphériques. Chaque mode a ses motifs préférés d'utilisation. Mais les achats à pied tendent à se réduire à la fraction âgée de la population, tandis que les trajets vers les lieux d'étude se font de moins en moins à pied ou en deux-roues, et de plus en plus comme passager d'automobile ou de transport collectif. Les piétons sont plutôt des mineurs et des séniors, les cyclistes et cyclomotoristes des jeunes sans permis. Il y a de moins en moins d'ouvriers adeptes des deux-roues et les nouveaux retraités sont habitués à l'automobile. [...] ³⁹⁷

Statistiquement parlant, Francis Papon résume ainsi le recul de la place de la marche comme moyen de déplacement :

La marche est passée de 32% des trajets domicile-travail en 1959 à 14% en 1994, avec peut-être un rythme de baisse un peu plus rapide au début des années 1960. Le nombre de déplacements à pied, tous motifs, est passé de 1,63 par personne et par jour en 1973-74 à 0,73 en 1993-94. On peut voir que les déplacements à pied hors domicile-travail ont été plus touchés dans la période 1973-1981, sans doute pour les scolaires qui ont profité des pratiques de voiturage et des transports scolaires, et pour les personnes âgées et les femmes de plus en plus habituées à conduire. La distance parcourue dans les déplacements entièrement à pied a chuté de — estimons-nous — 415 kilomètres par personne et par an en 1973-74 à 226 kilomètres en 1993-94 (de 530 kilomètres à 360 kilomètres si l'on ajoute la marche pratiquée dans les déplacements mécanisés). ³⁹⁸

Au niveau des kilomètres parcourus, l'évolution est plus nette encore. La marche régresse de moitié entre 1973 e 1994, passant de 7% à 2%, tandis que les autres transports à deux roues motorisés et non motorisés, tous confondus, passent de 6% à 3%. L'ensemble marche / deux roues représente 5% des distances parcourues, chiffre à comparer avec les 84% du tout-voiture.

³⁹⁷ Papon F., *Op. Cit.*, p.95/184

³⁹⁸ Idem p.111/184

En sachant que le pourcentage de la voiture passe de 62% à 84% en l'espace de 20 ans. Au niveau des kilomètres parcourus, les transports collectifs passent de 20% à 9%, ce qui tendrait à indiquer que les trajets en transports collectifs stagnent en kilomètres, même si leur nombre global augmente, suite aux campagnes de sensibilisation. Le tableau 23 (p.122) indique les longueurs moyennes des trajets selon le mode de transport.

Tableau 23. Longueur moyenne (km) des déplacements dans un rayon de 80 km autour du domicile, résidents en France métropolitaine de 6 ans et plus, de 1973 à 1994

Mode	1973-1974	1973-1974	1981-1982	1993-1994
	hypothèse 1	hypothèse 2		
Marche	0,60	0,67	0,67	0,78
Bicyclette	1,64	2,00	2,00	2,54
Cyclomoteur	3,68	3,97	3,97	4,39
Motocyclette	7,17	8,38	8,38	10,19
Voiture Particulière	7,61	8,59	8,59	10,06
Transports collectifs	11,49	11,25	11,25	10,88
Autres	6,19	8,13	8,13	11,03
Ensemble	3,99	4,27	5,73	7,62

Source J.L. Madre 16/04/1997 d'après enquêtes nationales transports Insee-Inrets
Rapports des tableaux 22 et 21 pour 81-82 et 93-94, hypothèses pour 73-74

On constate sans surprise que la marche reste le moyen utilisé pour des trajets entre 600 et 800 mètres, sans grand changement au fil des années. Sauf que le nombre des courts trajets, à pied, est en fort recul, au profit des trajets moyens ou longs. Les trajets en voiture augmentent sensiblement en longueur, traduisant en cela une modification du tissu urbain, tandis que, curieusement, les trajets en transports en commun ne changent guère. L'augmentation du nombre des trajets en voiture, ainsi que l'augmentation moyenne de la longueur des trajets en voiture, expliquent conjointement les chiffres globaux.

Quatrième chapitre

Le paradoxal renouveau de la marche à pied urbaine

La marche est un objet d'étude difficilement cernable scientifiquement, tant elle fait partie des activités quotidiennes spontanées, ne nécessitant pas de structure particulière pour être réalisée. Une thèse³⁹⁹ de doctorat en géographie récente (Lavadinho, 2011) permet de faire un bilan interdisciplinaire, dont certains aspects concernent également notre objet d'étude. L'angle d'approche de la géographe relève bien sûr de l'urbanisme, au sens large du terme, avec la structuration et/ou la restructuration de l'espace générant ce que la chercheuse appelle de la marchabilité. L'analyse se focalise sur la mobilité en général, dont le système de transport multimodal favorise un renouveau de la marche à pied en milieu urbain :

Depuis une dizaine d'années, un grand nombre d'agglomérations en Europe et ailleurs ont entamé une réflexion en profondeur sur la promotion des modes actifs, et en particulier de la marche, sur leur territoire. Cette démarche est accompagnée d'opérations de valorisation urbanistique, à différentes échelles, dans une optique de développement intégré de la ville dite multimodale. De ce fait, nous considérerons dans ce travail de thèse la marche non pas uniquement pour elle-même, mais en tant que pivot de cette multimodalité. Ainsi entendue, la notion de marchabilité peut dès lors dépasser l'échelle locale de la proximité pour déployer ses effets en synergie avec les autres modes de transport à des échelles plus vastes englobant les grands territoires fonctionnels des agglomérations. Nous passerons ainsi en revue les diverses actions, mesures et instruments actuellement mis en œuvre pour redonner à la marche ses lettres de noblesse au sein de l'espace public (Lavadinho, 2010a), lui octroyer la place qui lui revient au cœur des systèmes de mobilité urbaine et plus largement en tant que socle de l'urbanité que ces agglomérations appellent aujourd'hui de leurs vœux.⁴⁰⁰

On trouvera dans le doctorat de Sonia Lavadinho des éléments d'approche complémentaires au mémoire d'HDR de Francis Papon, d'autant que l'étude de géographie urbaine traite non des déplacements « doux », englobant le vélo et la marche, mais exclusivement de la marche à pied,

³⁹⁹ Lavadinho S., (2011), *Le renouveau de la marche urbaine: Terrains, acteurs et politiques*. Géographie. Ecole normale supérieure de Lyon - ENS Lyon, Français. <NNT: 2011ENSL0667>. <tel00737160>

⁴⁰⁰ Sonia Lavadinho, *Op. Cit.* p. IV

le tout dans un contexte urbain. Nous sommes donc très proches des problématiques liées au Pédibus, qui s'inscrit lui-même dans le renouveau de la marche à pied en milieu urbain.

Le premier mouvement est consacré aux valeurs de la marche. Nous y offrirons un bref aperçu de l'évolution de la marche en milieu urbain au cours des dernières décennies, en considérant ce mode sous l'angle de l'enjeu qu'il constitue pour la refonte des représentations et des pratiques de la mobilité, valeur première de nos sociétés hypermodernes (Ascher 2001, 2005 ; Aubert 2004, 2010 ; Bauman, 1995, 2000, 2005 ; Charles, 2007 ; Ehrenberg, 1995, 1998 ; Lipovetsky, 1989 (1ère éd. 1983), 2004, 2006). Nous explorerons également les raisons du succès croissant de la marche en milieu urbain au regard des évolutions récentes des habitudes et des styles de vie : l'essor croissant des loisirs, l'accompagnement plus fréquent des enfants et des personnes âgées, les nouveaux comportements d'achats sont autant d'évolutions sociétales qui changent fondamentalement nos pratiques mobilitaires et offrent de nouvelles opportunités à une plus forte intégration de nouvelles façons de se mouvoir en ville.⁴⁰¹

3.4.1. Marcher : aspects sociologiques et culturels

L'étude de Sonia Lavadinho étend son corpus au discours sur la marche, même si le choix porte sur le discours des élites prônant la flânerie (dans une longue tradition littéraire et culturelle qui n'est pas sans rappeler le néo-rousseauisme tacitement ou explicitement présent dans l'attitude désignée comme « bourgeois bohème »).

Nous verrons comment ces nouveaux styles de vie convergent avec un discours porteur chez les élites pour refaçonner un imaginaire lié à la flânerie et encourager l'émergence de pratiques de promenade liées aux loisirs en milieu urbain, qu'il s'agisse de pratiques touristiques ou de pratiques autochtones liées au temps libre. Ce regain d'intérêt, qui ne va pas sans rappeler la Renaissance, période où les élites s'adonnent également aux plaisirs de la promenade oisive et ostentatoire, se manifeste également aux niveaux philosophique et littéraire, comme nous pouvons le mesurer à l'aune du nombre de publications récentes sur le sujet (Amato, 2004 ; Le Breton, 2003 ; Solnit, 2002 ; Gros, 2009 ; Paquot, 2004 ; Amar, 2003 ; Barbisch, 2001, 2002 ; Barozzi, 2008 ; Corajoud, 2002 ; Davila, 2002 ; Donadieu, 2002 ; Donadieu et al., 2007 ; Gwiazdzinski et Rabin, 2007 ; Ingold et Vergunst (éds.), 2008 ; Hue, 2010 ; Pirson, 2008 ; Robin, 2009 ; Le Breton, 2000, 2002 ; Lévy, B. (éd.), 2004 ; Nicholson, 2008 ; Tesson, 2006).

⁴⁰²

⁴⁰¹ Lavadinho S., *op. Cit.* p. V

⁴⁰² Idem,

Très logiquement, le doctorat de géographie urbaine en vient à interroger les politiques et leurs priorités, définissant ainsi les enjeux sociétaux de la mobilité. On notera que la marche pose la question de la qualité de vie et du développement durable :

Nous analyserons ensuite le retour actuel de la marche comme signe annonciateur d'un changement de paradigme sociétal, où les valeurs associées à une accessibilité définie en fonction de la vitesse et de la distance sont remises en question par une volonté d'urbanité, comprise comme le potentiel d'accéder plus facilement à un plus grand nombre de réalités sociales (personnes, activités, biens et services). Le « toujours plus vite » et « toujours plus loin » sont ainsi progressivement remplacés par le « toujours plus proche » et « toujours connecté ». L'accessibilité aux ressources que la ville offre et les compétences des individus pour en tirer pleinement parti deviennent l'objet d'enjeux : équité, proportionnalité, liberté de choix sont des fondamentaux qui reviennent souvent sur la balance des décisions prises à toutes les échelles par les décideurs politiques qui orientent les développements infrastructurels à venir, les professionnels de l'urbain qui aménagent les lieux-mouvements au sens large du terme et les citoyens qui jouent de leurs degrés de liberté pour façonner des stratégies mobilitaires afin de tirer le meilleur parti de cet environnement mobile qui façonne leur quotidien urbain. Ainsi, ce changement de paradigme mobilitaire est désormais porté politiquement dans la mesure où il correspond plus fortement aux aspirations sociétales actuelles, qui tendent vers une meilleure qualité de vie et un développement urbain plus durable. Dans ce contexte aux multiples enjeux, nous montrerons que la promotion de la marche urbaine a d'autant plus de chances de réussir qu'elle ne se cantonne pas aux politiques sectorielles classiques des transports. Elle est au contraire portée transversalement par un nombre croissant de politiques publiques (aménagement urbain, santé, politiques de la ville, économie, tourisme, etc.), mais aussi parfois privées (compagnies d'assurances, politiques d'entreprise), ainsi que des acteurs de divers milieux (décideurs, concepteurs, chercheurs, associations, société civile, etc.).⁴⁰³

On remarquera que cette thèse de doctorat évoque des perspectives interdisciplinaires et des interactions, mais que la dimension éducative, en particulier dans le sens d'une éducation au développement durable par ou à partir de la marche, n'est pas mentionnée. Nos propres travaux sur le Pédibus viennent ainsi combler une lacune certes ponctuelle, mais toutefois structurelle, tant la dimension d'éducation à la citoyenneté et à l'écocitoyenneté est une donnée de plus en plus importante de nos jours, en particulier dans le contexte urbain.

La dimension culturelle de la marche, comme objet symbolique porteur de valeurs, ou bien signe ostentatoire d'un mode de vie choisi, conduit Sonia Lavadinho à classer la marche

⁴⁰³ Lavadinho S., *op. Cit.* p. V-VI

dans la catégorie sociale aisée. On remarquera qu'il ne s'agit pas ici de la marche dans sa dimension utilitariste (dont relève en partie le Pédibus), mais d'une pratique à la fois de loisir et de découverte. Chez les élites sociales, économiques et culturelles qui ont réinvesti les villes, en particulier les centres villes, le choix de la marche est consubstantiel à un détournement de la voiture, aussi bien pour des raisons pratiques que pour des raisons culturelles. Ceux que l'on désigne comme « übermobiles » utilisent d'une part leur fort potentiel de mobilité (avion, TGV) pour se projeter dans l'espace, mais ils préconisent d'autre part les déplacements lents et de proximité, en particulier la marche en ville ou la flânerie. Cette évolution de la démographie urbaine a été particulièrement sensible ces dernières décennies, avec notamment l'émergence du phénomène « bourgeois-bohème », terme quelque peu vulgarisateur que Sonia Lavadinho n'utilise pas habituellement. Pour Lavadinho, la marche urbaine, autre que les grandes marches festives collectives, est un signe de distinction sociale, en ce sens l'apanage d'une couche socialement et culturellement élevée, qui manifeste ainsi sa spécificité. Si durant des décennies la voiture a été, y compris en milieu urbain, le signe par lequel les élites se sont affirmées, la démocratisation de la voiture, voire sa réduction à un mode de transport, souvent exclusif et par défaut, ont fait que le renoncement à la voiture par ceux qui peuvent se le permettre est devenu le nouveau signe distinctif des nouvelles élites urbaines :

La reconstruction de la ville sur elle-même offre des opportunités pour voir revenir de plus en plus de citoyens à fort pouvoir d'achat dans des habitats à caractère central (Bidou-Zachariassen et Hiernaux Nicolas, 2003). Deux aspirations de résidentialité ont actuellement le vent en poupe auprès de ces élites : les quartiers anciens du centre des grandes villes (et depuis peu également des villes moyennes) ; les nouveaux quartiers situés en couronne et bâtis le plus souvent sur des friches industrielles juxtaposées à des interfaces de transport en respectant des critères de densité, mixité et compacité semblables à ceux des centres (Da Cunha, 2007, 2008). Ces citoyens aisés et très qualifiés peuvent être jeunes et moins jeunes, vivent généralement seuls ou en couple sans enfants (Beck-Gernsheim, 2000), et sont caractérisés par un statut socio-professionnel et un mode de vie qui en font le plus souvent des *übermobiles*. Cette catégorisation a été élaborée par les ténors (Bauman, 2007 ; Beck, 2002 ; Bridge 2007 ; Lamont et Aksartova, 2002 ; Nava, 2002 ; Pollock, 2007) du courant du Cosmopolitisme (Cosmopolitanism) pour décrire ces individus à haut capital mobilitaire 20 : leurs activités autant que leurs réseaux sociaux se déploient dans ce que Pierre Veltz nomme l'économie d'archipel (1996), faisant référence à l'Archipel Mégalopolitain Mondial conceptualisé par Olivier Dollfus dans son ouvrage *La Mondialisation* (2007 (éd. orig. 1996)). Grands consommateurs de l'avion (Cwerner et al., 2009) et du TGV, mais aussi du taxi une fois arrivés à leur destination, ils choisissent le plus souvent de se passer de voiture, dont la fonction pourvoyeuse de distinction, au sens qui lui octroyait Pierre Bourdieu (1979), s'est peu à peu estompée suite à sa diffusion toujours plus

élargie vers les classes populaires. Ils lui préfèrent désormais le vélo ou la marche pour leurs déplacements de proximité. C'est ainsi que peu à peu ces modes actifs, hier encore perçus comme « ringards », se transforment en modes « branchés » (Lavadinho, 2010h). Ne représentent-ils pas le luxe ultime, celui de la liberté de mouvement et du temps pour soi, dans une société de la vitesse où celui-ci est compté ? Etrange renversement de situation, qui ne va pas sans quelques parallèles à tirer avec cet autre moment de l'histoire où les élites sont descendues de leur carrosse pour inventer ce temps de la promenade sur les grands boulevards (Lavadinho, 2010h).⁴⁰⁴

Il s'agit là d'une tendance de fond, qui correspond à une mutation des pratiques et des mentalités, dans le domaine du mode de vie :

Il n'est pas anodin de constater que le nouveau souffle que la marche semble connaître auprès des élites du XXI^e siècle, tant pour de grands périple qui traversent les frontières²¹ que pour les déplacements de tous les jours, s'accompagne d'une démocratisation à outrance et d'une conséquente dévalorisation de l'automobile ainsi que de l'avion. La valeur fonctionnelle de ces deux avatars de la vitesse est banalisée, au détriment de leur valeur iconique et statutaire. Si les pratiques de gestion de la distance continuent de faire appel à ces deux modes et semblent même augmenter en se diffusant auprès des couches plus populaires de la société, leur déclin dans les imaginaires semble quant à lui bel et bien amorcé. En Europe, les grands gagnants de ce déclin en termes de parts modales sont le TGV pour ce qui est des déplacements intervilles et les modes partagés (Clochard et al., 2008) et les modes actifs pour ce qui est des déplacements au sein des villes. Perçus comme plus durables, plus sains et plus agréables, la marche et le vélo gagnent la faveur de ces bourgeois bohèmes décrits par David Brooks (2000) et de ces classes créatives décrites par Richard Florida (2002) et Elsa Vivant (2009).⁴⁰⁵

La thèse de Sonia Lavadinho consacre quelques pages à la dimension de développement durable, préoccupation sensiblement plus présente au sein des couches sociales aisées et culturellement à la pointe, celles-là même qui se détournent de la voiture pour retrouver les bienfaits de la marche à pied.

Le niveau socio-culturel élevé de ces catégories émergentes au sein de la population les rend particulièrement sensibles aux questions environnementales et soucieuses de leur santé et de leur qualité de vie (Lavadinho, 2010h). De surcroît, leurs choix résidentiels, facilités par un pouvoir d'achat conséquent, favorisent généralement un retour aux centres (Bidou-Zachariansen et Hiernaux-Nicolas, 2003) et renforcent ainsi le choix de recourir aux modes actifs pour leurs déplacements de proximité. Jacques Lévy estime que la localisation résidentielle de ces catégories de population engagées dans les pratiques sociales les plus innovantes (artistes, chercheurs, acteurs des secteurs de haute technologie, étudiants, touristes) est un indicateur qui

⁴⁰⁴ Lavadinho S., *op. cit.* p.82

⁴⁰⁵ *Idem* p.83

montre sans équivoque que le modèle de la « ville rassemblée » est l'un des fédérateurs de ces groupes (Lévy in Stébé et Marchal 2009, p. 715).⁴⁰⁶

Au sein des recherches sur le Pédibus, ce point ne fait toutefois pas consensus. Ainsi, l'étude de l'ATE suisse résume-t-elle la divergence de fond entre certaines analyses qui, comme Lavadinho, voient dans la pratique de la marche un nouveau signe de valorisation sociale choisie, et d'autres études, qui attribuent à la marche une image traditionnellement moins valorisante :

On peut aussi souligner les constatations de certains sur les catégories sociales associées au Pédibus et, plus généralement, à la marche. Depeau et Brenac soutiennent par exemple que dans le contexte français, on observe une forte homogénéité sociale, avec des parents impliqués issus de catégories sociales supérieures et intermédiaires. D'un autre côté, aux Etats-Unis, Mitra et Kearns *et al.* ont plutôt tendance à associer la marche, de manière générale, à des catégories inférieures.⁴⁰⁷

Le clivage serait alors transculturel, entre le contexte français, fortement marqué par le phénomène « bourgeois-bohème », et une réalité d'outre-Atlantique encore imprégnée des valeurs de l'automobile comme signe d'ascension sociale et/ou de réalisation personnelle, dans une société à la structure profondément individualiste attachée au symbole de la voiture.

Un indice allant dans ce sens est l'hétérogénéité constatée en Suisse parmi la population pratiquant le Pédibus, avec une surreprésentation des couches inférieures (contrairement à ce que mettent en avant les études françaises). L'étude de l'ATE suisse résume ainsi :

Parmi l'échantillon de parents interrogés en Suisse romande, un quart du groupe a utilisé le Pédibus depuis son introduction. L'adhésion des usagers est également très importante comme le démontre le taux de satisfaction. Le développement antérieur du Pédibus en Suisse romande engendre une notoriété plus importante dans cette région, particulièrement au regard de la Suisse allemande où la pratique est moins connue. De plus, malgré une certaine différence observée dans les distances du domicile à l'école entre la campagne et la ville, on constate plutôt une similitude de pratique entre les zones rurales et urbaines. Les résultats issus de l'enquête en Suisse romande présentent une relative surreprésentation des jeunes familles chez ses usagers, ce qui peut confirmer son potentiel en termes de développement. On constate aussi une certaine surreprésentation des classes inférieures, ce qui tend à se démarquer des observations de Depeau et Brenac qui associent la pratique plutôt à des classes supérieures. S'il faudrait des études

⁴⁰⁶ *Ibid.* p.85

⁴⁰⁷ ATE, op. cit. p.8

complémentaires pour étayer ces constatations, on peut tout de même affirmer qu'au regard de certains travaux qui mettent en lien le Pédibus à une relative homogénéité sociale, l'observation en Suisse romande reflète au contraire une forte hétérogénéité chez ses usagers.⁴⁰⁸

3.4.2. Développement durable, urbanisme et mobilité

Pour en revenir au développement durable, la triple explosion, industrielle, démographique et urbaine implique à terme des changements dans les géographies et les politiques urbaines, notamment en termes de gestion des déplacements. L'extension des villes, par l'effet conjugué de la délocalisation des activités et de l'habitat en périphérie, a engendré un développement des déplacements fonctionnels (domicile-travail, domicile-école, mais aussi domicile – centre commercial ou domicile – pratique de loisirs), le plus souvent effectués en voiture, générant ainsi un impact carbone important. Une première réponse « durable » à cette problématique peut être la ville compacte :

Cette volonté de durabilité s'inscrit sur une toile de fond de doublement de la population urbaine en un siècle. Alain Cluzet avance le pronostic que dès 2025, la population urbaine aura doublé et atteindra 5 milliards d'hommes et de femmes. Et il pointe du doigt la non-durabilité de nos sociétés face à ce rythme d'urbanisation très rapide : « Les ressources de la planète sont consciencieusement pillées depuis deux siècles à la suite d'une triple explosion : industrielle, démographique et urbaine. » (Cluzet, 2007, p. 11). Si l'avenir du monde est urbain, il se doit donc d'être urbain autrement.

La ville compacte est prônée par beaucoup (Beaucire in Allemand et al., 2004 ; Da Cunha, 2005, 2007) comme un levier de réorganisation des centralités urbaines (Da Cunha, 2010) qui tente de contrer l'étalement urbain en infléchissant le développement de la ville vers l'intérieur. En diminuant les besoins en déplacements motorisés, on tente ainsi de limiter l'empreinte écologique de la ville. « L'aménagement urbain durable cherche alors à organiser conjointement les centralités et leurs maillages, à intensifier de manière différenciée leurs fonctionnalités et leurs symboliques, pour améliorer la valeur d'usage de l'espace urbain et conduire des politiques qualifiantes et plus sobres du point de vue écologique » (Da Cunha, 2010, p. 7).

Une seconde réponse, conforme à des préoccupations en lien avec le développement durable, est le recours à la marche à pied comme mode de déplacement urbain. Il s'agit en effet d'une forme de mobilité durable ou d'écomobilité, selon les termes choisis.

⁴⁰⁸ *Idem*, p.28

Parmi ces politiques, celle de la promotion de la marche urbaine se révèle une politique payante, puisqu'en cas de succès elle permet des gains notables en termes de mobilité durable à un coût nettement moindre pour la collectivité que celui actuellement supporté pour développer des infrastructures en faveur des modes motorisés. Il ne s'agit évidemment pas de dire ici qu'il faudrait stopper net tout effort d'investissement pour simplifier l'accessibilité de nos territoires urbains, mais de poser la question du meilleur équilibre pour la répartition de ces investissements en termes de coûts-bénéfices pour la mobilité globale, étant entendu que celle-ci vise non pas parcourir des kilomètres mais relier des réalités sociales pertinentes (Lévy, 2008). L'efficacité relative des déplacements dépend dès lors moins du nombre de kilomètres parcourus que de ce à quoi le déplacement permet d'accéder.⁴⁰⁹

Le cas particulier du Pédibus, qui n'est certes pas évoqué ici, pose bien la question de « ce à quoi le déplacement permet d'accéder ». Dans les faits, la plupart des écoles situées en ville sont accessibles à pied à partir du domicile de la majeure partie des enfants qui y sont scolarisés (sauf configuration particulière défavorable, comme la présence d'une voie à forte circulation automobile ou de trop nombreux obstacles matériels). Dès lors, la réponse du Pédibus comme moyen de déplacement apparaît à la fois efficace et favorable en matière de relation entre les coûts et les bénéfices pour la collectivité.

Sonia Lavadinho évoque explicitement les campagnes de sensibilisation à l'éducation au développement durable, y compris dans sa composante scolaire, pour insister sur la place qu'occupe l'aspect environnemental dans les mentalités collectives actuelles. Il est vrai que cette prise de conscience écologique (au sens large du terme) est davantage répandue dans des couches socialement et culturellement élevées, ce qui rend encore plus nécessaire le renforcement d'une éducation au développement durable, à une vaste échelle, afin de sensibiliser de nouvelles catégories socio-culturelles aux enjeux de la durabilité, au niveau planétaire global comme au niveau pratique et local.

Le développement durable, pour être un oxymore, n'en reste pas moins l'horizon à atteindre. Pour Alain Cluzet, cela n'est pas dissociable d'une politique de développement spatial, puisque pour cet auteur l'espace est directement ou indirectement au cœur de toutes les problématiques de développement durable (Cluzet, 2007, p. 16). Le développement durable est ainsi devenu le cadre de référence et d'action de la plupart des politiques publiques locales, mais aussi du simple citoyen, ne serait-ce que sous la pression de ses propres enfants. Les efforts conjugués de sensibilisation à la fois médiatique et éducative, notamment avec le lancement en 2005 de la décennie de l'éducation en vue du développement durable, ont induit la mobilisation de dizaines

⁴⁰⁹ Lavadinho S., op. cit. p.87

de milliers d'écoles partout en Europe pour lancer des programmes de sensibilisation à cette thématique.

La notion d'imbrication des aspects environnementaux, économiques et sociaux a pu pénétrer jusqu'au sein des foyers et changer considérablement les regards, sinon les pratiques, des familles. A une époque où conscience environnementale rime avec conscience de soi, il est devenu aujourd'hui valorisant d'essayer de minimiser ses dépenses d'énergie en choisissant mieux ses modes de déplacement et en optant notamment pour les modes actifs et les transports publics, considérés comme plus durables que les modes individuels motorisés. Plus le niveau socio-culturel est élevé, plus cet argument porte auprès des populations enquêtées sur les perceptions des modes de transport qui guident le choix modal (Kaufmann, Tabaka et al., 2010 ; Diana et Mokhtarian, 2009).⁴¹⁰

On trouve également chez Sonia Lavadinho une comparaison entre la pratique et les discours, en particulier en relation avec les discours sur la mobilité et les bienfaits du « transport actif » pour la santé individuelle et publique. Il semblerait que les paroles et les actes, dans ce domaine comme dans d'autres, soient encore bien éloignés les uns des autres, notamment pour ce qui est des 30 minutes de marche à pied quotidienne préconisées dans les discours officiels.

L'argument de la santé (Ewing et al., 2003 ; Frank et al., 1999; Giles-Corti et Donovan, 2003 ; Saelens et al., 2003 ; Demers, 2006 ; Toussaint et al., 2008 ; Winkin et Lavadinho (éds.), 2011) semble à première vue pouvoir porter plus encore que celui de l'environnement, car les conséquences d'un comportement sédentaire intéressent en premier lieu ceux qui les subissent, à savoir les sédentaires eux-mêmes. Pourtant, les changements de comportement se font attendre, et si certaines catégories de personnes directement touchées par le spectre de la maladie sont motivées, sous le conseil de leur médecin, pour incorporer les modes actifs à leur profil de déplacements, la grande majorité d'entre nous conforte la procrastination en évoquant toute une panoplie d'arguments, au premier chef desquels le manque de temps.

C'est ainsi que sur 16h de temps éveillé quotidien (si l'on alloue 8 heures au sommeil), entre 60% et 75% de la population européenne n'est pas prête à consacrer les fameuses 30 minutes par jour recommandées par l'OMS à de l'activité physique, ne réussissant donc pas à franchir le seuil de la sédentarité (Barton et Tsourou, 2004). Ce fait alarmant a pu faire dire à l'un des intervenants du second Congrès International sur l'Activité Physique et la Santé Publique (ICPAPH), auquel nous avons assisté à Amsterdam en 2008, que l'« ennemi numéro un » de nos sociétés occidentales était désormais... la chaise.⁴¹¹

On ne suivra certes pas Sonia Lavadinho dans des considérations biologisantes tendant à expliquer pourquoi l'homme est génétiquement disposé à économiser son énergie physique, afin qu'elle reste disponible pour lutter contre les prédateurs. En revanche, on souscrira à la

⁴¹⁰ Lavadinho S., op. cit. p.87-88

⁴¹¹ Idem, p.89

constatation suivante, qui s'inscrit en faux contre une forme de pseudo-darwinisme censé expliquer pourquoi la marche à pied est délaissée:

Le problème réside dans le fait que ces prédispositions biologiques – héritées d'une lente évolution de 3 millions d'années de chasse et cueillette depuis que les premiers protohumains ont acquis la bipédie (Coppens 2010, éd. orig. 2008, Eaton, S. B., 2003) – ne correspondent plus à l'environnement urbain actuel, où les prédateurs ont disparu de longue date et la quête de nourriture se résume à faire un tour – qui n'a même plus besoin d'être quotidien – au supermarché. Nos vies d'urbains, si elles ne sont plus actives, n'ont pourtant jamais autant été remplies de mouvement... motorisé. En effet, les modes individuels motorisés, voiture et scooter en tête, s'arrogent la part du lion dans la distribution modale de la plupart de nos villes, à l'exception des grandes métropoles. Ces dernières, bien desservies par des infrastructures de transport structurantes (réseaux de tramway, métro, RER) voient au contraire la part modale de la marche grimper de façon concomitante et complémentaire aux usages accrus des transports publics (WALCYNG 1999 ; ADONIS, 1999 ; PNR 41 (1999a et 1999b) ; Ewing et al., 2003 ; Frank et al., 1999, 2004, 2005 ; Giles-Corti et Donovan, 2003 ; Saelens et al., 2003, Sauter et al., 2001 ; Frick et al., 2003 ; PROMPT, 2005 ; Demers, 2006 ; Schmid, 2006 ; Winkin et Lavadinho (éds.), 2011).

Une approche plus historique mettrait facilement en lumière que, à une époque pas si lointaine où les moyens de locomotion n'étaient pas aussi développés qu'aujourd'hui et où il existait une forme d'habitat dispersé, la marche était couramment utilisée comme moyen de déplacement, par exemple d'un village à l'autre, ou entre le village et la ville. La biologie de l'évolution n'a que peu de part à cette réalité. Plus sérieusement, le dilemme de la vie moderne est à la fois le gain de temps et le manque de temps conjugués au quotidien. Pour ce qui est des activités physiques, dès lors qu'elles ne sont plus indispensables à la subsistance et aux activités du travail, le temps supplémentaire nécessaire à la pratique d'une activité sportive devient un obstacle à cette dernière. Les politiques de santé, tout comme certaines politiques urbaines, préconisent dès lors le recours à des modes de transports « actifs » ou « musculaires », parmi lesquels on trouve bien sur la bicyclette et la marche à pied. On retrouve ici un argumentaire récurrent en faveur du Pédibus :

Puisqu'il devient de plus en plus difficile de dégager du temps supplémentaire pour faire du sport dans un agenda déjà extrêmement chargé, les organismes de promotion de la santé et de l'activité physique se sont ainsi peu à peu dirigés vers une approche plus globale qui intègre l'activité physique au sein des activités quotidiennes (Winkin et Lavadinho (éds.), 2011). C'est ainsi que ménage et jardinage ont retrouvé la faveur des médecins, qui les recommandent comme autant de contributions simples à retrouver la forme (Demers, 2006). Le succès

grandissant du jardinage urbain montre par ailleurs que cette activité répond aussi à d'autres aspirations sociétales.

Mais ce sont surtout les modes actifs, la marche et le vélo, qui ont été ciblés par les acteurs de la lutte contre la sédentarité comme la nouvelle panacée qui permettrait aux urbains que nous sommes de retrouver notre pratique du mouvement à l'aune de notre corps physique (Ewing et al., 2003 ; Frank et al., 1999, 2004, 2005 ; Giles-Corti et Donovan, 2003 ; Saelens et al., 2003 ; Demers, 2006 ; Toussaint et al., 2008). Le plus important étant, au-delà de leur intensité, de maintenir une régularité dans les pratiques. La marche et le vélo, modes de transport pouvant être facilement incorporés dans les déplacements quotidiens, du moins pour des relativement courtes distances, constituent une façon élégante de résoudre le dilemme de ce minimum de 30 minutes d'activité physique par jour tout en maintenant par ailleurs nos habitudes sédentaires.

412

3.4.3. Nouvelles valeurs, nouveaux symboles du « pedestrian empowerment »

Manifestement, le statut de la marche dans le nouvel univers urbain a changé durant ces dernières décennies. On trouve des concepts nouveaux tels le *pedestrian empowerment* au sein du *shared space* urbain :

Ce changement rétablit la marche comme un mode à part entière, reconnu, qui permet au piéton de participer à l'aménagement de son espace et du système de transport. C'est le *pedestrian empowerment*. En France, ces revendications citoyennes sont notamment portées par les réunions de quartier. A Paris, les piétons s'expriment en faveur de l'élargissement des trottoirs, du confort, de l'accessibilité et de la qualité des espaces dans les réunions de concertation. L'attente de sécurité est également très forte. En Espagne, un quart des piétons s'estime en danger dans la rue ; plus encore chez les seniors qui déclarent que les voies publiques ne sont plus adaptées à leurs besoins. Ils formulent des demandes simples et peu coûteuses : plus de bancs dans les rues, des trottoirs plus sûrs, moins hauts et moins encombrés, une meilleure lisibilité et accessibilité des transports en commun. Ce nouvel urbanisme conduit au concept d'« espace partagé » qui propose une autorégulation intelligente et intuitive de l'espace et de la chaussée, notamment par un design urbain adéquat. Le morcellement de l'espace, l'utilisation de la chaussée pour la vie culturelle locale, l'abolition de la perspective rectiligne sont autant d'éléments mis en œuvre par le principe du *shared space*, par exemple à Bath (Royaume-Uni) ou Drachten (Pays-Bas).⁴¹³

D'un point de vue méthodologique, la marche reste un objet d'étude peu connu et difficilement quantifiable, en dépit de son omniprésence. Selon Sonia Lavadinho, les obstacles tiennent

⁴¹² Lavadinho S., op. cit. p.89

⁴¹³ *Mobilité urbaine : redonner une place à la marche*. Octobre 2010. www.transdevlab.com

autant à la marche elle-même, qu'à l'absence de moyens de mesure adéquats, qu'aux présumés ou préjugés tenaces chez les décideurs :

Le troisième chapitre du mouvement I traite du déficit de visibilité de la marche. Nous y soulignons le hiatus existant entre des pratiques de la marche impressionnantes par leur nombre autant que leur diversité et une prise en compte de ce mode encore trop lacunaire au sein des politiques publiques. Malgré les récents progrès observés dans un grand nombre de villes, la visibilité de ce mode reste bien en deçà de ce que l'on pourrait attendre eu égard à son importance dans les systèmes de mobilité urbains. Cette situation est due tant à des systèmes de mesures statistiques peu adéquats (voire inexistantes), qu'à une culture des acteurs qui reste empreinte de préjugés quant à l'efficacité de la marche comme mode fonctionnel. Cela a pour implication directe que son traitement reste, le plus souvent, pointilliste à l'échelle locale, ne parvenant pas à monter en puissance pour se déployer à l'échelle de l'agglomération. ⁴¹⁴

Sonia Lavadinho relève en conclusion l'écart existant entre les discours sur les politiques urbaines et les réalités. Les origines du problème seraient les lacunes dans une pensée de type multimodal, chaque mode de transport répondant à sa logique propre. Dans le cas particulier du Pédibus, on constate que les grands textes législatifs sur l'éducation au développement durable n'ont pas engendré un boom du Pédibus qui correspondrait aux possibilités théoriques. Les obstacles structurels sont donc à rechercher ailleurs, dans l'appropriation des textes par les usagers et les citoyens, jusque dans leur vie quotidienne.

Cependant, nous avons aussi pu mesurer l'écart encore important entre les discours politiques et les pratiques d'aménagement, entre la planification et la mise en œuvre des projets, entre les vœux émis pour un changement rapide des mentalités et les lenteurs parfois conséquentes dans l'offre infrastructurelle. Celle-ci peine à suivre les aspirations des citoyens prêts à basculer vers de nouveaux comportements. Elle peine également à conforter les pratiques déjà adoptées par des citoyens précurseurs, qui n'ont souvent pour recours que de rebasculer sur des pratiques peu durables, faute d'une mise à disposition cohérente d'une véritable offre multimodale intégrée à l'échelle de tout le bassin de vie. Cet état de choses insatisfaisant provient, pour l'essentiel, du manque de coordination entre les acteurs et du manque d'intégration entre les divers modes de transport, qui continuent encore à être développés en suivant séparément leurs propres logiques. Rares sont encore les propositions qui offrent un bouquet véritablement multimodal. Les choix de financement continuent d'alimenter chacun des modes indépendamment des autres, et il n'existe quasiment pas de lignes budgétaires spécifiquement dédiées à l'intermodalité, notamment lorsque celle-ci combine les modes de transports individuels ou partagés aux modes de transport publics. ⁴¹⁵

⁴¹⁴ Lavadinho S., op. cit. p.584

⁴¹⁵ *Idem*, p.585

La généralisation de la marche comme moyen de locomotion en ville dépend donc davantage des mentalités que des infrastructures, même si ces dernières doivent être adaptées ou créées. La conclusion de Sonia Lavadinho insiste sur les mentalités et les initiatives de la société civile.

Nous avons montré que, face à cette réalité, une politique de promotion de la marche urbaine a d'autant plus de chances de réussir qu'elle ne se cantonne pas aux politiques sectorielles classiques des transports, mais est au contraire portée transversalement par un nombre important de politiques publiques (aménagement urbain, santé, politiques de la ville, économie, tourisme, etc.) et d'initiatives privées (compagnies d'assurances, politiques d'entreprise). Nous avons également fait le constat de combien la promotion de la marche urbaine dépend du facteur humain. Elle a partie liée avec un changement de mentalité de la part des acteurs – décideurs, concepteurs, chercheurs, associations, société civile – appelés à se mobiliser autour des opérations urbaines concrètes, qui font advenir la ville marchable.⁴¹⁶

Il manque toutefois dans cette énumération la mention de l'éducation au développement durable. En effet, si l'on veut espérer changer ou faire évoluer les mentalités pour engendrer des pratiques nouvelles et durables, il faut inclure une action d'éducation, au sens le plus large du terme.

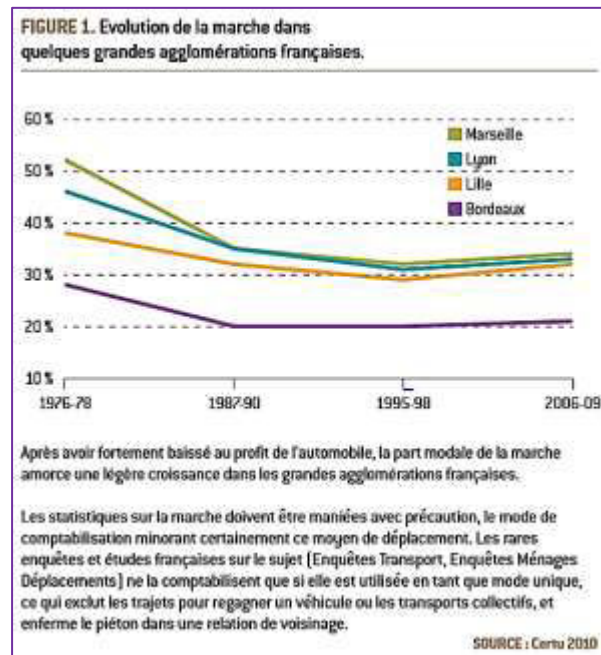
Il reste incontestable que le statut du piéton est en train de changer, en particulier dans les grands centres urbains. On assiste à la naissance d'un « acteur urbain à part entière », qui revendique sa place au cœur de la ville (re)devenue marchable :

Les aménagements matériels, l'ensemble des accessoires (chaussures, vêtements, téléphones portables, baladeurs, sacs, valises à roulette, etc.) ou des infrastructures (trottoirs, passages piétons, passerelles, guichets d'information cartographique, signalétique urbaine) sont aussi mobilisables. Ils ont, selon Lavadinho et Winkin, une fonction symbolique importante pour le statut, l'identité et la reconnaissance du piéton. Ils lui permettent de renforcer son autonomie et d'émerger en tant qu'acteur urbain à part entière, aussi légitime que les usagers des autres modes. Cette nouvelle approche rompt avec celle, fonctionnelle, protégeant le piéton derrière des « prothèses architecturales » séparant les flux et laissant chacun à sa place. Elle remet en question les rapports de pouvoir dans la ville.⁴¹⁷

⁴¹⁶ Lavadinho S., op. cit. p.586

⁴¹⁷ *Mobilité urbaine : redonner une place à la marche*. Octobre 2010. www.transdevlab.com

Les statistiques françaises, représentées par les courbes d'évolution générale sur le graphique ci-dessous, reflètent bien cette inversion de tendance.



On peut y voir la fin du déclin, et même une légère reprise, en matière de pratique de la marche dans les grandes agglomérations.

3.4.4. Bilan et perspectives : le territoire du Pédibus, (re)vu par l'ERE

Dans cette partie, il a été question du fonctionnement, des questionnements et des implications du Pédibus dans le contexte de l'écomobilité. Le Pédibus est l'essence de notre étude, c'est pourquoi nous lui avons consacré toute une partie qui nous a donné l'occasion de faire un bilan de fonctionnement dans le premier chapitre, en prenant en exemple ce qui se fait dans d'autres pays à l'exemple de la Suisse et l'Allemagne. La deuxième partie a été consacrée à l'étude quantitative et qualitative des effets et des implications du Pédibus à travers des indicateurs en rapport avec ce mode de transport qui est un moyen utile car, les personnes inscrites dans le dispositif, le conçoivent d'abord comme une activité physique, un lieu de socialisation avant d'évoquer la question environnementale qui généralement n'est pas la première cause de ce choix. Plusieurs études scientifiques nous ont servi de base documentaire

pour traiter une question pas très répondu en France que ce soit dans la pratique mais également dans la littérature. Nous nous sommes également appuyées sur des thèses de doctorat consacrées à la question de la mobilité notamment de la marche à pied. Nous retenons de ces travaux plusieurs aspects mais les plus intéressants restent cette volonté de se réinventer socialement et culturellement en impulsant des nouvelles valeurs, des nouveaux symboles qui mettent toutefois en avant le respect de l'environnement. Cette entrée en matière du Pédibus va faire la place à une étude empirique du Pédibus dans la Métropole Rouen Normandie. Ce sera l'objet de la dernière partie qui est ressentie comme la colonne vertébrale de notre recherche, car elle nous permettra de croiser l'enrichissant discours officiel et le pragmatique discours des acteurs.

En relation avec le Pédibus et, plus largement avec la découverte du monde environnant grâce à la marche à pied, dans le cadre d'une logique d'écoresponsabilité et d'interdépendance homme / nature, les réflexions sur l'éco-ontogénèse sont particulièrement pertinentes pour appréhender notre objet d'étude et ses implications. D'autant qu'il y est question du rapport de l'enfant au monde environnant, autre que celui de son univers familial, dans le processus de découverte du monde et de construction de l'identité individuelle. Dans leur article « Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires », Yves Girault et Angela Barthes brossent le tableau des différents courants éducatifs en éducation relative à l'environnement centrés sur une éducation aux territoires. Dans le sous-chapitre intitulé « Courants d'éducation relative à l'environnement se référant au territoire en tant que 'lieux de vie' », Barthes et Girault résument comme suit :

Trois autres courants, l'écoformation (Pineau, 1983, 1992, 2001, Cottureau 2001), l'éco-ontogénèse (Berryman 2003), et « l'autobiographie environnementale (Berryman 2007, Bachelart 2009a, 2009b, Pineau 2012, Pineau et al 2013) valorisent également le territoire comme lieu de vie.

Les mots de Berryman « C'est concrètement qu'il [l'enfant] se lie au monde dont il explore et manipule la structure » s'appliquent en effet à la découverte de la nature par le jeune enfant, mais ils peuvent tout aussi bien se rapporter à la découverte du milieu urbain environnant, qui comporte d'ailleurs des éléments naturels (fleurs, arbres, plante) qui font partie du cheminement exploratoire, au même titre que les pierres et les immeubles. Dans ce que Berryman appelle « la résonance du milieu avec notre être », on peut entendre les échos lointains des propos des

participants au Pédibus, adultes comme enfants, qui mettent en avant cette immersion dans le monde environnant et la double découverte de l' « *Umwelt* » et de soi-même.

L'éco-ontogenèse, selon (Berryman, 2003, p. 209)⁷, « est un processus s'étendant à la durée entière de la vie [...] qui fait référence à un phénomène la genèse de l'être [...] relié à l'environnement et engagé, tout au long de sa vie et de manière réflexive, dans ses relations ». Perazzone Camino et Bertolino (1999, p. 106) estimaient qu'une « très vaste littérature souligne l'importance d'un rapport intime et continu des enfants avec la nature ». Ainsi, « l'enfant se lie [...] à l'environnement et apprend à s'y trouver ou s'y construire une place à lui. Il apprend à être bien dans le monde en dehors de sa famille et à y trouver une terre d'accueil. [...] En jouant dans la nature, l'enfant échange avec elle et apprend à se sentir bien dans le monde. [...] C'est concrètement qu'il se lie au monde dont il explore et manipule la structure » (Berryman, 2003, p. 218). Dans cette perspective, une éducation à l'environnement qui tient réellement compte du développement de l'enfant devrait lui permettre avant tout d'explorer et de se « connecter » avec son propre lieu de vie. « Cette résonance du milieu dans la constitution de notre être n'agit pas qu'au seul niveau personnel, mais aussi comme partie prenante sociale, communautaire et culturelle, dans la culture matérielle et symbolique » (Berryman, 2005, p. 68).

Dans la suite de son analyse comparée des postures épistémologiques, Angela Barthes aborde également les aspects culturels liés à la découverte du territoire par l'enfant. La définition de Bonnemaïson concernant la « territorialité humaine » n'est pas sans rappeler la structure et l'essence du Pédibus, puisqu'il y est question de « la relation culturelle [qu'un groupe] entretient avec [...] le maillage des lieux et le système d'itinéraires qui quadrillent son espace ». Pour le jeune enfant qui parcourt chaque matin les itinéraires balisés au sein de son quartier, le but de l'éducation non formelle ainsi pratiquée est de « se sentir chez lui dans le monde ». En sachant que ce « monde » inclut la nature, la ville, et la culture (au sens large du terme) qui s'incarne dans les lieux. En relation avec le Pédibus, on pense aussi à l'importance d'un centrage sur « les lieux et la communauté », mis en avant par Berryman. Le tableau que brosse Angela Barthes de cette « territorialité humaine » en relation étroite avec l'ERE s'applique parfaitement au Pédibus, en ce qu'il contribue à l'éducation (au sens large du terme), à savoir la découverte exploratoire du monde et de soi-même par le jeune enfant.

Ainsi, à l'instar de Bonnemaïson (1996, p. 167) pour qui la territorialité humaine est avant tout définie comme « la relation culturelle [qu'un groupe] entretient avec [...] le maillage des lieux et le système d'itinéraires qui quadrillent son espace », Berryman propose que les lieux de l'Homme soient un des socles de la culture (2005, p. 68), car celle-ci s'incarne dans des lieux. Il

précise que « pour l'enfant, l'objet, dans une perspective d'éco-ontogenèse, est d'explorer concrètement l'environnement et la nature et de se sentir chez lui dans le monde [...]. Pour le petit enfant, une approche privilégiée correspond à encourager l'exploration via des histoires et des gestes qui permettent de soutenir ces petites explorations et de faire ressentir à l'enfant une empathie face à la nature et aux animaux » (Berryman, 2003, p. 218). L'ensemble des travaux se référant à ce courant souligne ainsi l'une des dimensions fondamentales de l'ERE, « soit la prise en compte du rapport à la nature et à l'environnement dans le développement humain, dans l'ontogenèse humaine » (Berryman 2003, p. 224). En prolongeant sa réflexion, cet auteur propose de centrer l'ERE sur « les lieux et la communauté » (Berryman, 2005).

Dans le cheminement du Pédibus, les lieux sont directement accessibles et traversés par une communauté réelle, regroupée comme telle (et signalée comme telle, par les gilets jaunes). Dans un contexte différent, on repensera aux dessins d'enfants véhiculés ou non véhiculés, représentant leur chemin vers l'école, publiés dans une étude allemande sur la perception du monde en fonction du moyen de déplacement (cf. *supra*). La voiture particulière isole l'enfant de la communauté des autres enfants, de même que la voiture particulière coupe l'enfant de la réalité traversée. Sans compter que pour la « *backseat generation* », le trajet en voiture est source de passivité, tandis que la marche est doublement active, au sens de l'activité physique, mais aussi de l'activité intellectuelle liée à la « sérendipité » appliquée. A l'image d'Angela Barthes, les spécialistes des sciences de l'éducation ont reconnu à leur juste valeur les enjeux éducatifs et formateurs d'une démarche ERE, qui est une ouverture sur le monde et sur les autres, avec, en perspective, la découverte de soi-même par l'enfant. L'analogie établie par Berryman avec le rôle des contes comme découverte (symbolique) du monde pour le petit enfant tendrait à indiquer que le Pédibus s'adresse précisément à des enfants un peu plus grands, en fin de maternelle ou en début de primaire, qui passent de la découverte symbolique par le récit à la découverte réelle et exploratoire, par la marche et le vécu personnel. Barthes résume comme suit : « Ces trois courants soulignent ainsi l'importance de la prise en compte, dans l'ERE, du rapport à l'environnement pris au sens de territoire, lieu de vie ».

Vue depuis la perspective des sciences de l'éducation, la pratique non formelle du Pédibus revient à une forme d'immersion du jeune enfant dans le monde naturel et social. Le terme générique de « territoire », au sens de la géographie sociale, montre bien que l'espace ne se limite pas à une simple distance spatiale entre le domicile et l'école. L'expérience de l'espace participe de la double construction du monde et de l'identité. En ce sens, le Pédibus est un acte

éducatif fort. Angela Barthes résume comme suit l'enjeu de la démarche de découverte du monde dans un processus d'ERE :

Dans ce cadre, et en phase avec le courant de l'éco-ontogenèse, les jeunes sont immergés dans le milieu, en tant que milieu de vie et en tant que milieu éducatif avec l'idée, conformément à l'épistémologie de la géographie sociale, que le territoire est un « espace informé » qui construit une compréhension du monde et une identité.

Les spécialistes des sciences de l'éducation soulignent qu'une partie essentielle de l'ERE relève à la fois de la compréhension de l'espace, de la géographie sociale, et de l'empathie avec ce même espace. Si l'on examine plus précisément les rapports entre l'apprenant et l'environnement dans une démarche d'ERE, il apparaît que le processus est bien plus complexe qu'un simple cheminement à travers la nature ou à travers la ville. L'apprenant établit des rapports affectifs, symboliques (imaginaires) et cognitifs avec l'environnement qu'il découvre au fur et à mesure, tout en s'y insérant et en se découvrant lui-même, en retour. Angela Barthes résume ainsi : « La démarche éducative repose sur l'interaction et le contact direct entre l'apprenant et son territoire perçu comme lieu de vie. » En ce sens, le Pédibus relève d'une véritable « démarche éducative » :

Enfin, il nous faut aussi faire référence à l'approche interprétative de l'ERE telle que décrite par Robottom et Hart (1993) et qui est centrée sur les rapports entre l'apprenant et l'environnement : d'une part, rapport affectif, symbolique (en convergence avec l'éco ontogenèse et l'écoformation) et d'autre part, rapport cognitif (en convergence avec des pratiques éducatives plus scientifiques, rationnelles et positivistes), ce qui renvoie encore une fois à l'espace symbolique de la géographie sociale (Debarbieux, 2009). L'objectif est de développer un rapport étroit et une compréhension de l'environnement dans une perspective d'empathie. La démarche éducative repose sur l'interaction et le contact direct entre l'apprenant et son territoire perçu comme lieu de vie.

Si l'on revient à la démarche d'ERE, on est immédiatement conduit à s'interroger sur les « éducations à », largement étudiées par Barthes et Alpe. Ne serait-ce que parce qu'il représente un « bon geste » ou une « bonne pratique », le Pédibus relève de l' « éducation à ». Ce qui signifie que les chemins de cette nouvelle éducation seront différents des chemins de l'éducation traditionnelle, et *a fortiori* de l'éducation disciplinaire ou académique. On sait, depuis les travaux de Lange et Barthes, que l'EDD exige de nouvelles formes éducatives, mieux adaptées à la fois à la complexité de son objet et à la pluralité de ses finalités, l'écocitoyenneté.

Dans ce contexte général, Barthes rappelle que la notion de territoire joue un rôle central. En effet, les territoires ne deviennent pas objet, mais sont la ressource même de la démarche pédagogique, qui combine éducation formelle et non formelle. Une tentation possible serait d'instrumentaliser cette EDD, en la mettant au service du développement des territoires, dans une logique d'utilité économique ou sociale. Là encore, l'EDD peut conduire à un utilitarisme sous-jacent, qui peut paradoxalement contribuer au statu quo, là où l'EDD amènerait à changer durablement les choses. Dans le cas du Pédibus, on retrouve les faiblesses structurelles de l'EDD, à savoir le manque de qualification des « éducateurs » potentiels, les parents accompagnateurs. Dans une démarche qui relève de l'éducation informelle (cf. *infra*), on peut en effet difficilement demander à un parent d'élèves bénévole de disposer de savoirs scientifiques en biologie, en médecine et en urbanisme, encore moins de maîtriser une démarche de logique épistémologique pour expliquer, faire comprendre et faire réfléchir, sans pour autant imposer de solution toute faite. Concrètement, les propos recueillis dans les interviews ne relèvent que rarement de savoirs scientifiques verbalisés et maîtrisés, sauf dans le cas de parcours de locuteurs individuels très particuliers et très bien renseignés (enseignants, scientifiques, référents ADEME). Lorsque les intervenants non professionnels se risquent à émettre des analyses, comme par exemple sur la diminution du nombre des voitures devant les écoles, il apparaît assez rapidement que ces données quantitatives n'ont pas été vérifiées, mais qu'elles relèvent de l'impression, de ce que Lange appellerait la « vulnérabilité ressentie » (dans le cadre de la gestion des risques) et non de la « vulnérabilité réelle ». Paradoxalement, le discours sur le Pédibus pourrait avoir la conséquence (certes involontaire) de faire reculer légèrement la circulation automobile devant les écoles, ce qui assurerait la pérennisation des déposes en voiture, puisque la limite de saturation ne serait pas atteinte de fait. Alors que, si l'on interdisait la circulation automobile aux abords des écoles, on créerait des problèmes, auxquels il faudrait bien trouver des solutions. Au final, on supprimerait la circulation automobile, là où la présence d'un Pédibus contribue, bien malgré les organisateurs, à maintenir les voitures présentes aux heures de pointe. Sur le fond comme sur la forme, Barthes met en garde devant la tentation d'utiliser l'EDD ou le discours sur l'EDD en le mettant au service des territoires. La finalité de l'EDD ne saurait être strictement utilitariste (cf. *infra* les analyses de Martinez sur l'émergence de la personne).

Les travaux les plus nombreux (Adomßent et coll., 2007 ; Larsen 2009 ; Dussault 2010 ; Sterling et Scott, 2011 ; Barthes et Alpe, 2012 ; Barthes, Champollion, 2012) se réfèrent à la modification des formes éducatives face à la prise en compte plus grande des spécificités locales. « La volonté de faire prendre en charge par l'éducation formelle et non formelle de nouvelles questions a généré de nouvelles modalités scolaires, souvent désignées sous le vocable des « éducations à », émergentes depuis une vingtaine d'années comme l'éducation au développement durable ou l'éducation au patrimoine. Elles ne répondent pas au modèle académique des disciplines scolaires et peuvent remettre en cause la forme scolaire dominante » (Barthes et Alpe, 2012, p. 198). Dans ces travaux, il est fait référence implicitement aux territoires pris comme ressource, ce qui impacte largement les valeurs et la finalité des enseignements qui sont dispensés. Barthes et Maximin (2014) posent le problème en ces termes : « L'éducation au développement durable est-elle pourvoyeuse de savoirs et/ou au service du développement des territoires ? » La question de la légitimité des dispositifs mis en place est posée : « Les modes de légitimation des contenus de ces « éducations à », liés à la fois aux questions traitées et au statut des intervenants posent de nombreux problèmes, en particulier du fait de leur grande faiblesse épistémologique » (Barthes et Alpe, 2012, p. 204).

De plus en plus, les travaux sur les relations entre les territoires et la sphère éducative déduisent les spécificités des territoires eux-mêmes, et non des savoirs théoriques à appliquer ou à transmettre. L'inversion est importante, car il ne s'agit pas, comme dans une démarche traditionnelle d'éducation, de répondre à des besoins de formation existants auprès d'une certaine population-cible, localisée sur un certain territoire, mais de partir au contraire des besoins d'éducation suscités par le territoire lui-même. Dans le cas du Pédibus, cette réflexion structurelle peut être fort intéressante, car elle est à l'origine d'une des faiblesses du dispositif. En effet, dans la mesure où la création d'une ligne de Pédibus ne se fait en général ni à l'initiative d'une école, ni à l'initiative des autorités politiques, il faut attendre que des parents d'élèves, volontaires, sollicitent la création d'une ligne de Pédibus. En sachant que les demandeurs seraient aussi les organisateurs, ce qui représente un frein certain aux bonnes volontés. Si l'on voulait favoriser le développement ou la création de lignes de Pédibus, peut-être faudrait-il se rallier à la logique mise en lumière par Angela Barthes, et partir du territoire (p. ex. un quartier) et de ses besoins spécifiques (p. ex diminuer la circulation aux abords des écoles). Si « le territoire devient un acteur des contenus éducatifs à part entière », il conviendra de susciter des projets d'école tournant autour de l'écomobilité et de mettre en place une vaste sensibilisation à la place et à l'utilisation de la voiture individuelle dans le quartier. Le Pédibus serait alors une composante parmi d'autres de ce projet de développement urbain émanant du territoire lui-même. Dans la pratique, ce serait à la ville de susciter les demandes de créations

de Pédibus, voire d'assurer la sensibilisation et la formation des accompagnateurs au DD, afin d'obtenir et de pérenniser les résultats souhaités. Comme souvent dans le cadre de l'EDD, le cloisonnement des compétences et le flou structurel autour de la nature et de la qualification des intervenants posent question. D'autres pays ont trouvé une solution pragmatique, en créant des emplois rémunérés pour accompagner des lignes de Pédibus devenues une partie du service public, au même titre que les transports en commun. En France, il semblerait que les mentalités ne soient pas prêtes à adopter une telle professionnalisation des accompagnants, qui perd de vue précisément l'essence de l'EDD. Dans ce cas, l'initiative locale du territoire (la mairie de quartier, l'établissement scolaire ?) devra s'appuyer sur un maillage issu du bénévolat ou du monde associatif, qui pourrait d'ailleurs lui-même être à l'origine de la demande d'une ligne de Pédibus (par une maison de quartier?). Les chiffres des lignes de Pédibus réellement en fonctionnement en Métropole Rouen Normandie tendraient à indiquer que ce maillage associatif, qui est essentiel à la structuration du territoire, reste encore perfectible. Sur le fond, nous retiendrons que les propositions reprises par Angela Barthes de « ville apprenante » ou de « ville éducatrice » comportent sans doute des réponses aux questions posées.

Dans la même lignée des travaux portant sur les relations entre les territoires et la sphère éducative, d'autres se réfèrent à des territoires bien identifiés : ce sont par exemple des villes ou des espaces ruraux, des parcs naturels ou encore des zones urbaines sensibles. Au sein de ces espaces s'élaborent des projets éducatifs qui ne sont pas véritablement liés aux besoins d'apprentissages des publics, mais qui sont directement liés aux territoires qui les portent. De fait, les caractéristiques des territoires concernés jouent fortement sur les projets éducatifs d'écoles. Il est alors considéré que « le territoire devient un acteur des contenus éducatifs à part entière considérant par exemple un projet de développement rural et ses spécificités » (Barthes et Champollion, 2012, p. 49). Dans le même esprit, Larsen (2009) développe le concept de « ville apprenante », puis Dussault (2010) celle de « ville éducatrice » à propos de projets mis en place par la ville d'Angers dans les écoles. On retrouve cette posture dans les travaux internationaux qui portent sur les partenariats avec les universités (Adomßent et coll., 2007 ; Sterling et Scott, 2008).

Ces réflexions générales, à la suite de Tom Berryman ou Angela Barthes, viennent s'inscrire dans le contexte de notre « hypothèse 2 ». Au fil des pages consacrées à l'analyse quantitative et qualitative du Pédibus, puis au fil des pages consacrées aux « transports actifs » ou « transports doux », il est donc apparu que le Pédibus constitue la partie visible d'une véritable démarche éducative, visant à permettre le contact entre les jeunes enfants et leur territoire, afin

de contribuer à la fois à la découverte du monde et à la constitution d'une identité individuelle et collective. En ce sens, les sciences de l'éducation, en particulier les sciences de l'éducation qui étudient l'EDD, peuvent apporter leurs lumières pour appréhender la nature et la spécificité du « *walking school bus* », dans sa dimension formatrice, qui vient transcender sa dimension utilitariste. Toutefois, avant de pouvoir vérifier l'ensemble de notre « hypothèse 2 », il convient de passer de la « bonne pratique » au discours des acteurs du Pédibus, parents et enfants, afin de distinguer comment s'exprime, par exemple « l'apprentissage des valeurs permettant de consolider l'appartenance à une société commune ». Les paroles des enfants serviront de tremplin vers des réflexions plus spécifiques, par exemple les relations entre cette « forme de pédagogie pédestre » et « les attentes des compétences attendues » au sein de l'éducation formelle. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

QUATRIÈME PARTIE

**Le Pédibus dans le discours des acteurs
en Métropole Rouen Normandie :**

Éléments de construction d'une identité écocitoyenne

La partie que nous allons maintenant aborder est consacrée à l'analyse des entretiens que nous avons réalisés auprès d'une population composée de femmes et d'hommes, adultes et jeunes, qui accompagne et pratique la marche à pied dit Pédibus pour se rendre à l'école dans la Métropole Rouen Normandie. Cette partie va se construire autour de trois chapitres : le premier est consacré aux différentes méthodologies utilisées pour rendre compte de l'engagement des adultes à travers leur discours mais aussi pour ressortir la construction de l'identité écocitoyenne des enfants à travers la pratique du Pédibus. Le second point, fera l'objet de l'analyse des entretiens des adultes que nous avons regroupés en 3 catégories (ARPP, APA et ADPA), et le troisième point va se consacrer à l'analyse des entretiens des enfants que nous identifions par (EE). Dans la conclusion de cette partie nous allons croiser les résultats pour montrer dans quelle mesure, le dispositif Pédibus est une pratique que l'on peut classer dans la catégorie des activités éducatives en lien avec l'éducation à l'environnement et au développement durable par le croisement des discours politiques que nous avons étudiés dans la partie consacrée à l'analyse des textes officiels, le discours des adultes et celui des enfants.

Premier chapitre

Méthodologie générale de l'analyse discursive interlocutive

Le travail de recherche que nous nous sommes engagés à produire donne une place importante à l'analyse des discours. Après avoir procédé à l'analyse critique des textes officiels (cf. 2e partie de la thèse) sur le modèle de l'analyse des documents développée par De Ketele et Rogiers, nous nous engageons à faire l'analyse des entretiens que nous avons réalisés sur le terrain. Pour cela, nous avons fait le choix de deux méthodologies différentes pour mieux saisir la richesse des données que nous avons. La première méthodologie a été développée par Simonneaux et Simonneaux ; c'est une grille d'analyse qui permet de traiter le concept de l'engagement chez les acteurs des éducations à, la seconde est les trois dimensions de la signifiante mis en place par Jacques et repris par Martinez. Nous allons vous présenter ces deux méthodologies.

4.1.1 La méthode Simonneaux et Simonneaux pour analyser les dimensions de l'engagement dans les activités éducatives

La pratique du Pédibus est-elle une démarche éducative qui porte pleinement les finalités de l'éducation (Martinez & Poydenot 2010) ? Cette interrogation, importante pour notre travail va se faire autour de deux axes. Le premier axe concerne les responsables de premier plan c'est-à-dire les organisateurs dans lesquels on retrouve *les responsables des politiques publiques (ARPP), les parents accompagnateurs (AAPA) et les décideurs qui ont aussi un rôle de parents accompagnateurs (ADPA)* au quotidien sur les lignes de Pédibus de l'agglomération (entretiens dans les annexes de 1 à 10).

Avec ces entretiens réalisés entre 2016 et 2018 dans plusieurs communes de la Métropole Rouen Normandie (MNR), nous allons questionner le concept de l'engagement (Simonneaux & Simmoneaux, 2017), extrait d'un livre⁴¹⁸ à paraître. Dans cet article intitulé

⁴¹⁸ Simonneaux, L., Simonneaux. J. (sous presse), STEPWISE as a vehicle for scientific and political educ-action ? *Cultural studies of science education*, vol 14.

« engagement »⁴¹⁹, les auteurs font un descriptif du concept dans le cadre des "éducation à", on y lit plusieurs approches dont celle de Paolo Freire qui voit en l'engagement « la volonté d'agir sur le réel par un cadre éducatif »⁴²⁰, ce premier regard va dans le sens du travail que nous réalisons car il est question de voir le dispositif pédibus comme une pratique qui permet aux participants d'apprendre les "bons gestes", importants pour agir contre la détérioration de l'environnement. L'engagement peut donc avoir des formes et des degrés divers et variés qu'il est important d'interroger et d'analyser sur le plan institutionnel, sur celui des enseignants et des éducateurs ou encore celui des éduqués. C'est clairement l'objectif visé dans cette partie car dans un premier temps nous allons analyser les discours porté par certaines institutions locales puis dans un second temps celui des éduqués.

L'analyse des interactions langagières des trois catégories d'acteurs que nous avons énumérés plus haut, se fera avec la méthode du concept de l'engagement selon la grille d'analyse (Simonneaux & Simonneaux, 2017). Le choix de cette approche méthodologique est en phase avec ce que nous recherchons notamment déterminer le degré d'engagement des institutions et certains responsables car leur posture est différente de celle des éducateurs, des enseignants ou encore des usagers tout en intégrant la variété de leur engagement.

Partant du fait que la logique d'engagement en l'occurrence chez les personnes en charge d'enseigner le changement climatique dans différentes disciplines scolaires est une question difficile, un travail a été mené pour étudier la manière avec laquelle ces enseignants s'engagent. Trois familles d'engagement de modèles pédagogiques ressortent à savoir *le modèle positiviste, le modèle interventionniste et le modèle critique*⁴²¹. Le modèle qui nous intéresse ici est celui dit "*interventionniste*", car la définition donnée par les auteurs met l'enseignant au cœur de l'apprentissage en lui donnant la possibilité de questionner les conséquences de l'environnement et surtout leur impact sur le développement humain en

⁴¹⁹ Barthes, A ; Lange J.M. ; Tutiaux-Guillon N. (2017) Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à » Paris, pp 426-430.

⁴²⁰ *Idem*.

⁴²¹ Urgelli, B., Simonneaux, L., Le Marec, J., (2011), complexité, controverse et médiatisation dans l'enseignement d'une question socialement vive. Le cas du réchauffement climatique, In A. Legardez et L. Simonneaux (dir.) *Développement durable et autres questions d'actualité. Les Questions Socialement Vives dans l'enseignement et la formation* (p. 67-78).

relation avec l'urgence climatique, le progrès scientifique et technique comme potentiellement nuisible à la survie de l'Homme et des autres espèces. La volonté « de souligner la nécessité d'un changement de comportements et de mode de consommation face à la croissance de la demande énergétique, en accord avec les politiques nationales pour un développement durable »⁴²² est clairement affichée. C'est en cela que ce modèle est plus approprié au dispositif du Pédibus car les acteurs engagés dans ce dispositif, souhaitent réduire la fréquentation des automobilistes aux abords des établissements scolaires : une démarche qui vise dans un premier temps, la diminution des embouteillages devant les écoles le matin, qui sont une source de perturbation de la circulation, de nuisance sonores et de la pollution.

Avec la variété des formes d'engagement dans l'éducation (Simonneaux et Simonneaux, 2017), on ressort également trois modèles de l'action dans le champ psycho-social à l'exemple de *l'implication, de l'engagement individuel et de l'engagement collectif*. Dans le cadre de notre étude, *l'engagement collectif* correspond largement à la philosophie que l'on retrouve dans le dispositif du Pédibus dans la mesure où cet engagement « se traduit par la présence des pratiques collectives dans les discours et les débats, il se présente aussi sous la forme d'activités de communication interactive visant l'accord et la coordination des actions entre participants »⁴²³. C'est donc une communauté de pratiques qui portent les mêmes aspirations, vont dans le même sens en vue de développer des aptitudes ou encore des compétences en s'appuyant sur le savoir-faire de chaque participant.

Ces deux modèles vont nous permettre de déterminer les marqueurs ou encore les indicateurs à partir desquels notre analyse va se faire. Après avoir déterminé les marqueurs d'analyse, nous allons procéder à une mise en relation avec les variétés et degré proposées dans la grille d'analyse initiale. Cette nouvelle grille intègre deux modèles des logiques d'engagement et de variété des formes d'engagement dans l'éducation (Gris clair), les marqueurs d'analyse qui ressortent des ARPP, APA et ADPA (explication plus haut) (vert clair), et pour finir nous avons les 2 dernières lignes dont les éléments ont été pris de la grille d'analyse de l'engagement dans l'éducation (Simonneaux et Simonneaux, 2017). Nous avons

⁴²² *Ibidem* p. 427

⁴²³ *Idem*, p 429

toutefois sélectionné les variétés et les degrés d'analyse qui sont en phase avec l'étude que nous menons, c'est pourquoi il y a moins de variétés et de degré d'analyse comme c'est le cas dans de la méthodologie initiale (en gris foncé et vert foncé)

Tableau : nouvelle grille d'analyse de l'engagement conçue à partir de la grille développée par Simonneaux et Simonneaux, 2017.

La logique d'engagement	Modèle interventionniste		Engagement collectif	
Les marqueurs d'analyse des entretiens	Agir pour freiner les conséquences désastreuses de l'environnement sur le développement humain	La nécessité d'un changement de comportement et de mode de consommation	Pratiques communicationnelles pour coordonner un agir entre participants	Accroître les aptitudes en s'appuyant sur le savoir-faire de chaque participant
la grille d'analyse de l'engagement (variété)	L'intention d'agir	la portée de l'action	la dimension collective de l'action)	perspectives critique
Niveau (degré)	- l'action doit être conduite - s'engage dans l'action	- ensemble des petits gestes et mouvements individuels - Médiatisation de l'action en dehors de l'école	- Action partagée par un groupe - Action conduite avec des partenaires	- identifier les limites

4.1.2. Présentation de la méthode « Les 3 dimensions de la signifiante » pour analyser les interactions langagières

Nous avons choisi la technique de l'analyse interlocutive pour faire une observation et un repérage des indicateurs discursifs des processus d'identification spécifiques de l'écocitoyenneté. Pour mieux mener notre étude, nous nous appuyerons sur quelques outils d'analyse méthodologique et approches théoriques suivants :

* *L'approche textuelle interlocutive* de Francis Jacques : cette méthode a été au cœur de plusieurs travaux de recherche conduits par Martinez, c'est en lisant ses articles que nous avons choisi de nous cette méthodologie car elle permet une certaine approche différenciée des textes et des domaines disciplinaires.

* *L'analyse interlocutive* (aspects sémantiques, syntaxiques, pragmatiques, tours de paroles, actes de langage, fonctions et usages des pronoms personnels et des subjectivèmes, etc.) : cette analyse permet de repérer les aspects d'identification dans leur interface subjective, relationnelle

et sociale (sujet, personne, (éco) citoyen). L'analyse de corpus d'interactions langagières, peut mettre en lumière ces processus de construction de significations, d'institution et de socialisation et d'intersubjectivation des acteurs. Elle se fait à partir d'un recueil méticuleux de données langagières. Les débats ou entretiens sont enregistrés (audio et vidéo) et transcrits selon des normes communes et fixes pour bien individualiser les tours de parole. On observe les échanges symboliques (à partir des unités hiérarchiques : interactions, séquence, échanges, interventions, tours de parole, (C. Kerbrat-Orecchioni, 1980), comme *actes de paroles* (Ducrot, 1980a) et *rites d'interactions* (Goffman, 1974). Nous allons étudier leurs enchaînements et leur organisation pour mettre à jour les éléments comme le réglage des *tours de paroles*, les *règles conversationnelles*, les *rites d'interaction*, les *rôles*, les *places*, grâce aux outils méthodologiques de l'analyse pragmatique interlocutive, les effets de la parole échangée (*illocutifs*, *allocutifs*, *interlocutifs*, *délocutif*, *perlocutoires*) qui produisent des significations cognitives, sociales (construction d'un ordre ou désordre social, attribution de places et de rôles discursifs) et subjectives (identité singulière, appartenance, coopération, confusion ou exclusion).

Nous nous proposons de décrire ces différentes formes d'interactions langagières dans le débat, les conversations, les entretiens et les effets produits sur la réalité quotidienne de la pratique du Pédibus. Quelle production de savoirs, de représentations, quelles constructions identitaires sociales, relationnelles et subjectives, quelle socialisation et quelle constitution d'une communauté éducative et pourquoi pas disciplinaire, se fabriquent à travers les échanges des acteurs du Pédibus ? Comment se négocient l'appartenance, l'émergence d'identités subjectives réflexives (parent, élève, écocitoyen, animateur de l'environnement, etc.). Quels processus de formation, de transformation et d'évolutions identitaires (mimétismes, antagonismes, différenciation et accueil de l'altérité comme de la ressemblance), pouvons-nous repérer ?

Nous proposons une modélisation et une didactisation plus systématique de cette démarche, en prenant soin de maintenir son ouverture et de ne pas la figer à travers l'étude ci-dessous:

- 1- Le recueil et la transcription des données dans notre démarche.
- 2- L'analyse interlocutive systématique des données recueillies
- 3- Les éléments et les indicateurs pertinents sélectionnés selon les trois dimensions de la signifiante

Recueil et transcription des données

Certains genres langagiers, oraux ou écrits, qui constituent et accompagnent les pratiques éducatives, peuvent permettre l'étude des indicateurs recherchés. Dans le cas de la pratique du Pédibus, nous avons mené des entretiens auprès des adultes scindés en deux catégories ; les responsables des politiques éducatives dans certaines communes et les parents accompagnateurs qui animent l'activité au quotidien, puis les enfants, les principaux bénéficiaires de ce processus éducatif.

→ L'entretien collectif : entre recueil de données et espace interlocutif formatif

Notre premier cœur de cible, fut les responsables éducatifs des communes où étaient pratiqué le Pédibus (Rouen, Saint-Pierre-lès-Elbeuf, Canteleu, Grand Quevilly, Mont-Saint-Aignan...). Après une première prise de contact qui déterminait les modalités du recueil de données, nous avons convenu de recueillir les informations par la réalisation des entretiens individuels, étant donné qu'il n'existe aucune structure pouvant rassembler les acteurs du Pédibus. Entre 2016 et 2018, nous sommes allés à la rencontre des agents encadreurs et nous avons fait des entretiens individuels libres et enregistrés par dictaphone. Ce furent des échanges enrichissants qui ont permis d'aborder toutes les thématiques sans restriction, pour faire ressortir l'organisation en amont et l'engagement des autorités municipales et académiques en lien avec le Pédibus. Le recueil de données s'est poursuivi avec les adultes parents-accompagnateurs ou animateurs. Nous avons aussi réalisé des entretiens individuels libre ou non directif. Les échanges recueillis auprès des animateurs, rompus à leur engagement citoyen, nous donnerons l'occasion de mettre en lumière les forces, les faiblesses du Pédibus et surtout les valeurs portées par cette pratique qui s'inscrit le cadre de la pratique du « bon-geste » pour l'environnement.

Il faut dire que la recherche vise l'évaluation qualitative d'un processus adopté par un faible nombre d'habitants dans certaines communes de l'agglomération rouennaise. Etant mis en place pour accompagner les enfants à pied à l'école, nous avons demandé de prendre part à un parcours Pédibus pour rencontrer les enfants afin de discuter avec eux du Pédibus. Un matin de janvier 2018, nous avons rejoint le groupe des participants au Pédibus au point de rencontre (rue de la Mare du Parc devant Intermarché Jardin des plantes à Rouen rive gauche) - pour

parcourir à pied le trajet et discuter avec les enfants, premiers bénéficiaires du Pédibus. Il a été convenu avec les animateurs que nous allons recueillir des propos d'enfants, à partir d'entretiens collectifs non directifs, un genre souple comme les précédents. L'animateur référent s'est particulièrement investi dans la tâche car il a favorisé des moments de débat informel afin que nous évaluions et confortions le bénéfice de la pratique du pédibus en zone urbaine. L'objectif était multiple d'abord rassurer les enfants sur l'intérêt de notre étude, mais aussi obtenir à travers ce moment d'échange avec les enfants un retour informel sur leurs propres pratiques d'accompagnement que l'on peut aussi appeler animations. Ce temps d'entretien passé avec une quinzaine d'enfants dont trois enfants qui se relayaient à chaque fois au plus près de nous, pour prendre part au débat matinal sur le chemin de l'école. C'est un genre hybride qui se situe entre le recueil de données langagières en sciences humaines et un entretien formatif ou éducatif. C'était aussi une occasion conviviale de poursuivre le contact d'animation.

→ Les objectifs poursuivis

Il s'agissait d'inciter des échanges langagiers qui permettraient d'obtenir des réponses, des informations sur les représentations sociales et personnelles à propos du vivre ensemble, l'affectivité, les valeurs, ou souhaits, les connaissances acquises, l'appartenance à l'environnement et la nature. Les entretiens pouvaient nous donner des renseignements sur la relation et la connaissance que les participants ont de l'environnement, la construction des savoirs et des identités, à partir du repérage des marqueurs de l'identité. Comment la pratique au quotidien du pédibus impacte les habitudes, la vie en collectivité sur les enfants ? Quelles connaissances académiques des problématiques de l'environnement, quels savoirs pratiques, savoirs d'expérience, avaient-ils acquis ? Quelles compétences langagières, discursives, communicationnelles, sociales, subjectives en lien avec la question de l'environnement avaient-ils pu développer ?

→ Procédures suivies

Ayant certes fait le choix des entretiens non directifs, nous avons tout de même élaboré quelques questions avec les animatrices, pour servir de trame à partir de laquelle nous allons improviser.

- * Que pouvez-vous dire des actions sur l'EEDD en métropole Rouen Normandie?
- * Avez-vous connaissance des politiques publiques ou encore des textes officiels sur le sujet ?
- * Bénéficiez-vous de l'accompagnement des institutions de la Métropole ?
- * Pourquoi avoir mis en place des actions sur les déplacements des scolaires?
- * Connaissez-vous déjà les problématiques liées à l'EEDD?
- * Quelle est votre connaissance à l'EEDD ?
- * Pourquoi avoir choisi le Pédibus ?
- * Peut-on dire que le Pédibus ou l'écomobilité scolaire éduque à l'environnement?
- * Quels sont les savoirs que vous avez appris?
- * C'est quoi la vie ?
- * C'est quoi la nature ?
- * Est-ce que tout cela est éternel ou est-ce que tout cela court un danger ?
- * Quels sont ces dangers ?
- * Est-ce que cela dépend de toi et te concerne ?
- * As-tu une responsabilité ? Laquelle ?
- * Que peux-tu faire à ton niveau ?
- * Pour toi, que veut dire être citoyen ?
- * Sais-tu que signifie être écocitoyen ?
- * Qu'est-ce que tu peux ou tu dois faire pour les autres ?
- * Que dois-tu faire pour toi et pour ta vie?
- * Quels sont tes projets pour plus tard ?
- * Dans ta vie personnelle ? Quel métier ?
- * Qu'est-ce que le Pédibus a changé dans ta manière de faire et voir les choses au quotidien ?
- * Quel est ton meilleur souvenir du Pédibus?
- * Quel est ton plus mauvais souvenir du Pédibus?

L'attitude recommandée pour conduire l'entretien était, en gros, celle de l'étayage éducatif de l'adulte selon (Jérôme Bruner) :

- reformuler les raisons de leur engagement auprès des jeunes
- assumer un rôle éducatif, d'apprentissage
- amener les enfants à prendre conscience de l'état de l'environnement, leurs impressions, émotions, et les représentations qu'ils se font
- les remettre en confiance, valoriser leur présence sur le dispositif
- instaurer une écoute réciproque, par l'adressage simultané ou consécutif
- protéger chaque participant contre les dangers de la voie publique
- inciter à une coopération entre eux, instaurer une dynamique dans la discussion

Nous avons atteint les objectifs que nous nous sommes fixés. Les entretiens ont permis de mettre en place un temps privilégié et surtout ludique avec notamment l'appropriation, la mise en lien et en relation entre des apprentissages, pareil pour le recueil des représentations des enfants. Les différents entretiens devenaient des moments de réflexion qui donnent l'occasion d'apprécier le bénéfice de la pratique du Pédibus, car ils conjuguent les "*fonctions référentielles, identitaires et sociales*" (Bautier, 1995).

Les entretiens ont été conduits au travers d'un mécanisme qui commence par une formule de salutation et de présentation et se termine par une formule de remerciement et d'encouragement. Par exemple l'ouverture et la clôture (EA1) :

1 IKJ: *Bonjour Monsieur/Madame, je suis IKJ, doctorante en Science de l'éducation à l'Université de Rouen, je travaille sur l'écomobilité scolaire, précisément sur le pédibus, je suis là pour recueillir votre expérience et vos motivations...*
123 M : *En vous souhaitant de poursuivre votre aventure combien bénéfique pour la planète, je vous remercie de votre contribution à ma recherche.*

et la clôture (EA2) :

133 IKJ: *Ce fut un plaisir pour moi de recueillir vos propos qui me permettent d'avoir une connaissance pointilleuse de votre engagement à travers l'énergie que vous déployez sur le terrain, je vous remercie*

ou l'ouverture et la clôture (EE)

160 IKJ: *Bonjour, je suis Kery IBINGA, doctorante à l'université de Rouen. Je suis contente de l'opportunité que vous me donnez de prendre part à votre pédibus.... Nous allons discuter ouvertement et vous allez me dire tout ce que vous connaissez sur le Pédibus et ce que cela vous apporte. Pour tous ceux qui souhaitent me donner leur avis, il serait bien que vous donniez votre nom, âge et classe. Je vous remercie énormément*
IKJ ; Vous avez été formidable, je vous remercie et à bientôt !

Les adultes accompagnateurs ont collaboré, ils se réjouissaient de voir que leur action intéresse le monde universitaire. Cela a permis de mettre des mots, de faire ressortir des valeurs véhiculées dont ils n'avaient pas forcément connaissance. Les enfants quant à eux, se sont sentis institués et validés comme interlocuteurs, par l'attention qui leur était accordée, mais aussi par l'objet du dictaphone qui a permis de recueillir leur propos. Les enfants avaient été informés sur l'objectif de l'étude de ces entretiens, auxquels ils prenaient part avec engouement et en toute connaissance de cause.

→ Conditions situationnelles de l'échange

Le contexte précis a été saisi par quelques photos fixant ces moments de bonne humeur et d'intérêt partagé. La joie pouvait s'entendre dans l'enregistrement que nous avons effectué, les rires, la complicité, le plaisir de faire chemin ensemble, de rencontrer et discuter avec d'autres élèves étaient bien perceptibles. On y retrouve l'atmosphère de bonne humeur d'un parcours matinal organisé par les parents accompagnateurs. La vie en collectivité des enfants et préadolescents se déroule clairement durant cette marche, quelquefois au cours des rencontres organisées à chaque fête pour célébrer ensemble l'anniversaire du lancement du

dispositif Pédibus dans le quartier. Cette année-là (2018), ils venaient de célébrer les 10 ans du Pédibus. Ce fut une occasion inoubliable qui a réuni plus de 300 personnes venues de tous les horizons.

Protocole de transcription des données de corpus

A partir d'un enregistrement essentiellement audio, nous avons transcrit avec le plus de précisions possibles les propos des interviewés en respectant le contexte et le non verbal. Il était question d'individualiser et de numéroter les tours de parole, en veillant bien à signaler le nom des interlocuteurs quand cela était possible. Adopter les mêmes conventions de codage, pour une même étude, pour une même équipe est indispensable. Les conventions ne sont jamais parfaites, mais encore faut-il qu'elles soient justifiées et argumentées. Nous avons tenu à reprendre celles utilisées par Marie-Louise Martinez⁴²⁴ venant de Michel Tozzi (Université Paul Valéry Montpellier) dans ses travaux sur le débat philosophique ou débat réflexif à l'école.

→ Conventions de transcription

Pour les conventions de transcription, nous avons utilisé l'exemple développé par Martinez (2010) dans la recherche menée aux îles de Lérins. Elle-même s'appuie sur ce qui est fait depuis 2004 par le groupe de recherche du DIERF de IUFM de Nice 'Identité et formation' au cours des discussions, débats, entretiens ou interactions langagières.

Les tours de parole sont individualisés et numérotés
Chaque prise de parole est identifiée par la première lettre d'un prénom attribué de son auteur.
Les élèves non identifiés sont désignés par E, éventuellement E1, E2, E3 quand ils sont perçus comme différents. A 1, A2, A3, etc lorsqu'il s'agit d'autres acteurs que des élèves.
Les chevauchements de parole sont signalés par des membres de phrase alignés en colonne et soulignés.
Les propos de l'adulte (formateur, animateur ou interviewer) sont en italiques.
xxxx - messages non audibles.
Avec un point d'interrogation et entre parenthèse les mots peu audibles.
Les phrases sont délimitées par la ponctuation.

⁴²⁴ Martinez, M-L, et Poydenot, F., Recherche-action écocitoyenneté (Région PACA et ADEME), projet CPIE des Îles de Lérins et Pays d'Azur et IUFM de Nice *Pour l'éducation à l'écocitoyenneté, à la responsabilité et à la confiance durable, observer la formation des identités singulières, sociales et professionnelles, Nice, 2009. Rapport non publié en l'état.*

4.1.3. Description et analyse interlocutive

Ce fut un travail empreint de rigueur car il est difficile de prétendre à une exhaustivité vu qu'il y a tellement de choses à dire et bien sûr à voir. Et pour cela, il faut forcément être sélectif pour que le savoir que nous souhaitons partager soit mieux compris. Nous listons ci-dessous les critères et les étapes d'une analyse systématique.

→ Repérer le genre conversationnel

Parmi les différents genres conversationnels, on trouve : discussion, entretien, controverse, dispute, dialogue ... (quelle discipline ?). Repérer le contexte institutionnel (école, famille, justice, travail, loisir, etc.). Repérer *l'histoire conversationnelle* : cette séquence vient après quelle autre, que s'est-il passé de très important avant, cela permettra quoi après ?

→ Décrire les circonstances rituelles et conversationnelles

Au titre des circonstances rituelles et conversationnelles, on trouve : lieu, temps, objets, disposition dans l'espace, consignes, *nombre d'interlocuteurs* présents (nom, fonction, sexe, âge). Les *scripts conversationnels* ; les conduites rituelles dans les *rites d'interaction* (salutations, appel, départ, goûter d'anniversaire, réunion de projet d'école, etc.) ; les *rôles des interlocuteurs* (leader, porte-parole, médiateur, provocateur, etc.), etc.

Enregistrer et transcrire l'ensemble permet de faire le maximum de notations possibles sur le *non verbal* (gestuel, corps, expressions micro gestuelles, objets et artéfacts, espace, costumes et parures, etc.) et sur le *para verbal* (intonations, rythme, etc.), pour saisir tout ce qui paraît significatif. Noter et comptabiliser minutieusement le nombre de *tours de parole* pour chacun des interlocuteurs, repérer ceux qui ne prennent pas la parole, est un indicateur majeur. Analyser la structure des échanges : a-t-on affaire à une structure question-réponse du type maître élèves, adulte-enfant, ou au contraire un enchâssement des tours de paroles qui permet aux enfants de coopérer et d'acquérir plus d'autonomie par rapport à l'adulte ? Analyser la structure énonciative *monogérée ou polygérée* (si l'énonciation vient d'un seul énonciateur ou

de plusieurs interlocuteurs). Combien de tours de parole dans un échange sur une même thématique ?

Décrire les performances langagières verbales et linguistiques

Nous avons décrit les caractéristiques selon les *trois dimensions de la signifiante*, (celles-ci sont toujours intimement imbriquées, mais on peut les distinguer pour l'analyse) :

-la *dimension thématique ou logico-sémantique* ; (de quoi ça parle ? la relation des signes aux signifiés ou aux références) : il faut repérer plusieurs éléments comme les thèmes, les initiatives sémantiques, les changements, les reprises de thème, le choix du lexique, des expressions, les concepts, les notions, les connecteurs logiques, la cohérence, les problématiques, les raisonnements. Les significations cognitives, disciplinaires, etc.

- la *dimension syntaxique, l'axe des matériaux signifiants* (comment ça parle ? relation des signes aux autres signes) : syntaxe et ordre des mots dans la phrase, cohésion, syntaxe du texte, organisation discursive des matériaux langagiers, composition, construction, structuration, etc.

- la *dimension pragmatique ou pragmatico-relationnelle*, (qui parle à qui, pourquoi (cause, mobile)? pour quoi (but ou visée)? relation des signes aux usagers des signes) : comment on construit, interprète, (re)définit les statuts, les rôles, les places, les postures (rapport de place, symétrie, asymétrie, hiérarchie, confusion de places, conflit de places, etc.). Les positions : comment on se co-construit soi, identitairement, l'autre, l'institution ? Particulièrement important dans notre perspective sur l'étude de l'identitaire (éco) citoyenne.

Les indicateurs de personnes, les subjectivèmes, les actes de parole

Pour cette sous-partie, nous allons rechercher ce qui se dit sur *moi*, sur *soi* à la première personne (subjectivation) : les perceptions, les sensations, les émotions, les sentiments, les évaluations, les jugements et les pensées. Capacité ou non de désigner des sphères intimes, des rôles sociaux (intime, privé, public, passage de l'un à l'autre). Passage du sujet intime, au sujet scolaire, au sujet social, politique, etc., irruption d'un espace à l'autre, glissements, transgressions, etc. Repérer les registres sociaux langagiers (scolaire, expertise disciplinaire, familial, langue ado, langue bébé, etc.)

Ce que l'on dit sur *moi*, *soi*, en se prenant comme objet de réflexion (objectivation, réflexivité directe ou indirecte) auto- ou rétro-référenciation. Repérer la multiplicité des voix, *dialogisme*, *polylogisme*, dans le discours de chacun (la voix des

parents, des enseignants, des animateurs, des copains, identification à tel personnage, tel milieu, etc.)

Ce que l'on dit à l'autre interlocuteur (*toi, vous*) singulier ou pluriel. Ce que l'on dit *de* l'autre présent à un tiers. Comment on met les autres en relation. Comment on parle aux autres interlocuteurs d'un tiers absent ou présent (délocution).

Comment on peut coopérer avec les autres pour construire des significations ; capacité de communiquer et de méta communiquer, capacité d'analyse et de transformation des croyances, des interprétations, des relations.

Agir sur la relation : marquer la distance, la proximité, la connivence, le pouvoir, la hiérarchie, la sympathie, le conflit, l'amitié, l'inimitié, l'accord, le désaccord, etc. Marquer l'appartenance, l'exclusion, la collusion, l'inclusion, la coalition coopérative

→ Comment on définit sa propre identité et celle de l'autre.

-repérer *les actes de langage* (ce qui se joue directement par le langage)⁴²⁵ : ex. répondre, questionner, décrire, raconter, expliquer, argumenter, inciter, prédire, supplier ...et leurs effets (*illocutoires, allocutoires, interlocutoires, délocutoires, perlocutoires*)
Etayage identitaire de l'autre : accueillir, encourager, donner et protéger la parole, critiquer, rappeler à l'ordre, interpellier, féliciter, critiquer, valider, louer, etc.

-repérer *les contrats, les règles, les rituels*.

Chaque situation de parole comporte des *règles, un contrat de paroles*, explicites ou non explicites, ces règles sont respectées ou transgressées. Chaque situation conversationnelle comporte des *rites d'interaction* qui régulent la violence interpersonnelle, on peut repérer comment sont ménagées *les faces* de soi ou de l'autre (politesse, prévenance, etc.), la réparation relationnelle, la restauration identitaire. On peut repérer des stratégies *d'atteinte ou de menace de la face* (dédain, ironie, rupture de ton, etc.), des stratégies d'attaque et d'agression

⁴²⁵ Martinez M-L., et Poydenot, F., *Op. Cit.* p. 152

identitaires (critique de la personne, injure, mépris, calomnie, etc.) ou même la sortie de la communication pour basculer dans la violence physique. Nous nous sommes efforcés de mettre en œuvre un nombre important d'étapes et de procédures dans l'analyse des entretiens réalisés avec les adultes dans des conditions situationnelles propices et les entretiens avec les enfants faits sur le parcours, très tôt le matin.

Pistes mises en œuvre dans l'analyse interlocutive des entretiens

Notre démarche s'est inspirée de l'analyse du discours selon l'approche interlocutive de la philosophie du langage (Morris et Jacques, 1993). Nous avons sélectionné les indicateurs et marqueurs identitaires selon les 3 dimensions de la signifiante (sémantique, syntaxique et pragmatique).

Analyse selon les trois dimensions de la signifiante

thématico-sémantique, (de quoi ça parle)
morpho-syntaxique et types discursifs (comment l'on parle)
pragmatico-interlocutive (qui parle à qui, pour quoi)

Dans le discours, ces trois niveaux de la signifiante sont délicatement liés. Alors, cette analyse doit nous permettre un repérage d'indicateurs sélectionnés pour objectiver des marques langagières de l'identification sans pour autant exercer une séparation des trois (3) dimensions entrelacées entre elles.

L'interprétation qualitative et quantitative des données

Nous avons surtout fait une interprétation qualitative, même si, avec le comptage des occurrences des indicateurs ou marqueurs langagiers dans les énoncés des acteurs, nous pouvons dire qu'il a été aussi question d'une certaine modalité quantitative.

→ Les indicateurs pertinents

Avec les indicateurs pertinents, nous cherchons à vérifier les principales hypothèses de notre travail, en général et dans le cas particulier de l'étude sur l'écocitoyenneté. Si les pratiques

éducatives (scolaires ou hors scolaire) visent bien les trois principales finalités de l'éducation que sont :

- a) l'appropriation de savoirs et connaissances ou construction de représentations (identités épistémiques)
- b) la construction d'identités sociales d'appartenance solidaires (personne, éco-citoyenneté,)
- c) la construction d'identités singulières et subjectives (sujet et personne),

alors, l'étude des interactions langagières qui constituent ces pratiques éducatives, devrait nous permettre d'en repérer les processus et certains résultats temporaires à travers le repérage d'un certain nombre d'indicateurs langagiers.

→ Les indicateurs langagiers

Comme l'a si bien dit (Martinez, 2010), « les compétences langagières générales et spécifiques aux genres mis en œuvre, aux compétences académiques, sociales et subjectives, sont observables à partir de marques langagières thématico-lexicales, syntaxico-discursives, pragmatico-interlocutives, subtilement imbriquées dans leurs fonctions référentielle, sociale et identitaire, à travers les échanges langagiers ». Ces propos de Martinez montrent bien qu'on peut trouver les marqueurs d'identification dans tous les discours. Sauf que cela, se fait différemment selon qu'il s'agisse de la dimension thématique à fonction de référence, ou encore dans la dimension morpho-syntaxique ou discursive dont le choix implique un accent sur la fonction métalinguistique et pour finir dans la dimension pragmatico-interlocutive dont la fonction est relationnelle et psycho-sociale. C'est ainsi qu'avec ces trois dimensions, nous allons procéder à une étude appliquée en partant des points ci-dessous :

- a)- avec le lexique, les concepts, les opérations et les compétences discursives qui sont spécifiques à la symbolique des différents savoirs disciplinaires ou sociaux, etc. ce travail discursif est repérable travers la co-construction sémantique ainsi que de la construction de représentations sociales et individuelles et bien sûr d'identification épistémique.
- b)- Nous comptons ressortir les caractéristiques discursives de l'identité citoyenne ou écocitoyenne en étudiant les notions, les expressions, les tournures syntaxiques et les compétences discursives. A travers les manifestations de la capacité de coopérer, organiser, reformuler, de gérer les interactions au sein du groupe, de raconter, de décrire, d'expliquer de

ménager l'autre, d'exprimer les différends sans déboucher sur le conflit, de prendre des décisions dans la concertation, c'est une manière de mettre en lumière les compétences sociales pour attribuer les rôles discursifs les places et assurer la construction d'une hiérarchie entre les participants.

c) Nous allons aussi, nous focaliser sur les actes de langages qui évoquent implicitement ou explicitement une socialisation en acte à travers des compétences relationnelles, communicationnelles, sociales, éthiques, de respect de règles de coopération, souci de la loi et de l'altérité, de l'institution et de l'environnement. Les marques énonciatives et interlocutives de la personne (subjectivèmes, appellation et interpellation), traces de l'émergence d'identités subjectives réflexives dans le souci de l'altérité.

→ Compétences subjectives et personnelles avec les capacités observables

La capacité d'exprimer son point de vue, de prendre ou de laisser la parole, d'analyser son vécu et son ressenti, d'aller d'une objectivation (parler de soi) à une subjectivation, de se distinguer de l'autre, de sortir des confusions identitaires.

La capacité de se décentrer, de voir l'autre tout en supportant qu'il soit semblable et/ou différent. La capacité de se critiquer comme de se défendre, de ressentir et d'exprimer des émotions, de prendre de la hauteur par rapport à ses propres émotions.

La capacité d'exprimer un jugement, une évaluation et celle de nuancer.

La capacité de comprendre et de partager les émotions, les représentations, les jugements les évaluations de l'autre proche ou éloigner, de le critiquer ou de prendre sa défense de manière subjective ou objective.

La capacité de respecter les contraintes interlocutives des genres discursifs comme le respect des tours de parole, des règles conversationnelles, des règles éthiques, etc.

→ Les marqueurs d'identification écocitoyenne

Pour les "indicateurs" ou "marqueurs" nous avons affaire à des signes linguistiques ou langagiers qui dépassent le simple fait linguistique : objets, costumes, attitudes corporelles, gestes, etc., pris non seulement dans leur rapport de signification explicite et directe, de dénotation, autant que dans leur rapport de signification implicite ou indirecte de connotation.

Pour les entretiens que nous avons menés, nous distinguons les indicateurs suivants :

1) L'étude sémantico-lexicale a permis de dégager les connaissances et les intérêts thématiques précis des adultes et enfants en lien avec la question épistémique de l'environnement et la question sociétale de l'écocitoyenneté.

Par exemple :

a) l'affectif, l'amitié, la famille,

- b) le dispositif du pedibus et les textes juridico-administratifs qui encadrent sa pratique
- c) l'environnement et la relation avec les autres aspects de la nature : l'architecture ; le monde végétal et animal ; l'humain
- d) les pratiques en lien avec l'environnement : les risques, la vie, le devenir

L'étude morpho-syntaxique va se focaliser sur les compétences discursives et cognitivo-communicationnelles. Ce sont des compétences importantes pour la conduite langagière car elles sont spécifiques et significatives pour la construction de l'identité. Aussi, le discours argumentatif présente les mêmes propriétés discursives que le discours explicatif car il y a une instauration des liens explicatifs entre des faits, des processus, mais en outre, il y a une visée de démonstration d'une thèse, une stratégie qui se donne à voir par des exemples, de mise en lumière d'hypothèse, de conceptualisation et il y a clairement ce souci de convaincre l'interlocuteur. Sans doute la capacité d'argumenter est-elle nécessaire dans la composante *écologiste* qui comporte déjà un ensemble de convictions idéologiques, la composante *écocivique*, a fortiori *écoresponsable* qui vont permettre l'identité *écocitoyenne* car elle implique la capacité de débattre et de prendre une décision.

Les caractéristiques langagières liées aux compétences discursives ont été recherchées selon les indicateurs déjà développés par Martinez dans des nombreux travaux :

- a) *L'engagement dans l'interaction de l'échange*
il y a une manifestation de l'appartenance au groupe par une adhésion et une empathie.
- b) *L'engagement à être plus explicite dans ces propos (description)*
- les descriptions comprennent des énumérations
- les énoncés descriptifs comprennent aussi des comparaisons et des évaluations
- c) *L'engagement à raconter avec détails (narration)*
l'énonciateur se met en scène à la première personne, il s'implique auprès d'autres acteurs qui vient renforcer son identité narrative (Ricoeur).
- d) *L'engagement à mieux faire comprendre (explication)*
le choix de l'explication est une stratégie discursive plus complexe par rapport aux autres que nous avons évoquées. Elle demande de faire un lien de cause à effet, de conséquence, entre des faits et des propositions. Elle intervient dans la construction de la place et de l'identité sociale dans un groupe : c'est davantage un besoin de légitimation.
- e) *S'engager dans une argumentation*
identique au discours explicatif, le discours argumentatif va instaurer des liens explicatifs entre des faits, des processus. Il y a toutefois une visée de démonstration d'une thèse, une stratégie d'exemplification, de mise en lumière d'hypothèse, de conceptualisation et de tout faire pour convaincre l'interlocuteur.
Comme besoin de légitimer ses positions, l'explicatif et l'argumentatif peuvent être considérés comme indicateurs de place non dominante dans la socialisation dans le groupe.

La capacité de s'engager dans un débat argumentatif à visée démocratique a été repérée par divers auteurs (Habermas, etc.) comme une compétence nécessaire à la construction d'une identité citoyenne.

L'étude pragmatico-interlocutive

Au-delà de la dimension sémantico-lexicale avec sa capacité de marquer l'objet du discours, ou encore la dimension syntaxico-discursive qui met l'accent sur la manière, la dimension pragmatico-relationnelle insiste sur les interlocuteurs, les personnes en action en relevant les relations qu'elles entretiennent entre eux, leur relation à l'objet du dispositif pédibus, la discussion qu'ils ont également entre eux. À travers les interactions langagières, nous pouvons ressortir le meilleur indicateur de l'identité et du processus d'identification à l'œuvre. Les indicateurs langagiers montrent comment les interactions langagières de l'entretien construisent un ordre institutionnel et social entre les participants.

→ Institution de places et d'un ordre hiérarchique

Dans les entretiens collectifs que nous avons réalisés, c'est généralement à travers le langagier (verbal et non-verbal), que nous avons instauré des statuts, des places et des hiérarchies qui influent sur le contexte et le processus d'identification entre les enfants. A l'entretien réalisé avec les enfants, nous avons affiché cette volonté de traiter avec tous les enfants présents ce jour dans le parcours de la même manière : (*chacun son tour* ou *tous ensemble, celui qui avait quelque chose à dire pour compléter ou donner son avis sur une thématique...*). Malgré la volonté manifeste de se placer dans un contexte réellement égalitaire, les moindres signes sont saisis pour "fabriquer" un ordre hiérarchique. Même quand les règles d'alternance égalitaire sont précisées, très vite l'échange tourne rapidement à une conversation plus informelle, avec la définition spontanée de places conversationnelles qui vont naturellement différencier les statuts. Une hiérarchisation du social semble la plupart du temps construite spontanément et en dehors d'une volonté délibérée. Certains seront plus associés, impliqués, valorisés, appelés, co-construits, désignés comme des modèles d'identification au point d'être des références pour les autres. En revanche, d'autres se trouveront promus dans un

rôle de "porte-parole"⁴²⁶, malgré le soin que nous avons pris pour éviter que la parole soit l'exclusivité de certains participants.

La proxémique, la gestuelle, les manifestations d'émotions rentrent dans ce qu'on désigne par « extralinguistique », il participe largement à la construction identitaire dans le groupe, ayant un rôle prépondérant dans la construction identitaire singulière ou sociale avec l'empathie, la connivence, le rejet et même l'opposition...

Sur le plan verbal les indicateurs importants de la place sont :

l'interpellation, la nomination, l'attribution ou la prise de parole, la capacité d'introduire des nouveaux thèmes dans le débat, la capacité de recentrage.
La capacité d'inciter l'adhésion des autres.
La capacité d'aveux de critiques, d'autocritiques, de justification, d'argumentation, etc.

Avec ces propos " *Celui qui parle le plus et le plus longtemps (le plus "gros parleur") a de fortes chances de s'assurer par-là même la maîtrise de la conversation [...]. En principe donc : plus on occupe le terrain et plus on a de chances de faire valoir ses vues, de dominer la conversation et d'en être la vedette*" (Kerbrat-Orecchioni, C. 1992 : 85), le temps de parole et le nombre de tours de parole, indiquent souvent à coup sûr la suprématie et la mise en vedette de celui qui l'emporte.

→ Socialisation et appartenance

Dans le contexte du dispositif Pédibus, les interactions langagières montrent de forts processus d'identification mimétique à notre égard, mais aussi à l'égard de l'esprit du dispositif (bonnes pratiques) ou à l'égard de tel ou tel enfant qui occupera la place dominante et servira de modèle, ou du groupe de pairs qui exerce souvent une véritable fascination sur les enfants. Nous avons remarqué que cette identification prenait aussi en compte diverses autres appartenances (familiales, amicales, scolaires, sociales). Nous avons été très sensibles, chez les préadolescents car en saisissant les entretiens et durant le parcours, il y a eu une forte référence

⁴²⁶ Kerbrat-Orecchioni, C. et Platin, C. (1995), (dir). "Situation dans laquelle un des participants parle en son nom propre et au nom d'un autre, en vertu d'une relation..." Véronique Tarverso in *Le Trilogue* Presses Universitaires de Lyon, p. 37

aux matériaux symboliques sur l'environnement pour définir les *identités sexuées*. Cela nous a d'autant plus surpris que nous ne nous y attendions pas, ou en tous cas, pas à ce point.

Enfin, ces petites conversations ont été révélatrices des processus de l'affiliation à un groupe de pairs, du traitement réservé aux "autres" à ceux qui sont présents et à ceux qui sont évoqués (dédain, critique, commisération, empathie, etc.).

Nous avons aussi été particulièrement attentifs à la construction d'une *identité écologique*, liée à l'attachement à un milieu vital, à son évolution dans le temps, aux autres espèces vivantes qui l'habitent. Dans certains entretiens, nous avons perçu le souci d'éviter tout désaccord (EA1), dans d'autres, l'existence d'un certain conflit ne semblait clairement poser problème (ex. EA1, EA3). Souvent nous avons, à travers le *nous* collectif et le *on*, perçu la construction d'un énonciateur collectif. Le travail conversationnel des participants a semblé co-construire les identités d'affiliation dans une dynamique spécifique et spontanée, un principe d'organisation hiérarchisée du social.

Singularisation et différenciation

La prise de parole singulière (*je, moi je, moi*) peut ou non interrompre une chaîne de solidarité énonciative pour marquer une identification singulière et privée. Le locuteur peut souhaiter se démarquer, se différencier, se mettre en scène dans un quant à soi où il signale sa singularité par la rupture perceptive, émotive, intellectuelle ou éthique. La singularisation est souvent liée au souffle, au geste, au corps, à la mise en interaction avec le contexte. Elle consiste souvent dans la confirmation revendiquée d'un trait sélectionné et attribué par les autres. Chez les enfants, elle passe souvent par l'étape nécessaire d'une différenciation sexuée. Elle s'estompe ensuite dans une forme de socialisation conformiste et mimétique au groupe pour se confirmer en individuation de maturation.

Deuxième chapitre

Analyse des entretiens des adultes

Plusieurs entretiens avec les adultes d'âge et de sexe différents ont été enregistrés et ensuite analysés selon les démarches que nous vous avons présentées ci-dessus, illustré par le tableau. Ces entretiens fournissent un matériau d'une grande richesse qui pourra donner lieu à de nombreuses analyses, pour l'heure nous allons mettre en lumière l'engagement des adultes dans le dispositif Pédibus. En nous appuyant sur deux modèles pédagogiques dont l'un appartient aux grandes variétés des formes d'engagement en éducation et l'autre des logiques d'engagement des responsables, éducateurs et bien sûr enseignants (Simonneaux & Simonneaux, 2017) qui ont un rôle de variable à prendre en compte ainsi que des degrés désignés ici par "niveaux ". En ce qui concerne les niveaux, la grille initiale propose quatre par variable. Pour notre étude, nous nous limitons à deux par variable vu que ces niveaux sont en accord avec la dimension de l'engagement qui se dégage des entretiens que nous avons réalisés avec les adultes. Nous allons maintenant procéder à l'analyse des entretiens des adultes en se basant sur la méthode que nous avons présentée ci-dessus.

4.2.1. Agir pour freiner les conséquences désastreuses de l'environnement sur le développement humain (L'intention d'agir)

La thématique que nous allons aborder dans cette première analyse est en lien avec l'urgence d'agir pour répondre aux méfaits que subit l'environnement avec une conséquence marquée sur le développement humain. Ce sont ses réalités, de plus en plus présentes dans les sociétés actuelles qui sont à l'origine d'une prise de conscience symbolisée par l'engagement des responsables politiques, des décideurs et des parents qui mettent en place des dynamiques d'actions pour mobiliser l'ensemble des populations afin que ces actions aient plus de répercussion. La première phase met en évidence deux axes qui permettront de tirer profit des propos des adultes au moyen du marqueur « agir pour freiner les conséquences désastreuses de l'environnement sur le développement humain » qui s'apparente de la variable « *l'intention d'agir* » dont elle-même se donne à lire à partir des niveaux 2 et 4, pour ressortir les degrés d'engagement des adultes dans les entretiens que nous avons recueillis. Avec le niveau 2, il sera

question de relever les tours de parole des adultes dans lesquels ils déclarent que « *l'action doit être conduite* » en utilisant des éléments forts qui laissent voir la volonté de participer au dispositif Pédibus et de le présenter comme une action citoyenne qui compte parmi les actions à mener pour instruire, éduquer et apprendre aux populations en l'occurrence jeunes tout l'intérêt et l'importance de cette pratique dans la lutte contre les fléaux environnementaux et sociétaux qui rythment la planète actuellement.

→ **Déclarer que l'action doit être conduite**

Comme le dit un responsable de l'ADEME avec qui nous nous sommes entretenus, « *on peut construire des choses autour du Pédibus* »⁴²⁷, ce qui veut dire que le dispositif Pédibus est une pratique sociétale capable de générer plusieurs bénéfices en termes de savoirs, savoir-être, savoir-faire et même savoir-vivre. C'est clairement ce qui ressort de l'analyse que nous avons réalisé, avec la présence de quatre types de discours qui émergent (*le discours écologique, le discours pratique, le discours sécuritaire et bien entendu le discours de socialisation*). Ces discours traduisent la volonté d'engagement mais surtout les aspects qui ont fortement œuvrés à la mise en place de ce dispositif dans certaines villes de l'agglomération rouennaise. Le premier aspect qui ressort de ses discours est celui de la socialisation, la convivialité et le relationnel. Dans les extraits que nous avons isolés, nous comptons six (6), ce qui est plus que la pratique et l'écologie quatre (4) et la sécurité qui était à le point d'ancrage, l'élément précurseur de l'adaptation du dispositif Pédibus dans la région compte seulement deux (2) extraits. Ces chiffres sont à l'image des entretiens que nous avons recueillis. Il est important de noter que les adultes interrogés sont pour la plupart des responsables non seulement sur le plan professionnel mais aussi sur le plan de l'implication dans le dispositif.

Nous commençons par « *le discours écolo* », les extraits (voir encadré ci-dessous) qui fondent notre analyse émanent des discours de quatre adultes impliqués chacun dans la sphère éducative, dans la sphère politique ou dans la pratique du Pédibus :

⁴²⁷ M.L., Responsable de l'urbanisme à l'ADEME, Tour de parole 4, transcrit en annexe 5.

8 DB C'était bien un projet citoyen, pour des enfants citoyens dans le cadre du développement durable.

48 VD Pour l'environnement, clairement...Ils ont de plus en plus de connaissances sur le sujet global de l'environnement, avec la pollution notamment, ce sont des mots qu'ils connaissent maintenant et qui leur parlent. Comparé, on va dire il y a 4 ou 5 ans en arrière peut-être même plus, ça leur parlait moins. Les mots comme pollution de l'air, effet de serre, c'est des sujets qu'ils connaissent.

Nous avons choisi d'attribuer des lettres pour désigner les interviewés, ce qui explique la présence des lettres en capitale. Nous entamons avec PF : il est responsable de l'éducation à l'environnement et au développement durable au sein de l'académie de Rouen. Il a la charge de coordonner et promouvoir toutes les actions éducatives qui mettent en avant le développement durable et l'environnement, c'est un partenaire naturel des acteurs et activités qui ont trait à l'EEDD peu importe le domaine.

10 PF L'axe de travail autour du développement durable est inscrit dans le projet académique de 2014. Ce qui montre bien la volonté d'en faire une priorité parmi d'autres évidemment, une priorité de la politique académique

En accompagnant régulièrement les actions éducatives sur l'environnement et le développement durable en MRN, c'est un peu normal que le discours qu'il porte mette en avant la question écologique qui rentre clairement dans ses prérogatives. On peut toutefois se questionner sur un discours trop vaste qui ne cible pas à proprement parler le dispositif Pédibus. Durant l'entretien, PF a déclaré ne pas connaître le dispositif Pédibus car sa mission se fait plus avec les établissements scolaires et quelques associations reconnues, en l'état, il n'avait pas connaissance des animateurs du dispositif. La sémantique utilisée dans la constitution de son discours ressemble trait pour trait à celle que l'on retrouve dans les textes juridico-administratifs et politiques que nous désignons sous le vocable « discours officiels » que nous avons étudié au deuxième chapitre de notre travail de recherche. Nous ajoutons aussi cette forme solennelle, très générale présente dans le discours officiels qui a vocation à servir en tout lieu en toute circonstance. Ensuite nous avons ML (voir annexe 5), il a la double casquette de Maire adjoint tendance communiste et donc écolo, mais aussi de parent accompagnateur.

5 ML Après, bien sûr, il y a m'a sensibilité écolo, qui fait que ce déplacement est bien entendu un déplacement moins polluant.

Une position qui permet de mettre en exergue le côté critique car son positionnement politique est souvent éloigné des politiques capitalistes en vigueur. A travers son entretien, nous avons découvert un discours ponctué d'éléments critiques à l'endroit du Maire central dont la politique actuelle ne contribue pas à l'essor du dispositif Pédibus. Dans l'extrait mis en avant, ML déclare que le pedibus doit continuer à se faire dans le mesure où, c'est un déplacement qui ne pollue pas, donc un déplacement pleinement écologique.

Nous poursuivons cette analyse avec « *le discours pratique* » qui au même titre que le discours écologique compte trois (3) extraits dont la majorité vient des entretiens des parents accompagnateurs (APA). Il s'agit de NH et DH, le premier extrait est celui d'une mère qui a accompagné le pedibus de son quartier pendant plusieurs années. Elle a expérimenté le dispositif et à profiter des atouts et des avantages comme elle le confirme deux fois de suite (cf. extraits ou encore annexe 10)

16 NH	Et que pour les parents qui travaillent tôt, le Pédibus c'était très bien, vu que ça leur permettait de déposer les enfants beaucoup plus tôt. Vingt minutes avant, c'est du temps de gagné pour chacun.
-------	--

4 NH	Ça arrangeait beaucoup de parents. Et puis pour les enfants, c'était aussi bénéfique. Déjà, ça les fait marcher tous les jours, nous aussi, et ça évitait les voitures devant les écoles, ce qui n'est pas toujours pratique le matin. Et puis c'est convivial, c'est très convivial. Ça permet aux parents de se connaître un peu mieux. Et puis les enfants sont contents, ils retrouvent leurs amis tous les matins, c'est un petit rituel. Ça leur apprend la sécurité routière aussi
------	---

Le second c'est DH, l'enseignement chercheur à Technopole Madrillet, s'est investi dans le projet au point d'en faire une histoire personnelle. En répondant à l'appel des autorités municipales en 2008, il est le pionnier, il a lancé une ligne Pédibus dans le quartier Jardins de plantes avec des parents tout aussi engagés. Comme il le dit dans l'extrait :

14 DH	Je me suis dit que le Pedibus, c'est un moyen de participer à la vie de l'école. Et puis, en plus, ça me convenait bien, cette idée d'organiser quelque chose qui soit utile à des parents. Les parents qui ne sont pas disponibles le matin savent qu'ils peuvent laisser leurs enfants très tôt à des parents qui sont formés. C'est géré sérieusement, ils peuvent par exemple partir au travail sans souci.
-------	---

Une occasion de s'impliquer et surtout d'être le porteur de projet qui au fil du temps est devenu une action pérenne qui continue de recevoir des participants de tout bord (jeune, adulte, retraité et amateur de la marche à pied etc.). C'est une ligne dynamique qui jouit d'une vivacité sans conteste, la preuve en 2018, elle célébrait les dix (10) années de son existence. Avec une

fréquentation difficilement en baisse, le parent référent et l'animateur principal ont toujours su fédérer et promouvoir leur action, ce qui a permis l'adhésion des personnes qui a priori n'ont pas de lien directe avec le dispositif (pas d'enfant, ni de petit enfants) à l'exemple d'une néo-retraîtée qui a rejoint les autres participants. Au-delà du discours pratique il y a fortement la présence du discours de socialisation ou encore de sécurité qui ressortent de l'entretien que nous avons réalisé. Son propos est empreint d'une forte empathie qui dévoile un naturel à être au service des autres. Nous pouvons dire que DH a développé une relation affective à l'égard du dispositif eu égard à l'énergie qu'il met pour que la ligne soit toujours opérationnelle (depuis son lancement, elle n'a jamais cessé son activité). Un attachement que l'on ressent à travers ce discours positif qu'il porte à l'égard du dispositif Pédibus (Hagege, 2017), l'utilisation de l'adverbe « sérieusement » dans l'encadré illustre cet attachement et cette affectivité.

« *Le discours de socialisation, de convivialité et du relationnel* », est présent dans l'ensemble des entretiens que nous avons recueillis, qu'il s'agisse des ARPP DES AAPA et des ADPA. Ils portent tous cette finalité qui en réalité est un effet induit de la pratique du Pédibus, car ce n'est pas à première vue l'effet recherché. Nous avons deux acteurs appartenant à deux catégories d'adultes différents à savoir ARPP et APA. Ce sont deux femmes, VD est responsable du service "pratiques éducatives" elles l'organisatrice au niveau de la mairie et elle assure la mise en place des lignes, produit le matériel de fonctionnement et assure des réunions d'information et de formation des parents accompagnateurs. Elle est le point focal du dispositif au niveau de la mairie. Mais elle ne gère pas le fonctionnement au quotidien dont elle laisse la responsabilité au parent car elle souhaite que la pratique garde son côté citoyen. (Voir annexe 4). Et EGM, a été coordinatrice d'une ligne Pédibus du côté de Boulingrin qui a été lancé en 2009. C'est l'une des premières lignes après celle du quartier Jardin des plantes. En plus d'être parent accompagnatrice, EGM, est responsable des relations internationales dans un établissement supérieur à Mont-Saint-Aignan.

80 VD

C'est mobiliser les parents sur l'éducation de leurs enfants, sur leur vie de quartier, sur leur vie d'école. De s'intéresser à ce qui se passe autour en dehors de la maison, du travail et du coup je trouve ça plus intéressant. ça me fait penser au petit village, mais à la dimension de quartier des grandes villes. A une vraie vie de quartier où on connaît son voisin, on connaît son quartier

14 EGM Quand on a su que l'idée était de lancer ce mode de déplacement à Rouen, j'ai été très enthousiaste personnellement, justement dans l'idée d'expérimenter un transport doux, l'idée de la sociabilisation des enfants. C'était d'être ensemble, connaître d'autres parents, se déplacer donc de façon non motorisée.

48 VD sur le côté dynamique de quartier et le lien avec les parents de leur école

22 EGM nous avons été informés de la convivialité dont faisaient montre les enfants en classe. Ce qui se dit, c'est que les enfants étaient décontractés, plus attentifs. ... La convivialité était avec l'équipe pédagogique, en les emmenant à l'école

Dans ces extraits, les intervenantes font état de la dynamique sociale, des liens qui se mettent en place car la socialisation devient une valeur sous-jacente prioritaire du dispositif Pédibus. Cette conscience unifiée des autres, de soi et du monde, semble très précieuse pour nos sociétés où l'on a perdu tout sentiment d'appartenance et de destin commun avec les autres vivants et avec le monde.

4 JMG avec le Pedibus, on est dans la convivialité qui crée de l'intelligence et qui rend les enfants opérationnels dès la première minute de cours.

4 DB Il y avait 2 points importants qu'on a voulu mettre en valeur. L'objet était de favoriser les déplacements doux au sein de la ville de Grand-Quevilly, notamment par l'objectif du transport des enfants le matin, avec une question effectivement de santé sous-jacent. cette école avait aussi un projet où le vélo était utilisé et sollicité, pour permettre aux enfants s'ils voulaient venir à vélo. Là aussi, on parle de mode de déplacements doux. Afin d'améliorer la sécurité aux abords des écoles, avec l'équipe enseignante et les parents d'élèves, on a mis en place un cortège de piétons vers le village scolaire et des arrêts des horaires fixes.

22 DH Au début du Pédibus, je voyais l'aspect pratique. Et s'il y a plus de parents qui accompagnent à pied, ça fera peut-être moins de voitures autour de l'école. Il y a eu au final une chose très notable à laquelle je ne pensais pas au début, c'était l'aspect convivialité : faire intervenir autour de l'école des parents qui n'iraient pas s'engager par ailleurs. croise tous les matins et avec qui on ne discute pas forcément, a beaucoup été renforcé par le Pédibus.

C'est en partie qui rend cette action viable car elle a une forte considération de soi, de l'autre mais surtout de la nature. C'est un point essentiel, car cela répond aux préoccupations du niveau 4, de la grille d'analyse que nous utilisons mais cela rejoint aussi les préceptes des "éducations à" qui prône cette volonté de se réunir, d'être ensemble pour agir sur cette violence que subit la nature. C'est l'engagement des autorités que l'on retrouve dans les nombreux discours officiels notamment dans le rapport final de la conférence de Rio (1992). C'est aussi l'un des piliers des finalités de l'éducation (Martinez, 2010). Une part très importante, sans doute la plus importante d'après le volume des propos recueillis au sujet du Pédibus, porte sur un aspect d'ordre sociétal, au sens large du terme. En effet, dans sa conception comme dans sa pratique au quotidien, le

Pédibus met en relation des personnes, adultes et enfants, au sein d'un même quartier. Ce volet de l' « être-ensemble », que l'on peut appeler « se connaître » ou « être amis » dans le vocabulaire des enfants (cf. infra les interviews des enfants) constitue une facette identitaire importante du Pédibus, qui fonctionne à la fois comme un élément intégrateur et comme signe de reconnaissance. Dans un monde de plus en plus individualiste, à l'habitat séparé, que ce soit dans les pavillons urbains clos de murs ou dans les appartements d'immeuble dont les occupants ne se connaissent pas toujours, le Pédibus participe à la vie du quartier et à la solidarité entre les personnes. On retrouve ainsi, par la bande, la logique fondatrice du développement durable, qui ne se limite pas à l'aspect environnemental, mais inclut des enjeux et des impératifs sociétaux importants. Dans les Objectifs du Développement Durable, l'objectif n°11 stipule : « Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables ». A son échelle, le Pédibus contribue à rendre la ville moins anonyme et plus ouverte, également au niveau des relations humaines. Ou bien, exprimés en termes de tous les jours à propos des bienfaits du Pédibus : « C'est bien de pouvoir connaître son environnement, on n'est pas tout seul. C'est bien de pouvoir connaître ses voisins, les copains de ses enfants, les parents de copains de ses enfants. »VD. Cet aspect de solidarité et d'entraide est parfois invoqué pour refuser le remplacement du bénévolat par des accompagnateurs professionnels, que ce soit des contractuels, des agents municipaux ou, pour reprendre une terminologie ancienne des « emplois aidés ». Dans la pratique, le Pédibus s'accompagne d'une activité festive, autour de fêtes annuelles, du style barbecue ou pique-nique, rassemblant parents et enfants. Cela fait partie de la convivialité, et est souligné par de nombreux intervenants, adultes comme enfants.

On trouve ainsi un discours de partage, de liens sociaux, de convivialité, de solidarité, qui a progressivement pris le relai du discours environnemental dans la communication à ce sujet : « C'est au tout début où c'était vraiment sur le côté environnement qu'on arrivait à les capter. Maintenant ce n'est plus sur le côté environnement car ils n'en sont plus conscients, c'est plus sur le côté social et humain. C'est plus sur ce volet-là. Mais les enfants aussi, eux, on les touche plus sur le volet environnement. Ils sont contents parce qu'on leur dit aussi du coup, ils vont à l'école avec les copains. » VD. Ou comme le diraient les enfants, avec leurs mots : « c'est trop bien » (cf. infra le discours des enfants).

En dernier point, nous avons « *le discours sécuritaire* », qui était l'objectif visé, celui qui a conduit à la mise en place des dispositifs Pédibus dans l'agglomération rouennaise. Dans les encadrés ci-dessous

4 DB	il y avait un objectif, qui était de désengorger les véhicules qui stationnent devant l'école pour emmener les enfants dans une dépose-minute.
------	--

4 VJ	Il s'agissait aussi de désengorger les abords des établissements scolaires.
------	---

Nous avons relevé deux (2) extraits, qui reflètent leur présence dans les entretiens que nous avons réalisés. Nous constatons bien que la question sécuritaire est minimaliste dans les discours. Ce qui veut certainement laisser entendre que l'ancrage de la pratique dans les quartiers a dépassé l'idée initiale et le fait que les participants soient équipés de chasubles, gilets jaunes, et autres signes distinctifs quand ils marchent pour se rendre à l'école, ils sont plus reconnaissable et identifiable à des kilomètres. Les automobilistes sont devenus plus vigilants. Nous pouvons donc dire qu'en dix ans de pratique, certaines lignes du Pédibus ont réussi à imposer leur présence sur la voie publique en même temps que d'autres n'ont pas pu maintenir leur activité.

Ce premier niveau d'analyse, nous a permis de faire une étude des variables à différents degrés d'engagement dans les entretiens des adultes classés dans trois catégories. Cette lecture fut l'occasion d'identifier quatre types de discours qui ressortent : le discours écolo, le discours sécuritaire, le discours pratique et le discours de socialisation.

Comme on pouvait s'y attendre, une grande partie du discours produit spontanément lorsqu'il est question du Pédibus tient à l'environnement, à la pollution en général et à la pollution automobile en particulier. Sur les questions environnementales, la teneur dominante rappelle que le discours environnemental, sous une forme plus ou moins vulgarisée, est omniprésent dans les médias et dans les consciences collectives. Les personnes interrogées sont d'accord pour concéder que cette éducation à l'environnement n'est pas en premier lieu le fait du système scolaire. L'entourage familial, avec la plus ou moins grande conscience environnementale des parents, ainsi que les images et les discours des médias et des réseaux sociaux, jouent un rôle moteur. Au niveau de la motivation des parents, la conscience

environnementale, revendiquée dans leur discours en des termes parfois généraux (« ma sensibilité écolo », « la cause environnementale », « pour notre engagement on préfère rester sans [4x4] ») contribue au choix de la participation à un Pédibus, encore plus à sa création ou à son fonctionnement. Dans une logique de transmission du savoir et des compétences dans une éducation non formalisée, la conscience environnementale des parents peut aussi jouer un rôle non négligeable dans l'acceptation du Pédibus par les enfants. Chez les enfants plus âgés, qui pourraient être tentés par une démarche individualiste de trajet vers l'école, la participation au Pédibus peut être motivée par ce qu'ils n'appellent pas encore de l'écocitoyenneté. Chez les parents les plus engagés, la conscience écologique reste déterminante, même si d'autres raisons pratiques (emploi du temps, problème de parking, économie d'essence, activité physique, socialisation) peuvent entrer en ligne de compte. Dans ce contexte, certains parents sont atypiques, puisqu'ils puisent les sources de leur engagement écoresponsable dans des connaissances liées à leur activité professionnelle et scientifique. On retrouve ainsi une certaine détermination socio-culturelle (cf. infra le critère « bourgeois-bohème ») qui fournit un terreau favorable à des initiatives à l'image du Pédibus ou des déplacements en vélo, si possible électrique. Le discours ci-dessous est à la fois écoresponsable et scientifique.

Dans la pratique, il est plutôt rare que le Pédibus lui-même devienne source de discours écologique, ou de réflexion sur l'environnement. La corrélation entre la pratique, le discours et le savoir (qui serait à la base d'une EDD non formelle du type « *learning by doing* ») ne semble pas correspondre à la perception subjective du Pédibus, dont l'aspect utilitariste et convivial l'emporte sur l'aspect discursif et éducatif, tout du moins dans les propos recueillis. C'est ce qui ressort des réactions des personnes interrogées dans notre panel, le plus souvent en réponse à une sollicitation sur ce point précis, qui n'est pas abordé spontanément lorsqu'il est question des expériences liées au Pédibus. Le discours des responsables et des acteurs passe assez vite de la question écologique (qui serait une EDD) à des questions annexes, plus pratiques. Visiblement, le discours écologique peut servir d'argument voire de déclencheur, en amont du Pédibus, mais il ne trouve guère sa place dans la pratique quotidienne de ce dispositif, du moins dans le discours produit. Il s'agit là d'un résultat fort surprenant de la présente étude, dont les fondements théoriques auraient laisser présumer l'inverse, à savoir que le Pédibus deviendrait source de discours et de discussions portant sur l'écoresponsabilité. Il semble que

ces discours, qui sont bien réels et déterminants, existent en amont et ailleurs dans la société, mais pas en accompagnement du mode de déplacement doux qu'est le Pédibus. Il est vrai que les discours dominants sur le Pédibus sont parfaitement compatibles avec le thème environnemental et l'EDD, comme le soulignent plusieurs interlocuteurs. Si l'éducation au développement durable n'apparaît pas prioritaire dans les propos des acteurs à l'initiative de la démarche, le discours inverse, i.e. climatosceptique, n'existe pas non plus chez les partisans du Pédibus, ce qui apparaît somme toute normal, d'un point de vue idéologique. On trouvera juste quelques rares voix divergentes, qui précisent d'un point de vue scientifique et technique l'impact environnemental de la voiture particulière lors des courts trajets matinaux. En effet, il est connu que la majeure partie des polluants est émise par des moteurs anciens et à froid, et que cette nuisance augmente en temps de chauffage ou de climatisation allumée. Sans compter les désagréments liés à l'utilisation d'une voiture froide par temps hivernal. En ce sens, et dans la mesure où de nombreux parents prennent la voiture le matin pour se rendre à leur travail, le fait de rajouter quelques centaines de mètres pour passer devant l'école des enfants n'impacterait pas foncièrement la pollution émise par le véhicule ce matin-là. On objectera que cela augmentera l'engorgement devant l'établissement scolaire et donc la pollution au niveau local. Mais en terme d'impact global sur la pollution, l'impact de la dépose scolaire sera plus limité qu'il ne paraît, comme le suggère un interlocuteur.

Contrairement à ce que l'on pouvait attendre *a priori*, le discours sur la sécurisation, en relation avec le Pédibus, n'est pas si répandu encore moins spontanée que l'on pourrait l'imaginer de prime abord chez les acteurs de ce mode de déplacement « doux », ce qui explique sa faible représentation dans les différentes interviews. Le désengorgement des abords des écoles est quasi absent en dehors des responsables de la police municipale et de l'agenda 21. Si le bon sens veut que le nombre des voitures déposant les élèves devant l'école soit inversement proportionnel au nombre des enfants utilisant le Pédibus, les choses ne sont pas si simples, dans les faits comme dans le discours. En effet, il n'existe guère de moyen fiable de vérifier quantitativement l'impact d'un Pédibus sur la circulation automobile devant l'école concernée (cf. *supra* « les bonnes pratiques »). Les discours recueillis s'en tiendront donc à des perceptions, nécessairement subjectives – et peut-être orientée par les présupposés favorables que l'on peut à juste titre accorder aux organisateurs du Pédibus. Le discours dominant est celui

de la réduction de la pollution, même si les termes « effet de serre », « particules fines » ou « monoxyde de carbone » ne sont pas employés. Le discours reste donc très général, autour du paradigme du verbe « polluer », associé à l'utilisation de la voiture particulière. On ne trouve guère mention des déplacements à vélo, ni d'ailleurs des transports en commun. Il est vrai que, dans le cas d'un déplacement entre le domicile et l'école primaire, en zone urbaine dans une ville moyenne, les transports en commun représentent rarement une alternative sérieuse. La question se poserait différemment dans une petite localité de banlieue ou à la campagne, où l'augmentation des distances peut nécessiter la mise en place d'un maillage de transports scolaires, par exemple en autocar, comme cela est fréquent en Normandie. Aux côtés de l'argument « pollution », l'argument « santé », qui est induit par la réduction supposée des émissions polluantes, fait partie du discours habituel dans ce contexte. En ville, l'alternative à l'automobile serait le vélo, ce qui est cité par plusieurs intervenants, qui parlent explicitement de « déplacements doux » ou « écomobiles ». Conformément à ses attributions, relatives en particulier à la circulation, une responsable de la police municipale évoque le covoiturage, qui ferait effectivement baisser le nombre de voitures, sans que la pertinence du terme « déplacement doux » soit évidente, dans ce cas précis, puisqu'il n'y a pas réellement d'alternative « active » à la voiture. Cet exercice, nous retenons qu'il y a réellement l'intention d'agir qui se manifeste à travers les propos déclarés par les acteurs que nous avons eus en entretien. Nous allons poursuivre l'analyse avec le second point qui consiste à présenter l'engagement individuel à travers l'adoption des gestes et la volonté de vulgarisation des actions menées.

4.2.2. La nécessité d'un changement de comportement et de mode de consommation (la portée de l'action)

En évoquant plus haut, les multiples raisons ayant permis aux acteurs adultes de s'investir dans le dispositif Pédibus, nous allons maintenant faire état du changement que chacun à apporter dans son quotidien pour que les discours qui portent clairement la volonté d'agir, se reflètent dans les comportements et les gestes du quotidien. Cette partie va procéder à l'analyse de la variable « *la portée de l'action* » à travers deux niveaux d'appréciation qui « *l'ensemble des gestes et comportements individuels* » et « *la médiatisation de l'action* ». Des éléments importants à étudier qui interviennent à la suite des intentions que nous avons

préalablement évoquées. Les niveaux que nous allons aborder rentrent dans une suite logique d'analyse car ils apportent une autre dimension de l'engagement en montrant l'implication individuelle voir personnelle des acteurs interviewés.

→ Ensemble des gestes et comportement individuels

Lorsqu'il est question d'engagement, la dimension de l'agir individuel est importante car elle détermine l'implication de l'acteur dans une activité. C'est aussi à travers elle, que l'individu s'approprie l'action sans que cela ne vire au militantisme. Il est important d'avoir des convictions et cette posture ne doit pas uniquement se manifester lorsqu'on est en présence d'un public, elle doit aussi être une caractéristique inhérente à sa manière de vivre. Au cours des entretiens que nous avons réalisés, la majorité des acteurs adultes ont clairement intégré la marche à pied dans leurs habitudes. Ce qui sert bien la cause du Pédibus dans ce cas de figure. C'est en évidence ce qu'on peut lire dans ces extraits que nous avons sélectionnés :

6 ML	Moi, je suis un pied du Pédibus ...Moi, quand j'étais prof à temps plein, je demandais à ce que mon jeudi et mon vendredi matin soient déchargés de cours le matin (je commençais à 10h) pour pouvoir faire le Pédibus. J'adaptais ma vie professionnelle au Pédibus
------	--

24 EGM	Finalement, je le faisais, quand bien même ma fille n'y était plus. Je ne pouvais pas laisser ma place, d'autant que c'était agréable.
--------	--

12 JMG	On n'est pas obligé de synchroniser sa vie avec l'objet voiture, mais avec l'usage des transports multiples, là oui ! Une agglomération comme Rouen, c'est à 70 % dans un périmètre de 15 km, le reste du temps il est rare que je m'éloigne de ces 15 km. J'ai des transports en commun, je dois marcher à pied, j'ai du vélo et j'ai la voiture – j'ai certains choix
--------	---

Ces trois passages mettent en lumière, l'engagement des acteurs à travers une attitude d'appropriation de l'action qui est fortement personnelle, on peut le voir par les occurrences du pronom personnel sujets « je » (utilisé 10X), renforcé par « moi » (utilisé 2X) par le même interlocuteur (ML). Cette auto désignation, montre l'engouement qui se dégage du discours des acteurs adultes, comme une fierté à porter l'action qu'ils soutiennent. Il y a aussi, la thématique du Pédibus qui est évoquée avec plaisir. Aucune excuse n'est valable, pour pratiquer la marche avec les enfants même quand le sien ne fait plus partie des usagers du pédibus (cf. EGM annexe 9). La posture prônée par VJ, est celle de la continuité. Après les apprentissages théoriques, il était important que ce savoir soit mis en pratique. En mettant en place le dispositif Pédibus, c'est une portée de l'action qui n'était pas mentionnée dans les textes fonctionnels de

l'établissement scolaire, qui est donc comprise comme une initiative personnelle qui matérialise les apprentissages dispensés :

26 VJ	Je fais la prévention routière à l'école avec les enfants, donc c'était aussi une mise en pratique de ce que l'on voit chaque année. Entre les CP et les CE1, je vois les dangers de la rue quand on est piéton, et entre le CE2 et CM2 les dangers de la rue quand on est cycliste. En fait, on mettait en pratique ce qu'on enseignait
-------	--

Pour la responsable du service EEDD au siège parisien de l'Unesco (cf. JH, Annexe 1), chacun personne impliquée ou pas dans une démarche de développement durable, devait repenser ses habitudes. Les problématiques du DD et de l'environnement qui occupent l'actualité sont connues des populations, donc chacun de nous devait modifier son comportement à travers des gestes simples comme

14 JH	moi je connais des gens qui essaient de prendre le train plutôt que l'avion par exemple. On peut aussi payer son empreinte carbone quand on prend l'avion, on peut aussi partager les voitures, au lieu d'avoir une voiture pour chacun, prendre le vélo, prendre le métro. Moi je n'ai pas de voiture à Paris, ce n'est pas nécessaire On peut dire qu'il y a un élan de construction de l'identité écocitoyenne. C'est dans ce sens qu'on peut accompagner l'école.
-------	--

Nous comprenons que les actions que nous sommes en même de porter doivent impacter positivement notre quotidien. Cela contribue pleinement à la portée de l'action. Cette attitude est partagée par les acteurs du dispositif Pédibus, qui montrent à travers leurs discours un engagement dans l'action qu'ils portent. En s'impliquant ainsi dans le Pédibus, les acteurs doivent également vulgariser leur action. Cette promotion passe par tous les canaux de communication qui peuvent davantage donner de la visibilité au dispositif Pédibus.

→ **La médiatisation de l'action en dehors de l'école**

Dans la vulgarisation des actions en faveur du développement durable dans le monde éducatif, aucune action n'est anodine, aucun geste n'est à négliger. C'est pourquoi il est nécessaire de donner une visibilité aux actions que nous soutenons. Cette tâche est dévolue aux acteurs de terrain en l'occurrence les parents accompagnateurs qui vivent au quotidien les activités mais aussi aux responsables municipaux qui ont en charge ces questions dans leur service. Ensemble, des techniques de médiatisation sont pensées et comme cela ressort des entretiens des sorties sont relayées par la presse locale (cf. annexe 11), en dehors de l'école sont

élaborées pour célébrer et présenter le dispositif et les valeurs qu'il porte (cf. les annexes 4, 8, et 9).

22 DH	On fait en sorte d'organiser chaque fin d'année une réunion où les parents et les enfants sont tous ensemble pour fêter la fin d'année pour le Pédibus
-------	--

24 EGM	on essaie à nouveau [...] de chercher une date pour un barbecue à la fin de l'année avec tous les parents et les enfants du Pedibus. Ça s'est fait les années passées [...] De mémoire, on en a fait 3 fois, c'était plus un pique-nique. Juste les parents et les enfants inscrits dans le dispositif Pedibus.
--------	---

34 VD	En septembre, on avait fait une après-midi festive avec un rallye forestier, enfin un Pédibus forestier à la maison des forêts. Il a été aussi proposé en décembre, on a invité les familles Pédibus à venir voir un spectacle autour de la thématique du temps / climat à l'auditorium du musée des beaux-arts.
-------	--

Des évènements sont organisés pour faire connaître les actions réalisées. Les récompenses s'intègrent aussi dans le cadre de la médiatisation à l'exemple de la réception des élèves et professeurs de l'académie de Rouen à l'Élysée durant la COP 21 qui a eu lieu en France. Ce fut une reconnaissance de l'engagement de l'académie rouennaise pour les projets et les actions en faveur de l'environnement qu'elle accompagne dans les établissements de la région :

36 PF	vous trouverez beaucoup de choses sur cette entrée COP 21. L'académie s'est fortement mobilisée et certaines de nos actions qui ont été récompensées au niveau national. On a eu des enseignants et des élèves qui ont été invités pour certains par des ministères et pour d'autres à l'Élysée, vous verrez les photos de nos élèves avec la ministre, avec Monsieur Hollande vraiment on a été remarqués pour la qualité de ce qui a été fait sur l'académie de Rouen.
-------	--

C'est aussi des occasions propices aux retrouvailles des acteurs en dehors de leurs zones habituelles, pour communier autour de l'objet qui les rassemble. Certainement dans l'ambition de montrer l'aspect festif, l'aspect socialisant et rassembleur du dispositif Pédibus. Dans le cadre des "éducations à", ici l'éducation à l'environnement et au développement durable, la mise en lumière des actions menées occupent une place de choix. Allant du principe que cette éducation ne bénéficie pas d'un cadre classique d'apprentissage, il est donc nécessaire que les actions produites par certains acteurs soient médiatisées pour que l'ensemble de la population puisse se saisir de sa portée. Nous retrouvons cette position dans la plus part des textes officiels que nous avons analysé plus haut. Dans ces textes, les politiques sont unanimes sur la place des médias dans la vulgarisation des actions en lien avec l'éducation à l'environnement et au développement durable car cela donne une dimension d'ensemble don d'agir collectif qui est un atout pour la lutte contre la dégradation de l'environnement.

4.2.3. Pratiques communicationnelles pour coordonner un agir entre participants (la dimension collective de l'action)

L'une des forces des actions en faveur de l'éducation à l'environnement et au développement durable est la dimension collective, cette collectivité passe par une communication qui coordonne les actions des participants. A travers le partage des actions dans un groupe et l'apport des partenaires extérieurs, nous assistons à plusieurs schémas communicationnels qui participent à donner plus de visibilité aux actions, ce qui apparaît comme un axe fédérateur. Dans cette partie, nous allons nous appuyer sur deux degrés d'évaluation pour démontrer l'engagement des acteurs dans le dispositif Pédibus.

→ Action partagée par un groupe de personnes (adultes ou enfants)

Le premier niveau est consacré aux actions réalisées par un groupe de participants et les stratégies mises en place pour les promouvoir auprès du plus grand nombre. Cette envie de partage est le leitmotiv du dispositif Pédibus. Les acteurs se mobilisent et s'engagent à faire connaître tous les mécanismes utilisés au cours des rencontres initiées par les responsables des politiques publiques, des responsables académiques et des parents-accompagnateurs. C'est l'engagement pris par VD, dans la mission qu'elle accomplit régulièrement en organisant des rencontres d'échanges pour que chacun partage son expérience et améliore ses stratégies afin que l'action menée s'adapte aux attentes des populations mais en gardant l'essence de départ. Cette volonté de recueillir des informations, d'aller à la rencontre des acteurs de terrain sur le parcours du Pédibus, marque bien l'attachement des autorités au dispositif mais aussi à la réussite de l'action. C'est ce que déclare VD, responsable du service "politiques éducatives" de la mairie de Rouen :

62 VD	Moi personnellement, je suis en charge du Pédibus, moi je me rends sur les lignes régulièrement pour échanger avec eux (c'est pourquoi je leur demande des effectifs), pour prendre de notes et qu'ils me disent voilà, il y a ci ou ça qui ne va pas. Quand on fait des réunions, moi je fais des comptes rendus de réunions, que je leur transmets d'ailleurs.
-------	--

50 VD	lors des réunions de rentrée scolaire, les écoles font une présentation ...elles font une présentation aux parents, rapide, du Pédibus. Ils demandent toujours aux directeurs/directrices, s'ils peuvent le faire, s'ils peuvent faire une pique de rappel aux parents en leur disant « l'année recommence, n'hésitez pas à vous inscrire, parce que tous les ans, on demande à ce qu'ils se réinscrivent ».
-------	--

L'acte de communication se donne également à voir dans les supports éducatifs réalisés à partir des informations recueillies au cours des réunions auxquelles prennent part les acteurs. Ces fascicules regroupent les thématiques et les actions menées sur le terrain de telle sorte que cela soit utile au plus grand nombre. En fixant ces savoirs et savoir-faire dans un manuel éducatif, il y a une volonté d'élargir le champ d'intervention.

48 VD	C'est d'ailleurs très bien illustré dans le fascicule, vous voyez « je commence ma journée par une activité physique », le côté que je vous disais, « je rencontre les habitants de mon quartier ». Evidemment il y a « je protège l'environnement et je lutte contre le bruit », et « je vais avec mes copains, je vais à l'école en toute sécurité et mon organisation est facilitée ». En fait, si on a ciblé ces phrases-là, c'est aussi parce qu'on sait que ce sont les phrases qui reviennent, et avec lesquelles on a essayé de capter l'attention et de mobiliser les parents.
-------	---

A la suite de ces modes de communication il y a aussi des campagnes menées auprès des populations qui n'ont pas forcément connaissance du dispositif. Ces campagnes invitent à plus d'adhésion tout comme elles participent à la faire connaître l'action.

14 ML	Il y a eu une campagne, que je fais tous les ans maintenant. Moi, je n'ai pas adhéré comme ça. J'ai adhéré simplement parce que mes voisins avaient leurs enfants qui étaient dans le Pédibus. J'en ai parlé avec eux. Entre voisins qui arrivent dans le quartier, on se renseigne auprès des voisins qu'on trouve.
16 ML	On a un système de tutorat pour les parents, dont j'ai été un bénéficiaire
26 ML	On a un point d'information sur le Pédibus pour informer les parents. On a un affichage dans l'école

Tous ces modes de communication se font avec l'aide des partenaires extérieurs qui ont à cœur les questions de l'environnement et de l'éducation. Nous avons identifié plusieurs dont les plus présents sont très souvent évoqués dans les entretiens des acteurs.

→ **Actions conduites avec des partenaires extérieurs**

Les actions en faveur de l'environnement et du développement durable occupent une place de choix sur le territoire normand. Cela est vérifiable par les quelques exemples sur l'aspect de la communication dans les groupes engagés mais aussi à travers l'adhésion des partenaires extérieurs qui n'hésitent pas à s'engager dans l'accompagnement des actions en faveur de l'EEDD. Les partenaires traditionnels viennent de plus en plus du monde de l'éducation ou de l'environnement comme le soutient les acteurs que nous avons interviewés :

18 PF	l'AREHN, CARDERE. Ils font partie des 15 partenaires que je vous ai cités, pour les EdDD. Parmi nos partenaires on a la Région, le département 27, le département 76, l'ADEME, la DRAFT (l'enseignement agricole), on a l'agence de l'eau qui est sur les quais, la ville de Rouen.
-------	---

20 JMG	J'ai la chance ici à l'ADEME de travailler sur les 3 volets, c'est rare, de pouvoir faire à peu près ce qu'on a envie. Moi je trouve vraiment passionnant, d'arriver au milieu de nulle part et de me mettre sur un projet il y a aujourd'hui des sites scientifiques qui s'appellent « Sauvage de ma rue » ou « KTO graine ».
18 JMG	Alors on peut demander à un biologiste de l'Université de Rouen de se déplacer, parce qu'il y a quelque chose à cet endroit-là. On lui dit d'observer tel type de fleur, apparemment il y a une communauté qui est en train de se développer et ça peut être intéressant. C'est de l'écologie urbaine et c'est de l'apprentissage à la biologie. [...] Et par contre ça donne une identité à se parcours de l'école

44 VD	Quand on travaille avec l'Education Nationale, c'est plus sur la construction des outils pédagogiques pour le Pédibus que autre chose, car nous ne sommes plus sur le temps scolaire
46 VD	c'est une réflexion on va dire collective entre la métropole, nous, enfin la ville de Rouen, l'AREHN, l'éducation nationale. C'est suite à des rencontres et réunions organisées sur la thématique de l'écomobilité. Et il avait été fait le constat par les uns et par les autres qu'il n'y avait pas d'outils pour les plus jeunes

Dans ces différents extraits, les interviewés évoquent les partenaires qui ont collaborés dans les projets qu'ils ont portés. Nous remarquons une présence manifeste des institutions comme l'Education Nationale ou encore l'ADEME qui interviennent dans l'éducation et l'environnement. Ce qui peut expliquer cet intérêt porté sur le discours environnemental par exemple car les projets sont conçus avec l'aide des spécialistes. Il y a aussi un partenaire qui a été très évoqué dans les entretiens que nous avons réalisés :

28 DB	La police municipale a été forcément associée, ne serait-ce que dans la sécurisation ainsi que dans les points d'ancrage. Elle a aussi accompagné ce projet au départ, pour rassurer les parents.
-------	---

Le fait que cet acteur utilise l'expression « ne serait-ce que », détermine l'absence d'implication régulière de la police municipale dans le dispositif Pédibus. Une attitude qui interroge car le but premier de la mise en place du Pédibus était la sécurisation des abords des écoles.

L'ensemble de ces stratégies participent pleinement à la pratique du dispositif Pédibus dans la région, désormais certains parents connaissent l'existence du Pédibus tout comme une partie de la population. Mais le dispositif Pédibus rencontre des difficultés notamment dans la pérennisation des lignes et surtout dans la reconnaissance par le système éducatif. C'est ce que nous allons développer dans la partie qui va suivre.

4.2.4. Perspectives critiques

Parler des « perspectives critiques » c'est pointer du doigt les difficultés qui minent le dispositif Pédibus. Ce mode de déplacement qui intègre des nouvelles données dans le quotidien des parents est encore fragile malgré plusieurs années d'existence. Sa fragilité se saisit par les limites d'inscrire son action dans le long terme. En effet, pour prendre le cas de la ville de Rouen, il a existé 11 lignes de Pédibus entre 2008 et 2015, aujourd'hui rien que 5 lignes sont encore en activité. Les 3 lignes ouvertes au cours de l'année 2014 n'a tenu que 2 ans pour s'arrêter en 2016. Les raisons sont multiples et celles qui reviennent seront analysées dans cette partie de l'étude.

→ Identifier les limites de l'action

Pour étudier les perspectives critiques du dispositif Pédibus, nous avons choisi d'aborder la question des difficultés récurrentes dans la pratique au regard des témoignages des acteurs. Nous avons identifiés quatre (4) principales autour desquelles se greffent différents angles : *les parents, la configuration de la ville l'école et la rémunération*. Ces difficultés freinent l'action et sont à l'origine de ses limites. La première difficulté que nous avons identifiée concerne les parents. Ils sont les véritables moteurs du dispositif Pédibus, sa réussite est le fruit de leur implication. Les limites de l'adhésion des parents sont à saisir sous plusieurs aspects. D'abord la sensibilité, comme le dit ML, adulte décideur et parents-accompagnateur (ADPA) :

28 ML	Il y a des quartiers où en effet, malheureusement, les parents ont le temps d'accompagner leurs enfants à l'école, mais n'ont pas cette sensibilité. Je pense aux Hauts de Rouen que je connais bien.
-------	---

La sensibilité des parents à la cause environnementale est très importante pour la réussite du dispositif Pédibus, plus ces derniers sont engagés mieux se portera le dispositif. Mais cet intérêt est la résultante des préoccupations des familles. L'entretien réalisé avec l'adjoint au maire de la commune de Rouen en charge de la vie associative, spécifie la zone où cette attitude est courante, il s'agit des Hauts de Rouen, un quartier populaire qui concentre des difficultés sociales (un chômage qui touche 60 % de la population et un manque d'intérêt à la formation soit 78% des habitants sont détenteurs d'un diplôme inférieur au baccalauréat) ; ou encore ce positionnement géographique qui présente des difficultés d'accès car le quartier est situé dans un promontoire qui surplombe la cuvette rouennaise. Autant de choses qui participent à

l'absence d'intérêt porté aux questions de l'environnement. Pour une population en proie au chômage et aux difficultés sociales intenses, l'environnement ne peut occuper une place importante. Cette posture occupe actuellement l'actualité en France car on se souviendra que le mouvement social connu sous l'appellation de « *Gilets Jaunes* » a éclaté à la suite d'une augmentation de la taxe carbone.

Le second point est lié à la communication ou encore l'information. Toujours avec ML, les parents ne sont pas suffisamment informés et aussi responsabilisés sur le dispositif Pédibus :

4 ML	Chercher pourquoi certaines lignes qui ne fonctionnent pas : peut-être que le trajet a été mal construit, les parents ne sont pas suffisamment informés,
------	--

37 ML	Et puis, dans le Pédibus, un des aspects majeurs c'est justement de responsabiliser les citoyens, notamment les parents d'élèves. C'est un travail politique justement, que de réussir à convaincre les parents de l'utilité pour toutes les raisons que j'ai déjà évoquées avec vous
-------	---

Sa totale implication dans le dispositif rejoint les valeurs qu'il porte en tant qu'homme politique, c'est ce qui explique cette prise de position, celle d'adopter une politique qui responsabilise davantage les parents dans le cadre du dispositif Pédibus, pour que cette pratique devienne un moyen de transport courant pour se rendre à l'école. A côté de cela il y a aussi les changements de lieu de résidence au gré des mutations des parents, ou d'autres raisons toute aussi importantes, comme le soutient VJ, qui a animé une ligne de pédibus pendant deux années à Franqueville-Saint-Pierre (FSP) :

20 VJ	il y a eu des personnes qui ont déménagé, des mutations. Certains parents ont trouvé des nouveaux emplois avec des nouveaux horaires et à la fin on s'est retrouvé avec 2 parents pour juste 3 à 4 enfants.
-------	---

58 VJ	Les parents qu'on croisait n'étaient pour la plupart pas intéressés. Je ne sais pas pourquoi. Lorsqu'on voit un Pédibus, on est généralement partant. Parfois, c'est fait par un voisin.
-------	--

50 VJ	l'association des parents d'élèves, mais ils ne sont jamais venus aux réunions qu'on programmait.
-------	---

On voit aussi que certains parents engagés dans les activités scolaires à l'exemple de l'association des parents d'élèves ne s'impliquent pas dans le dispositif. Ce qui tout de suite pose la question de l'implication de l'institution scolaire dans la pratique du Pédibus. Dans l'entretien réalisé avec le responsable EEDD de l'académie de Rouen, nous pouvons clairement lire le manque d'intérêt que l'institution académique porte à l'endroit du dispositif, à cet effet, il a d'ailleurs déclaré ne pas en avoir connaissance (cf. annexe 2). Toute la problématique de l'intégration du dispositif pédibus dans le système éducatif est donc remise au gout du jour.

Nous pouvons dire que le fait que ce dispositif n'est pas directement lié à l'école est une raison pour que cela n'intéresse pas l'école à proprement parlé. Il faut rappeler que le Pédibus se fait le matin entre le domicile et l'école, il n'est pas inscrit dans le temps scolaire ce qui peut justifier cette absence d'implication de l'institution. Une attitude qui est tout de même difficile à gérer. Nous avons pour exemple cet incident qui a failli mettre un terme à la ligne de Pédibus Corneille, l'une des lignes qui fonctionne bien depuis son lancement :

4 ML	Ce problème de porte qui a cristallisé beaucoup de tensions entre l'équipe enseignante et l'équipe de parents d'élèves a été solutionnée, ce qui donne au Pédibus l'autorisation de passer à travers l'école.
------	---

72 VD	La difficulté était avec la directrice de l'école élémentaire, notamment quand il y a eu le plan Vigipirate, parce que ça demandait la présence d'une personne devant la porte pour ouvrir et refermer. ...Ça été une des difficultés, notamment l'année dernière et depuis les événements avec les attentats et la mise en place du plan Vigipirate renforcé. On a même dû passer par l'inspecteur de l'EN du secteur pour nous aider à régler le problème, car la directrice ne voulait pas.
-------	--

Fort heureusement qu'une solution a fini par contenter les deux parties et aujourd'hui les parents-accompagnateurs peuvent accéder à l'une des écoles par le portillon qui leur avait été autrefois interdit d'accès. Cette situation est également due à la configuration de la ville qui apparaît comme une autre difficulté majeure présentée par le responsable de l'Agenda 21 de la commune de Grand-Quevilly :

26 DB	A cela s'ajoute un autre facteur important qui explique le fait que cela n'ait pas bien fonctionné. C'est en rapport avec la configuration de la ville, la manière dont la ville est découpée. Vous avez des grandes avenues, vous avez des rues quand même importantes à traverser, avec des boulevards
-------	--

La ville de Grand-Quevilly a porté pendant plusieurs années le dispositif Pédibus. Celui-ci n'a pas résisté aux changements de l'équipe municipale et au départ à la retraite de la directrice d'école qui s'était investie personnellement dans la matérialisation du projet au niveau du village-scolaire des groupes scolaires Jean Moulin et Jean Cavaillès. Et malgré la volonté de relance affichée par la nouvelle équipe, les lignes n'ont pas pu être remises en marche. Après la question de la configuration de la ville, celle de la rémunération, c'est-à-dire, payer des personnes qui vont conduire le projet de sa conception à sa matérialisation comme cela se fait en Suisse où le dispositif Pédibus fait désormais partie des habitudes des populations. Cette proposition a été fortement défendue par l'adjoint au Maire de la ville de Rouen, qui n'y trouve pas d'inconvénients mais propose une approche de la facturation même si le responsable de l'EEDD est radicalement opposé à l'idée de rémunérer :

24 ML Moi je suis partisan politiquement de la tarification sociale. Parce que là on peut se centrer sur un service, je ne sais ...qu'on pourra facturer peut-être 15 centimes d'euros pour le trajet, ça ferait payer pour les plus modeste 1 centime, ça ne se facture pas un centime. Donc, il y a cette limite de la facturation.

54 PF Mais on ne va pas payer les parents d'élèves pour emmener leurs enfants à l'école.

Nous venons de passer en revue quelques points essentiels qui sont à l'origine des difficultés du dispositif Pédibus. Une pratique peu connue des responsables de la région qui d'ailleurs ne sont pas impliqués dans le projet. Cela ne veut pas dire que la région n'est pas au fait de l'éducation à l'environnement et du développement durable d'ailleurs, au contraire, elle apparaît comme une région pionnière car elle est à l'origine de la démarche E3D, vulgarisée par le MEN, sur le plan national, (*cf. la partie sur l'analyse des textes officiels*) sauf que le système éducatif n'a pas encore pris la mesure de la pratique du Pédibus comme une action qui rentre dans les pratiques de l'EEDD sachant bien qu'il accompagne d'autres projets comme l'eau, les déchets etc. Faut-il voir la non pérennisation des lignes de Pédibus en MRN comme un refus des parents d'adopter la marche comme un moyen de déplacement ? ou encore cela fait partie des stratégies des climato-sceptiques qui insidieusement porte un discours pessimiste pour décourager les personnes qui veulent s'engager dans cette action, c'est un peu ce qui ressort de l'entretien que nous avons eu DB (*cf. annexe 6*), qui durant le temps de notre échange, rien n'était bien pour relancer le Pédibus dans sa commune, nous avons choisi un passage qui résume clairement sa posture :

38 DB A mon sens, il faut savoir aussi prendre du recul et ne pas s'obstiner lorsque les facteurs environnementaux, les facteurs humains ou les facteurs architecturaux ne permettent pas d'aller au bout d'un projet.

Au terme de l'analyse des entretiens des adultes, nous constatons que le discours législatif est quasi absent. C'est pourquoi, nous y avons consacré quelques lignes dans la conclusion de cette partie. Le sujet du présent travail est la transposition (ou la non-transposition) des discours officiels relatifs à l'EDD (textes internationaux, nationaux, régionaux) dans le discours des acteurs du Pédibus, qu'il s'agisse des organisateurs au niveau politique, des organisateurs au niveau pratique (référents, accompagnateurs) ou des simples participants adultes (parents accompagnateurs, parents d'élèves). Dans la présente partie, nous nous contenterons parfois de citer de brefs extraits des différentes interviews semi-guidées réalisées par nos soins. Dans ce cas, le nom de l'interviewé(e) sera remplacé par des initiales, afin de mettre l'accent sur le discours et sa facture. En cas de besoin, les données complémentaires concernant l'auteur de la citation (fonctions etc.) seront rajoutées. Le lecteur trouvera l'ensemble des interviews en annexes, dans une documentation originale. Le discours des enfants participant au Pédibus fera l'objet d'une analyse séparée, reposant sur un corpus d'interviews distincts, également joint au présent travail d'analyse, pour plus ample documentation autour de la pratique du Pédibus.

En relisant les interviews des adultes, acteurs du Pédibus ou responsables concernés à un titre ou à un autre, on est frappé de constater que ce qui aurait pu être attendu, à savoir les références aux textes officiels et aux textes fondateurs de l'EDD, produits depuis plusieurs décennies maintenant, sont finalement fort peu présentes. Rares sont les interlocuteurs qui se réfèrent spontanément aux textes officiels. Une interlocutrice de l'UNESCO se réfère bien à la COP et à l'accord de Paris, en précisant qu'il inclut un volet sur l'éducation, sans recourir explicitement à la formulation des textes officiels :

JH A toutes les COP, la conférence des parties sur le changement climatique, on est très content que l'éducation ait un article dans l'accord de Paris par exemple. JH
[...] si on doit se préparer pour le changement climatique, ou pour renforcer le changement climatique, l'éducation doit avoir une place importante. JH
Ce qui veut dire que l'éducation occupe une place de choix dans l'aboutissement d'un changement de comportement.

Les formulations restent assez générales, tournant autour du concept d'« éducation », sans spécifier s'il s'agit d'une éducation traditionnelle ou d'une « éducation à ».

l'éducation [a] un article dans l'accord de Paris
[...] l'éducation doit avoir une place importante.
[...] l'éducation occupe une place de choix

D'autres interlocuteurs, par exemple au niveau régional, font preuve d'une réelle connaissance des textes, notamment du texte du 5 février 2015 publié par le MEN. Mais dans l'interview, l'interlocuteur parle davantage de la forme (le texte abroge les précédents) que du contenu, encore moins des enjeux en matière d'EDD. On trouve ici une approche très procédurière, qui fait certes partie d'une approche de type administrative, telle qu'elle est induite par la mise en œuvre des textes législatifs « *Pour revenir sur la question des textes officiels, comment se fait l'adaptation dans la région ? Et vous m'aviez parlé du texte du 5 février 2015 ... C'est quelque chose qui est particulièrement intéressant parce que ça provient de notre ministère, mais aussi du ministère de l'environnement et du développement durable* »⁴²⁸. Interrogé sur le contenu de ce texte, l'interlocuteur invoque un texte peu injonctif (le terme technique est utilisé ici), pour opposer le texte législatif aux textes règlementaires des programmes scolaires. Le problème est certes structurel, car les textes législatifs restent très généraux, demandent des mesures complémentaires d'application, tandis que les textes des programmes officiels, établis discipline par discipline, sont contraignants. Mais là encore, l'abord reste de type juridique et procédurier, sans que le discours n'énonce le fond des choses, notamment en matière d'EDD « *Pouvez-vous faire une présentation du texte ? On évite des textes trop injonctifs dans ce genre de secteur, parce que pour nous, ce qui va être très injonctif se sont les programmes. Les programmes disciplinaires s'appliquent de manière très règlementaire, ils définissent quelles sont les connaissances et les compétences à mettre en place. C'est absolument incontournable* ». Sur le fond, l'interlocuteur, dont c'est le métier, apparaît parfaitement au fait de la distinction entre les programmes scolaires disciplinaires, et les exigences de l'EDD, exprimées à travers les circulaires d'application. Sur ce point, l'interlocuteur met en lumière la question des compétences transversales et du curriculum à définir, tel qu'il a été étudié par Jean-Marc Lange. Lorsqu'il est question des autres textes, par exemple des textes d'application, la démarche reste tout aussi formaliste, dans une logique administrative, conformément à la position de l'interlocuteur. Il est certes parfaitement exact que la majeure partie des textes ne sont pas entièrement consacrés

⁴²⁸ Cf. Annexe 2

à l'EDD, ce qui rend parfois compliqué le travail du responsable chargé de l'application (ou du chercheur travaillant sur l'EDD), mais il aurait été intéressant, dans ce contexte, de retrouver dans le discours le contenu précis des textes cités « Il faut tout croiser. En fonction des dates, les plus récents sont plus intéressants que les plus vieux mais ce n'est pas une règle absolue non plus. Et c'est aussi en fonction des thématiques. Certains textes vont être larges, par exemple sur l'organisation des enseignements au collège. Il y aura peut-être 4 lignes sur le DD sur un texte qui fait 6 pages, et ça peut vous intéresser. Tout comme à un autre moment il va y avoir comme celui-ci (*il montre le texte*) un texte qui est entièrement au DD ». Peu d'interlocuteurs se réfèrent explicitement aux grands textes fondateurs en matière d'EDD, par exemple aux grands textes internationaux, dont certains remontent à quelques années, voire à quelques décennies. Un seul de nos interlocuteurs y fait référence, suite à une sollicitation précise, démontrant ainsi une connaissance fine des dispositifs réglementaires, même si ces derniers ne sont pas spontanément à l'origine du discours produit « *Est-ce que vous avez connaissance des textes internationaux en la matière ?* PF Je connais l'ONU, qui a lancé entre 2000 et 2015 (ça changé en 2015), on était sur les OMD, les Objectifs du Millénaire pour le Développement. A partir de 2015 on est passé sur les ODD Les objectifs du développement durable, il y en a 17, si je me souviens bien. Nous avons bien suivi tout ce qui s'est fait par rapport à a COP 21 sur le mois de novembre et décembre. D'ailleurs on a eu beaucoup de projets qui ont été menés dans les établissements sur la thématique du réchauffement climatique en particulier. Sur notre site internet, vous trouverez beaucoup de choses sur cette entrée COP 21. L'académie s'est fortement mobilisée et certaines de nos actions qui ont été récompensées au niveau national. On a eu des enseignants et des élèves qui ont été invités pour certains ministères et pour d'autres à l'Élysée, vous verrez les photos de nos élèves avec la ministre, avec Monsieur Hollande vraiment on a été remarqués pour la qualité de ce qui a été fait sur l'académie de Rouen ». Cette déclaration montre fort bien les différentes strates (internationales, nationales, régionales, locales) à l'œuvre à la fois dans les textes et dans les mesures prises. Mais, là encore, le contenu précis des textes législatifs n'est pas explicitement évoqué par au fil de la conversation. Sur la forme, on retrouve parfois une certaine tendance au *name dropping* : peu avant, on trouvait mentionnées Ségolène Royal et Najat Vallaud-Belkacem, ici on trouve « Monsieur Hollande » comme autorité tutélaire. Toujours sur la forme, l'interlocuteur utilise fort à propos les abréviations OMD (Objectifs du Millénaire pour le Développement) et ODD (objectifs du développement durable), ce qui prouve à la fois la connaissance des textes et une réelle familiarité avec le sujet. Il y a réellement

17 objectifs répertoriés comme ODD⁴²⁹, comme le dit fort justement l'interlocuteur. Dans la mesure où le texte du 5 février est consultable sur internet, les informations qu'il contient sont effectivement accessibles, et d'ailleurs bien connues de l'intervieweuse. On regrettera toutefois que l'interlocuteur, qui a manifestement une parfaite connaissance de ce texte fondamental, n'intègre pas davantage dans son discours les éléments de fond et de forme des textes législatifs, lorsqu'on lui demande de s'exprimer sur le DD et/ou l'EDD. Ce fait a beau être paradoxal, il n'en reste pas moins avéré, ce qui interpelle quant à l'appropriation du discours sur le DD par les acteurs du DD et de l'EDD eux-mêmes, dans le discours spontanément produit. « *Les textes qui m'intéressent sont ceux qui sont entièrement dédiés au DD. Il est vrai que les textes globaux peuvent être intéressants, mais ceux qui touchent la question le sont encore plus. Pouvez-vous me dire combien vous en avez, une estimation... ?* Il n'y en a qu'un : celui du 5 février 2015. Ce qui fait mon bonheur... Ça peut certes faire votre malheur... Je peux vous en faire une copie car il est en téléchargement libre. Il n'y a rien de confidentiel de toute façon. C'est public ». Dans d'autres interviews, l'utilisation du terme « agenda 21 » est un signe ostensible de la référentialité aux textes législatifs et aux programmes d'action. « *Le développement durable était aussi l'objectif visé ?* DB Oui. Effectivement l'agenda 21 est arrivé dans les collectivités et il a été le précurseur d'une politique environnementale des villes, des villes économes en énergie.

Un exemple remarquable de réappropriation et de transposition du discours officiel est l'application de l'agenda 21 par la commune du Grand Quevilly. Le respect de la diversité végétale est un point cité, et immédiatement transposé dans la politique municipale, à travers la réduction de l'emploi de désherbant pour lutter contre les mauvaises herbes. On trouve ensuite l'énumération de plusieurs points empruntés à l'agenda 21, dont les modes de déplacement doux, certes sous la forme non de la marche, mais du vélo, comme cela est le cas très souvent. Enfin, la dimension sociétale de l'agenda 21 n'est pas oubliée, à travers le renforcement des liens sociaux et le développement d'une forme d'être-ensemble, qui rejoint parfaitement les exigences du développement durable bien compris, qui ne se limite pas à la biodiversité. Aussi bien sur le fond que sur la forme, ainsi que par la richesse des réponses apportées, il s'agit là d'un exemple de transposition réussie, à l'échelon local, des textes de

⁴²⁹ https://www.unric.org/html/english/library/backgrounders/sdgs_french.pdf

l'agenda 21, jusque dans son esprit (« avec une vision développement durable »). Cette partie de l'interview apparaît comme exemplaire, si l'on voulait produire un discours (et des actes) explicitement ou tacitement inspirés des textes législatifs. Dans ce cas précis, il y a une continuité entre les textes législatifs, l'action public, et le discours produit, traduisant une prise de conscience écocitoyenne au sens plein du terme. Le tableau ci-dessous récapitule les passages essentiels relatifs au DD et à l'EDD.

Parfois, il peut arriver que la référence aux textes officiels soit moins développée, à travers la simple reprise du terme « agenda 21 » et la mention d'exemples de changement de comportement assez basiques, comme le tri sélectif, relevant des « bonnes pratiques ». Même si l'agenda 21 reste tout au plus présent en tant que point de repère plus ou moins précis dans le détail, cette référence apparaît structurante dans le discours, comme dans la démarche des responsables concernés. Là encore, ce processus peut faire partie de la construction d'une écocitoyenneté responsable et active. On notera aussi la référence explicite aux partenariats, qui constituent un élément important du DD, trop peu souvent cité, ce qui mérite être souligné ici. Mais, en règle générale, les références aux textes législatifs ou l'emploi de termes techniques et/ou autres abréviations en relation avec le DD et l'EDD (pour reprendre deux abréviations récurrentes), sont fort peu nombreux dans les interviews que nous avons menées, quand bien même l'interlocuteur pouvait (voire devait...) supposer que ces textes et ces termes étaient connus de la chercheuse réalisant l'interview. Il apparaît que les textes législatifs fondateurs de l'EDD ne nourrissent guère le discours des acteurs, en particulier des acteurs du Pédibus, qui se développe en suivant d'autres axes thématiques.

D'un point de vue de la production du discours, il peut arriver que les responsables de l'action en faveur du développement durable ne mettent pas nécessairement les textes législatifs au cœur de leur démarche, ni pour eux, ni pour les destinataires. On remarquera aussi que le contenu des textes législatifs n'est pas censé pénétrer les programmes scolaires. On en resterait alors à une forme de sensibilisation, à l'école ou à la maison, loin des références précises et des injonctions écoresponsables des textes officiels. Dans le cas d'une démarche d'éducation non formelle placée sur le temps extra-scolaire, on peut certes renvoyer à la séparation entre l'école et le monde du quotidien. Quoi qu'il en soit, on trouve dans ce discours, émanant pourtant de

responsables compétents et actifs en matière de développement durable, une limite structurelle de l'EDD, dont le positionnement se situe quelque part entre les textes généraux injonctifs (mais non transposés explicitement), les programmes scolaires normatifs et disciplinaires, et la sensibilisation, plus ou moins sur la base du volontariat chez certains enseignants, ou bien assumée par les parents, donc échappant au double champ d'action du domaine scolaire et du domaine public. Ce que thématise l'extrait ci-dessous « *Dans vos actions, faites-vous un lien avec les textes officiels sur l'EDD ?* VD Non, non. Moi, on ne m'a jamais dit fais attention à ci ou ça ! Et puis, moi personnellement je ne leur demande pas de le faire. Souvent ces enfants-là ont été plus ou moins sensibilisés aussi, donc, ils sont conscients de ça. Après tous, les enfants n'ont pas eu forcément eu d'animation pédagogique sur cette thématique-là, à l'école et tout ils en ont entendu parler. Le sujet il n'est pas de le faire, on laisse ça aux enseignants, on va dire, moi je n'impose rien », ce passage est intéressant, car il thématise l'acte éducatif en tant que tel. L'interlocutrice distingue fort bien l'éducation formelle (« on laisse ça aux enseignants ») de l'« éducation à... », laissée le plus souvent aux parents, sous la forme d'une sensibilisation aux « bonnes pratiques ». Les paroles des enfants (cf. *infra*) soulignent bien cet état de fait, en soulignant que ce n'est pas le Pédibus qui les a sensibilisés aux questions environnementales, mais leur univers familial. Conformément à l'esprit et à la démarche de l'EDD, l'interlocutrice ne cherche pas à imposer une réponse à un problème complexe (« moi je n'impose rien »), privilégiant la recherche de la vérité par le questionnement à la transmission de cette vérité, qui relèverait alors du militantisme (« Moi, on ne m'a jamais dit fais attention à ci ou ça ! Et puis, moi personnellement je ne leur demande pas de le faire. »). On trouve dans ces propos une grande fidélité à l'esprit et à la démarche de l'EDD auprès d'une responsable administrative, dont c'est la fonction.

Au fil de la conversation, il apparaît explicitement que les textes législatifs sur l'EDD ne jouent pas toujours un rôle déterminant dans le discours, ni peut-être dans les réflexions, des véritables acteurs sur le terrain. Il est vrai que le discours glisse rapidement des textes généraux et fondateurs, avec une portée incantatoire et universelle, aux textes plus techniques et plus parcellaires, comme les décrets d'application, voire plus spécifiques, comme le sont les programmes de l'Education Nationale. Le cloisonnement des responsabilités conduit ici à un cloisonnement des discours, qui découle de la parcellarisation des responsabilités et des structures de décision impliquées par l'EDD. Sur le fond, le discours produit quitte souvent le

domaine des idées et des obligations morales, pour se cantonner à des analyses procédurières (avec les différents niveaux au sein de l'Education Nationale). La question de fond, fort bien abordée par l'interlocutrice dans ce passage, est celle de la transposition d'une démarche de type EDD dans une éducation formelle, avec toutes les structures existantes et les rouages administratifs qui en assurent le fonctionnement. Sans compter que la démarche de l'ERE et de l'EDD relèvent d'une logique de territoire, comme l'a mis en évidence Angela Barthes. En ce sens, l'interlocutrice saisit fort bien le cœur du problème, lorsqu'elle dit à propos de l'interprétation et de l'adaptation des textes au local : «Des fois, ça se fait plus au niveau local avec des inspecteurs de circonscriptions ». Par nature, l'EDD est un sujet « complexe » au sens de la complexité d'Edgar Morin.

Troisième chapitre

Analyse des entretiens des enfants (EE)

L'analyse des entretiens que nous allons maintenant aborder va se faire avec la méthode dite des trois dimensions de la signifiante (Martinez, 2010), (déjà présentée ci-dessus). Avant de réaliser notre étude, il est important de déterminer les marqueurs d'identification qui seront les grands axes permettant de conduire notre analyse. Pour cela, nous considérons que les marqueurs d'identification sont présents dans les trois dimensions d'analyse à savoir la dimension thématique, à travers sa fonction référentielle ; la dimension morfo-syntaxique ou discursive avec un choix qui implique l'accent sur la fonction communicationnelle et pour finir la dimension pragmatico-interlocutive, à travers la fonction qui renvoie au relationnel où bien sur l'identitaire est de l'ordre du psycho-sociale. Nous allons dans un premier temps développer la dimension thématique : ce travail se fera autour de trois indicateurs pertinents, des thèmes et domaines récurrents (l'affectif, la famille et les autres et les pratiques en lien avec l'environnement). Ensuite interviendra la dimension syntaxique et des opérations discursives autrement dit comment l'on parle ? Nous nous concentrerons sur les principales attitudes et compétences discursives qui se manifestent dans le langage, comme des indicateurs identitaires (s'engager dans l'interaction dialoguée et s'engager dans une explication). Et la dernière étape concerne la dimension pragmatique, relationnel et communicationnel, c'est-à-dire qui parle à qui, pourquoi et comment ? Cette partie a pour but de ressortir les réelles compétences relationnelles des enfants qui ont pris part à l'entretien que nous avons organisé.

4.3.1. Thématique-sémantique : de quoi parle-t-on ?

Cette partie va nous permettre de mettre en lumière les thèmes abordés par les enfants au cours de l'entretien. Dans leur discours, trois plusieurs thèmes sont évoqués mais les plus pertinents, ceux qui reviennent et bordent la trame de leur propos sont l'affectivité, leur expérience du pédibus et le lien avec l'environnement.

→ **Affectif, la famille et les autres**

Nous avons relevé les marques affectives, la présence de la famille et les relations avec les autres dans les discours de huit (8) intervenants qui ont pris part à l'entretien : (Fr. ; C ; I ; Ph. ; M ; E Ga et O), comme nous le démontrons dans les encadrés :

50 O Un peu mais ma maman elle connaît.

66 O Oui, j'ai marché avec ma maman et d'autres personnes, trop bien !

48 E Mon père qui est aujourd'hui responsable du Pédibus, nous apprend ce qu'il faut savoir et ce qu'il ne faut pas faire pour ne pas nuire à l'environnement. Donc, je connais et c'est pourquoi je fais toujours le Pédibus et j'aime ça.

20 Fr. oui, des fois on se retrouve avec tout le Pédibus.

21 C Avec tout le monde du Pédibus... On fait une grande fête

22 I Ça rassemble tout le monde

23 Ph. Tout le monde.

42 M Un peu, j'ai un peu rencontré Elise, parce que avant on ne se parlait trop, mais maintenant on se parle un peu plus, de plus en plus même.

43 E C'est la même chose pour moi. Comme Marius n'est pas dans ma classe alors on ne se parlait pas. Mais avec le Pédibus on partage beaucoup de choses durant la récréation, on joue ensemble, et on parle plus.

44 Ga Ce n'est pas de l'amitié, mais on est plus protecteur envers les plus jeunes dans la cours de récré.

49 Ga mes parents sont très investis sur ça.

97 M Ouais, CE2 Natalia. Là, vous voyez on connaît les prénoms et du coup on parle très bien. Par exemple au début quand Natalia et Alexia sont arrivées, je ne connaissais pas leurs prénoms

119 M Ah oui, d'accord. Vous voyez, nous avec le Pédibus on fait une belle action. Marcher permet de réduire l'utilisation de la voiture. Ça fait à peu près 10 voitures en moins devant l'école. Et aussi il y a 3 autres Pédibus dans Rouen, donc quand on fait le calcul.

102 C Oui, avec Elise, nous sommes inscrites au cours de natation donc on va à la piscine ensemble.

A travers ces extraits, nous avons les indicateurs en tours de paroles qui démontrent les interventions de chaque enfant qui a participé. Pour cela nous avons M (3X) ; E (2X) ; Ga (2X) ; O (2X). C (2X), tandis que Fr, Ph et I n'interviennent qu'une seule fois. Pour les indicateurs de l'investissement subjectif par les possessifs, seulement trois intervenants s'investissent et

utilisent les actes possessifs en l'occurrence O (2X) ; Ga (2X) et E (1X). Et pour ce qui est des indicateurs relationnels, nous dirons que pratiquement tous les intervenants dont les extraits sont ici présentés font montrent d'un niveau relationnel remarquable, c'est également ce qui se dégage de l'entretien qui nous a été accordé. Nous constatons que la dimension affective n'est pas très souvent exprimée mais nous affirmons que le relationnel est très importante et affirmée. Ces motifs introduits à l'initiative de l'intervieweuse, sont présents dans l'ensemble de l'entretien (6 à 120).

Au cours de l'entretien, chaque intervenant a mis en exergue des thématiques qui implicitement leur tenaient à cœur, c'est ainsi que nous allons évoquer le relationnel et la place de la famille très présents dans le discours de deux d'entre eux : il s'agit de M et O. La présence de la famille dans l'entretien revient régulièrement dans le discours de O., se discours présente une relation familière et même familiale avec l'environnement car la connaissance qu'elle a du Pédibus est le résultat de l'initiation faite par sa "maman" qu'elle évoque à plusieurs reprises dans ses tours de paroles « *un peu mais ma maman elle connaît* », elle a une connaissance de l'environnement qu'elle définit comme peu et par contre sa maman connaît. En faisant le choix de l'accompagner à l'école à pied dès son année de maternelle, la mère de O. intègre dans les habitudes de sa fille et bien sur les siennes, l'adoption d'un mode de déplacement non polluant, important pour la préservation de l'environnement. M., est apparu très impliqué dans l'entretien, il a été l'intervenant qui a le plus intervenu, en disant combien le Pédibus a permis d'élargir ses relations « j'ai un peu rencontré Elise, parce que avant on ne se parlait trop, mais maintenant on se parle un peu plus, de plus en plus même » c'est pareil pour les personnes qu'il voyait dans la cour sans pour autant connaître leur nom, maintenant avec la pratique du Pédibus « vous voyez on connaît les prénoms et du coup on parle très bien. Par exemple au début quand Natalia et Alexia sont arrivées, je ne connaissais pas leurs prénoms ». Nous pouvons dire que cette dimension relationnelle est un élément essentiel qui le rend visiblement fier et content de prendre part au dispositif Pédibus. Ce ressenti mis en lumière par le discours de M. reflète l'esprit du groupe e général. Nous constatons que les enfants se sentent dans une relation harmonieuse avec le milieu mais aussi avec les autres, ce qui donne la possibilité d'évoquer une forme d'identification et d'émergence du sujet affectif qui est en somme une forme d'*identification écologique*.

→ Les pratiques en lien avec l'environnement

Alors que plusieurs études sur l'environnement présentent le domaine du transport comme l'un des plus néfastes, il est important de voir le dispositif Pédibus comme une pratique en lien avec l'environnement car c'est une action citoyenne porteuse des valeurs environnementales. Dans les discours des enfants, le dispositif est une occasion où parents et enfants se retrouvent et profitent ensemble d'une pratique qui noue des liens et fait découvrir son environnement. La marche est présentée comme essentielle pour lutter contre la pollution par exemple. Nous avons relevé plusieurs extraits qui présentent la marche comme un rempart à la pollution dans les discours de six (6) intervenants qui ont pris part à l'entretien : (C ; V. ; M ; E Ga et O), (allant de 11 à 121) cf. les encadrés ci-dessous :

11 E	Oui j'aime bien marcher et ce n'est pas super long.
52 C	Nous à l'école, la maîtresse fait des travaux sur l'environnement. En début d'année nous sommes allés à la maison des forêts et là-bas, on nous beaucoup parlé de la nature. J'aime bien, la nature. Et j'aime aussi la protéger
121 O	La voiture pollue et ce n'est pas bien...
119 M	Vous voyez, nous avec le Pédibus on fait une belle action. Marcher permet de réduire l'utilisation de la voiture. Ça fait à peu près 10 voitures en moins devant l'école. Et aussi il y a aussi 3 autres Pédibus dans Rouen, donc quand on fait le calcul.
116 M	Moi je me suis décidée, c'est pour la planète, pour éviter les inondations, la pollution, pour pleins de choses quoi
82 M	Moi j'aime marcher et je me sens trop bien quand j'ai marché le matin, je suis en forme et bien réveillé
85 C	Je trouve ça très bien de marcher, il faut que les gens marchent car on n'a pas beaucoup de temps dans la journée et à l'école on travaille beaucoup et il faut être en forme.
86 V	Moi, je trouve que c'est bien de marcher, surtout le matin. Au moins nous sommes plus en forme pour toute la journée.
87 Ga	Marcher c'est aussi bien pour la santé, parce que si tu vas tout le temps en voiture bah ça pollue beaucoup plus !

Le choix de marcher pour ne pas polluer rentre bien dans les recommandations internationales, nationales et locales (cf. *supra* l'analyse des textes officiels). Cette approche qui n'est pas celle qui a suscité le lancement des lignes pédibus en MNR, est devenue l'un des axes majeurs de sa

pratique, au même titre que la socialisation à travers les rencontres familiales où les enfants ont la possibilité d’avoir une perception plus élargie de leur environnement. Dans ces extraits, le thème de la marche et celui de la pollution sont très largement évoqués, ce qui nous amène à dire que les intervenants font un lien entre le fait de marcher et la pollution dont le premier peut freiner l’évolution du second « *La voiture pollue et ce n’est pas bien* » ou encore « *Moi je me suis décidée, c’est pour la planète, pour éviter les inondations, la pollution, pour pleins de choses quoi* ». En dépit de son jeune âge O. (7 ans), pratique la marche parce que la voiture pollue et termine en disant « *ce n’est pas bien* ». Cette conscience qui se manifeste dans les tournures langagières, exprime un avis tranché sur ce qui peut être les causes de la dégradation de l’environnement à travers une pollution qui présente toujours des taux inquiétants. L’occurrence du verbe marcher (6X) dans les extraits de discours des enfants, montre également une certaine conscience qui en sorte que la pratique de la marche est un geste fondamental pour la préservation de l’environnement, ce qui place donc le Pédibus sur la liste des pratiques en lien avec l’environnement sur le territoire normand.

→ L’appartenance écocitoyenne

Dans le tableau ci-dessous, nous allons représenter les indicateurs thématiques sur l’identification écocitoyenne, ce qui va nous aider à faire le point sur les thématiques que les intervenants ont mis en lumière dans leurs discours respectifs afin d’apprécier leur appartenance écocitoyenne.

<u>Indicateurs langagiers</u>	E (10ans)	C (9an)	O (7ans)	M (10ans)	Fr (7ans)	V (9ans)	Ga (10ans)	Ph. (5ans)
affectivité	4	2	3	2	1		2	1
famille	1		2	4	2	1		
amitié	3		2	6		5	5	
identité	5		2	5		2		
Pratique et env.	7	3	6	7	2	5	4	3
<u>Indicateurs thématiques</u>	20	5	15	24	5	13	11	4

Au regard des scores qui se dégagent dans ce tableau, nous constatons qu'il y a une forte inégalité entre les participants : nous voyons que E et M, ont les scores les plus élevés ce qui traduit leur forte implication dans la démarche Pédibus et bien entendu leur conscience de l'état de l'environnement qui est à l'origine de cet engagement. L'ensemble des participants ont une conscience claire de la socialisation et de l'appartenance à un groupe voir une famille. Ils s'approprient l'environnement à travers la question de la pollution par le dispositif pour renforcer la pratique de la marche comme choix assumé pour lutter contre la pollution. Dans les expressions qu'ils utilisent, les enfants laissent entrevoir leur joie, le plaisir de se retrouver, de discuter et à chaque fois de découvrir leur quartier. Ces jeunes dont l'âge est compris entre 5 et 10 ans, sont au fait de la question environnementale surtout dans le cadre des transports. Ils parlent de pollution, de planète sans pour autant aborder des thématiques qui n'appartiennent pas au champ des transports même si C (9 ans) ouvre la perspective avec les enseignements de la maîtresse et la visite à la maison des forêts sans développer davantage. Elle est la seule, qui parle de la thématique des espaces naturels sans faire allusion au transport ou à la pollution. Toutefois, nous pouvons dire que seulement trois d'entre eux (E, O et M) présentent des caractéristiques de ce que nous pouvons déterminer comme faisant partie de la sphère écologiste à savoir les connaissances et les convictions mais aussi l'écoresponsabilité avec les normes et les valeurs que revêtent l'identité écocitoyenne. Cette expérience qui totalise dix années d'existence fait partie des pratiques de la construction identitaire, ce qui d'ailleurs est un fait réel pour certains participants dont la présence dans le dispositif est le fruit de toute une organisation qui porte pleinement ces valeurs. Ils devraient s'en saisir davantage pour construire leur identité, leur personnalité pour aboutir à une autonomisation qui participera à s'émanciper de la famille, très présente dans le dispositif Pédibus. C'est aussi une occasion pour chaque enfant de se construire une identité collective d'appartenance à un groupe où les savoirs, les valeurs et les émotions sont partagés par l'expérience.

4.3.2. Syntaxe et actions discursives : comment parle-t-on ?

Parler de la syntaxe et des actions discursives, c'est mettre en exergue les attitudes et les compétences qui se manifestent dans le discours des enfants par le langage qu'ils utilisent. Une analyse qui va s'appuyer sur les marqueurs identitaires tels que développés par Marie-

Louise Martinez : s'engager dans l'interaction dialoguée, s'engager dans une description et s'engager dans une explication.

→ **La capacité des enfants de s'engager dans une interaction dialoguée (type question-réponse)**

Au cours de cet entretien mené au pas de course, le matin sur le chemin de l'école, les enfants ont pleinement participé au jeu de questions-réponses. Ils ont fourni avec précision et efficacité des réponses utiles aux questions posées même si leurs réponses se faisaient à travers une gestuelle rythmique (signes de tête) suivi des onomatopées, il y avait aussi les réponses monosyllabiques, contextualisées (rires, termes indexicaux à l'exemple de (« maintenant » « ici » « je »). Nous avons relevé 35 tours de paroles qui présentent des énoncés composés de phrases complexes dans les discours de cinq (5) participants qui ont pris part à l'entretien : *M* : 17 ; *GA* : 3 ; *C* : 3 ; *E* : 6 et *Ga* : 6), allant de 18 à 132.

132 E	On rentre tous à la deuxième barrière, la première barrière c'est pour les maternelles qui viennent à l'école sans le Pédibus, et pour les maternelles qui viennent avec le Pédibus, c'est ici, ils prennent ce portillon et arrivent très rapidement dans leur bâtiment
-------	--

92 M	Du coup je sais l'information. Donc il y a 4 pedibus encore dans Rouen encore actifs, dont le nôtre. On a des gilets jaunes, des brassards pour bien se retrouver. Et les brassards c'est très pratique. Ça fait comme si on était capitaine. En fait les gilets, c'est pour les parents accompagnateurs et pour les CP, CE1-CE2, brassards CM-CM2.
------	---

39 Ga	C'est une très bonne expérience, moi je fais ça depuis plusieurs années et ça ne me fatigue pas. Ça permet de faire quelque chose pour l'environnement dans notre quartier. On le découvre chaque jour et les parents accompagnateurs sont trop gentils. Avec le Pédibus, je connais les autres parents et les autres élèves de mon école.
-------	--

18 E	Oui, au moins deux fois dans l'année. C'est un moment agréable car avec les autres enfants du quartier et qui sont à l'école avec nous, on partage un moment formidable, on s'amuse super cool.
------	---

125 GA	Mais oui, le mien il est lourd et je ne sais pas pourquoi (<i>regard amusé</i>). Alors c'est pourquoi, je fais le Pédibus uniquement le vendredi, parce que mon père il accompagne, du coup il porte mon cartable
--------	---

→ **La capacité de s'engager dans une explication**

Les cinq élèves que nous avons choisis pour cette analyse ont une capacité de décrire les faits qui est hautement appréciable malgré le fait que les énoncés soient en général brefs. Les descriptions faites sont en essentiellement des déclarations ou encore des évaluations pour marquer l'apport de la pratique du Pédibus dans certains événements. Toujours avec nos cinq intervenants, nous comptabilisons 7 tours de paroles où les propos des acteurs portent des indicateurs explicatifs. Nous avons un total de 7 indicateurs explicatifs qui se déclinent comme suit : *M* : 3 ; *Ga* : 2 ; *GA* : 1 et *Ga* : 1 (quelques exemples dans l'encadré ci-dessous)

123 GA	Depuis que je suis arrivée dans cette école, je fais le Pédibus, cela fait 2 ans, c'est depuis le CMI. Et j'aime bien le Pédibus parce que on voit les copains le matin. Je ne peux pas trop le prendre tous les jours parce que mon cartable est trop lourd.
--------	---

128 M	En fait je me suis trompé, ce n'est pas 10 élèves, c'est plutôt 20 élèves. Donc ce qui nous donne $20 \times 4 = 80$. 80 voitures qui ne sont pas utilisées le matin. En plus là on ne sait pas combien sont les autres Pédibus. Et nous sommes arrivés à l'école, là c'est la maternelle et derrière c'est la nôtre.
-------	--

131 Ga	Quand tu ne fais pas le Pédibus, tu peux te dire que c'est loin. En fait à pied, vu que tu parles, tu ne dis pas que c'est loin. Tu vas dire que ça été rapide alors comme on discute, tu vas dire que ça été rapide et on arrive en forme à l'école et réveillé.
--------	---

Ces explications sont le fruit des questions que nous avons posées, lorsque les réponses étaient trop brèves, nous leur demandons de donner plus d'explications pour que leurs idées soient mieux comprises. Ce qui a permis d'avoir ces extraits riches en explication qu'ils n'ont hésités d'étoffer sur le plan contextuel par des gestes, des rythmes vocales saisissants par les intonations, ainsi que des répétitions ou encore des oppositions M et GA, se sont particulièrement impliqués dans ce jeu en affichant une participant très prolix soit par la richesse de leurs discours où encore en étant une sorte d'aide-mémoire pour les autres participants qui semblant oublier des moments clés qu'ils souhaitaient nous partager. M, n'a pas hésité de nous proposer des élèves qui pouvaient produire un discours faisant état d'une situation qu'il tenait à partager avec nous.

Récapitulatif des compétences discursives

	E	M	Ga	GA	C
S'engager dans une interaction dialoguée (question-réponse)	6	17	6	3	3

S'engager dans une explication	2	3	1	1	
<u>Indicateurs discursifs</u>	8	20	7	4	3

L'analyse des compétences discursives et communicationnelles de ces 5 élèves, nous a permis de connaître le degré d'acquisition de leurs savoirs discursifs. Nous pouvons dire que les compétences sont en voie d'acquisition. En se prenant au jeu de questions-réponses avec une sollicitation un peu forcée de produire un discours plus dense et profondément explicatif, les intervenants n'ont pas hésité à donner plus d'éléments durant leurs tours de paroles respectifs malgré un énoncé davantage tourné dans la gestuelle. On notera, une maîtrise sans conteste de M qui prend sans hésiter la parole et nous gratifie d'un énoncé d'une grande qualité explicative. Les résultats contenus dans le tableau ci-dessus, nous confirment la maturité sociale de M dans le groupe et dans l'appropriation du dispositif. Il est suivi de E dans cette intégration sociale par le dispositif. Toutefois la dynamique est perceptible chez plusieurs participants même chez les plus jeunes à l'exemple de O. (cf. annexe 11).

En revanche, dans le cadre de la compétence explicative, nous voyons bien que la tendance est légèrement équilibrée avec GA et Ga, qui sont sur le même résultat et M qui dépasse E d'une tête donc un petit point. Cette compétence est davantage en lien avec l'identité écologiste avec toutes les préoccupations qui touchent à la société et demeurent une base de convictions idéologiques. Dans l'ensemble, nous constatons que les participants ne sont pas très à l'aise dans le style explicatif cela peut s'expliquer par l'absence de désaccord, généralement présent lorsqu'on bénéficie suffisamment de savoirs ce qui n'est pas le cas de nos jeunes intervenants dont le discours est encore mimétique et non personnel.

4.3.3. Pragmatique, relationnel et communicationnel : qui parle à qui, pourquoi et comment ?

En plus d'être présents chaque jour aux arrêts du dispositif Pédibus, pour rejoindre le groupe qui va à l'école à pied, nous avons remarqué que nos jeunes usagers ont des véritables compétences relationnelles. Au cours de l'entretien, ils étaient de bonne humeur, ils étaient contents de prendre part à cette recherche et d'apporter leur expérience afin que les lecteurs

plus s'engager en mettant en place des lignes de Pédibus. Ce fut un moment de plaisir et de convivialité partagé. Nous allons analyser le cadre pragmatique, relationnel et communicationnel en interrogeant les processus de la subjectivité de l'identité singulière et de la subjectivité de l'identité sociale et de la relation avec l'autre.

→ **L'énonciation de la subjectivité de l'identité singulière**

La question de la subjectivité de l'identité singulière est remarquable par l'utilisation des pronoms qui sont à la première personne et par des "subjectivèmes" (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Ces pronoms sont généralement sujet (*je, moi, moi, je*), nous les retrouvons dans l'ensemble de l'entretien, nous faisons le choix de traiter le discours de cinq (5) participants qui ont utilisés ce processus langagier pour partager leur expérience de la pratique du Pédibus : M : 3X ; Ga : 3X ; V : 2X ; I : 1X ; Clé : 1X et C : 1X. Cf. (encadrés ci-dessous)

116 M	Moi je me suis décidée, c'est pour la planète, pour éviter les inondations, la pollution, pour pleins de choses quoi.
-------	---

39 Ga	C'est une très bonne expérience, moi je fais ça depuis plusieurs années et ça ne me fatigue pas. Ça permet de faire quelque chose pour l'environnement dans notre quartier. On le découvre chaque jour et les parents accompagnateurs sont trop gentils. Avec le Pédibus, je connais les autres parents et les autres élèves de mon école.
-------	--

98 Clé	moi je suis dans le Pédibus depuis l'année dernière. Mais avant quand on passait on voyait des gilets jaunes qui passaient, j'ai rejoint le Pédibus parce qu'on pouvait aller à l'école en marchant, et y avait des copains du coup on pouvait discuter
--------	---

94 A	Moi j'ai commencé à faire le Pédibus cette année et j'aime bien.
------	--

75 I	Moi, je veux que ça continue toujours et toujours...
------	--

Cette énonciation de la subjectivité permet aux intervenants de marquer leur identité, leur singularité, leur perception, leur conscience mais aussi leur investissement dans l'action. Cela permet de se présenter de s'assumer et de marquer les relations aux autres qui les caractérisent à l'exemple des coopérations, des appartenances dans lesquelles ils se situent. La singularité se manifeste dans l'emploi de certaines tournures rares qui renvoie à l'affectif comme lorsque O

déclare en (78) son désir (j'ai envie) et que *Ga* plonge dans ses souvenirs et repars dans son enfance (Moi, ma première année de maternelle, j'étais déjà au Pédibus). A l'opposé, nous n'avons pas retrouvé de terme qui indique l'affectif chez *M*, ce qui nous semble assez surprenant car il a été celui qui a produit le plus d'éléments discursive, cela peut s'expliquer par une forme responsabilité qui ne laisse pas place à la faiblesse sauf si c'est l'affirmation de son identité sexuée de garçon pré-puberté. Ce regard analytique nous fait constater que le processus de singularisation rentre dans la dimension de la valorisation de soi, de sa personnalité par soi-même.

→ **L'énonciation de l'identité sociale**

En se basant sur l'entretien que nous avons réalisé, nous remarquons que les enfants manifestent cette volonté d'appartenance à travers les relations fortement solidaires qu'ils ont construites au fil du temps de leur présence dans le dispositif Pédibus. Qu'il s'agisse de la famille, de l'école ou encore de la pratique du Pédibus même, cette réalité sociale est présente :

35 M	Il y avait 300 personnes ! Il y avait toute l'école Charles Nicolle, les policiers, des journalistes, il y avait plein de personnes, il y avait même les parents accompagnateurs aussi.
------	---

39 Ga	On le découvre chaque jour et les parents accompagnateurs sont trop gentils. Avec le Pédibus, je connais les autres parents et les autres élèves de mon école.
-------	--

43 E	C'est la même chose pour moi. Comme Marius n'est pas dans ma classe alors on ne se parlait pas. Mais avec le Pédibus on partage beaucoup de choses durant la récréation, on joue ensemble, et on parle plus.
------	--

66 O	Oui, j'ai marché avec ma maman et d'autres personnes, trop bien !
------	---

67 I	C'était une belle journée, en plus on disait aux gens de venir, et aussi l'école, tout le monde était là !
------	--

Comme l'illustrent les encadrés ci-dessus, nous avons choisi 5 participants dont le discours est plus représentatif de l'appartenance sociale : *M* : 35 ; *Ga* : 39 ; *E* : 43 ; *O* : 66 et *I* : 67. Plusieurs éléments caractérisent leur identité d'abord les endroits fréquentés, nous avons

l'école, le dispositif Pédibus et les manifestations organisées par les responsables du Pédibus auxquelles, tout le monde est invité même le personnel éducatif ou encore les passants, les personnes qui a priori ne sont pas impliquées d'où la présence de (300 personnes) rien qu'à la célébration de la décennie du Pédibus.

Pour ce qui est des marqueurs d'appartenance, nous pouvons dire que dans ce cas de figure, les enfants appartiennent surtout à la famille à laquelle ils sont profondément liés alors que dans le groupe social ou encore à l'école, l'attachement se fait en tenant compte de certains égards. Cette aptitude à se placer au firmament d'appartenances plurielles est très importantes pour l'identification écocitoyenne. D'ailleurs le fait de continuer à évoluer au sein du groupe social représenté par le dispositif Pédibus va davantage renforcer cet atout majeur. Les enfants sont amenés à évoluer dans les différents groupes auxquels ils appartiennent : l'appartenance à ces trois milieux (famille, école et groupes sociaux) constitue actuellement un vivier de construction qui donne la possibilité d'enrichir son savoir pour se définir soi-même en tant que sujet mais aussi en tant qu'entité évoluant dans une société. En prenant tour à tour les participants, ce fut un moyen de mettre en valeur les identités singulières selon à des moments précis de l'entretien que ces jeunes élèves m'ont accordé. Pris ensemble, il constitue une classe transplantée comme l'est un groupe réuni pour l'entretien. Ils interagissent efficacement selon diverses modalités qui contribuent au travail d'interidentification met en évidence leur ressemblance mais aussi leur différence, qui fait d'eux des personnes singulières.

On objectera que, dans le discours des enfants, le développement durable (sous la forme de l'écologie au sens large du terme) n'est pas primordial, ni dans la forme, ni sur le fond. La teneur dominante, qui est aussi la plus spontanée, tourne autour de la convivialité. On retrouve ici la dimension sociétale de l'EDD, omniprésente dans les discours sur le « walking school bus », censé favoriser la socialisation des parents et des enfants, en luttant contre l'individualisme des villes et des quartiers (matérialisé, à tous les sens du terme, par les voitures particulières transportant à l'école la « back seat generation »). Même si les termes de socialisation ou de convivialité ne sont pas présents dans le discours d'enfants de 9 à 11 ans, ce qui est somme toute logique, c'est exactement ce qu'ils expriment à travers leurs mots et les exemples choisis. Il y est question du fait d'être ensemble, sur le chemin comme dans la fête,

et du fait de se connaître les uns les autres, dans une ville à l'habitat de plus en plus anonyme et dans un univers scolaire où les passerelles entre les classes, plus précisément les différentes classes de l'école primaire, n'existent quasiment pas.

Avec leurs mots et la vision des choses liées à leur univers enfantin, *M* et *E* énumèrent les prénoms de leurs camarades, en y associant leur âge et la classe qu'ils fréquentent. « Il y a Gabriel [...], il est en maternelle, grande section. C'est une bonne chose comme ça, ça va toujours continuer. Natalia, elle n'est pas aussi très grande, hein. [...] Elle est en CE2. [...] Ouais, CE2 *N*. ». Le petit *M*. (CM2) va même jusqu'à thématiser cette convivialité, en insistant implicitement sur le fait que pour un enfant de primaire connaître le prénom d'un autre enfant, nouvellement arrivé, n'est pas automatique, de même qu'il n'est pas normal que les enfants parlent ensemble : « Là, vous voyez on connaît les prénoms et du coup on parle très bien. Par exemple au début quand Natalia et Alexia sont arrivées, je ne connaissais pas leurs prénoms. Ensuite on a parlé ensemble du coup comme ça, on s'est connu. » La formulation naïve « du coup, comme ça, on s'est connu », explicite bien la fonction socialisante du Pédibus, facteur de liens humains dans un tissu urbain de plus en plus distendu. La petite Gaïa (CM2) dit la même chose, d'autant qu'elle semble souffrir du manque d'intégration, suite à un déménagement ou un changement d'école : « Depuis que je suis arrivée dans cette école, je fais le Pédibus, cela fait 2 ans, c'est depuis le CM1. Et j'aime bien le Pédibus parce que on voit les copains le matin. » Visiblement, la convivialité du Pédibus a facilité l'intégration au nouveau groupe pour cette élève venue d'ailleurs, lorsqu'elle est entrée en CM1. La petite discussion entre Gaïa et Marius au sujet d'un cartable prétendument trop lourd n'est peut-être pas anodine. Gaïa dit : « Je ne peux pas trop le prendre [le Pédibus] tous les jours parce que mon cartable est trop lourd ». S'il est certes bien connu que le cartable des écoliers français est plus lourd que celui de leurs camarades européens de pays voisins, où l'enseignement est moins fondé sur les livres scolaires et les cahiers de cours, et où les outils numériques, par exemple les tablettes, sont plus nombreux dès le primaire, cette autojustification de la petite fille pose question, dans le contexte. Il y a une contradiction flagrante entre deux phrases qui se suivent immédiatement, sans transition dans la juxtaposition : « Et j'aime bien le Pédibus parce que on voit les copains le matin. Je ne peux pas trop le prendre tous les jours parce que mon cartable est trop lourd ». La raison invoquée tient du prétexte : « Je ne peux pas trop le prendre tous les jours parce que mon

cartable est trop lourd. » Si l'intervieweuse consigne le *regard amusé* de la petite fille, c'est peut-être parce que ce discours pragmatique et convenu (une frêle petite fille ne saurait porter un lourd cartable) cache une réalité moins facilement dicible, qui transparaît dans la phrase suivante, présentée comme une consécutive avec « alors c'est pourquoi » : « Alors c'est pourquoi, je fais le Pédibus uniquement le vendredi, parce que mon père il accompagne, du coup il porte mon cartable. » La présence du père de famille, le vendredi matin, fournit certes à la petite fille l'occasion de faire porter son cartable par un adulte lors du trajet domicile-école. Dans le cas d'un trajet fait en voiture, le poids du cartable n'entre en ligne de compte qu'à partir de la dépose devant l'école, puis dans l'école elle-même, ce qui représente un laps de temps plus réduit. Mais on ne peut s'empêcher de penser que la présence rassurante du père participe, elle aussi, à l'intégration de la petite fille dans son nouvel environnement social, démarche facilitée par la présence rassurante et familière du parent devenu accompagnateur d'un jour.

Ainsi, la socialisation produite par le Pédibus ne signifie-t-elle pas une rupture complète avec la sphère familiale, dans la mesure où les accompagnateurs sont aussi (voire restent ?) les parents d'élèves. Lorsqu'ils évoquent la fête annuelle en relation avec le Pédibus, qui est une pratique festive récurrente des Pédibus en fonctionnement (dans ce cas précis, la fête était exceptionnelle, avec les 10 ans d'existence largement relayés jusque dans la presse locale), les enfants font bien l'amalgame entre les parents accompagnateurs, qui restent des parents à leurs yeux, et les autres parents. M et Ga évoquent la fête des 10 ans du Pédibus de l'école Charles Nicolle en ces termes : « Il y avait 300 personnes ! Il y avait toute l'école Charles Nicolle, les policiers, des journalistes, il y avait plein de personnes, il y avait même les parents accompagnateurs aussi. [...] Il y avait même des parents tout court ». Le rajout de Ga « des parents tout court » qui corrige et précise la formulation de Marius « les parents accompagnateurs aussi » montre combien, aux yeux des enfants, les accompagnateurs du Pédibus restent des parents, avant d'être des adultes (la catégorie des parents se distinguant des policiers, des journalistes et autres personnes, dont la fonction sociale ne coïncide pas avec leur statut de parent, dans la perception qu'en ont les enfants). Le petit Ga insiste bien sur la convivialité liée au Pédibus, mais les catégories qu'il emploie dans son discours se limitent à la dichotomie parents-enfants : « On le [le quartier] découvre chaque jour et les parents accompagnateurs sont trop gentils. Avec le Pédibus, je connais les autres parents et les autres

élèves de mon école ». La convivialité du Pédibus reste teintée de connotations familiales, et non d'une ouverture sur le monde extérieur. Il est vrai que l'âge du public-cible (*i.e.* des enfants du primaire, voire des toutes premières classes du primaire) n'est guère propice à la sortie hors du cocon familial. D'ailleurs, la petite Olympe (CE1) se rappelle surtout avoir marché avec sa mère un jour dans le Pédibus (ou dans le grand défilé festif avec un bus en carton) : « Oui, j'ai marché avec ma maman et d'autres personnes, trop bien ! », la présence rassurante de la « maman » (avec adjectif possessif et allitération) s'intégrant à la dimension socialisante du Pédibus, jusque dans la perception hiérarchisée de l'enfant, et dans ses mots : « avec ma maman et d'autres personnes ». D'ailleurs, lorsqu'ils évoquent la pérennisation du Pédibus (problème récurrent, qui concerne très directement des enfants de CM2, puisqu'ils devront quitter le Pédibus lorsqu'ils entreront au collège), les enfants hésitent entre « des personnes », « tout le monde » et « d'autres parents » : « en plus on a discuté avec des personnes, d'autres parents pour leur dire combien le Pédibus est une action bien pour tout le monde, et ce serait plutôt bien que d'autres parents s'intéressent ». Comme si, pour ces enfants, les accompagnateurs du Pédibus étaient nécessairement des parents, dont l'autorité tutélaire se poursuivrait hors du cercle familial pour s'appliquer à une « bulle » (Depeau) d'enfants et de parents cheminant vers l'école. Les propos de Ga viennent confirmer ceux de M., tous deux en CM2 : « Comme l'a dit M, ce serait bien que d'autres parents viennent rejoindre le Pédibus, sinon il va s'arrêter et ce n'est pas bien ». On retrouve ici la formulation « d'autres parents » pour désigner les futurs accompagnateurs.

Conformément à l'univers enfantin, la convivialité véhiculée par le Pédibus prend la forme de la conversation, à savoir « discuter avec les copains » : « *Et qu'est-ce qui te plaît dans le Pédibus ?* : E (CM2) : Discuter avec les copains / *Et c'est facile de discuter en marchant ?* / E(CM2): Oui, c'est super bien ! / V (CM1) : J'ai 9 ans et je suis au CM1. Moi, je trouve que c'est facile de discuter en marchant ». On remarquera que les répliques des deux enfants s'enchaînent spontanément après la sollicitation, pour renforcer ce qui est affirmé, à savoir le plaisir de discuter en marchant. Une périphrase qui résume bien la socialisation effectuée par le Pédibus, telle que la perçoivent les enfants qui y participent. Ou encore : « Dès le matin on peut parler aux amis ». Toujours dans l'univers enfantin, le fait de pouvoir « discuter avec les copains » présente l'attrait du fruit défendu, puisque de telles conversations sont prohibées dans

l'univers de la salle de classe : « Ce qui me plaît dans le Pédibus, c'est qu'on peut voir les copains et les copines le matin, on peut discuter parce que, quand on arrive en classe on n'a plus le droit de discuter ». Le fait que le Pédibus se situe sur le temps extra-scolaire est, là encore, une donnée structurelle, dans une petite collectivité ciblée sur l'école, mais qui dépasse les clivages entre les classes du primaire et les âges, tout en s'affranchissant des règles de fonctionnements scolaires (la vie en classe, autour du maître ou de la maîtresse) et en conservant des attaches familiales, réelles ou par procuration à travers des accompagnateurs issus de la sphère intime, et non du monde social, dont les enfants restent encore préservés.

Concernant l'aspect « développement durable », force est de constater que le sujet de l'« écologie » ou de la « pollution » (ce dernier terme relevant davantage du vocabulaire des enfants, en particulier des enfants de CM1 et de CM2, qui sont les plus prolixes dans leurs réponses. Concrètement, c'est l'intervieweuse qui aborde la question, dans une démarche semi-guidée, après un début de conversation qui tourne quasi exclusivement autour de la convivialité. Seul passage faisant référence à la dimension environnementale : « On nous dit que c'est pratique, qu'aller à l'école à pied ça ne pollue pas ». Si la tournure simple « ça ne pollue pas » relève bien des mots des enfants, on remarquera la tournure négative (« ne ... pas ») liée à la perception intrinsèquement négative de la pollution : en effet, si polluer est négatif, ne pas polluer est positif, selon la logique de la double négation. Faire du bien pour l'environnement, c'est d'abord, aux yeux des enfants, ne pas faire de mal. Mais les mots « On nous dit que » renvoient explicitement à un discours sur l'environnement qui est perçu et présenté comme un discours rapporté : le discours des adultes sur le monde. On reconnaît ici la reprise du discours des adultes centré sur la préservation de l'environnement, à travers la limitation des nuisances. Comme tout discours de préservation, le discours environnemental fait la part belle aux menaces, si bien que l'action en faveur de l'environnement apparaît souvent sous son degré zéro, comme une action qui ne nuit pas à l'environnement ou dont l'impact est au mieux nul. Le fait que l'enfant rajoute « on nous dit que » montre à la fois une sensibilisation à un discours, reconnu et compris comme tel sur le fond, mais qui reste un discours étranger. Dans le même registre, l'étiquette, positive cette fois, collée par un enfant sur le Pédibus, est empruntée au vocabulaire politique des adultes, sous une forme devenue familière ! « C'est bien, c'est écolo ». Là non plus, il ne s'agit pas du discours propre d'un enfant de primaire, mais de

catégories reprises, certes avec justesse, mais qui apparaissent largement comme discours rapporté. Le discours des enfants les plus âgés, ceux de CM2, reflètent bien la portée morale (moralisatrice) du discours dominant sur l'environnement. S'il ne s'agit pas de « faire quelque chose pour la planète », expression non employée par les enfants ce matin-là, la formulation n'est pas très éloignée : « Ça permet de faire quelque chose pour l'environnement dans notre quartier ». Si les enfants abordent non la question environnementale, mais l'éducation au développement durable, donc la sensibilisation au sujet et l'acquisition de connaissances spécifiques, via un processus d'éducation, c'est à l'initiative de l'intervieweuse qui pose cette fois une question ciblée : « *Avez-vous des connaissances de l'environnement, du développement durable ?* ». On remarquera que le terme de « développement durable » ne semble pas provoquer de résonance chez les enfants, qui reprennent en revanche le terme « environnement » dans leurs réponses.

Dans le paradigme relatif à cette question environnementale, on trouve les vocables « l'environnement », dont la dimension globalisante semble reprise et intégrée par les enfants, même si le terme « planète » n'est pas prononcé. On trouve également le verbe « polluer » et le substantif « la pollution », en sachant que la tournure négative « ne pas polluer » l'emporte sur la tournure positive « la protection de la nature ». Dans le détail, on trouve des évidences (« parce que marcher ne pollue pas ») ou des tautologies : « Au moins on n'y va pas en voiture, parce que ceux qui n'y vont pas à pied, ils y vont en voiture. ». Dans ce même contexte, on trouve dans la bouche d'un enfant de CM2 les mots, sous forme de sentence : « la pollution est un facteur néfaste pour l'environnement ». De toute évidence, il s'agit là de propos rapportés, d'une répétition d'un discours entendu, les termes « facteurs néfastes » trahissant le discours sur le DD, tel qu'il est pratiqué par les adultes sensibilisés à cette cause (ou par le corps enseignant ?). Il est vrai que le locuteur, *i.e.* le petit M, se montre particulièrement intéressé et zélé, au point d'aller recueillir des informations factuelles auprès d'un adulte accompagnateur. On peut donc présupposer que cet enfant a été familiarisé avec le discours sur le développement durable, dont il reprend les termes entendus (peut-être aussi pour faire plaisir à l'intervieweuse, dont la recherche a éveillé sa curiosité, au point de lui faire confondre tutoiement et vouvoiement : « Je vais t'accompagner... vous faites quoi, vous préparez quelque chose ? ». Une autre enfant, dont le père est le référent du Pédibus, dit explicitement tenir « les

connaissances en environnement » de l'éducation familiale, avant de les tenir de l'école : « Les connaissances en environnement je les ai depuis la maison. Mon père qui est aujourd'hui responsable du Pédibus, nous apprend ce qu'il faut savoir et ce qu'il ne faut pas faire pour ne pas nuire à l'environnement. Donc, je connais et c'est pourquoi je fais toujours le Pédibus et j'aime ça. » On trouve dans cette formulation apodictique une causalité (« donc », « c'est pourquoi ») entre la sensibilisation à l'environnement et le choix (positif) du Pédibus comme mode de transport entre le domicile et l'école. Au point de revendiquer ce choix et cet acte par les mots assertifs, tels qu'ils figurent dans le langage enfantin : « et j'aime ça ». Au niveau du savoir environnemental en lui-même, on trouve à la fois « ce qu'il faut savoir », donc des connaissances transmises, sous forme de savoir positif, et la tournure doublement négative « ce qu'il ne faut pas faire pour ne pas nuire à l'environnement ». Là encore, l'engagement au service de l'environnement et/ou du développement durable prend la forme d'une interdiction (ne pas faire, ne pas nuire), et non d'une démarche constructive (faire, protéger).

En écho à ces propos, le petit Ga, renvoie lui aussi au rôle des parents dans la transmission des connaissances environnementales et de ce que l'on pourrait appeler l'éducation au développement durable, selon les termes consacrés, mais qui ne sont pas passés dans le langage des enfants : « Moi, depuis tout petit je suis sensibilisé à la protection de la nature, mes parents sont très investis sur ça. A la maison, on parle beaucoup de tri sélectif, des déchets et tout ça ». Outre la thématique, cette fois positive (sensibilisé à la protection de la nature », on trouve des bribes de discours sur le développement durable, comme la gestion des déchets et le tri sélectif. On peut même supposer que la pratique familiale du tri sélectif aura servi de point de départ à une discussion sur le respect de l'environnement. Si on se situe ici véritablement dans une démarche d'EDD, qui allie connaissances théoriques et bonnes pratiques comportementales, force est de constater que cette forme d'EDD se fait hors du cadre scolaire. La petite Olympe, qui est dans une classe plus petite que les deux autres enfants cités, avoue son ignorance en matière de DD, tout en renvoyant à sa mère et à sa sensibilisation aux questions environnementales : « Un peu, je connais pas trop, mais maman elle connaît ». On voit dans ces mots d'enfant combien la question de l'EDD apparaît comme une préoccupation des adultes, dont ni le contenu, ni les mots, n'ont été véritablement apprivoisés par les enfants. C'est là l'enjeu fondamental de l'EDD, qui reste un défi à relever, en particulier pour

transmettre aux très jeunes générations les valeurs et les pratiques d'une génération des parents, pour lesquels l'écologie au sens large est devenue une préoccupation majeure. Les réactions des enfants participant au Pédibus, qui devraient normalement être davantage sensibilisés aux questions de DD que les autres enfants ne participant pas à cette pratique écoresponsable quotidienne, ne dissimulent ni leur ignorance, ni leur manque d'intérêt pour ces questions : « Oui, je vois, mais pas trop » ou « Je ne connais pas trop de choses sur l'environnement car ça ne m'intéresse pas trop. » Dans tous les cas, il apparaît que la pratique du Pédibus n'a guère servi de moyen de transmettre une éducation au développement durable auprès des enfants. Du moins le Pédibus n'est-il pas ressenti comme tel dans les propos de la grande partie des enfants présents au Jardin des Plantes ce matin-là. L'exception est constituée par la petite Gaïa, qui établit une relation explicite entre le Pédibus et un geste pour l'environnement : « Le Pédibus est aussi un autre moyen d'aller à l'école. Et c'est mieux pour l'environnement, parce qu'on pollue moins. » On trouve dans ces mots certes la tournure négative ou semi-positive « on pollue moins », mais aussi la tournure très positive « c'est mieux pour l'environnement » et la prise de conscience d'une mode de transport alternatif « un autre moyen d'aller à l'école », qui est à la base de la réflexion sur les transports communément appelés « doux ».

La seule élève à mettre en relation l'EDD et le système scolaire est Clémence, qui a visiblement participé à un projet d'établissement autour de la forêt, comme cela est préconisé dans les textes nationaux et régionaux sur la mise en place de l'EDD. « Je suis Clémence, j'ai 10 ans et je suis en CM2. Nous à l'école, la maitresse fait des travaux sur l'environnement. En début d'année nous sommes allés à la maison des forets et là-bas, on nous beaucoup parlé de la nature. J'aime bien, la nature. Et j'aime aussi la protéger. » Dans ces mots, on constate que le projet du style découverte de la nature a été intégré dans une phase d'apprentissage en classe, et que cette expérience concrète a suscité chez l'élève en question à la fois une sensibilisation et une adhésion. Il s'agit là d'une appropriation réussie de la démarche de l'EDD par une élève de CM2, même si le lien avec l'activité extra-scolaire du Pédibus n'est pas explicité dans le contexte. D'un point de vue général, la prise de conscience environnementale, acquise par une sensibilisation dans l'univers familial le plus souvent, n'est pas sans rapport avec le choix du Pédibus. Même si, dans le discours produit par les enfants, des composantes diverses de la protection de l'environnement viennent parfois se mêler, sans réel rapport avec le Pédibus, si

ce n'est dans l'intention et la motivation : « Moi je me suis décidé [à faire le Pédibus], c'est pour la planète, pour éviter les inondations, la pollution, pour plein de choses quoi ». Derrière la formulation « pour plein de choses quoi » se dissimule la prise de conscience du développement durable, vue et exprimée à travers le prisme d'un enfant de CM2. On retiendra aussi que le Pédibus n'est pas perçu, de façon prioritaire, comme un élément de l'EDD, comme le montre le dialogue suivant : « *Apprends-tu des choses sur l'environnement avant, pendant et après le Pédibus ?* [...] Bah, je ne sais pas trop ! ».

Une des justifications récurrentes de la mise en place d'un Pédibus tient à la circulation automobile aux abords des établissements scolaires, en particulier le matin, lorsque tous les enfants regagnent leur école pour le début des cours. La question du nombre des voitures devant les écoles se pose également le soir, mais pour des raisons d'emplois du temps des élèves, de garde du soir et de disponibilité variable des parents à ce moment-là, la circulation automobile augmente certes aux abords des établissements scolaires, mais sans atteindre le niveau de la circulation du matin. Comme le dit un enfant avec ses mots, le Pédibus est l'alternative à la voiture : « Au moins on n'y va pas en voiture, parce que ceux qui n'y vont pas à pied, ils y vont en voiture ». Même si, le matin, on rencontre de plus en plus de cyclistes dans le quartier du jardin des Plantes, à l'heure de la rentrée à l'école, la bicyclette ne semble pas constituer une alternative réelle à la voiture pour le transport domicile-école, du moins dans l'esprit des enfants interrogés, qui n'en parlent pas. Sollicités à prendre position sur les bienfaits du Pédibus en matière d'environnement, les enfants évoquent tous la question des voitures devant l'école. Le constat de départ, même chez les plus petits, est négatif : « La voiture pollue et ce n'est pas bien... ». Difficile de dire s'il s'agit d'une constatation par expérience (d'autant que le pédibus en question a été créé avant la naissance des enfants qui parlent ici), ou d'une simple déduction de bon sens (« donc), mais une enfant constate la réduction de la circulation automobile devant son école : « Donc il y a beaucoup, beaucoup moins de voitures devant l'école avant que le Pédibus soit créé. »

Dans le contexte, le petit M a combiné le discours rapporté sur la réduction de l'utilisation de la voiture (« Marcher permet de réduire l'utilisation de la voiture ») avec une règle de trois, sans doute en relation avec les opérations de calculs et la résolution de problèmes arithmétiques vus en CM2. « Marcher permet de réduire l'utilisation de la voiture. Ça fait à peu

près 10 voitures en moins devant l'école. Et aussi il y a aussi 3 autres Pédibus dans Rouen, donc quand on fait le calcul. » Soucieux d'exactitude mathématique, cet élève va jusqu'à se renseigner sur le nombre des Pédibus en fonctionnement, puis il refait sa règle de trois, avec toutes les étapes nécessaires, dans une démarche hypothético-déductive, avec une formulation qui rappelle celle des problèmes de primaire, au service de l'apprentissage de la multiplication : « Si on dit qu'il y a au moins 10 personnes chaque matin dans le Pédibus, ça fait $10 \times 4 = 40$, et déjà 40 voitures en moins le matin devant les écoles où il y a un Pédibus. C'est déjà pas mal pour les petites distances. » Ce faisant, cet élève rejoint, sans doute sans le savoir, la démarche transversale et interdisciplinaire inhérente à l'EDD, dont l'apprentissage ne saurait se limiter à une seule discipline scolaire (par exemple les SVT), mais dont les implications extérieures à la discipline (ici : mathématiques) font partie intégrante du processus d'acquisition des connaissances. Rectification faite sur le nombre de Pédibus en fonctionnement, on arrive à la règle de trois suivante, après autocorrection de l'intéressé suite au renseignement pris auprès de l'un des accompagnateurs, référent du Pédibus : « En fait je me suis trompé, ce n'est pas 10 élèves, c'est plutôt 20 élèves. Donc ce qui nous donne $20 \times 4 = 80$. 80 voitures qui ne sont pas utilisées le matin. En plus là, on ne sait pas combien sont les autres Pédibus. » *Quod erat demonstrandum.*

En relisant l'ensemble des interviews, il apparaît que la question du développement durable n'a pas été abordée spontanément par les enfants, alors qu'ils étaient les premiers concernés par les « transports doux » et que l'interview se faisait, précisément, durant un cheminement matinal du Pédibus, qui met en pratique les choix environnementaux des enfants et/ou des parents organisateurs. Après le passage ponctuel consacré à l'écologie et à la protection de la nature, au sens le plus général du terme, la question du développement durable ne resurgit pas dans les propos des enfants ce matin-là. Si le premier bloc thématique suscité par le Pédibus relevait de la convivialité (cf. supra), le reste du discours prend un aspect très pragmatique. Il y est question de fatigue et de marche à pied, de distance pour atteindre l'école, et de la façon pour les enfants d'entrer dans l'école, selon que l'on appartient au Pédibus ou non. Une préoccupation récurrente, qui est aussi présente dans les discours des parents, est la dimension hygiéniste, à travers les bienfaits supposés de la marche à pied ou de l'activité physique. On remarque qu'aucun des enfants n'aborde à ce propos la question de l'obésité

infantile, qui est pourtant au cœur des réflexions sur le « walking school bus » dans les pays anglo-saxons. Visiblement, ce sujet n'est pas d'une réelle actualité en France, du moins dans les esprits des enfants de la tranche d'âge concernée. Pourtant, la question des bienfaits de la marche à pied surgit spontanément, dès le début de l'entretien, chez une élève de CM2 qui y voit un des points positifs du pédibus, avant même l'aspect environnemental : « C'est bien car je fais de l'exercice physique et ça me met en forme, alors que le matin quand je me réveille j'ai envie de rester encore au lit ». Ces propos conjuguent deux arguments généralement utilisés à l'appui du Pédibus, l'aspect activité physique (argument hygiéniste, au sens large du terme), et l'aspect concentration à l'école (l'activité physique préalable à l'enseignement scolaire étant censée développer l'attention des élèves). Le slogan « Avec le Pédibus, on se lève du bon pied » (avec une faute intentionnelle, écrivant « du bon pied » puis en inversant les lettres « i » et « e » avec une flèche) avait d'ailleurs été inscrit sur le bus en carton qui avait servi à la parade fêtant les 10 ans du Pédibus à l'école Charles Nicolle.

A la question posée relative à la fatigue physique liée à l'exercice matinal, deux enfants enchaînent des réponses spontanées contredisant la question de l'intervieweuse. Le second enfant complète même l'affirmation du premier, en insistant sur les bienfaits de la marche à pied matinale : « *Aller à pied à l'école, ne vous fatigue pas ?* [...] Non, marcher ne nous fatigue pas ! [...] Pas du tout, c'est plutôt bien de le faire. Ça nous donne encore plus de forme le matin. ». Plusieurs autres confiants confirment ce fait : « Non, on n'est pas fatigué, c'est bien ! ». On remarquera que la formulation reste à la forme négative, ce qui pourrait sous-entendre que l'activité physique pourrait (devrait ?) être source de fatigue. Toutefois, le discours des enfants établit la relation explicite entre ce manque de fatigue matinale et le fait de ne pas avoir pris la voiture pour aller à l'école. Avec les mots d'un enfant de CM2, le pédibus, « ça réveille le cerveau aussi » : « Avant j'allais en voiture à l'école, je ne parlais pas trop ou pas du tout. Et puis ça ne réveillait pas quoi, au moins là, tu sens le bonheur dès le matin, ouais et puis tu marches et ça réveille le cerveau aussi ! ». Cette expérience semble si importante que l'enfant en question reformule, en d'autres termes : « Avant quand j'allais en voiture, dès la première heure je rêvassais un peu, j'étais fatigué comme si je venais de me réveiller. Alors que maintenant, vu que j'ai fait du sport avant, de l'activité je veux dire, ça va, j'arrive bien en forme à l'école. » On remarquera que, dans l'esprit de l'enfant, le Pédibus n'est pas « faire du

sport » (ce qui serait soit une activité sportive règlementée, soit une activité physique plus intense), mais « faire de l'activité ». On retrouve ici l'idée que désigne l'anglicisme « transport actif » pour parler de la marche à pied ou du déplacement à vélo. Le sujet de l'activité physique et de ses bienfaits suscite les réactions spontanées chez certains élèves qui, sans avouer leur passé de membre de la « backseat generation », chantent les louanges de la marche à pied : « Moi j'aime marcher et je me sens trop bien quand j'ai marché le matin, je suis en forme et bien réveillée ». Ou bien : « Moi, je trouve que c'est bien de marcher, surtout le matin. Au moins nous sommes plus en forme pour toute la journée ». L'éloge de la marche par une élève de CM2 prend des formes moins spontanées et plus utilitaristes : « Je trouve ça très bien de marcher, il faut que les gens marchent car on n'a pas beaucoup de temps dans la journée et à l'école on travaille beaucoup et il faut être en forme ». On retrouve le discours hygiéniste ambiant (« il faut que les gens marchent »), conjugué à la perception de la vie scolaire par un enfant, qui doit être en forme pour apprendre car « à l'école on travaille beaucoup ». Le langage des adultes semble avoir déteint, à moins qu'il ne s'agisse de la perception enfantine des journées scolaires plus chargées en France que dans le reste de l'Europe : « car on n'a pas beaucoup de temps dans la journée ». Pour des élèves surchargés de travail et à l'agenda surbooké, le Pédibus resterait ainsi la seule possibilité de faire du sport chaque jour – toute différence concédée, on penserait presque au club de sports pour adultes, pris cette fois sur l'horaire de la pause déjeuner...

Sous une forme différente, les propos d'une élève de CE1 trahissent le langage rapporté, là où de prime abord, on penserait qu'il s'agit d'une expression spontanée : « Je suis déjà habituée à marcher le matin ». Tout juste ressentirait-on le côté négatif de cette « habitude » prise après un certain temps d'adaptation, formulation alambiquée qui impliquerait *a contrario* qu'il aura fallu s'habituer à une activité physique dont les bienfaits n'étaient peut-être pas perceptibles immédiatement. Mais la fillette rajoute : « C'est bien pour moi, maman me dit qu'il faut faire de l'exercice ». On retrouve ici la référence au discours hygiéniste et quelque peu moralisateur des adultes, dont l'autorité est reprise en matière de discours sur la santé, tout comme elle était reprise et citée en matière de conscience environnementale. Visiblement, l'adhésion à la pratique de l'activité physique matinale aura-t-elle nécessité au moins un temps d'adaptation, sans qu'il soit établi que cette adhésion soit devenue volontaire et assumée.

Comme souvent dans le cas du Pédibus (et à l'exception du discours sur la convivialité, qui relève du jeu et du plaisir), le discours des enfants reflète le discours des adultes. Ce qui est explicite, dans un autre passage : « On nous dit que c'est pratique, qu'aller à l'école à pied ça ne pollue pas ». Les mots « on nous dit que » montrent bien comment l'EDD est perçue par les enfants comme un discours extérieur, issu d'un monde des adultes qui n'est pas (encore) le leur. Dans ce domaine comme dans d'autres, l'éducation au développement durable a encore des défis à relever, pour arriver à une réelle appropriation des valeurs de l'EDD par les enfants d'aujourd'hui, qui seront les écocitoyens de demain.

Si le discours des enfants traduit le plus souvent une adhésion, même diffuse, aux valeurs environnementales, en relation avec la pratique du Pédibus, les choses sont moins tranchées qu'il n'y paraît. En effet, dans le discours des enfants, on trouve toutes sortes d'amalgames, qui tendraient à prouver que les contours de l'EDD restent flous. On peut y voir une conséquence de l'objet lui-même, tant l'EDD reste complexe, pluridisciplinaire et souvent problématique. On peut aussi y voir une conséquence de la société moderne, dans laquelle la communication de masse distille des messages variés, perçus souvent de manière indifférenciée, voire confuse. On concèdera que la perception du monde par des élèves de primaire, fût-ce de CM2, reste encore perfectible, pour ce qui est de la précision et de la différenciation. Mais toujours est-il que certaines constructions spontanées établissent des rapports que l'on ne soupçonnerait pas, ce qui est le signe d'un amalgame dans les esprits. Voici ce que dit un élève de CM2, fort motivé, très actif dans la discussion : « En fait on se dit que c'est pratique, parce que dès le matin on voit les amis. Dès le matin on peut parler aux amis. Dès le matin on va à l'école à pied, ça réveille un peu. Du coup moi je trouve que c'est très pratique. » On passe ici sans transition de l'argument pragmatique (« c'est pratique », par exemple car les parents n'ont pas à déposer les enfants), à l'argument de la convivialité (« parler aux amis »), puis à l'argument hygiéniste (« ça réveille un peu »). Et ce qui se veut être la conclusion renoue avec l'argument pragmatique (« je trouve que c'est très pratique »), alors que le reste du discours a dit autre chose. A d'autres endroits, on trouve des mises en relation plus claires, explicites, entre le souci de protection de la nature et le recours au Pédibus dans un discours fortement structuré de manière logique, ce qui montrerait que les amalgames ne sont pas non plus généralement répandus : « C'est pour ça qu'on veut inciter les gens à aller au

Pédibus, parce que au moins comme ça, ça ne pollue pas ». Sauf que la même formulation est reprise par un autre élève, pour souligner cette fois-ci le côté pratique du Pédibus ; « C'était aussi pour inciter les gens à venir au Pédibus parce que, parce que c'est très pratique le Pédibus ». L'hésitation dans la formulation semble être révélatrice d'une certaine difficulté à appréhender intellectuellement les enjeux de l'EDD, ce qui est inévitable pour des enfants de cet âge, face à un sujet complexe aux enjeux multiples.

En lisant les interviews des enfants, on est frappé par la place qu'occupe la question de la pérennisation du Pédibus, place supérieure dans le volume des propos à la place qu'occupe le discours sur le développement durable. Pourtant, il n'y aurait aucune raison pour que ce sujet soit abordé, dans la mesure où le point de départ de la discussion a été la fête des 10 ans du Pédibus de l'école Charles Nicolle. Dans le paysage des déplacements doux en Métropole rouennaise, ce Pédibus fait plutôt office d'exception, voire de modèle. De même, il ne semble pas que ce Pédibus soit menacé à court terme, en raison du nombre des enfants réellement présents le matin de l'interview. Toutefois, la question de la pérennisation du Pédibus est longuement abordée par différents enfants. Il est vrai que, pour des enfants de CM2, il ne saurait s'agir que de la dernière année de Pédibus. D'autant que l'interview a été réalisée en toute fin d'année scolaire, donc dans une période où le déchirement à venir (*i.e.* le passage de l'école primaire au collège) préoccupe sans doute déjà certains élèves. Mais, dans le cours de l'interview, c'est bien l'évocation de la fête des 10 ans du pédibus qui sert de déclencheur : « *Votre Pédibus existe depuis plusieurs années. Dix années, c'est déjà beaucoup ! [...]* Oui, ça fait beaucoup d'années, et nous sommes contents ! Dix ans ça veut dire qu'on tient, mais là on veut que ça dure encore, c'est pourquoi on fait ça ! C'est pour prendre du monde, parce que nous on va bientôt quitter l'école. Et quand on va partir il n'y aura pas beaucoup de monde. [...] ». On remarquera que les affirmations optimistes péremptoires (« nous sommes contents ») sont trompeuses, aux côtés des formulations négatives (« on tient », « il n'y aura pas beaucoup de monde »). Par la suite, de longs échanges, spontanés, entre les élèves, affirment le désir d'une pérennisation du Pédibus, après le départ de certains élèves au collège : « Vu qu'on est plusieurs CM2 à un moment il y aura moins de monde. C'est pour ça qu'on a fait le chemin du Pédibus, c'est pour ouais, recruter du monde. [...] Comme l'a dit M, ce serait bien que d'autres parents viennent rejoindre le Pédibus, sinon il va s'arrêter et ce n'est pas bien. Nous on veut

que ça continue encore parce que c'est une bonne action pour l'environnement et pour le quartier. [...] Je veux que d'autres parents viennent nous rejoindre ! [...] Moi, je veux que ça continue toujours et toujours... [...] Dommage, si ça s'arrête, nous on veut que ça continue et les autres parents doivent venir avec leurs enfants... [...] ». Difficile de dire si les mots « je veux que ça continue toujours et toujours » relèvent d'un engagement civique au service du développement durable (« parce que c'est une bonne action pour l'environnement et pour le quartier »), ou bien s'il faut y voir le reflet d'une séparation personnelle difficilement vécue, à savoir le passage du monde de l'école primaire à celui du collège, avec ses nouvelles règles. Certains passages sont plus spontanés et plus expressifs : « Moi je n'ai pas envie de partir parce que c'est bien le Pédibus en fait du coup, j'ai pas envie de partir du Pédibus / *Et pourquoi ?* [...] Ouiiiiii, ça va me manquer de ne plus voir les amis, de ne plus aller à l'école avec mes amis. » Quitter l'école primaire, c'est aussi quitter une partie de son enfance pour entrer dans l'univers inconnu de la préadolescence.

Dans ce contexte, le Pédibus est un des attributs de cette (petite) enfance, ce que semblent suggérer les propos concernant les plus jeunes, dans la bouche des « grands » de 10 ans, soucieux du bien-être de leurs cadettes et cadets : « Moi, vu que je trouve que c'est pratique, j'essaie d'inciter aux autres d'aller au Pédibus, surtout les CP, CE1-CE2, surtout ceux-là. Moi, j'ai 10 ans et je pars l'année prochaine au collège, du coup c'est pourquoi, j'essaie d'inciter les gens. Surtout les plus petits, parce que au moins comme ça le Pédibus va toujours continuer. Il y a G (*il fait coucou*), il est en maternelle, grande section. C'est une bonne chose comme ça, ça va toujours continuer. Na, elle n'est pas aussi très grande, hein, [...] Elle est en CE2. [...] Maintenant elles aussi vont encore faire vivre le Pédibus. Avec les autres ils vont encore faire durer le Pédibus et c'est bien. » Soit ces discours sont le reflet des discours entendus à la maison, par des parents accompagnateurs soucieux de la pérennisation du Pédibus, dont on rappellera ici qu'il s'agit d'un problème structurel et récurrent, la plupart des lignes ne subsistant pas plus de deux ou trois ans, faute de relève. Il n'en reste pas moins étranger d'entendre, dans la bouche d'enfants de 10 ans, leur préoccupation de « faire vivre le Pédibus », comme si les questions de vie et de mort des espèces, indissociables de la protection de l'environnement, avaient fini par s'appliquer au Pédibus lui-même. Soit il s'agit d'un discours authentique, mais dont le sujet serait moins la continuité du Pédibus que la continuité du moi

enfantin, confronté aux dangers du passage dans un univers inconnu, sur le chemin qui le conduit inexorablement hors de l'enfance innocente et insouciante. Symboliquement, les plus âgés, ceux qui quittent l'école primaire, passent le relai aux plus jeunes, à celles et ceux qui ont la chance de rester dans l'univers enfantin : « GA est entre El et C. Elles sont toutes en CM2, comme G et moi. [...] *Et donc l'année prochaine, vous ne serez plus ici alors ?* [...] M (CM2) : Ben non ! [...] G (CM2) : Justement c'est pour ça qu'on incite les gens ». Comme souvent lorsqu'il est question du Pédibus, la dimension socialisante prend le pas sur la dimension purement environnementale.

Tout au long des interviews, le caractère identitaire du Pédibus (plus exactement : de l'appartenance au Pédibus) apparaît très fort. Les enfants se présentent en donnant leur prénom, leur âge, leur classe et ... le nombre d'années passées au Pédibus. « Je suis E, j'ai 10 ans. Je fais le Pédibus depuis le CP et je suis en CM2. [...] Je suis Ga, j'ai 10 ans et je suis en CM2. Moi, ma première année de maternelle, j'étais déjà au Pédibus. [...] Je suis A, j'ai 8 ans et je suis en CE2. [...] Moi j'ai commencé à faire le Pédibus cette année et j'aime bien. [...] *Ça fait combien de temps vous faites le Pédibus ?* [...] [...] Moi ça fait bientôt deux ans. [...] Moi ça fait 4 ans. [...] Et moi c'est cette année, c'est trop cool. [...] ». Outre les gilets et les brassards, qui sont les signes ostentatoires d'appartenance à une identité collective, le fait de participer régulièrement au Pédibus fonctionne chez les enfants comme la construction d'une identité collective, dont l'écologie est une part relativement subalterne, face à l'idée de socialisation et de convivialité. Comme tout changement d'établissement scolaire, le passage au collège est anxiogène, car il signifie pour l'enfant la sortie d'une identité collective révolue, liée à un lieu et à une communauté donnée, et le chemin vers l'inconnu d'une nouvelle identité collective, dans un nouveau lieu, avec une nouvelle communauté, organisée selon des règles différentes. Au-delà d'une quête de développement durable, c'est l'identité collective de l'enfant qui est en jeu, à travers l'identification à un groupe et à ses valeurs, explicites ou implicites – et par là-même, c'est la constitution de son identité individuelle qui est en train de se faire. Quitter le Pédibus, c'est un peu quitter l'enfance...

Au sein des propos recueillis, dont on aura trouvé des extraits significatifs ci-dessus (l'ensemble des interviews est placé dans le volume d'annexes), les lignes directrices qui se dégagent, sans qu'elles aient été suscitées ni par des questions, ni par une grille d'évaluation,

tournent autour du discours sur le DD, l'EDD et des questions environnementales en général. Une vaste partie des discours recueillis concerne les aspects pratiques du Pédibus, en particulier les sujets du bénévolat et de la pérennisation, que les participants ont abordés la plupart du temps sans qu'ils soient sollicités. De même, une grande partie des propos tourne autour de la convivialité, aspect essentiel de la socialisation au sein d'un quartier, un sujet visiblement très important aux yeux des acteurs normands du Pédibus, qui supplante dans les discours l'aspect sécuritaire, certes présent, mais peut-être moins développé que dans les populations germaniques étudiées en Suisse, en Allemagne et en Autriche (cf. notre 3^{ème} partie). Avec la mise en avant des aspects pratiques, des implications sécuritaires, et de la convivialité, on aura trouvé dans les extraits de propos ci-dessus la vision française, i.e. rouennaise en l'occurrence, du Pédibus, dont la portée sociale apparaît déterminante, voire décisive dans le choix. Etrangement, le discours sur l'EDD, s'il est certes présent ponctuellement, apparaît quelque peu au second plan, même chez les porteurs du Pédibus. La conclusion de notre travail de thèse s'efforcera de s'interroger sur les raisons de cette présence en demi-teinte dans les discours des acteurs, et de proposer des pistes de remédiation.

Quatrième chapitre

Le dispositif Pédibus, peut-il être pensé comme une action éducative au sens des éducations à ?

Liens possibles entre apprentissages non formels et apprentissages formels au cycle 2 (CP-CE1) et au cycle 3 (CM1-6è) en relation avec le Pédibus

Si l'on s'interroge plus avant sur la dimension éducative véhiculée par le Pédibus, on peut se poser la question du prolongement possible et souhaitable de processus d'apprentissages non formels, susceptibles d'être repris et intégrés dans l'apprentissage formel. D'une manière générale, le système scolaire relève de l'éducation dite formelle, avec ses programmes et ses cycles, définis par des textes règlementaires. Concernant les élèves pratiquant le Pédibus, l'approche sera différente, selon qu'ils relèvent du cycle 2 ou du cycle 3, même s'il existe bien sûr des convergences. Dans les propos recueillis parmi les acteurs du Pédibus, en particulier parmi les parents-accompagnateurs, une affirmation récurrente concerne l'absence de lien avec le système éducatif, que ce soit au niveau de l'établissement (école primaire le plus souvent) ou au niveau de la classe fréquentée (en sachant qu'une de spécificités du Pédibus est de faire coexister des élèves de classes différentes, ce qui est inhabituel dans le système scolaire français). La raison à ces liens ténus, voire à cette absence de lien, peut tenir à la distinction entre éducation non formelle (le Pédibus) et éducation formelle (les programmes et textes du BO régissant les cycles des apprentissages et le cycle de consolidation). Il est évident que le Pédibus ne saurait représenter en soi une matière d'enseignement, ce qui est une caractéristique générale de l'EDD et, plus largement, des « éducations à ... ». Pourtant, à y regarder de plus près, le Pédibus peut concerner de nombreux enseignements ou des aspects du socle des connaissances. On pense, bien sûr, au caractère transversal de l'EDD, qui trouvera dans l'école primaire un terrain plus favorable qu'au collège, où le cloisonnement disciplinaire est plus affirmé, ne serait-ce que suite à la monovalence des enseignants. Mais au sein de

l'apprentissage formel au primaire, on pourrait également retrouver le Pédibus là où on ne l'attend pas.

4.4.1. « Cycle des apprentissages »

Les textes officiels (cités d'après le BO n°30 du 26-7-2018) insistent sur le rôle encore important de l'apprentissage extra-scolaire dans les connaissances déjà acquises par les élèves à ce niveau.

Au cycle 2, les connaissances intuitives tiennent encore une place centrale. En dehors de l'école, dans leurs familles ou ailleurs, les enfants acquièrent des connaissances dans de nombreux domaines : social (règles, conventions, usages), physique (connaissance de son corps, des mouvements), de la langue orale et de la culture. Ces connaissances contribuent aux fondements des apprentissages. L'élève est encouragé à comprendre ce qu'il sait et sait faire ainsi qu'à utiliser sa réflexion lors des temps d'apprentissage.

Il est évident que le Pédibus est directement concerné par l'aspect social (règles, conventions, usages). En effet, le Pédibus est par essence une activité qui se pratique au sein d'un groupe, que l'on peut considérer comme étant un groupe social, car il se constitue à la suite d'une volonté déterminée, avec des règles et des usages – par exemple la répartition des rôles entre parents-accompagnateurs et élèves-utilisateurs, ainsi que les règles représentées par le parcours déterminé de la ligne, et l'arrivée planifiée de tel ou tel élève à tel ou tel endroit, au fil du cheminement. La pratique quotidienne du Pédibus fait ainsi vivre et accepter l'ensemble de ces règles aux élèves, qui acquièrent donc ce que l'on peut considérer comme un comportement social. Le fait que les enfants, comme les parents, soulignent l'aspect convivial du Pédibus (cf. supra), va dans le même sens. En outre, on peut comprendre « règles, conventions usages » comme étant liés au comportement du piéton au sein de la ville et au sein de la circulation urbaine. Là encore, par les pratiques répétées quotidiennement, et sans qu'il soit besoin de le verbaliser à chaque occurrence, puisqu'il s'agit d'une éducation informelle par l'agir, l'élève qui fait partie du Pédibus intègre les règles du comportement piéton (marcher sur le trottoir, ne pas courir, ne pas se bousculer etc.) ainsi que les règles de la circulation routière (franchissement des rues sur les passages piétons, fonctionnement et signification des feux tricolores, signification de certains panneaux routiers).

Mais le Pédibus est également concerné par le domaine physique de ces apprentissages extra-scolaires : « connaissance de son corps » peut renvoyer, très concrètement à l'effort quotidien, en tant que sensibilisation à la pratique d'une activité physique, dans une société où les enfants sont de plus en plus sédentaires (écrans, voitures etc). Puisqu'il s'agit d'une activité de plein air, exposée à la nature, la connaissance physique du corps sera aussi la connaissance du froid et du chaud, des intempéries – connaissances inspirées de l'ERE et d'autant plus importantes étant donné que l'on se situe dans un milieu urbain à fort déficit de nature, avec des habitudes de vie privilégiant les contacts virtuels avec la nature (dessins animés, jeux vidéo). On peut dire que le Pédibus apprend au jeune enfant à connaître et à apprivoiser son corps, dans un contexte d'activité physique qui n'est pas celui du sport ou de la recherche de performance, puisque le rythme de marche n'est pas soutenu, ni la distance très longue. Dans une société qui tend à réduire ce genre d'activité physique, d'ordre utilitariste et mécaniste, au profit soit de la sédentarité, soit de l'activité physique de performance, connaître son corps dans la pratique de la marche quotidienne fait partie d'un apprentissage fondamental, extra-scolaire. Dans les propos des enfants (cf. *supra*), il est souvent question de l'effort matinal, qui n'entraîne pas de fatigue, au contraire. Quant à la « connaissance des mouvements », elle rejoint la nécessaire coordination inhérente à l'usage du Pédibus, où le mouvement individuel doit s'harmoniser avec les mouvements collectifs. Dans la mesure où le groupe de petits marcheurs du Pédibus est par nature hétérogène et mixte, les mouvements de chacun devront s'adapter aux mouvements des autres, en fonction de l'âge des participants, soit en ralentissant, soit en accélérant, tandis que les parents-accompagnateurs dicteront la vitesse de déplacement. En tant qu'apprentissage informel par l'agir, la pratique quotidienne du Pédibus contribue aussi à la « connaissance des mouvements » évoquée pour le cycle 2.

Parmi les spécificités du cycle 2, on trouve la mention « mettre en œuvre une démarche d'investigation en sciences », comme démarche interdisciplinaire. En soi, le Pédibus ne contribuera pas toujours spontanément à cette démarche. Mais, si l'enseignant le souhaite, il peut fort bien intégrer le Pédibus à cette « démarche d'investigation en sciences », puisque le Pédibus traverse des espaces urbains et des espaces naturels (du moins des morceaux de nature dans la ville), qui se prêtent fort bien à une telle investigation, sans qu'il soit besoin pour cela d'organiser une sortie scolaire. On pourrait facilement imaginer que l'enseignant demande aux

élèves empruntant le Pédibus de rapporter en classe des échantillons de plantes vues en cours, en expliquant à leurs camarades où ils les ont trouvées et comment ils les ont recueillis. De même, par l'utilisation d'un simple appareil photographique numérique ou d'un smartphone, il est possible aux élèves empruntant le Pédibus de photographier tel ou tel élément (naturel, urbain ou artistique) dont l'enseignant aurait suggéré l'importance, en le choisissant comme objet d'investigation. On pense bien sûr aux SVT, structurellement liées à l'EDD, mais les petits marcheurs du Pédibus sont aussi amenés à voir des immeubles ou des œuvres d'art (sculptures, fontaines etc.) dans le territoire traversé, qui peuvent faire partie d'un projet artistique. Là encore, le Pédibus offre l'avantage pratique de faire l'économie d'une sortie scolaire, tout en mettant l'accent sur une réalité proche de l'école (géographiquement parlant), donc accessible aux élèves, y compris aux autres élèves, s'ils le souhaitent. On rappellera que le cycle 2 s'articule autour de la sentence « Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. » Parce qu'il est déplacement immédiat à travers ce monde, et source de sérendipité, le Pédibus se prête remarquablement à ce type d'apprentissage formel, qu'il vient compléter par une prise directe sur le réel.

On n'attendrait pas vraiment le Pédibus dans la rubrique « Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ». Et pourtant... La suite du paragraphe précise :

Dans l'enseignement « Questionner le monde », les activités de manipulation, de mesures, de calcul, à partir d'expériences simples utilisent pleinement les langages scientifiques. La familiarisation avec un lexique approprié et précis, permet la lecture, l'exploitation et la communication de résultats à partir de représentations variées d'objets, de phénomènes et d'expériences simples (tableaux, graphiques simples, cartes, schémas, frises chronologiques, etc.).

Il se trouve que le fonctionnement du Pédibus est régi par des horaires précis et contraignants, mentionnant à la minute près quand le groupe du Pédibus est censé arriver à un endroit précis. Le plus souvent, cette indication figure sur un schéma représentant l'itinéraire du pédibus, avec les différents arrêts. Il s'agit là, très exactement, de « tableaux, graphiques simples, cartes, schémas, frises chronologiques » relatifs à « l'exploitation et la communication de résultats à partir de représentations variées d'objets, de phénomènes et d'expériences simples ».

L'utilisation de documents provenant du fonctionnement du Pédibus (carte avec les arrêts, tableau des horaires etc.) permettrait de mettre en œuvre les compétences dans un cadre doublement familier, puisqu'il concerne à la fois certains élèves, au quotidien, et la vie du quartier dans son ensemble. L'autre avantage, non négligeable, serait de travailler avec des documents authentiques, directement ancrés dans le vécu des élèves, afin de les familiariser à l'utilisation de représentations. Toujours dans le même paragraphe, il est aussi question de l'EPS :

L'éducation physique et sportive permet de mettre en relation l'espace vécu et l'espace représenté : dans les activités d'orientation en lien avec la géométrie (repérage dans l'espace, sur un quadrillage, déplacements) ; dans les activités d'athlétisme où sont convoqués les grandeurs et les mesures, et des calculs divers sur les longueurs, les durées, ou dans les jeux collectifs (calculs de résultats, scores), etc.

Pour le Pédibus également, il est possible de « mettre en relation l'espace vécu et l'espace représenté », à partir de l'utilisation de cartes et/ou d'itinéraires. Le Pédibus relève par essence du « repérage dans l'espace, sur un quadrillage, déplacements ». En outre, au même titre que l'athlétisme, le Pédibus peut permettre de convoquer « les grandeurs et les mesures, et des calculs divers sur les longueurs, les durées ». L'enseignant peut fort bien travailler sur les distances comparées (l'ordre de grandeur restant représentable et permettant en outre de travailler sur les centaines et les milliers) ou sur les durées, par exemple en calculant combien de temps met le cortège du Pédibus du départ à l'arrivée, ou bien quelle partie de l'itinéraire est plus longue que telle autre. Parce que le Pédibus est tributaire de l'exactitude horaire, puisque le Pédibus ne saurait amener les élèves en retard à l'école, le Pédibus peut aussi être un moyen de sensibiliser les élèves à la lecture de l'heure. On peut, par exemple, utiliser un tableau des horaires pour marquer, sur un cadran horaire, à quoi correspond 8h20 ou 8h25, en sachant que cela aura une signification concrète et empiriquement vérifiable par les élèves marcheurs. L'apprentissage des horaires et de la lecture de l'heure sur un cadran fait partie des apprentissages informels du Pédibus. Il peut aussi servir de support à l'apprentissage formel de ces mêmes compétences, au sens des connaissances à acquérir au cycle 2.

Conformément à la dimension écocitoyenne dans la formation de la personne, le Pédibus s'inscrit, implicitement comme explicitement, dans le « Domaine 3 : La formation de la

personne et du citoyen ». Les propos des acteurs du Pédibus (cf. supra) avaient mis l'accent sur la convivialité. Dans les réflexions qui précèdent, nous avons également insisté sur l'apprentissage non formel des règles et des usages, dans l'expérience extra-scolaire. Le domaine 3 explicite et formalise ces apprentissages :

Dans le cadre de l'enseignement « Questionner le monde », les élèves commencent à acquérir une conscience citoyenne en apprenant le respect des engagements envers soi et autrui, en adoptant une attitude raisonnée fondée sur la connaissance, en développant un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé.

On trouve ici la reprise formelle et verbalisée d'apprentissages non formels et tacites, issus de la pratique et du fonctionnement du Pédibus. Il est vrai que le Pédibus est, en soi, un « questionnement du monde », en ce qu'il s'apparente aux activités de découverte du monde (et de soi) par le jeune enfant, tel que l'a montré Thomas Berryman à propos de l'ERE. L'objectif « acquérir une conscience citoyenne » rejoint parfaitement une quête de l'écocitoyenneté, à travers la pratique du Pédibus, tandis le respect d'autrui se fait, tacitement également, par le déplacement en commun. Contrairement aux transports en commun, où la seule communauté est celle de la présence non choisie, le Pédibus instaure une communauté active, où le respect de l'autre se fait à la fois dans les pratiques de civilité et de convivialité, ainsi que dans le respect des différences d'âge ou de performances physiques (vitesse de déplacement). Enfin, développer « un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé » correspond très exactement aux caractéristiques du Pédibus, telles que la mettent en lumière les études scientifiques sur le « transport actif » et ses bienfaits dans la lutte contre la sédentarité et l'obésité infantile d'un côté (cf. supra), et de l'autre côté à l'impact écologique d'une réduction choisie de la pollution, par la diminution du nombre des voitures à l'abord des écoles. Il s'agit là sans conteste d'« un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement » préconisé dans le domaine 3. En ce sens, le Pédibus fait office de moyen d'apprentissage non formel des compétences à acquérir dans l'apprentissage formel au titre du domaine 3. Le Pédibus peut aussi, en lui-même, être choisi comme objet par l'enseignant, afin d'illustrer ces compétences et leurs enjeux. Dans les propos des enfants comme des adultes (cf. supra), la locution « ça ne pollue pas » revient comme un leitmotiv. Dans le contexte de la vaste discussion médiatique sur « la pollution », le choix du Pédibus comme objet d'étude aurait l'avantage de rendre sensible et directement compréhensibles l'ensemble des questions aux élèves, puisque cet objet

est issu de leur vie quotidienne et que la pollution en question est celle qu'ils vivent au quotidien, dans leur quartier et devant leur école. Si la fonte des glaces ou la disparition programmée des ours polaires est certes susceptible de parler à des élèves du cycle 3 ou 4 qui disposent de connaissances plus diversifiées et plus poussées, voire à des adultes dont c'est souvent devenu l'imaginaire collectif, la réalité environnementale devient tangible, pour des élèves du cycle 2, à partir d'une colonne d'enfants qui marchent, afin de réduire la pollution (pour les autres également), en choisissant de renoncer au confort d'un trajet véhiculé.

Toujours dans ce paragraphe, l'utilisation du Pédibus comme objet de questionnement du monde au sein de l'enseignement formel aura l'avantage de susciter des discussions autour des clivages inévitables (en sachant que l'enseignant devra éviter de stigmatiser les élèves et parents « pollueurs », car il n'est pas question de confondre éducation et militantisme). A propos des arts et de l'EPS, le domaine 3 stipule :

Ces enseignements nourrissent les goûts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affûtent l'esprit critique. Ils permettent aux élèves de donner leur avis, d'identifier et de remplir des rôles et des statuts différents dans les situations proposées.

Dans le cas où l'enseignant choisirait le Pédibus comme objet de questionnement du monde, il pourrait par exemple organiser un débat entre les élèves « marcheurs » et les élèves « *backseat generation* », où l'esprit critique serait mobilisé au même titre que le respect de l'autre, car ce genre de discussion se traduit trop souvent, chez de jeunes enfants, par le fait d'avoir raison ou tort. Le Pédibus permettrait d'articuler l'ensemble de la démarche pédagogique ici suggérée. Ce qui aurait l'avantage de faire passer dans le domaine de l'éducation formelle et de la verbalisation les présupposés, trop souvent tacites, qui sont à la base du Pédibus, sans que cette pratique n'engendre automatiquement le discours correspondant, comme nous avons pu l'observer dans les interviews recueillis. On trouverait ici un prolongement et un approfondissement, par le passage de l'enseignement non formel à l'enseignement formel. La présence de la dimension citoyenne et écocitoyenne dans les textes programmatiques de l'école primaire offre un cadre favorable. Encore faut-il que l'enseignant soit sensibilisé à la dimension

écocitoyenne du Pédibus, par-delà sa fonction utilitariste. On retrouve là un problème structurel récurrent, à savoir la sensibilisation des enseignants à un phénomène péri- et/ou extra-scolaire.

Pour ce qui est de l'enseignement disciplinaire du français, les textes insistent sur le rôle de l'oral, pour ce cycle. Là encore, parce que le Pédibus fait partie des expériences quotidiennes et parce qu'il s'agit d'une « question vive », cet objet serait indiqué pour articuler et les compétences à l'oral, sous forme de discussion :

Le langage oral trouve à se développer dans les échanges, dans les débats (à propos de textes ou d'images), dans les comptes rendus, dans les discussions réglées (lien avec l'enseignement moral et civique), etc.

Dans ce cas précis, la discussion ne se ferait pas à partir de textes ou d'images, par à partir d'expériences vécues, ce qui devrait renforcer la dimension orale de cette forme de maîtrise du langage.

Le « Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques » est, lui aussi, propice à la formalisation d'un enseignement en relation avec le Pédibus, même si la démarche pédagogique demande à être construite et réfléchie. En soi, l'EDD, qu'elle soit « formelle ou non formelle » est un questionnement des relations entre « systèmes naturels » et « systèmes techniques ». On trouve donc, là encore, un cadre programmatique favorable au niveau des textes régissant l'éducation formelle au cycle 2. Certes, à ce stade de la scolarité, le cadre reste encore vaste et trop peu spécifique, pour permettre d'intégrer pleinement l'EDD :

Par l'observation fine du réel dans trois domaines, le vivant, la matière et les objets, la démarche d'investigation permet d'accéder à la connaissance de quelques caractéristiques du monde vivant, à l'observation et à la description de quelques phénomènes naturels et à la compréhension des fonctions et des fonctionnements d'objets simples.

Même si c'est dans un périmètre réduit, le Pédibus permet bien « l'observation fine du réel » dans les domaines du vivant (plantes, animaux), de la matière (eau, air, terre) et des objets (objets urbains). Ce n'est certes pas le but recherché par le Pédibus, ni la démarche non formelle dominante, car les contraintes des itinéraires obéissent à d'autres priorités (sécurité, horaires, habitat des parents). Mais le Pédibus peut fort bien, à l'occasion, servir à observer le réel. Dans

tous les cas, en ce qu'il est immersion de l'enfant marcheur dans ce réel, à la différence des déplacements en moyens de transport, qui coupent l'enfant du réel, le Pédibus est par essence favorable à cette démarche. La question est de savoir si cette démarche sera ensuite élaborée ou non, et comment elle sera verbalisée. Mais, dans tous les cas, les enfants marcheurs connaîtront mieux le réel qui les entoure, comme le montrent les dessins d'enfants recueillis par les chercheurs allemands (cf. supra).

L'insertion, formelle ou non formelle, du Pédibus dans le domaine 4 est bien évidemment liée à « la construction du futur citoyen » :

L'enseignement moral et civique participe pleinement à la construction du futur citoyen dans le cadre de l'école et de la classe. Respecter ses engagements, travailler en autonomie et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe constituent les premiers principes de responsabilité individuelle et collective.

De manière tacite et non formelle, le Pédibus contribue en effet à forger la « responsabilité individuelle et collective » du jeune enfant, par l'acte de marcher en groupe, dans un environnement potentiellement hostile. Dans les propos des enfants, on trouve des expressions par lesquelles les grands se soucient de l'avenir des petits, ce qui montre la naissance d'un sentiment de responsabilité collective. D'un simple point de vue sémiotique, le fait pour un jeune enfant de revêtir son petit gilet jaune signifie l'acceptation symbolique de cette double responsabilité individuelle (avoir une conduite responsable) et collective (respecter les règles de fonctionnement du groupe, ainsi que les règles du code de la route pour le piéton). Et il est indéniable que le fait de participer régulièrement au Pédibus, même en tant que simple utilisateur, est le signe d'une implication dans la vie de l'école, même si elle se fait hors de la logique de la classe et hors les murs, sur le temps extra-scolaire et dans un espace extra-scolaire. Dans un contexte différent, on retrouve là une faiblesse structurelle du Pédibus, dont les parents-accompagnateurs s'impliquent, à leur manière, dans la vie de l'école, sans que cela ne soit toujours perçu comme tel par les membres du système éducatif – du moins d'après ce qui ressort des interviews que nous avons menées.

Toujours au sein du domaine 5, la démarche « questionner le monde » rejoint, une fois de plus, l'essence et le fonctionnement du Pédibus, comme moyen d'éducation non formel. Articulé autour des deux notions centrales d'espace et de temps, le questionnement du monde se traduit par une recherche de repères et de structuration dans l'espace :

Les enseignements « Questionner le monde », mathématiques et éducation physique et sportive mettent en place les notions d'espace et de temps. Se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, identifier les grands repères terrestres, construire des figures géométriques simples, situer des œuvres d'art d'époques différentes, effectuer des parcours et des déplacements lors d'activités physiques ou esthétiques, participent à l'installation des repères spatiaux.

Que cela soit verbalisé ou non, le Pédibus permet effectivement de « se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, identifier les grands repères terrestres ». Et dans le Pédibus également « effectuer des parcours et des déplacements lors d'activités physiques ou esthétiques, participe à l'installation des repères spatiaux ». Comme vu précédemment, soit le Pédibus reste un moyen d'apprentissage non formel de ces compétences, requises dans le socle commun des connaissances régissant l'éducation formelle ; soit l'éducation formelle pourrait recourir, ponctuellement, au Pédibus comme expérience vécue immédiate de certains élèves, pour travailler, de manière formelle et verbalisée la structuration de l'espace et l'installation de repères spatiaux. Les connaissances spatiales, i.e. l'orientation et le repérage dans l'espace, concernent plusieurs disciplines ou plusieurs axes, comme « Questionner le monde » et « Education physique et sportive ».

Au cycle 2, les élèves acquièrent à la fois des connaissances spatiales comme l'orientation et le repérage dans l'espace et des connaissances géométriques sur les solides et sur les figures planes. Apprendre à se repérer et se déplacer dans l'espace se fait en lien étroit avec le travail dans « Questionner le monde » et « Éducation physique et sportive ». Le Pédibus et l'EDD pourraient s'ajouter à cette liste. La même chose vaut pour les repères temporels :

Les repères temporels aident à appréhender et apprendre les notions de continuité, de succession, d'antériorité et de postériorité, de simultanéité. Commencer à repérer quelques événements dans un temps long, prendre conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare vise à une première approche de la chronologie. La répétition

des événements et l'appréhension du temps qui passe permet une première approche des rythmes cycliques.

Dans ce domaine, il semble certes difficile d'élargir l'utilisation du Pédibus à d'autres élèves, qui n'auront pas la même expérience temporelle, puisqu'ils ne participent pas à sa logique. Le Pédibus apparaît davantage sous sa forme d'éducation informelle, dans la mesure où le fonctionnement du Pédibus inclut une stricte chronologie, ne serait-ce qu'à travers la succession des arrêts. Concrètement, les enfants sauront qui rejoint le Pédibus avant qui, en fonction de l'arrêt correspondant au lieu de domicile des parents (cf. supra les interviews des enfants). Plus subtilement, le Pédibus est aussi l'occasion de vivre le même espace durant un laps de temps étendu (une année scolaire). En ce sens, le Pédibus, par le simple fait de traverser la ville et la nature chaque matin, de septembre à juin, permet de faire l'expérience de « la répétition des événements et l'appréhension du temps qui passe ». De même, le fait de refaire le Pédibus chaque année, durant l'ensemble ou une partie du primaire, permet de voir et de revoir l'évolution de la nature à travers les saisons (les arbres en fleurs, les feuilles mortes), de manière empirique et non formelle, mais de manière vivante, de façon à faire l'expérience d'« une première approche des rythmes cycliques ». Même si cette hypothèse demanderait à être vérifiée lors d'observations de classes, il est probable que le Pédibus restera ici dans sa dimension non formelle, mais trouvera des échos chez les élèves concernés, lorsque l'éducation formelle (i.e. l'enseignement en classe) abordera par exemple la question des cycles du vivant. Dans un monde où l'ERE nous rappelle que le déficit de nature est structurel, en particulier en milieu urbain, l'expérience concrète et empirique des cycles naturels, par une simple marche quotidienne à travers un univers certes majoritairement urbain, permet à un jeune enfant de faire l'expérience réelle de ces données naturelles fondamentales. Au risque parfois d'arriver à l'école trempé et transi de froid – ce qui correspond à une forme d'appréhension immédiate des cycles naturels, en automne et en hiver. La suite du paragraphe semble s'appliquer au Pédibus, alors qu'il y est question d'exigences générales relatives au domaine 4 :

Plus particulièrement, le champ « Questionner le monde » permet également de construire progressivement une culture commune, dans une société organisée, évoluant dans un temps et un espace donnés : découverte de l'environnement proche et plus éloigné, étude de ces espaces et de leurs principales fonctions, comparaison de quelques modes de vie et mise en relation des choix de transformation et d'adaptation aux milieux géographiques.

Concrètement, et au quotidien, le Pédibus est un moyen tacite de « découverte de l'environnement proche et plus éloigné, étude de ces espaces et de leurs principales fonctions ». Cette découverte peut se faire de manière non formelle et non verbalisée, par les marcheurs : elle peut aussi, à la demande de l'enseignant, être intégrée dans la découverte de l'espace périscolaire proche, lorsque cela devient le sujet du cours. Dans ce dernier cas, l'éducation formelle permettrait d'aller plus loin que la simple éducation non formelle, en posant explicitement et en verbalisant les questions du mode de vie (automobile vs. marche à pied) ou de la nature du milieu géographique (p.ex. les formes et les mutations de l'espace urbain, dans le quartier où se situe l'école).

Il apparaît donc clairement que le Pédibus a toute sa place dans le socle commun des enseignements du cycle 2, ce qui correspond en outre aux analyses de Thomas Berryman relatives au développement de l'enfant à partir de 6 ans, et à ses implications en relation avec l'ERE, présentées en introduction à notre travail. La question suivante est de savoir en quoi le Pédibus correspond à des enseignements disciplinaires, ce qui a priori semble plus problématique puisque l'EDD relève du transdisciplinaire. Mais, là encore, les textes officiels offrent des pistes d'exploitation. En français, il est évident que la priorité donnée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne concernent que très marginalement le Pédibus (sauf à faire lire une brochure sur le Pédibus, ce qui ne semble pas un impératif, sauf circonstance exceptionnelle). Tout au plus, le Pédibus pourrait-il faire l'objet d'un « écrit court » pour les élèves qui le pratiquent, par exemple en réponse à la question « comment venez-vous à l'école le matin ? ».

Un écrit court est un texte individuel d'élève, d'une à cinq ligne(s), rédigé dans le cadre d'une situation motivante. C'est un écrit porteur de sens, qui se suffit à lui-même.

Dans le cas particulier du Pédibus, il s'agit là de ce que mentionnent les textes, à savoir des « situations quotidiennes intégrées aux séances d'apprentissage et concernant toutes les disciplines ». Toutefois, s'il est vrai que le Pédibus est « une situation motivante », il n'est pas certain que le fait de venir à l'école en voiture soit motivant. Mais dans la mesure où cet élément du vécu (le trajet quotidien domicile-école) est à la fois récurrent et structurant pour les élèves

du primaire, on peut fort bien envisager qu'il donne lieu à un « écrit court ». Il appartiendra à l'enseignant de faire en sorte que les mots nécessaires aient été vus au préalable, ou qu'ils soient vus en situation. En CE2, cela semble possible, même si nous n'avons pas eu les moyens de vérifier cette hypothèse.

Concernant les mathématiques, le Pédibus sera certes davantage marginalisé de par sa problématique. Le seul point convergent serait l'utilisation des unités de mesure, en particulier des unités de longueur :

En lien avec le travail mené dans « Questionner le monde » les élèves rencontrent des grandeurs qu'ils apprennent à mesurer, ils construisent des connaissances de l'espace essentielles et abordent l'étude de quelques relations géométriques et de quelques objets (solides et figures planes) en étant confrontés à des problèmes dans lesquels ces connaissances sont en jeu. L'étude des grandeurs et de leurs mesures doit faire l'objet d'un enseignement structuré et explicite qui s'appuie sur des situations de manipulation.

« L'étude des grandeurs et de leurs mesures » serait une occasion de verbaliser et de formaliser l'éducation non formelle du Pédibus, en la réécrivant sous forme de distances (100 m, 200m, 500m, 1km), afin de contribuer à la prise en compte de « l'étude des grandeurs et de leurs mesures ». L'aspect géométrique à proprement parler relève quant à lui de l'éducation formelle.

Dans les propos des enfants que nous avons recueillis (cf. *supra*), un élève avait spontanément posé en termes mathématiques la question du nombre de voitures économisées chaque jour, si l'on met en place un Pédibus dans différentes écoles. Sa logique concernait l'addition, car il envisageait différentes lignes de Pédibus, dont les effets se cumulaient d'un point de vue journalier. Il s'agit là d'une compréhension pratique du sens des opérations, inscrite dans les textes officiels :

L'étude des quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) commence dès le début du cycle à partir de problèmes qui contribuent à leur donner du sens, en particulier des problèmes portant sur des grandeurs ou sur leurs mesures.

L'élève en question (que nous avons appelé M) était même allé jusqu'à constituer lui-même les éléments d'un problème mathématique, sans doute comme il en avait fait l'expérience en classe,

non sans aller demander confirmation de ses calculs à un adulte-accompagnateur. On retrouve là très exactement ce que prônent les textes officiels dans le cadre des mathématiques au cycle 2:

calculer avec des nombres entiers, mentalement ou à la main, de manière exacte ou approchée, en utilisant des stratégies adaptées aux nombres en jeu
contrôler la vraisemblance de ses résultats

On retrouve également un des attendus pour les mathématiques en fin de cycle (ce qui correspond effectivement à l'âge de l'enfant concerné) :

résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul

En géométrie, l'ensemble des compétences à acquérir en fin de cycle tourne autour de la structuration de l'espace et du repérage dans l'espace, réel ou virtuel.

Parce qu'il est immersion concrète dans l'espace réel, le Pédibus pourra soit constituer un apprentissage informel, parce qu'il a recours quotidiennement à des pratiques comme le repérage spatial (rues, immeubles, itinéraire) ou à la lecture de carte (ligne et arrêts), soit servir d'objet, par exemple lors de la séquence de cours sur la représentation du quartier sur une carte et le repérage de l'itinéraire du Pédibus. On trouve dans le texte officiel la mention à la réalité de l'espace vécu, et la recherche du passe à l'expression virtuelle de cette même réalité : « Dans la suite du travail commencé à l'école maternelle, l'acquisition de connaissances spatiales s'appuie sur des problèmes visant à localiser des objets ou à décrire ou produire des déplacements dans l'espace réel. L'oral tient encore une grande place dans l'ensemble du cycle mais les représentations symboliques se développent et l'espace réel est progressivement mis en relation avec des représentations géométriques. » Parce qu'il est répétitif et parce qu'il se situe dans un espace familier qui fait partie intégrante de la vie de l'élève, le Pédibus se prête parfaitement à l'acquisition de compétences, comme « s'orienter et se déplacer en utilisant des repères », « réaliser des déplacements dans l'espace et les coder pour qu'un autre élève puisse le reproduire », produire des représentations d'un espace restreint et s'en servir pour communiquer des positions ». On peut très bien imaginer que les élèves positionnent sur une carte les différents arrêts du Pédibus, ainsi que leurs domiciles respectifs. On pourrait aussi imaginer qu'après avoir réalisé ce travail de représentation, l'ensemble de la classe se rende au

départ du Pédibus, et effectue le trajet en s'orientant à partir de la carte réalisée, ce qui impliquerait une interaction entre la représentation géométrique et le déplacement réel. Sans compter qu'il y aurait une possibilité d'interaction entre les élèves eux-mêmes, puisque les élèves participant au Pédibus, qui connaissent l'itinéraire indépendamment de sa représentation sur une carte, pourraient indiquer aux autres élèves s'ils devaient avoir mal lu la carte, ou bien s'ils devaient hésiter entre plusieurs options à un point précis (croisement, traversée de rue etc.). En envisageant le passage d'un apprentissage non formel (découverte du monde de manière exploratoire) à un apprentissage formel (repérage dans l'espace et représentation virtuelle de l'espace), on comprend l'importance potentielle du Pédibus dans le développement moteur, sensoriel et intellectuel du jeune enfant. En effet, les enfants véhiculés de la *backseat generation* n'ont pas de vision articulée, ni autonome d'un espace qu'ils traversent dans une sorte de bulle, qui fait encore partie du cocon familial (la voiture familiale, avec un parent au volant). Pour les enfants véhiculés, dont les dessins sont étrangement vides (cf. supra), il n'y a rien entre la maison et l'école, sinon un espace perçu passivement, derrière une vitre, espace certes maîtrisé par le parent-conducteur, mais subi (ou escamoté) par l'enfant. Sans compter que le fait d'être assis sur le siège arrière ne permet pas d'avoir l'impression de maîtriser l'espace, lequel relève tout au plus d'un spectacle, dont l'enfant peut très bien ne pas faire la différence entre la vision du réel et la vision virtuelle (phénomène encore accentué si l'enfant véhiculé profite du trajet en voiture pour jouer sur sa tablette, ce qui le coupera doublement du monde). La compétence « relation entre l'espace réel et ses représentations » ne sera pas du tout acquise, dans cette configuration. Ce que montrent, une fois encore, les dessins d'enfants, où le peu d'éléments de l'espace entre le domicile et l'école apparaissent dénués de cohérence, tandis que le véhicule (individuel ou collectif) y apparaît surdimensionné, se substituant à l'espace extérieur.

Même s'ils n'évoquent pas le Pédibus, qui ne fait pas partie des activités scolaires, les programmes suggèrent un « croisement des enseignements ». Très souvent, les compétences développées ou favorisée par la pratique du Pédibus rejoignent des compétences liées à l'éducation physique et sportive, mais aussi aux arts. C'est bien entendu la ligne directrice « questionner le monde » qui est fédératrice dans ce contexte :

Le travail sur l'espace se fait en forte interrelation avec « Questionner le monde » et « Éducation physique et sportive ».

4.4.2. « Cycle de consolidation »

Le cycle 3 (CM1-6ème), aussi appelé « cycle de consolidation » s'inscrit dans la continuité du cycle 2, donc les analyses précédentes portant sur les relations entre éducation formelle et éducation non formelle à propos du Pédibus restent valables, dans leur totalité. Les spécificités du cycle 3 sont résumées ainsi : « *Ce cycle a une double responsabilité : consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle* »⁴³⁰. On montrera maintenant quels sont les infléchissements et les approfondissements, propres au cycle 3.

Dans la logique de la progressive spécification disciplinaire, préparatoire au cycle 4 du collège, les spécificités précisent la fonction éducative de l'histoire et de la géographie :

Le cycle 2 a permis une première étape d'acquisition de connaissances qui se poursuit au cycle 3 avec l'entrée dans les différents champs disciplinaires. Ainsi, l'histoire et la géographie les rendent conscients de leur inscription dans le temps long de l'humanité comme dans les différents espaces qu'ils habitent⁴³¹.

A sa manière, et par une voie éducative non formelle puisque les parents-accompagnateurs ne sont ni historiens, ni géographes (sauf exception fortuite), le Pédibus contribue de facto à l'« *inscription des enfants dans les différents espaces qu'ils habitent* ». C'est ce qui ressort d'ailleurs du discours des enfants (cf. supra), qui font référence à leur quartier, à leurs rues, dans un geste non seulement d'appréhension de l'espace (i.e. de découverte du monde), mais d'appropriation (identité individuelle et collective). Il peut certes être plus difficile d'utiliser le Pédibus pour faire ressentir aux enfants « leur inscription dans le temps long de l'humanité », mais cela reste possible. Le plus souvent, cela pourra se faire au sein de l'éducation formelle,

⁴³⁰ Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, « Volet 1: les spécificités du cycle de consolidation (cycle 3) », p. 49.

⁴³¹ *Idem*

sous forme de discussion ou d'essai court, d'autant que les capacités d'expression et de réflexion en fin de cycle 3 devraient permettre d'aborder des questions telles « comment vos parents ou vos grands-parents venaient-ils à l'école ? ». En faisant recueillir les témoignages des grands-parents, l'enseignant devrait arriver à faire poser la question des modes de transport, de leur évolution (marche à pied, vélo, tramway, voiture individuelle). L'enseignant devrait aussi arriver à orienter la réflexion vers l'écocitoyenneté, puisque l'évolution du mode de transport vers la prédominance de la voiture individuelle fait partie des causes de la catastrophe climatique en cours ou à venir. Plus concrètement, le Pédibus est un moyen quotidien de contact entre l'enfant et l'espace proche de l'école. Pour peu qu'il y ait, au sein de cet espace, des traces exploitables ou significatives du passé historique (fortification, église, abbaye, maison classée, monument commémoratif etc.), l'enseignement formel de l'histoire pourra avoir recours aux élèves marcheurs, en leur demandant par exemple de décrire un monument aux morts (par exemple dans le cadre de la commémoration de la fin de la première guerre mondiale en 2018) ou de ramener la photographie d'une maison classée (ce qui représente une sensibilisation au patrimoine local). Dans certains cas précis, on peut aussi envisager de tirer parti de la présence (certes fortuite) de maisons d'écrivains, à l'image de la maison de Flaubert à Rouen (même s'il n'existe pas, à notre connaissance, de Pédibus passant par la rue de Lecat, alors que certains élèves habitant le quartier de la rue du Renard sont scolarisés à l'école primaire Benjamin Franklin, ce qui serait un itinéraire possible). Les spécificités du cycle 3 consignent explicitement que l'enseignement des arts se fera également par le contact direct avec des personnes ou des lieux : « Ils [les élèves] rencontrent les acteurs de la création et en découvrent les lieux. » Cela s'inscrit dans une démarche plus générale, qui applique l'investigation au domaine des arts : « Dans le domaine des arts, en arts plastiques ainsi qu'en éducation musicale, le cycle 3 marque le passage d'activités servant principalement des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève, à travers une pratique réelle, des moyens, des techniques et des démarches de la création artistique. » L'investigation peut se faire à travers les pratiques, elle peut aussi se faire à travers les lieux, en sachant que la présence d'une maison d'écrivain aux abords d'une école est en soi d'ordre aléatoire.

Plus particulièrement au cycle 3, les relations éducatives entre les parents-accompagnateurs et l'équipe enseignante seraient à développer, afin d'établir des passerelles

entre éducation non formelle (action concrète et connaissance tacite) et éducation formelle (transmission de connaissances disciplinaires, dans le cadre des objectifs du cycle). Dans un témoignage d'acteur du Pédibus, un responsable du DD préconise de faire du Pédibus le lieu de rencontre entre les enfants marcheurs et les scientifiques spécialistes du réel traversé. L'interview suggère par exemple à un urbaniste de rejoindre les petits gilets jaunes pour les sensibiliser à la réalité qu'ils traversent quotidiennement, passant ainsi de la connaissance empirique et tacite à la connaissance scientifique verbalisée (réf. annexe 3). On pourrait aussi penser à des botanistes, pourquoi pas à des historiens. Dans cette logique, on pourrait aussi associer un historien du patrimoine local. Dans la mesure où le cycle 3 inclut la classe de 6ème, il serait possible de faire jouer la cohérence du cycle, pour faire rencontrer aux élèves de CM1 un professeur d'histoire de 6ème, ce qui faciliterait par la suite le passage d'un enseignant unique et polyvalent à des enseignants multiples et monovalents.

Dans le domaine 2 « *méthodes et outils pour apprendre* », la préconisation du travail en groupe et de la réalisation de projets interdisciplinaires est, par essence, propice à l'introduction de l'EDD dans l'éducation formelle en fin de primaire : « *Elles doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets. Des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle* »⁴³². Si l'un des projets réalisés tourne autour du DD ou de l'écomobilité, le Pédibus pourrait jouer à la fois le rôle de sensibilisation et d'éducation formelle, et/ou le rôle d'objet d'études ou de discussion. Cette pratique est déjà répandue dans les établissements, par exemple sous la forme d'expositions à réaliser. En outre, ces expositions peuvent servir de caisse de résonance pour les parents qui ne connaissent pas encore le Pédibus, ou bien dont la sensibilité personnelle est plus ou moins éloignée des préoccupations d'environnement et de développement. L'interdisciplinarité d'un tel projet peut aussi s'appuyer sur les spécificités de la géographie : « La géographie leur permet de passer progressivement d'une représentation personnelle et affective des espaces à une connaissance plus objective du monde en élargissant leur horizon et en questionnant les relations des individus et des sociétés avec les lieux à différentes échelles. » L'interdisciplinarité

⁴³² *Op. Cit.*, p. 50

peut aussi s'appuyer sur les spécificité des apprentissages scientifiques en cycle 3 : « *L'enseignement des sciences et de la technologie au cycle 3 a pour objectif de faire acquérir aux élèves une première culture scientifique et technique indispensable à la description et la compréhension du monde et des grands défis de l'humanité. Les élèves apprennent à adopter une approche rationnelle du monde en proposant des explications et des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technique. Les situations où ils mobilisent savoirs et savoir-faire pour mener une tâche complexe sont introduites progressivement* ». Un tel cadre générique est tout à fait propice à l'EDD, même si le contenu des projets à réaliser n'est pas spécifié, laissant ainsi à chaque établissement la possibilité d'adapter ces projets de classes au projet d'établissement, lorsqu'il existe. Là encore, le cloisonnement entre éducation non formelle et éducation formelle fait que les parents-accompagnateurs ne sont généralement pas associés aux réflexions sur le projet d'établissement (sauf dans le cas exceptionnel d'un Pédibus rouennais fêtant ses 10 ans d'existence, ce qui a donné lieu à plusieurs manifestations dans l'école et dans les médias – il s'agit de la ligne de Pédibus où nous avons réalisé nos interviews d'enfants).

Le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen » offre également un cadre très favorable à l'EDD au sein du système éducatif formel. Une des qualités à promouvoir est le respect de soi et de l'autre. Il se trouve que, pour évoquer concrètement le respect de l'autre, les directives officielles évoquent l'éducation physique et sportive : « L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres. L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon. » Une des spécificités du Pédibus, qui ressort fort bien des propos des enfants (cf. supra), est précisément de développer cette cohésion, qui prend la forme de la convivialité, mais aussi du respect de l'autre. En effet, le Pédibus associe garçons et filles, enfants de cycle 2 et enfants de cycle 3, ainsi que des adultes accompagnateurs ou organisateurs. Si en plus le Pédibus est déterminé par une démarche écoresponsable et un certain degré de prise de conscience environnementale (« marcher, ça ne pollue pas »), la marche quotidienne témoigne (sans nécessairement le verbaliser) du respect de l'autre, au sens d'une démarche écoresponsable sociétale assumée.

Toujours dans le domaine 3, les textes insistent sur l'apprentissage et le respect des règles, et ce dans différentes disciplines et sous différents angles d'approche: « L'enseignement moral et civique assure principalement la compréhension de la règle et du droit. La règle et le droit sont également ceux du cadre scolaire que les élèves doivent apprendre à respecter. En histoire, le thème consacré à la construction de la République et de la démocratie permet d'étudier comment ont été conquis les libertés et les droits en vigueur aujourd'hui en France et de comprendre les devoirs qui incombent aux citoyens. En sciences et en technologie, il s'agit plus particulièrement d'apprendre à respecter les règles de sécurité. » Sans que cela ne soit un objectif recherché a priori, le Pédibus apparaît ainsi comme moyen idéal d'éducation non formelle, en particulier d'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle sera construite et verbalisée, de manière formelle et disciplinaire cette fois, au sein du cycle 3. La connexion du Pédibus avec les règles de sécurité routière, sujet très présent dans les discours des adultes (cf. supra), rejoint ici la convivialité et le respect des autres, indispensable au bon fonctionnement du groupe. En effet, tout comportement qui ne respecterait pas les règles (arrivée en retard à l'arrêt, sortie hasardeuse hors du groupe, manque de respect à l'encontre des accompagnateurs, non-respect des consignes des accompagnateurs, non-port du gilet jaune, non-respect de la signalisation) mettrait en péril l'ensemble des participants. L'apport non formel, souvent verbalisé aussi bien chez les adultes que chez les enfants, du Pédibus comme outil de sociabilisation rejoint ici le domaine 3. Si les textes mettent en relation le respect des consignes de sécurité et les expérimentations scientifiques, ce qui est parfaitement légitime, on pourrait ajouter le Pédibus, comme éducation non formelle au respect du code de la route, du moins au respect des règles qui s'imposent aux piétons. Dans les déclarations des parents-accompagnateurs (cf. supra), on retrouve d'ailleurs souvent la référence à la police municipale, laquelle accompagne parfois les premiers Pédibus de l'année, afin précisément de sensibiliser aux dangers à éviter, mais aussi aux règles à respecter. Là encore, cet aspect ne concerne que fort peu les enfants véhiculés de la *backseat generation*, qui n'ont d'autre règle à respecter que le port de la ceinture de sécurité. Dans le cas d'un déplacement actif dans un environnement réel, le jeune enfant est confronté, chaque jour et chaque instant, au nécessaire respect (et à l'acceptation) des règles de sécurité, et ce de manière individuelle et autonome. Il est vrai que, conformément à l'âge des enfants, les parents-accompagnateurs jouent encore un rôle de contrôle et de décision, qui peut être ressenti comme sécurisant pas les enfants. Avant que, par exemple lors du passage au collègue,

les enfants ne ressentent cette présence adulte coercitive comme encombrante, et décident de se rendre seuls au collège, ou en groupe d'adolescents, conformément à la double tendance d'individuation et de socialisation mise en évidence par Berryman. L'âge des enfants concernés par le Pédibus se situe entre 6 et 11 ans, ce qui correspond aux phases et aux préoccupations lors de l'évolution du jeune enfant face au monde environnant.

Dans le cadre du domaine 3, il est aussi question de morale civique et citoyenne, avec l'accent mis sur les projets au service de la collectivité : « L'enseignement moral et civique permet de réfléchir au sens de l'engagement et de l'initiative qui trouve à se mettre en œuvre dans la réalisation de projets et dans la participation à la vie collective de l'établissement. Ce domaine s'appuie aussi sur les apports de la vie scolaire. » Par son existence comme dans son fonctionnement, le Pédibus relève de l'engagement et de l'initiative (que l'enseignant différenciera du militantisme). Les directives précisent l'apport de la vie scolaire dans la réflexion menée au titre de l'enseignement moral et civique. Dans le cas d'une école possédant une ou plusieurs lignes de Pédibus, le Pédibus s'inscrirait dans cet « apport de la vie scolaire » au service de l'enseignement moral et civique.

Le domaine 4 « les systèmes naturels et les systèmes techniques » semble *a priori* favorable à l'EDD, voire au Pédibus, qui implique le double contact avec la nature traversée (y compris la nature en ville) et les techniques au sens large (en particulier la circulation automobile). Ce domaine s'inscrit dans le prolongement du questionnement du monde en cycle 2, il est donc normal que la technologie et l'environnement soient abordés : « Par l'observation du réel, les sciences et la technologie suscitent les questionnements des élèves et la recherche de réponses. Au cycle 3, elles explorent trois domaines de connaissances : l'environnement proche pour identifier les enjeux technologiques, économiques et environnementaux [...] ». La dimension de DD est explicitée, avec notamment la prise de conscience de la responsabilité de l'humanité : « Les élèves apprennent à utiliser leurs connaissances et savoir-faire scientifiques et technologiques pour concevoir et pour produire. Ils apprennent également à adopter un comportement éthique et responsable et à utiliser leurs connaissances pour expliquer des impacts de l'activité humaine sur la santé et l'environnement. La géographie amène également les élèves à comprendre l'impératif d'un développement durable de l'habitation humaine de la

Terre. » Dans ce contexte, le Pédibus peut s'inscrire dans une approche de type scientifique, qui essaie de comprendre l'environnement et les enjeux liés au développement durable. Dans le discours des enfants (cf. supra), cet aspect est bien présent, même s'il n'est pas verbalisé en termes de raisonnement scientifique (chose que l'on pourrait attendre à partir du cycle 4 seulement). Si l'enseignant le souhaite, le Pédibus comme objet ou comme illustration pourrait servir de support à ce domaine 4, en sachant que l'angle d'approche est désormais plus vaste, avec les grands enjeux planétaires.

Une partie intéressante du domaine 4, dans laquelle le Pédibus aurait un rôle à jouer, est l'éducation à la santé, à l'effort et à l'hygiène de vie : « En éducation physique et sportive, par la pratique physique, les élèves s'approprient des principes de santé, d'hygiène de vie, de préparation à l'effort (principes physiologiques) et comprennent les phénomènes qui régissent le mouvement (principes biomécaniques). » En ce qu'il est pratique quotidienne du mouvement, le Pédibus contribue activement à cette hygiène de vie. Dans les discours des acteurs (cf. supra), il est simplement question de faire de l'exercice, tandis que le chiffre récurrent des 30 minutes de marche à pied quotidienne relève davantage des stéréotypes que des données médicales. Dans le discours des enfants, on trouve une appropriation de cette pratique de « transport actif », puisqu'ils s'accordent à dire que le Pédibus n'est pas fatigant et qu'ils ne marchent pas vite. Par le moyen d'éducation non formel qu'est le Pédibus, on peut dire que « les élèves s'approprient des principes de santé, d'hygiène de vie, de préparation à l'effort ».

Pour ce qui est des programmes spécifiques aux différentes disciplines, le cycle 3 (qui inclut la 6ème) aborde le français dans une dimension d'utilisation de l'écrit, de compréhension de la langue, et d'appropriation du texte et de la littérature par l'élève. Même s'il demeure possible de faire entrer une approche de type EDD dans les corpus proposés, cela n'en est pas la logique principale. En mathématiques également, le fonctionnement disciplinaire est mis en avant, avec un approfondissement et un élargissement des connaissances à acquérir. Dans un contexte, là aussi, de plus en plus fléché par rapport à une logique disciplinaire, le Pédibus pourrait trouver une place (marginale) dans la rubrique géométrie, qui met en avant la représentation de l'espace :

(Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères et des représentations.
<ul style="list-style-type: none"> - se repérer dans son environnement proche ; - situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères : <ul style="list-style-type: none"> ➤ vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.) ; ➤ vocabulaire permettant de définir des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.).
<ul style="list-style-type: none"> - produire des représentations des espaces familiers (l'école, les espaces proches de l'école, le village, le quartier) et moins familiers (vécus lors de sorties) : <ul style="list-style-type: none"> ➤ quelques modes de représentation de l'espace (maquettes, plans, photos).
<ul style="list-style-type: none"> - s'orienter et se déplacer en utilisant des repères ; - réaliser des déplacements dans l'espace et les coder pour qu'un autre élève puisse les reproduire ; - produire des représentations d'un espace restreint et s'en servir pour communiquer des positions ; - programmer les déplacements d'un robot ou ceux d'un personnage sur un écran : <ul style="list-style-type: none"> ➤ repères spatiaux ; ➤ relations entre l'espace dans lequel on se déplace et ses représentations.

Nul doute que le fait de « se repérer, décrire ou exécuter des déplacements sur un plan ou sur une carte (école, quartier, ville, village) » peut être mis en relation avec le Pédibus, par exemple en reportant sur une carte du quartier le trajet emprunté par le Pédibus, donc en axant le travail sur la représentation et la codification de l'espace (par exemple avec une carte d'état-major montrant les dénivelés, s'il y en a). Quant au « vocabulaire permettant de définir des positions ou des déplacements », les consignes des accompagnateurs du Pédibus auront sans doute déjà initié les élèves marcheurs à la compréhension et à l'utilisation de ce lexique, même si dans le Pédibus l'imitation de l'adulte prime encore sur la compréhension des consignes. Les « croisements entre les enseignements » identifient clairement l'endroit où pourrait se positionner le Pédibus : « Les activités de repérage ou de déplacement sur un plan ou sur une carte prennent sens à travers des activités physiques (course d'orientation), mais aussi dans le cadre des enseignements de géographie (lecture de cartes) ou de technologie (réalisation d'un objet simple ; préparation d'un déplacement à l'aide de systèmes d'information géographiques). » La relation entre espace, activité physique, représentation, géographie ou technologie suggère un axe de synergie, dans lequel la mobilité peut être abordée et pratiquée sous différents angles.

4.4.3. Pédibus et cycle 2 : des affinités électives ?

Après lecture des textes du BO consacrés aux cycles 2 et 3 de l'enseignement, il apparaît que le Pédibus s'inscrit très exactement dans les orientations et dans les contenus du cycle 2 (CP, CE1, CE2). Cela se reflète d'ailleurs dans les propos enthousiastes des élèves que nous avons pu recueillir (cf. supra). Cette synergie, ainsi que le fait que, pour le cycle 2, le Pédibus puisse faire office d'éducation non formelle, pas seulement comme « éducation à... » mais en complément de l'éducation formelle, pourrait amener à encourager le système scolaire à s'intéresser davantage à cette activité extra-scolaire. A côté des bienfaits environnementaux (pollution urbaine, réduction de la circulation automobile) sociétaux (vie du quartier, solidarité, convivialité) et de santé publique (lutte contre la sédentarité et l'obésité infantile), le Pédibus peut aussi servir de sensibilisation ou d'initiation à plusieurs aspects importants figurant dans les directives officielles. Une des conditions préalables à la réussite de cette démarche serait toutefois la sensibilisation du corps enseignant aux thèmes du DD et aux objectifs de l'EDD (par exemple à travers des enseignements obligatoires en IUFM ou des formations proposées au titre du Plan Académique de Formation). L'autre condition serait une coopération entre enseignants du primaire et parents-accompagnateurs du Pédibus, qui ne se limiterait pas à la simple présentation du Pédibus lors de la traditionnelle réunion de rentrée dans certains établissements scolaires. Lorsqu'il existe une ligne de Pédibus desservant une école, il s'agit là d'un ensemble d'expériences vécues et de ressources dont il serait dommage que l'éducation formelle passe sous silence. Au contraire, le Pédibus pourrait venir renforcer de nombreuses actions pédagogiques en classe, notamment dans l'acte de « questionner le monde ». Dans cette synergie, le rôle de l'école et de l'éducation formelle serait d'articuler et de verbaliser les compétences, puis, dans le cycle 3, de les modéliser et de les contextualiser. Dans la mesure où le cycle 3 prépare déjà une spécialisation par disciplines qui caractérisera l'enseignement au collège, le cycle 2 semble plus adapté pour faire pénétrer, même ponctuellement, l'EDD dans le système scolaire. Le Pédibus n'est certes qu'un moyen parmi d'autres d'arriver à cette fin, les programmes permettant largement d'autres approches (par les textes, par les documentations etc.). Mais au vu du rôle sociétal important que peut revêtir le Pédibus dans la vie du quartier, on ne peut que souhaiter que la multiplication et la pérennisation des lignes de Pédibus en

France, à l'image de ce que pratiquent certains de nos pays voisins, finisse par jeter un pont entre éducation non formelle et éducation formelle. D'autant que le cycle 3 permet parfaitement d'aborder la question de l'écocitoyenneté en tant que telle.

4.4.4. Le Pédibus, une éducation informelle ?

En interrogeant les relations que la pratique non formelle du Pédibus pourrait avoir avec l'éducation formelle, il apparaît de plus en plus que l'aspect éducatif du Pédibus, qui est bien réel, se situe le plus souvent en-deçà de la démarche non formelle. Par de nombreux aspects, le Pédibus relève d'un apprentissage informel. Dans l'article « *Education informelle* »⁴³³ publié dans le Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à », l'auteure délimite ainsi le paradoxe fondateur de l'éducation informelle: « Parler d'éducation informelle suppose qu'il y ait apprentissage. L'usage du préfixe privatif 'in' ne s'oppose pas à la forme éducative instituée en tant que telle, mais pointe qu'il s'agit d'apprentissage en dehors de toute institution, voire de toute intention »⁴³⁴. Il s'agit donc d'un apprentissage réel, en dehors de toute intention, ni du côté de l'apprenant, ni du côté de l'enseignant (si tant est que l'on puisse utiliser ce vocable ici). Très concrètement, il s'agit là de « situations liées à la vie quotidienne, à des activités qui n'ont pas ou qui n'avaient pas pour objectif l'apprentissage »⁴³⁵. Ce point sépare nettement l'éducation informelle de l'éducation non formelle, laquelle se présente comme un apprentissage recherché, dans un cadre extra-scolaire ou différent d'un cadre d'apprentissage traditionnel. Pour parler avec Abraham Pain, cité par Gasse, on découvre « l'existence d'une fonction éducative latente dans les activités sans but éducatif, en d'autres termes un co-produit éducatif accompagnant l'activité principale »⁴³⁶.

Dans le cas particulier du Pédibus, aussi bien le fonctionnement et l'utilité première (le ramassage scolaire organisé, sous forme de *walking school bus* encadré par des parents) que les discours des acteurs (qui tournent principalement autour des questions de faisabilité,

⁴³³ Gasse, S., « éducation informelle » In Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à », pp. 392-398

⁴³⁴ *Idem*, p. 392

⁴³⁵ *Ibid*, p. 393

⁴³⁶ *Ibid*, pp. 394-395

d'organisation et /ou de pérennisation) conduisent à penser que, par nature, le Pédibus ne saurait être présenté par les acteurs comme relevant de l'éducation. Ce qui peut d'ailleurs contribuer à expliquer la place faible de cette problématique au sein des discours que nous avons pu recueillir (cf. *supra*). Pour reprendre une terminologie plus technique, le Pédibus se caractérise le plus souvent par « une absence d'intentionnalité éducative »⁴³⁷ (p.395). L'intentionnalité concerne plutôt l'organisation du quotidien, aussi bien des enfants que des parents. L'intentionnalité concerne également la convivialité, le désir de (re)construire une vie de quartier, de surmonter l'individualisme urbain à travers l'entraide et les échanges. Mais l'intentionnalité apparaît moins souvent éducative, les interviews des enfants soulignant que cette éducation à l'environnement et au développement durable représente souvent un acquis préalable, transmis par les parents dans le cadre familial et illustré par les « bonnes pratiques » dans la vie quotidienne (tri des déchets etc.).

Au sein de la discussion autour de l'éducation informelle, le vocable le plus pertinent, pour parler du Pédibus, serait le pôle de « l'apprentissage fortuit »⁴³⁸, qui s'oppose à celui de l'« apprentissage informel explicite ». En effet, le Pédibus ne saurait relever d'un curriculum, même caché, car sa finalité première reste utilitariste et fonctionnelle. Si les enfants font des apprentissages relevant de l'ERE au sens large, cela provient non d'un discours qui leur est proposé a priori, encore moins imposé, ni de situations d'apprentissage qui viendraient se greffer sur le cheminement quotidien (avec un intervenant extérieur venant expliquer telle ou telle plante, ou telle ou telle espèce animale). C'est le cheminement lui-même, son mode de fonctionnement, la façon dont il fait ressentir l'appartenance sensorielle de l'individu à l'environnement, qui, à force de répétition, est à l'origine d'une prise de conscience environnementale et de l'émergence d'une personnalité écocitoyenne. Pour être fortuite et aléatoire, cette éducation n'en est pas moins réelle, au point de structurer l'appartenance des enfants au groupe des marcheurs et à leur identité partagée, tacitement ou dans les échanges. Il revient alors à la démarche éducative de partir de cette éducation informelle, qui est bien réelle, au point de devenir structurante dans l'identité collective des enfants interviewés, afin d'intégrer cet apprentissage fortuit à un apprentissage cette fois plus conscient, et qui relève

⁴³⁷ *Op. cit.*, p. 395

⁴³⁸ *Op. Cit.*, 395

d'un curriculum. Stéphanie Gasse souligne que les « éducations à », en particulier l'EDD, sont particulièrement adaptées, pour incorporer une dose d'éducation informelle à un processus d'apprentissage plus réfléchi et plus structuré :

Dans leurs transversalités et pluridisciplinarités, les « éducations à » peuvent adapter et mutualiser les apprentissages issus de l'éducation informelle pour les incorporer dans une réflexion-lecture-appropriation du monde, que ce soit dans l'éducation à la santé, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation au développement durable, l'éducation à la responsabilité, l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation aux TICE... (p.396)

En effet, dans les « éducations à », on retrouve cette visée éducative, telle que la définit Nicole Tutiaux-Guillon :

A la différence des enseignements qui renvoient à des contenus disciplinaires et culturels spécifiques, les « éducations à » sont plutôt caractérisées par une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, et par la construction de compétences sociales et/ou éthiques à caractère transdisciplinaire ou adisciplinaire. (p.397)




Au vu de la pratique quotidienne du Pédibus, comme à la lecture des discours produits par les acteurs, on peut affirmer que, tout en relevant de l'éducation informelle, donc non intentionnelle et non structurée par un curriculum explicite ou caché, le Pédibus est en lui-même indissociable du « développement de valeurs et d'attitudes » (sensibilisation à l'environnement, vie en collectivité, insertion respectueuse de l'individu dans son environnement etc.), ainsi que de la « construction de compétences sociales et/ou éthiques » (écocitoyenneté, écoresponsabilité). En tant qu'éducation informelle, le Pédibus offre pour les apprenants une richesse d'expériences et de savoirs, plus ou moins conscients, acquis de manière plus ou moins fortuite, lesquels, sans que cela ne soit la finalité première du Pédibus, peuvent ensuite servir de base et de tremplin vers une ERE ou vers une EDD, laquelle pourra être non formelle ou formelle, selon le contexte.

A ce stade de notre étude, « l'hypothèse 2 », déjà partiellement vérifiée au terme de la partie précédente, apparaît donc entièrement vérifiée. On peut résumer comme suit les apports de cette « forme de pédagogie pédestre non formelle, qui rejoint les attentes des compétences contenues dans les cycles d'observation et de consolidation en vigueur dans le système éducatif en France.

Tableau : mise en lien de l'éducation formelle et le Pédibus

Cycle des apprentissages		
	Education formelle Transmission des connaissances disciplinaires	Education non formelle Connaissance tacite et action concrète (Pédibus)
Social	Règles, conventions usages	Pratique une activité en groupe (groupe social) Respect de la signalisation routière, Marcher sur les trottoirs, Ne pas courir, Ne pas bousculer
Physique	Connaissance du corps et des mouvements	Activité en plein air Connaissance du chaud, du froid et des intempéries
Apprendre à interroger le monde		Connaitre et apprivoiser son corps Pratique quotidienne du Pédibus Déplacement immédiat à travers son quartier Prise connaissance du réel
Questionner le monde		Le Pédibus est régi par une contrainte horaire, parcours schématisé ou cartographié, utilisation des documents (tableau d'affichage, cartes d'arrêts)
Mettre en relation l'espace vécu et l'espace représenté	S'orienter par la géométrie, repérer l'espace, déplacement quadrillé, jeux collectifs, athlétisme...	N repérage dans l'espace, déplacement, étudié, respect des longueurs, des distances du parcours et des horaires
Formation de la personne et du citoyen	Acquérir une conscience citoyenne, apprendre le respect des engagements envers soi et les autres, adopter une attitude responsable, développer un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé	Activité de découverte du monde extérieur par la marche, attitude écocitoyenne, déplacement en groupe, communauté active, pratiques conviviale, transport actif
Enseignement moral et physique	Construction du citoyen, respect des engagements, travailler en autonomie et coopérer, implication aux actions, responsabilité individuelle et collective	Marche en groupe, forger la personnalité, prendre soin des plus jeunes, revêtir le gilet jaune, conduite responsable, respect des règles de fonctionnement du groupe

Légende :

-  Cycle apprentissage (cycle 2),
-  1^{er} niveau de concordance entre le Pédibus et les attentes éducatives des textes officiels
-  2^e niveau, concordance parfaite avec les orientations des textes officiels

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette thèse, où il était question de faire une étude critique des discours et pratiques de l'écomobilité scolaire, nous nous sommes intéressés au dispositif Pédibus en Métropole Rouen Normandie pour mieux faire ressortir la problématique autour de laquelle s'est construite notre recherche. Nous rappelons ici les principales interrogations qui ont été soulevées, ainsi que les propositions que nous formulons.

L'enjeu environnemental : entre politique et éducation

Ce travail de recherche nous a permis d'aborder les problématiques environnementales sous plusieurs aspects. Pour ce premier point, nous avons choisi de parler des aspects politiques et éducatifs. Pour assurer sa survie sur terre, l'homme a toujours exploité les ressources naturelles. Une exploitation continuelle qui met désormais en péril l'environnement mondial, au sein d'une situation qui mobilise la communauté internationale depuis près de cinquante ans. C'est d'abord les associations et les médias qui ont fait entendre leur voix, pour une mobilisation face aux nombreuses catastrophes environnementales. Ces précurseurs ont interpellé la communauté internationale, afin de réagir à la situation. Plusieurs rencontres ont alors eu lieu sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies, pour tenter de trouver des réponses aux problématiques environnementales. Les participants ont partagé les réalités individuelles et singulières des divers vécus territoriaux, qui tiennent compte des spécificités géographiques et sociétales de chacun.

Depuis ces rencontres, la question de la productivité économique apparaît comme un élément-clé dans le processus de dégradation de l'environnement. C'est de loin la raison essentielle de l'état actuel de l'environnement, pour le simple fait que les multinationales, orientées vers la croissance économique dans le but de répondre à la forte demande d'une population mondiale toujours en augmentation, n'hésitent pas à surexploiter les ressources naturelles. Selon la pyramide de Maslow, l'homme satisfait ses besoins progressivement. La satisfaction d'un premier pallier, fait naître un autre, qui au départ n'en faisait pas partie. C'est là tout le défi des sociétés de consommation. Ce mécanisme impacte directement ou immédiatement la vie de l'homme. On peut citer plusieurs phénomènes auxquels font face certaines populations dans le monde : les déplacements des populations pour survivre, le

surgissement de certaines maladies et infections, les situations de grande précarité dans certaines zones, et la réduction de la biodiversité – la liste n'est pas exhaustive.

Cela nous permet de jeter un regard sur la relation qui existe entre la protection de l'environnement et l'activité économique. Il est important de rappeler que l'activité économique constitue un problème pour la préservation de l'environnement. Cette réalité fragilise aussi le positionnement de certains responsables politiques, en l'occurrence ceux des pays industrialisés. Ces derniers mettent en place des recommandations qui semblent protéger les entreprises internationales, au détriment des droits des populations des zones où se produit l'extraction des matières premières. D'ailleurs, comme le souligne notre travail, les facteurs-clés de la dégradation de l'environnement sont essentiellement liés à l'activité économique et à la satisfaction continue des besoins de consommation des populations, à la recherche d'une offre de produits sans cesse réinventée, dans les sociétés d'abondance et de consommation. Dans les zones en développement, l'activité humaine, fût-elle de subsistance, impacte également l'environnement. Marie-Louise Martinez résume comme suit :

La déconstruction historico-critique montre comment des siècles de productivisme dû aux utopies libérales et communistes, ont exercé une domination et une exploitation sur l'environnement qui aujourd'hui n'est plus seulement objectale, mais est devenue intersubjective et réflexive. La guerre entre belligérants rivaux économiques et géopolitiques contre l'environnement, meurtrière par l'atteinte aux ressources biologiques comme par ses effets socio-économiques se retourne en violence contre ses auteurs.⁴³⁹

C'est donc à juste titre que les premières réflexions internationales tournaient autour d'un éveil de conscience, qui doit être porté par l'éducation et la formation. Très vite, l'éducation et la formation ont occupé une place de choix dans la lutte contre la dégradation de l'environnement. Ainsi était-il désormais question d'impliquer tous les acteurs : du paysan à l'autre bout du monde, au citoyen dans une ville en mutation, en passant par le citoyen dans l'ampleur de son milieu urbain. Sans omettre les dirigeants associatifs et politiques en charge de missions internationales, nationales, régionales et locales, pour que le défi d'un milieu sain

⁴³⁹ Martinez Marie-Louise, « Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité » in *Penser l'éducation*, Actes de Colloque international, l'Éducation au développement durable ; appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École sous la direction de Jean-Marc Lange, PURH, 2013 p.133

devienne la préoccupation de toutes les composantes des sociétés dans le monde. Marie-Louise Martinez résume ainsi les enjeux, tout en insistant sur les limites des politiques mises en œuvre, y compris en matière d'éducation :

L'éducation s'avère indispensable, et le programme du DD est devenu EDD à travers un processus qu'il a fallu retracer à partir de sa formulation par l'OMC dont le programme de l'Agenda 21 (dès 1992) a été une étape déterminante. La notion est aujourd'hui omniprésente dans les instructions officielles de l'Education Nationale en France, dans celles d'autres pays développés ou en voie de développement et d'éducation populaire, nationales ou internationales. Il est nécessaire de promouvoir d'autres manières de produire et de consommer, mais l'éducation d'un consommateur-producteur ne suffit pas. Ce programme qui a remplacé l'EE (éducation à l'environnement) et le compromis autrefois prôné de l'EEDD (éducation à l'environnement et au développement durable) et se prétend solution peut-il, en fait, répondre à l'ampleur de la crise ?⁴⁴⁰

Dans ce vaste élan politique, les associations inscrivant leurs actions dans la protection de l'environnement ont mis en place des missions d'information, et surtout de découverte ou de reconnexion à la nature pour des publics jeunes. On assiste au début d'une conceptualisation de l'éducation à l'environnement qui, au fil du temps, va prendre une dimension plus conforme et plus institutionnelle. En France, l'éducation à l'environnement fait son entrée en 1977 dans le système éducatif en tant qu'institution, avec la circulaire dite « circulaire Haby », qui encadre son application. Une série de réflexions est menée et on élabore une véritable conceptualisation. Cette nouvelle vision éducative prend plusieurs appellations : en 1975, on la connaît sous l'appellation « *éducation relative à l'environnement* » (*ErE*), qui devient entre 1987-1990 « *éducation à l'environnement et au développement durable* » (*EEDD*). Aujourd'hui, on la connaît sous l'appellation générique d' « *éducation au développement durable* » (*EDD*). Dans sa mission de réconcilier l'homme avec son environnement, c'est avant tout une éducation de type civique qui amènerait « à diffuser des connaissances et des valeurs, à promouvoir des comportements et à développer des compétences nécessaires pour participer de façon responsable et efficace à la prévention et à la solution des problèmes liés à la vie humaine dans

⁴⁴⁰ Martinez Marie-Louise, « Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité » in *Penser l'éducation*, Actes de Colloque international, l'Éducation au développement durable ; appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École sous la direction de Jean-Marc Lange, PURH, 2013 p.133-134

l'environnement, et au maintien (ou à la restauration) de la qualité de l'environnement »⁴⁴¹. À côté de l'appréhension de la complexité et de l'interactivité sur lesquelles reposent les mécanismes du développement durable, il y a là aussi l'ambition de diffuser des connaissances et des valeurs, qui constitueront la base d'un changement de comportement et une possibilité d'agir de manière responsable. En France, cette éducation allie l'approche systémique de l'environnement et l'éducation civique à la gestion intégrée, ce qui permet de saisir la complexité de l'environnement par des pratiques pédagogiques incluant la perception du réel. Plus largement, la réalité environnementale pose la question de l'attachement aux cultures humaines, pour que l'on arrive à diffuser une éducation à l'environnement qui s'appuie sur l'importance accordée aux références locales. Il s'agira d'offrir aux diverses populations des savoirs qui se réfèrent à leur culture, et qui sont donc susceptibles de les responsabiliser, en faisant d'eux des citoyens conscients des valeurs humanistes, mobilisés pour les mettre en pratique. C'est en somme l'idéal attendu d'une école de la citoyenneté, au sein de laquelle les modèles pédagogiques contribuent à façonner des mentalités, des comportements, des usages et des pratiques de plus en plus soucieuses de la préservation des ressources, ainsi que des équilibres.

L'environnement et le développement économique sont deux éléments consubstantiels et l'homme ne reculera vraisemblablement devant rien pour satisfaire ces besoins primaires voire secondaires, même si cela a un impact sur l'environnement dans lequel il évolue. Prenons l'exemple d'une région avec un chômage dont le taux bat des records, ou celui d'un pays en développement : pour pallier les difficultés existentielles auxquelles sont confrontées les populations, les responsables n'hésiteront pas à accepter un investissement source de revenus ou créateur d'emplois, malgré le fait que ce projet soit reconnu polluant pour l'environnement et nuisible au bien-être des populations. En prenant cet exemple, il n'est nullement question de rendre les entreprises responsables, alors qu'elles jouent un rôle important. On relève ici la disproportion économique du monde, avec ses conséquences sur l'environnement. Cette situation nous amène à une réflexion capitale, celle de savoir comment il est possible de mobiliser l'attention de la population mondiale sur les problèmes de l'environnement, tandis

⁴⁴¹ « Textes fondateurs de l'éducation à l'environnement » [archive], sur www.planetecologie.org (consulté le 19 février 2010).

que plus de la moitié de l'humanité n'arrive pas à satisfaire ses besoins au quotidien. Cette interrogation, qui présuppose une prise de conscience, soulève la nécessité d'ancrer l'éducation au cœur des réalités contemporaines des différents milieux de vie. Ce qui peut amener à transformer les façons d'enseigner et d'apprendre, pour favoriser le développement d'une citoyenneté critique, compétente et créative qui serait capable de participer au débat public et de contribuer à la transition qui s'impose.

Il serait bienvenu de mettre en place une éducation qui favorise le développement d'une citoyenneté consciente des liens étroits entre la nature et la société, entre les réalités écologiques et sociales. L'éducation contemporaine ne peut aucunement éluder sa mission fondamentale, qui est de contribuer à l'émergence d'une écocitoyenneté. Avec les ODD (Objectifs de Développement Durable), nous pouvons dire que l'ONU par le biais de son organe en charge de l'éducation a déployé les meilleures intentions du monde, car la lutte contre la pauvreté et la préservation de la biodiversité font effectivement partie des 17 objectifs qui sont la clé de voûte de l'Agenda 2030. Cependant, cela reste une vision du monde qui présente le DD et la finalité explicite de la croissance économique soutenue comme la solution indéniable à tous les problèmes de l'humanité. Si cette « *stratégie jovialiste* »⁴⁴² de croissance durable convient certes au monde actuel de l'entreprise, il faut quand même en souligner le côté restrictif, correspondant ainsi à une vision du monde assez limitée. En l'état, il semble difficile que l'ensemble soit considéré comme un projet d'humanité, ou encore un projet éducatif. Il faut alors rappeler que l'une des visées de l'éducation est d'abord le développement d'une pensée critique. Et pour développer cette pensée critique, il faut tenir compte de tout. A commencer par la culture et la diversité culturelle des populations, afin de mieux ancrer la « *monoculture du développement durable* »⁴⁴³. Cela permet d'appivoiser diverses populations et de favoriser

⁴⁴² « Perspectives critiques en Éducation pour le développement durable ». Lucie Sauvé, professeure à l'Université du Québec à Montréal, discute dans cette vidéo (10'32) de l'objectif que doit avoir une éducation au développement durable, à savoir contribuer à l'émergence d'une éco-citoyenneté. Elle souligne la nécessité de développer la pensée critique, sur la base d'un examen attentif des diverses représentations associées au développement et au bien-être. Consulté le 28 Mai 2018 sur le site https://www.canalu.tv/video/canal_uved/perspectives_critiques_en_education_pour_le_developpement_durable.39777

⁴⁴³ Lucie Sauvé *op.cit.*

l'appropriation locale du concept, par la mise en avant des éléments culturels spécifiques d'une contrée précise.

Cette approche nous amène à questionner la notion de développement, au sein de laquelle le développement durable s'inscrit, au centre d'une vision du monde occidental. Comme le souligne Gilbert Rist⁴⁴⁴, le développement est avant tout une histoire de croyance occidentale davantage envenimée par l'idée du développement durable. Celui-ci prend l'aspect « *d'une vaste entreprise néocolonialiste planétaire* »⁴⁴⁵, avec l'ambition d'étendre le savoir autocentré du monde occidental, avec en prime la référence à la valeur de la durée, qui devient une véritable obsession contemporaine. On évalue désormais en permanence à l'aune de cette valeur devenue suprême, alors qu'il est essentiel de s'ouvrir à d'autres cultures, à l'exemple des cultures amérindiennes des peuples autochtones d'Amérique latine, mais aussi d'Afrique ou encore d'autres contrées du monde. En parlant des peuples autochtones d'Amérique latine, Lucie Sauvé met en évidence l'importance de s'appuyer sur d'autres systèmes de valeurs portées par d'autres cultures, pour mieux se saisir du principe de synergie qui ressort de la cohésion entre l'homme et la nature. A ce propos, elle déclare : « il est important de comparer la vision du monde ou cosmovision du développement durable avec celle des peuples autochtones d'Amérique latine, avec l'éthique *vivir bien* ou *buen vivir* c'est-à-dire vivre bien et non vivre mieux où la valeur fondamentale est celle de l'harmonie, où l'humain s'inscrit dans la communauté du vivant »⁴⁴⁶. C'est en somme ce qui devrait animer chacun des acteurs engagés pour une éducation à l'écocitoyenneté, car c'est une éducation qui devrait inviter à explorer d'autres propositions cosmopolitiques que celles du développement durable, tel qu'il est généralement conçu, afin que nous puissions choisir et fonder nos propres options.

L'éducation au développement durable, entre dimension éducative et valeurs civiques

⁴⁴⁴ Gilbert Rist *Le Développement : Histoire d'une croyance occidentale*, Presses de Sciences Po, coll. « Références », Paris, 4^e éd. revue et augmentée, 2013.

⁴⁴⁵ Lucie Sauvé *op.cit*

⁴⁴⁶ Lucie Sauvé *op.cit*.

Dans le présent travail, la dimension éducative et les valeurs civiques ont été abordées dans le cadre d'une analyse du discours et des textes politiques. L'action des médias et la diversité des bases de données existant sur le sujet ont contribué à faire connaître les problématiques environnementales à travers le monde. Pour mieux porter l'action, les experts environnementaux scientifiques et les responsables politiques et associatifs se réunissent depuis plusieurs décennies à la faveur des rencontres internationales tenues sous l'égide des Nations Unies, pour réaliser un travail de réflexion commune qui a permis aux différents acteurs de s'en inspirer dans leurs activités. Ces références publiques et politiques, exprimées généralement sous forme de recommandation, rapport final, circulaires, notes de service, lettres de rentrée ou rapports d'activité sont en quelque sorte considérées comme le fil conducteur à la réponse apportée par les décideurs, pour que toutes les régions du monde mènent des actions collectives mais tout aussi singulières selon les spécificités de chaque territoire. C'est fort de cela, que nous avons procédé à une analyse discursive d'une cinquantaine de textes, que nous avons choisis selon la pertinence de leur argumentaire en lien avec le sujet que nous traitons dans le cadre de cette recherche doctorale. Les premiers éléments de langage qui ressortent sont en lien avec l'environnement et le développement durable, pour que d'entrée de jeu les singularités de notre sujet soient posées. Ainsi, la lecture critique de ce premier point, nous a-t-elle permis de mettre en évidence plusieurs de ces aspects. D'abord, une dimension généralisante a marqué notre attention, avant que l'évolution de notre étude présente également les aspects injonctifs, voire davantage englobants. Ce qui nous amène à dire que l'argumentaire mis en place par les décideurs dans la construction d'un discours fédérateur est certes généraliste, mais surtout directif, car il exprime des directives précises et formelles à suivre. Etant donné que les réflexions apportées sur le plan international sont avant tout communes à toutes les régions de la planète, elles ne tiennent pas compte de manière précise des réalités des différentes sociétés. Or, il faut rentrer dans chaque pays, et plus encore dans chaque région, pour saisir l'adaptation locale des propositions faites. Les textes parlent aussi de la place prépondérante de l'environnement. A côté de toutes les problématiques sous-jacentes, l'environnement apparaît clairement comme « le nouvel enjeu mondial » autour duquel plusieurs domaines tirent leur existence, à l'exemple de l'économie, l'agriculture, la biodiversité, la santé, le commerce, la forêt, le transport et bien d'autres encore. L'EDD constitue de ce fait, un support

pluridisciplinaire privilégié pour la pensée critique et pour l'acquisition des « sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur »⁴⁴⁷ préconisés par Edgar Morin.

Cela nous conduit à parler de l'éducation qui est le deuxième temps fort de cette partie. Partant du travail réalisé dans le corps de notre recherche, nous allons nous appuyer sur l'élaboration de l'esprit critique comme élément essentiel de l'appropriation des savoirs enseignés, autrement dit la communication des savoirs qui participent à la formation des citoyens. Une formation qui permet à chaque personne de partir des connaissances acquises pour se forger sa propre opinion. Ce qui veut dire que l'élève ou l'apprenant doit élaborer un jugement autonome. Il doit davantage fournir un effort d'appréciation, voire d'interprétation de la valeur informationnelle des savoirs mis à sa disposition, l'important ici étant qu'il adopte une attitude productive, et non passive. Une attitude soutenue par Lamria Chetouani, lorsqu'elle déclare que « l'élève doit être capable de jugement, d'esprit critique, d'évaluation de la subjectivité énonciative, de la distinction d'un argument rationnel d'un argument polémique, capable de prendre le recul critique nécessaire par rapport à une information en la mettant à distance, sera un citoyen éclairé et responsable »⁴⁴⁸. Ainsi, dans le cadre de l'éducation au développement durable, les élèves doivent-ils être capables de différencier des vocables utilisés dans le cadre d'un discours scientifique de celui d'un discours politique, en tenant compte de la forme mais aussi du fond des débats, car cette maîtrise est un élément indispensable pour comprendre le comportement citoyen dans la vie d'adulte. Nous observons ici une dualité qui ressort de la représentation d'une double typologie discursive : un discours réaliste, car nous

⁴⁴⁷ Savoirs résumés comme suit : 1) connaissance de la connaissance (combat vital pour la lucidité) ; 2) principe d'une connaissance pertinente (saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre parties et tout dans un monde complexe) ; 3) condition humaine : identité commune avec tous les autres (un être humain est physique, biologique, psychique, mais aussi : culturel, social, historique) ; 4) identité terrienne (même destin pour tous) ; 5) Les incertitudes scientifiques (les sciences ont des domaines d'incertitude, il faut savoir naviguer entre certitudes et incertitudes) ; 6) la compréhension (un moyen et une fin de la communication humaine : nécessité d'étudier l'incompréhension dans ses racines, ses modalités et ses effets : une base des plus sûre pour la paix) ; 7) l'éthique du genre humain (elle ne saurait être enseignée par des leçons de morale ; elle doit se former dans les esprits. L'enseignement doit contribuer non seulement à une prise de conscience de notre planète Terre, mais aussi permettre que cette conscience se traduise en une volonté de réaliser la citoyenneté terrienne. Consulté le 9/07/2018 sur le site <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>

⁴⁴⁸ Lamria Chetouani *L'Éducation au développement durable en prise avec la rhétorique, l'analyse du discours et l'argumentation* in « Colloque international francophone, « Le développement durable : débats et controverses », 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

avons un argumentaire conséquent sur l'état dégradé de l'environnement, suivi par le discours optimiste traduit ici par la mobilisation des décideurs, un engagement qui montre une volonté de trouver des réponses susceptibles de remédier à l'état actuel de la planète dont les prédictions sont de moins en moins rassurantes pour l'avenir.

Toutefois, au niveau surtout des textes internationaux et autres textes fondateurs, il semblerait que l'écomobilité soit encore trop peu évoquée, au regard des autres aspects du développement durable. Et lorsqu'il est question de modes de transports « doux », le plus souvent, la pratique de la marche à pied n'apparaît pas parmi les premières mesures préconisées. Il est vrai qu'un meilleur réglage technique d'une voiture bien entretenue contribuera à la réduction des polluants, de même que le covoiturage. Mais on aura pu poser la question de fond, en interrogeant le choix du mode de déplacement lui-même. Si les déplacements à bicyclette (ou selon les approches les déplacements en deux-roues, motorisés ou non) sont bien évoqués, parfois longuement, la question (simpliste ?) de la marche à pied n'étant que rarement posée, en tant que telle. Il est vrai que la marche à pied, que ce soit par sa progressive disparition, ou par sa réapparition inattendue dans les centres urbains, est indissociables des valeurs sociétales et culturelles liées à ce mode de déplacement ou *a contrario* au tout-automobile érigé en principe. En ce sens également, une EDD bien menée devra dépasser le simple cadre environnemental (à savoir s'il y a plus ou moins de pollution produite), pour interroger les signifiants et leur sens, dans nos mentalités collectives. C'est ce que souligne Marie-Louise Martinez, lorsqu'elle définit la notion de finalité comme un concept philosophique :

Dans la compréhension des situations complexes de risque, on ne peut se contenter d'observer ce qui est, on doit assumer la responsabilité critique, contrôlée textuellement, de dire ce qui vaut, prévaut et qu'il faut faire ou non, sur les plans de la morale, du droit ou du politique. Les gens qui se voient infliger des risques permanents et inconnus jusque-là, ont besoin d'apprendre à les affronter dans l'arène de rationalités hétérogènes et conflictuelles. La société du risque demande d'autres rationalités à l'œuvre que la seule rationalité scientifique qui a contribué à l'isolement des individus. Les sciences humaines et sociales en général et les sciences de l'éducation en particulier, sont démunies devant la société du risque lorsqu'elles laissent dans le non-pensé, le débat des rationalités et des ordres de discours qui s'affrontent. Pour éclairer l'action, compte tenu de la complexité des situations, il ne suffit pas de recourir

aux sciences, d'autres types de discours aident à se prononcer sur les valeurs axiologiques, éthiques et praxéologiques, dans une réorganisation harmonisée des ordres de discours.⁴⁴⁹

Discours autour de l'écomobilité scolaire : diagnostic et remédiation

L'« autobus pédestre », c'est l'accompagnement vers l'école d'enfants à pied en groupe par des parents solidaires, qui à tour de rôle conduisent la caravane d'enfants vers l'école. S'inspirant depuis 2001 des réalisations de la Ville de Lausanne, du programme canadien ARASPE et des "walking school bus" anglo-saxons, l'écomobilité appliquée s'investit dans le lancement opérationnel des lignes d'autobus pédestre. Leur fonctionnement est quotidien, ce qui les distingue des opérations ponctuelles ou à caractère événementiel. L'écomobilité scolaire s'inscrit dans une perspective de développement durable, tout en prenant en compte plusieurs autres enjeux notamment : l'environnement, la sécurité routière, l'exercice physique, les déplacements, le lien social, l'économie, la citoyenneté, la gestion du temps et la simplification de la vie. Ce dispositif poursuit deux objectifs. Le premier est à l'endroit des parties prenantes : élèves, enseignants, parents, enseignants et personnels municipaux, pour qu'ils s'approprient le dispositif de déplacement autant urbain que rural. Le second objectif quant à lui est de sensibiliser chacun dans ses déplacements quotidiens, que ce soit vers le travail ou encore vers l'école, afin d'encourager des prises de conscience. Il serait ainsi possible d'amorcer des changements de comportements vers une utilisation plus judicieuse de la voiture en ville, et de favoriser un report vers les modes « doux » ou « actifs » tels la marche à pied, le vélo, les transports publics, ou le covoiturage.

En France, près de la moitié des trajets très courts effectués par les écoliers du primaire ralliant le domicile à l'école se font en voiture, même s'il n'existe pas encore de locution française pour désigner la « *backseat generation* ». Facteur aggravant, d'un point de vue environnemental, selon les recherches menées par l'observatoire national des transports, les premiers kilomètres effectués en voiture sont les plus polluants. Ce qui interpelle ici, c'est le

⁴⁴⁹ Martinez Marie-Louise, « Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité » in *Penser l'éducation*, Actes de Colloque international, l'Éducation au développement durable ; appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École sous la direction de Jean-Marc Lange, PURH, 2013 p.137

fait que cette pratique met en lumière la prise de "mauvaises habitudes" de déplacements, dès le plus jeune âge. Le Pédibus reste encore un phénomène marginal, d'après les chiffres de lignes en fonctionnement. Certes, en matière de communication et d'événementiel, une panoplie d'outils d'animation et de soutien a été développée pour accompagner et relancer la dynamique du Pédibus, le plus souvent au niveau de l'école concernée : goûter d'anniversaire, réunion de promotion, fête du Pédibus, semaine expérimentale, pique-niques, barbecues, réunions de coordinateurs de lignes et de conducteurs, concours, remise de podomètres, cadeau du Maire aux coordinateurs de lignes, création d'un réseau entre les parents de différentes écoles... Le constat que nous avons pu tirer, à la fois des faits eux-mêmes et du discours des acteurs du Pédibus, nous apprend que la communication autour du pédibus, si tant est qu'elle existe et qu'elle soit perçue au-delà des personnes concernées, de toute façon déjà convaincues de son bien-fondé, ne suffit visiblement pas. L'exemple récurrent est la non-pérennisation d'une ligne de Pédibus par manque de parents volontaires, quand bien même les parents potentiellement concernés ont fait l'objet d'une démarche ciblée, par exemple à travers des rencontres ou des activités festives. En dépit de la démarche d'information entreprise et/ou de la convivialité festive partagée, la motivation des futurs accompagnateurs peine à être suscitée. Mais on peut fort bien imaginer que le discours de ces parents ne se distinguait pas vraiment du discours des parents accompagnateurs, montrant une adhésion au Pédibus et à l'écomobilité, du moins à l'écologie en général. Sauf que ce discours n'aura pas été suivi des faits. Certes, notre corpus d'entretien ne peut répondre factuellement à cette question, puisque les parents potentiellement accompagnateurs mais qui n'ont pas donné suite, mettant ainsi en péril le Pédibus existant lors de la rentrée prochaine, ne font pas partie de notre panel. Mais au fil de nos recherches, nous n'avons pas rencontré d'interlocuteurs ouvertement climatosceptiques. Visiblement, le discours « politiquement correct » de l'écologie s'est imposé dans l'espace social. Mais il ne se traduit pas encore par une adhésion, du moins par une adhésion active et responsable, qui amènerait soit à un changement de comportement, soit à la prise de responsabilités concrètes. Si la quasi-totalité de nos interlocuteurs s'inscrit dans cette catégorie d'écocitoyenneté – à des niveaux d'adhésion divers –, la réalité du Pédibus dit le contraire. Si le discours affirmatif explicite est quasiment absent du panel retenu, à l'exception d'un intervenant atypique, qui allie les pré-supposés idéologiques et l'engagement politique, le militantisme associatif, la sensibilisation à l'écologie liée au métier socio-professionnel et aux bagages scientifiques, cela

pose question. On retrouve là un obstacle structurel inhérent à une certaine pratique de l'EDD, que Marie-Louise Martinez définit comme suit, cette fois dans le contexte de l'éducation formelle :

Le lien entre l'EDD et la notion de *compétence* privilégiée aujourd'hui aux dépens des savoirs académiques, accroît l'orientation utilitariste de ce nouvel objet d'éducation. L'EDD règne sur les programmes éducatifs, aux dépens des dimensions d'instruction, d'émancipation, d'autonomisation critique et solidaire comme conditions de toute éducation citoyenne. L'EDD est liée à la menace de conformation idéologique, véhiculant la propagande du pré-pensé de questions et de réponses utilitaristes et individualistes.⁴⁵⁰

Il apparaît au fil de notre étude qu'il y a chez les acteurs du Pédibus une quasi absence du discours éducatif explicite et du discours de transmission, de même qu'une quasi absence, dans le discours spontanément produit, de la construction du savoir, notamment environnemental, via la pratique du Pédibus. C'est pourtant ce que l'on attendrait *a priori*, en application des textes programmatiques sur le Pédibus ou l'écomobilité, avec comme horizon d'attente la construction de l'écocitoyenneté, suite à une expérience concrète et interdisciplinaire. Dans les interviews recueillis, le seul savoir en action très concret est axé sur la sécurité routière. Le second savoir en action, qui rejoint quant à lui davantage l'essence du DD et les finalités de l'EDD, est axé sur la socialisation et la cohésion, qui apparaît comme un élément récurrent dans les discours, au même titre que la sécurité routière. Quant à la connaissance de l'environnement urbain, elle se pratique sans doute quotidiennement et tacitement au niveau de la réalité, mais cet élément de découverte du milieu environnant, dans sa diversité et sa biodiversité, est quasiment absent dans le discours des acteurs du Pédibus. Peut-être aurait-il fallu faire s'exprimer les enfants à travers des dessins, pour voir si l'obstacle se situait au niveau de la verbalisation ou de la conceptualisation.

D'un strict point de vue méthodologique, le manque de représentativité de l'échantillon est dû au très faible nombre de lignes de Pédibus dans la région, donc au nombre très faible des interlocuteurs potentiels. Dans un tel panel structurellement réduit, la marge d'erreur est

⁴⁵⁰ Martinez Marie-Louise, (2013), « Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité » in *Penser l'éducation*, Actes de Colloque international, l'Éducation au développement durable ; appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École sous la direction de Jean-Marc Lange, PURH, p.134

inversement proportionnelle au nombre des entretiens menés. Difficile dès lors de tirer des conclusions générales, en particulier quantitatives. Il serait intéressant de mener une étude similaire dans des pays soit à forte tradition du Pédibus (par exemple en Australie) ou à forte pratique du Pédibus (par exemple en Suisse), et de comparer les discours avec ceux que nous avons recueillis. Mais force est de constater que, pour ce qui est de la Métropole rouennaise, le discours porté par les textes législatifs relatifs au DD et à l'EDD n'est pas présent dans celui des acteurs du Pédibus. En règle générale, parfois même au niveau des décideurs pourtant fortement et efficacement impliqués, il n'y a pas de réelle connaissance de la question environnementale, du moins telle qu'elle est promue par les autorités politiques et telle qu'elle se dégage de notre partie d'analyse des textes fondateurs. Ceci peut d'ailleurs expliquer le nombre faible de Pédibus, même si ce n'est pas le facteur déclenchant. Dans ce cas, il s'agirait d'une question de sensibilisation des décideurs, en Métropole rouennaise comme en France, que l'on pourrait corriger efficacement à travers des actions ciblées visant non pas les élèves et leurs parents, mais les responsables et les dirigeants, à commencer par les responsables territoriaux. Organiser des formations au développement durable destinées aux fonctionnaires territoriaux ou municipaux, aux élus en charge des questions d'environnement, permettrait de former des futures personnes-relais, qui amplifieraient un jour à leur tour le message de l'EDD qui leur aurait été dispensé. De même que les premiers textes sur la généralisation de l'EDD prévoyaient la formation des formateurs, afin de multiplier les relais de transmission du message initial, il faudrait peut-être prévoir aujourd'hui, par exemple sur le mode de la formation continue ou des séminaires thématiques, des journées de formation au développement durable et aux enjeux de l'EDD, pour ceux qui, de par leur fonction ou leur position dans les rouages de la société, ont précisément la possibilité de favoriser cette évolution – ou non. Dans ce cas, les « apprenants » de cette EDD d'un autre type ne seraient pas les élèves...

A cette lacune **structurelle** dans la transmission du message de l'EDD et de ses finalités, autre qu'écologiques, s'ajoute un autre obstacle structurel, à savoir que le Pédibus à la française repose sur une démarche volontaire des parents, certes comprise et valorisée comme « action citoyenne ». Or, le discours que l'on pourrait attendre serait, là encore, le discours porté par les institutions (éducation et institutions politiques). Mais ces institutions ne sont pas à l'origine du

Pédibus, ce qui ressort clairement des discours des acteurs du Pédibus, qui évoquent, de manière convergente, l'absence de contact entre l'école et le Pédibus, si l'on excepte la réunion annuelle de présentation, dont les effets ne semblent guère convaincants, à en juger par le problème structurel de pérennisation des lignes existantes, faute de volontaires. Quant aux décideurs, ils insistent sur le fait que, pour eux, ce sont les parents qui doivent être à l'initiative de la mise en place d'une ligne de Pédibus. On pourrait penser, au contraire, que c'est aux institutions d'étudier puis de proposer la mise en place de lignes de Pédibus, en fonction des configurations locales, dans une logique de « territoire apprenant » (question du trafic devant les écoles, configuration des rues, projet d'établissement autour du développement durable, synergie avec d'autres données locales comme des réserves naturelles etc.). Dans d'autres pays, les pouvoirs publics interfèrent avec ces questions de mobilité scolaire. En Autriche, les municipalités de Vienne et de Salzbourg ont décidé d'interdire la circulation automobile dans certaines rues aux abords directs de certains établissements scolaires, durant la demi-heure qui précède le début des cours. En France, cette façon d'aborder les questions de l'écomobilité scolaire se heurterait visiblement à des obstacles culturels. On imagine à grand peine la réaction des parents d'élèves à qui on interdirait, de fait, de déposer leurs enfants en voiture devant l'école, le matin, les rues étant fermées à la circulation automobile par arrêté municipal et des barrières étant posées par la police municipale, un peu avant le début des cours.

Une critique structurelle qui va un peu dans le même sens porte sur le rôle du système scolaire dans la mise en place et la gestion d'un Pédibus. Il ressort des faits et des discours des parents concernés que l'éducation formelle, en tant que système et en tant qu'institution, a bien du mal à intégrer ces missions d'EDD que les textes officiels lui enjoignent toutefois. A la fois parce que l'EDD est un objet complexe, là où l'administration scolaire pense par niveaux, par classes, par disciplines et par programmes. En effet, il n'existe pas d'IPR en charge de l'EDD, qui aurait des attributions transversales et interdisciplinaires, mais seulement des IPR disciplinaires qui sont chargés de l'EDD – le plus souvent des IPR de SVT ou de géographie. Ensuite, parce que l'Education Nationale commence et s'arrête à la porte de l'école. Or, le Pédibus relève du temps extra-scolaire. Cela rejoint certes les textes officiels qui précisement fixent les objectifs à atteindre, y compris par des sorties scolaires, mais notre analyse empirique montre que ces objectifs sont très peu réalisés dans les faits. L'exemple symptomatique est la

question récurrente de l'entrée des parents-accompagnateurs dans l'école, véritable obstacle matérialisé par un portillon entre école maternelle et école primaire, infranchissable au commun des mortels, s'ils ne sont pas enseignants. Plus sérieusement, l'EDD repose sur la convergence entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Les textes officiels contiennent des injonctions à l'éducation non formelle, mais l'expérience pratique montre que l'Education Nationale se désengage quelque peu du côté éducation non formelle, notamment sur la question du Pédibus. S'ils s'intéressent au DD, par exemple dans le cadre d'une démarche de labellisation E3D, les établissements scolaires sont d'habitude plus orientés sur le tri sélectif. Une façon d'approfondir ce point serait d'étudier les dossiers de labellisation E3D, pour voir le contenu des projets et les priorités des établissements, d'un point de vue quantitatif. Dans le fonctionnement concret comme dans les textes d'application, on peut voir l'omniprésence de la question de l'eau (thématique normande s'il en est) et du tri sélectif (emblème du changement de comportement sociétal). Les indices de ce dysfonctionnement dans le discours concernent la difficulté de contact entre les acteurs du Pédibus et le monde de l'éducation. Le sujet récurrent dans les interviews tourne autour des réunions d'information à la rentrée, mais les personnes interviewées affirment toutes n'avoir eu aucun contact avec l'école sur ce point, hormis cette rencontre protocolaire généralement peu suivie des faits. Nous n'avons pas rencontré de parents d'élèves conducteurs d'une ligne de Pédibus dont l'action quotidienne s'inscrirait dans le projet pédagogique de l'établissement concerné, ce qui serait pourtant hautement souhaitable, par exemple dans le cadre d'une labellisation E3D.

Face à ce qui semble être un dysfonctionnement supplémentaire, analogue au premier dysfonctionnement majeur car il s'agit, là encore, d'une absence de relai et de transmission, on pourrait proposer, dans un premier temps, de multiplier le nombre de référents EDD, à la fois dans les collectivités locales et dans l'éducation nationale. On sait que les circulaires d'application ont créé des correspondants DD dans certains établissements scolaires, mais ce système est loin d'être généralisé dans la pratique. En effet, si les relais existants font un travail remarquable, ils ne sauraient pallier, à eux seuls, l'absence de relais en nombre suffisant, avec un maillage correspondant aux principaux établissements scolaires susceptibles d'être desservis par une ou plusieurs lignes de Pédibus. Or, multiplier les relais EDD dans les établissements scolaires signifierait amputer les services des enseignants de quelques heures de cours, ce qui

pose la question épineuse de leur remplacement, puisque la cible privilégiée serait le primaire. De même, la formation continue des enseignants (vaste question...) ne tourne que très peu autour de l'EDD, ce qui fait que les enseignants formés s'investissent dans d'autres domaines, parfois complémentaires (identité citoyenne), tandis que la logique et le contenu du DD, pourtant abondamment définis par les textes, sont insuffisamment transmis, donc connus, au premier chef chez les enseignants, dont le rôle serait précisément d'adapter les exigences de l'EDD au système scolaire existant. Il s'agit là d'un véritable problème structurel, qui ne relève pas d'une démarche pédagogique individuelle, mais de l'organisation du système éducatif – ce qui serait un autre sujet à étudier, à la suite des travaux de Roesch. La question cruciale **semble être** celle du relai. Les relais de ce discours sur le DD ont du mal à passer et dans certains cas, ces relais n'existent même pas. La question sous-jacente n'est plus pédagogique, mais institutionnelle, au sens administratif et politique du terme. L'exemple inverse serait la Suisse qui a un discours et une pratique institutionnels en matière d'écomobilité scolaire. C'est-à-dire que le Pédibus y est institutionnalisé, avec plusieurs relais entre les institutions et l'associatif. Dans ce domaine culturellement sensible, les différences sont certes une question de mentalité, le DD et la pensée environnementale étant beaucoup plus répandus dans le monde germanique et nordique. La seconde différence est une question d'organisation politique, puisqu'en Suisse l'organisation locale est importante. Comme on est dans un système fédéral de Confédération, les passerelles entre le système local (canton, ville), régional et national, sont non l'exception, mais la règle de fonctionnement. Même si on quitte ce faisant le domaine des sciences de l'éducation, ce qui est inévitable dès lors que l'on aborde une question complexe et transversale comme l'est l'EDD, un des enjeux à faire ressortir en France serait de repenser le local. En effet, le Pédibus implique qu'il y ait une appropriation de la dimension régionale, au niveau de l'agglomération ou de la ville. Et le Pédibus est intéressant, parce qu'il s'agit de repenser le quartier.

Notre étude nous a finalement conduit vers un endroit inattendu, mais somme toute logique. Devant la fragile transposition du discours législatif sur l'EDD dans les faits et/ou dans le discours des rares acteurs et supports du Pédibus, il faudrait (re)créer le lien entre l'éducation formelle et non formelle avec une implication de l'école dans le Pédibus, voire une réappropriation du Pédibus par l'école, par exemple dans les cadres existants du projet

d'établissement ou de la labellisation E3D qui permettraient de le faire – s'il y avait les volontés et les volontaires. Au niveau politique, on pourrait suggérer de relancer la dynamique enclenchée par l'ancien maire Valérie Fourneyron qui a été l'une des précurseurs du projet dans l'agglomération de Rouen. Mais, conformément à l'esprit de l'EDD, il faudrait dans ce cas redynamiser le discours citoyen, ou du moins mieux inscrire l'EDD dans les questions citoyennes, telles qu'elles sont visibles actuellement. L'obstacle structurel serait une question de moyens financiers mis à disposition, mais avec pour seul investissement de départ quelques panneaux et des gilets réfléchissants ou des brassards et un nombre de lignes qui resterait réduit au final, les dépenses publiques supplémentaires ne seraient sans doute pas considérables, tant que les accompagnateurs continueraient à fonctionner sur le mode du bénévolat. Et si la politique locale venait à redynamiser l'EDD, en complément par exemple des aménagements urbains effectués ou en cours dans la Métropole rouennaise, il conviendrait peut-être de recentrer la communication autour de la marche, qui arrive souvent loin derrière la bicyclette, lorsqu'il est question de modes de déplacements « doux ». Dans les propos que nous avons recueillis, exclusivement parmi les partisans et les porteurs du Pédibus, le discours sur le Pédibus reste encore **souvent** un discours de type utilitariste où la réduction de la pollution impacte moins les esprits et les mots que la réduction des encombrements devant les écoles le matin. L'autre discours utilitariste est un discours de commodité et de faisabilité. En résumé, le Pédibus, c'est pratique, mais comment arriver à avoir les parents... De même, le discours sur les bienfaits de la marche et la question de la politique de santé publique, notamment autour de l'obésité infantile, est-il quasiment absent dans les propos des interviewés, alors que le DD, dans les mots comme dans l'esprit, en fait un point central. Au fil des interviews, on notera certes qu'il y a des indices pour un changement de comportement chez les usagers du Pédibus, mais ceci n'est guère verbalisé.

Au fil des interviews que nous avons réalisées, un constat analogue se détache pour ce qui est de la transmission au niveau des établissements, donc au sein même du système éducatif. L'appropriation de l'éducation au développement durable dans les établissements dépend largement de l'intérêt porté par les responsables. Ou comme le résume le chargé de missions EDD au rectorat, qui possède une vision d'ensemble, de par ses fonctions :

PF Dans certains établissements si on a un principal, un proviseur qui est particulièrement moteur, on peut avoir beaucoup de choses qui se font et une mise en cohérence forte, alors que d'autres établissements on en aura moins. Peut-être parce que l'équipe de direction est moins motrice, on aura un ou deux professeurs qui font des choses un petit peu isolement, on aura peut-être un bac dans le hall pour récupérer les bouchons, et puis c'est tout. Il n'y a pas de cohérence.

C'est pourquoi, la première action consisterait à mettre tout en œuvre pour que certains responsables et/ou enseignants s'intéressent davantage à l'EDD et mettent en place des projets de type DD. Il n'est nullement question d'imposer ou de sanctionner, si jamais des établissements ne le font pas car la situation varie d'un établissement à l'autre. Le levier incitatif semble le seul qui soit conforme à l'esprit citoyen de l'EDD.

PF L'idée c'est simplement de motiver les gens, c'est surtout ça, leur donner envie. Aux professeurs des écoles et du 2^e degré, de leur donner envie de s'impliquer pour qu'ils fassent vivre au maximum cette éducation.

Conformément aux exigences éthiques d'une démarche d'apprentissage qui est structurellement du type éducation citoyenne, les enseignements doivent participer à l'éveil des consciences. Ce n'est que par les projets que chaque élève pourra développer des compétences capables d'accroître sa connaissance de la question environnementale et ses enjeux planétaires :

PF Il faut que cela ait du sens pour la personne qui le fait. Et pour que cela ait du sens, il faut comprendre ce qu'on fait par derrière.

Si on élargit la question au-delà de l'objet d'étude du Pédibus, il existe, dans les faits comme dans les discours des protagonistes, des signes forts allant dans le sens d'une réalisation des exigences du DD. On pense notamment à l'implication de l'académie et à la participation à la COP 21 qui a eu lieu en France entre novembre et décembre 2015. Certains établissements haut-normands ont été récompensés pour les projets réalisés, qui rentraient aussi dans la valorisation des actions locales. On peut également signaler la dimension politique de l'ensemble de la démarche, la métropole étant le fief politique de Laurent Fabius, par ailleurs président de la COP 21. Sur ce point précis, on peut dresser un bilan très positif :

PF L'académie s'est fortement mobilisée et certaines de nos actions qui ont été récompensées au niveau national. On a eu des enseignants et des élèves qui ont été invités pour certains dans les ministères et pour d'autres à l'Élysée, vous verrez les photos de nos élèves avec le ministre,

avec Monsieur Hollande vraiment on a été remarqués pour la qualité de ce qui a été fait sur l'académie de Rouen.

Mais l'enjeu de fond de la thèse était la transmission d'un discours et la transmission d'une forme de penser. On retrouve là une spécificité de « l'éducation à » et de ses enjeux, comme le souligne Marie-Louise Martinez :

Les « éducations à » éducation à la santé, à la citoyenneté etc. ne proposent pas seulement des enseignements, elles développent des capacités, des compétences relationnelles, sociales, des valeurs éthiques, des attitudes et des identités. L'éducation à l'écocitoyenneté, à l'écoresponsabilité, demande plusieurs savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir devenir, savoir prévoir, anticiper et savoir décider ce que l'on souhaite faire et devenir ensemble. Davantage « praxis » que « bonnes pratiques », ces situation constituent un agir citoyen émancipateur, moteur de la transformation du réel ». ⁴⁵¹

Au mieux, il ressort de notre étude, certes ponctuelle et somme toute assez limitée de par son objet, que ce processus semble effectivement en cours, mais que cette transmission se fait par d'autres moyens relatifs à d'autres objets, par exemple le vélo, le tri sélectif ou la gestion de l'eau, voire le réchauffement climatique. D'autant que l'actualité influence les thématiques de recherche, ainsi que les séminaires de formation continue proposés aux enseignants :

PF En écho avec les malheureux attentats qu'on a vécus, tout ce qui tourne autour des valeurs de la république, la citoyenneté, la laïcité donc cette priorité a pris, à juste titre, une telle importance que malheureusement elle a tendance à supplanter d'autres priorités et d'autres actions, que ce soit sur le développement durable, la santé etc. Les stages sur sites vont davantage être dirigés vers ces entrées-là.

Mais tant que la citoyenneté, au sens noble et plein du terme, restera une priorité de l'enseignement, l'EDD aura toute sa place dans ce processus.

⁴⁵¹ Martinez Marie-Louise, « Penser l'EDD, enjeux critiques et épistémologiques; l'écocitoyenneté comme finalité et comme identité » in *Penser l'éducation*, Actes de Colloque international, l'Éducation au développement durable ; appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole sous la direction de Jean-Marc Lange, PURH, 2013 p. 146

Perspectives finales à la lumière de l'ERE : le Pédibus, une marche vers l'écocitoyenneté

Même si le Pédibus ne représente qu'une infime partie de l'EDD, qui plus est sous une démarche non formelle et en marge du système éducatif, les enjeux soulevés en matière d'éducation sont réels. Marie-Louise Martinez reprend les outils et concepts forgés par Durkheim, pour brosser un tableau de la société actuelle et des défis qu'elle pose notamment aux chercheurs en science de l'éducation. Pour Martinez, l'émergence du sujet reste la finalité de l'éducation. Mais, dans un monde de plus en plus livré à l'individualisme anémique, *i.e.* l'individualiste exacerbé au point de remettre en question toute structure ou toute norme, l'émergence de la personne doit aller de pair avec la responsabilité sociale et collective, librement assumée par l'individu devenu citoyen, dans une démarche éthique qui n'est pas sans rappeler l'acceptation de l' « impératif catégorique » chez Kant. Comme le résume Marie-Louise Martinez :

Pour empêcher l'individualisme anémique dans ses formes actuelles exacerbées (désaffiliation, etc.), l'école plus que jamais doit assumer sa fonction de subjectivation/socialisation, d'autonomisation impliquant l'autolimitation par les normes cognitives, sociales et éthiques.

La *fin* de l'émergence de la personne sera privilégiée, mais aujourd'hui cette identité relationnelle de responsabilité morale à l'égard de l'autre, sera davantage considérée dans sa dimension environnementale et sociale, d'*écoresponsabilité*.

De même, symétriquement, la *finalité* de l'émergence du citoyen sera privilégiée, mais cette identité relationnelle de responsabilité politique, sera davantage considérée à l'égard de l'autre, dans sa dimension environnementale et sociétale d'*écocitoyenneté*⁴⁵².

Dans sa dimension somme toute modeste, le Pédibus pratique, de manière le plus souvent tacite ou implicite, cette « identité relationnelle de responsabilité politique », au niveau des comportements au quotidien. En effet, le Pédibus relève d'un libre choix, qui est aussi une contrainte librement assumée : choisir de marcher tous les jours pour rejoindre l'école, alors que le trajet en voiture serait sans doute plus confortable, en particulier sous le climat normand. C'est aussi renoncer à une part de liberté individuelle (ou individualiste ?), celle du tout-automobile hérité des années 1970, et se soumettre à une logique collective, qui est celle du

⁴⁵² Martinez, M-L., *Op. Cit.*,

ramassage et du circuit imposé, avec des horaires contraignants. C'est aussi se soumettre volontairement à un collectif, aussi bien au niveau des usagers que des parents accompagnants, voire des parents organisateurs, qui se mettent au service des autres, alors que la démarche individualiste du chemin à l'école (y compris à pied ou à vélo, pour polluer moins, si l'on veut faire un « geste pour la planète ») serait moins contraignante que la participation à un groupe. La structure du bénévolat, qui caractérise le Pédibus à la française, vient renforcer cette abnégation de l'individualité – qui est malheureusement aussi le point faible des lignes de Pédibus en fonctionnement, comme il ressort à la fois des études quantitatives et des propos des acteurs de ce mode de « déplacement doux ». Cette soumission volontaire à des contraintes collectives peut à l'occasion se revendiquer d'une logique utilitariste, paradoxalement présente dans les démarches d'EDD réduites à leurs aspects pratiques, voire individuels (on peut certes déposer ses enfants à l'arrêt du Pédibus et partir travailler, laissant aux parents accompagnateurs la charge d'effectuer le chemin entre le domicile et l'école). Mais la plupart du temps, il ressort des interviews recueillis que ce choix du Pédibus procède d'une logique « écolo », au sens le plus large du terme, à savoir la responsabilité individuelle face à la nature et au monde environnant, ainsi que la responsabilité individuelle face à la société (sous la forme de pollution atmosphérique ou d'encombres de voitures devant les écoles). En ce sens, renoncer librement à l'usage de la voiture revient à contribuer, par un « bon geste » quotidien à l'harmonie entre l'homme et son environnement, dans une démarche de type écocitoyen. Le plus souvent, les personnes interviewées font état d'une prise de conscience écocitoyenne antérieure (sous une forme variable : hygiène de vie « bio », nécessité de l'activité physique, sensibilisation à la pollution atmosphérique), qui a conduit au choix du Pédibus, par conviction. Très souvent, les marcheurs sont aussi des cyclistes, qui ont fait le choix de modes de déplacement alternatifs. En ce sens, le Pédibus ne semble pas remplir une véritable fonction d'éducation, du moins pas pour les adultes. En revanche, il ressort des propos des enfants que l'adhésion au Pédibus, qui est devenue une adhésion choisie, après avoir été imposée par les parents, marque l'entrée dans une prise de conscience écocitoyenne, avec le renforcement des liens sociaux et le respect de l'environnement. Pour les enfants marcheurs, le Pédibus semble bel et bien remplir son rôle d'éducation informelle au développement durable et à l'identité écocitoyenne responsable.

Si l'on parle, dans ce contexte, de l'apprentissage de l'autonomie par l'enfant, il ne faudrait pas pour autant réduire cette autonomie à son aspect utilitariste et concret, à savoir l'apprentissage précoce du code de la route et le bon comportement du piéton. Même si ce discours est récurrent chez les parents, légitimement préoccupés par la sécurité routière et la sécurité de leurs enfants exposés aux dangers de la voie publique, en particulier de la circulation automobile. Au contraire, il faudrait, avec Marie-Louise Martinez, comprendre l'autonomie au sens de Durkheim :

Très tôt, Durkheim apportera des précisions décisives à la manière de comprendre les notions d'*individu*, *personne*, *autonomie*, pour éviter les dérives, particulièrement dans l'éducation dont il est théoricien, mais aussi dans l'économie et le social.

L'autonomie, selon lui, on l'a vu, ne doit pas être entendue comme affranchissement des barrières et limitations, comme ivresse prométhéenne d'autodétermination individualiste, mais plutôt comme conscience des limitations des droits et des devoirs à l'égard de l'autre. Il avait déploré l'anomie (perte ou confusion des repères), tant sur le plan personnel que sur le plan économique-socio-politique, il avait vu par anticipation les impasses contre-productives d'une rationalité techno-scientifique débridée⁴⁵³.

Si Durkheim n'aura malheureusement pas réussi à infléchir le cours des choses à son époque, il apparaît visionnaire sur bien des points, relatifs par exemple à l'hypermodernité :

La modernité est porteuse des dérives de l'hypermodernité tant qu'on ne dissipe pas les ambiguïtés de l'autonomie et de l'individualisme. Cette nécessaire intériorisation des limites, cette exigence d'autolimitation de l'humain comme individu, d'autorégulation comme société, de modération des appétits de prédation, de consommation, et de profit, comme espèce, constituent aujourd'hui les défis que doit affronter l'humanité avec la crise anthropologique et la crise écologique comme conséquence.

Il importe désormais de comprendre enfin l'autonomie, selon Durkheim, comme autocontention, autolimitation : de même que la vie organique doit accepter les limites du milieu biophysique, la vie morale doit considérer celles de la responsabilité à l'égard de l'autre, écoresponsabilité à l'égard du social et de l'environnement⁴⁵⁴.

Le contexte général du DD vient renforcer l'acuité de cette démarche nécessaire, face à « la crise techno-scientifique économique et écologique ». Les mots de Marie-Louise Martinez prennent une actualité toute particulière, dans un monde globalisé marqué, non par un élan

⁴⁵³ Martinez, M-L., Op. Cit.,

⁴⁵⁴ *Idem*

commun incarné par les grands textes fondateurs du DD et les grandes conférences internationales, à l'image de la COP 21, mais par le retrait de certains pays (et non des moindres) des efforts climatiques mondiaux. Conjugée à l'essor des climatosceptiques, encouragés par les apories de la science fondamentale, et à l'essor des nationalismes ou des particularismes, la montée de tendances de fond plus ou moins assimilables à la résurgence de l'anomie sociétale, pose question – pas seulement en matière de DD. Plus que jamais, l'école devra se saisir des « questions vives », si elle veut garantir la pérennité de nos valeurs sociétales et la possibilité, pour le système éducatif, d'arriver à ses fins. Marie-Louise Martinez précise ces enjeux, non sans rappeler au passage que certains excès du pédagogisme ont, dans un passé pas très lointain, parfois placé le développement individuel au-dessus des relations de responsabilité collective, au nom précisément de l'individualisme. Martinez résume comme suit :

Il sera intéressant de voir comment cette critique d'un individualisme anthropocentrique sans borne parvient à se faire entendre dans les finalités de l'école aujourd'hui à l'heure où la crise techno-scientifique économique et écologique bat son plein.

C'est sans doute là un des paris que peut gagner l'éducation relative à l'environnement, à l'écoresponsabilité et à l'écocitoyenneté. Elle s'appuierait en cela sur une compréhension durkheimienne de l'autonomie, comme autolimitation, conscience de l'interdépendance de chacun avec chacun dans un milieu relationnel, social, bio-environnemental, plutôt comme accès à une liberté écoresponsable, écocitoyenne qui ne peut vouloir la promotion de la croissance illimitée. Elle aurait pour seul fondement et fin valables, plutôt que l'individu, l'émergence de la personne (sujet réflexif en relation, conscient de son interdépendance responsable à l'autre et à l'environnement)⁴⁵⁵.

Notre travail a mis en évidence que, par son simple fonctionnement quotidien, le Pédibus participe de cette émergence de la personne, chez les parents acteurs du dispositif, et plus encore chez les enfants qui le vivent. En ce sens, nous pouvons dire que notre « hypothèse 3 » a été vérifiée, à savoir considérer le Pédibus « comme objet d'une démarche pédagogique dont la finalité est la construction du citoyen comme personne écoresponsable ». Dans leur forme, les propos recueillis sont certes très éloignés des injonctions fondatrices du DD, dont on peut se demander rétrospectivement si elles ne s'inscrivent pas dans un temps historique et culturel d'un optimisme béat, où la croyance au progrès universel promettait des jours meilleurs

⁴⁵⁵ Martinez, M-L., *Op. Cit.*,

et la résolution de tous les problèmes, sous l'égide des instances onusiennes. Nous savons que l'hypermodernité nous montre le contraire.

En comparant les propos des acteurs avec les grands textes fondateurs du DD et de l'EDD, adoptés à l'initiative de l'ONU et à une échelle planétaire, il apparaît, au terme de notre étude, combien les textes officiels participent d'une logique discursive et politique de DD et d'EDD prônant le changement par le haut, dans l'espoir que les différents intermédiaires (Etats, dirigeants, enseignants) réaliseront, chacun à son niveau et dans son contexte, l'application de ces grands principes et de ces grandes exigences, par des changements structuraux. Au contraire, les propos des acteurs du Pédibus témoignent d'une volonté de transformation par le bas, au double niveau du quotidien, avec les « bons gestes » et de l'individu, perçu à la fois comme individualité et comme membre responsable de la société, conscient de l'interdépendance avec les autres et avec le milieu (ville et/ou nature). Berryman avait déjà esquissé les grandes lignes de cette dualité, qui se traduit par deux logiques fort différentes :

L'UNESCO, dans son discours, propose de transformer les relations à l'environnement et elle s'adresse à des agents associés aux systèmes les plus vastes (nations et ministères) tout en ayant des visées sur les agents de chaque système, incluant par exemple le personnel enseignant. L'UNESCO cherche ainsi à influencer les réformes scolaires à l'échelle planétaire. Dans les thèses analysées, les propositions ne visent pas les acteurs à cette échelle et dans ces systèmes. [...] Deux visions différentes du changement via le rôle des agents semblent donc s'opposer : une vision du changement s'opérant massivement et de haut en bas et une vision du changement s'opérant à la base et dans la vie du sujet⁴⁵⁶.

Les discours onusiens et législatifs, jusqu'au niveau des circulaires d'application au niveau de la région ou de l'académie, relèvent d'une éducation par le haut, visant à transformer les choses sur une échelle étendue (la planète / le pays / la région / le système éducatif), dans l'espoir que les changements structuraux préconisés et les grandes injonctions aboutiront à une prise de conscience collective, et à des transformations, elles aussi collectives. Au contraire, les discours des acteurs du Pédibus, parents comme enfants, relèvent d'une éducation par le bas, qui part du lieu précis (la ligne du Pédibus) et de l'individu (le parent, l'enfant), pour espérer, de manière tacite, souvent non verbalisée, que l'éducation de chaque sujet, au fil de ses expériences quotidiennes de marche à travers la ville, conduise à l'émergence d'écocitoyens – réalisant ainsi

⁴⁵⁶ Berryman Th., *Op. Cit.*, p. 234

les injonctions programmatiques préconisées par l'ONU, mais par un chemin inverse. Il y a là, en filigrane, les ferments d'une réelle antinomie, qui peut au passage refléter un certain scepticisme des individus face aux instances politiques et morales, qui produisent un discours moralisateur et injonctif, alors que ces mêmes instances politiques et morales assurent le fonctionnement du système économique et social, qui est d'un côté à l'origine des problèmes qu'ils entendent combattre de l'autre côté. Berryman écrit, en 2002 déjà :

La configuration d'appartenance qui émerge de l'analyse des relations sujet-objet, valorise le proche, le local, les lieux, le familial. Certains se méfient même des effets d'une attention trop grande accordée aux enjeux et aux activités humaines à l'échelle planétaire et il est question de défendre les gens et les communautés contre les effets des acteurs choisissant prioritairement d'agir à cette échelle planétaire⁴⁵⁷.

Par essence, comme dans le discours des acteurs, le Pédibus est une éducation non formelle (dénuée de curriculum), voire informelle (non intentionnelle) qui «valorise le proche, le local, les lieux, le familial » (Berryman). Une fois encore, nos travaux ont essayé de montrer que le Pédibus est une forme d'EDD qui place au centre l'individu, à travers sa relation choisie avec son environnement et avec son contexte sociétal précis. Si les propos des acteurs du Pédibus tournent finalement fort peu autour des questions environnementales (ce qui n'est pas une exception au sein de l'EDD, comme l'a montré Angela Barthes), les mots de solidarité, de convivialité, de vie du quartier reviennent souvent, marquant précisément ce que Martinez appelle la « conscience de l'interdépendance de chacun avec chacun dans un milieu relationnel, social, bio-environnemental ». On peut dire en conclusion, avec Berryman que le Pédibus est « une vision du changement s'opérant à la base et dans la vie du sujet ».

Si la question de l'analyse du discours reste centrale dans une démarche de type scientifique, l'objet d'études du présent travail, le Pédibus en tant que contribution informelle à l'EDD, apparaît une fois encore comme très particulier, en ce qu'il relève en premier lieu de l'agir, et non du dire. Les acteurs du Pédibus peuvent certes produire du langage, mais contrairement aux enseignants, qui ont besoin du langage pour faire passer leur message ou interagir avec les apprenants, les acteurs du Pédibus font acte d'éducation ... en marchant et en

⁴⁵⁷ Berryman, Th., *Op. Cit.*, p. 234

faisant marcher. Marcher ensemble. Il serait certes possible d'accompagner ces pérégrinations quotidiennes par une approche discursive du monde, mais ce n'est ni l'essentiel, ni le point central du Pédibus. Dans une logique d'ERE, on peut postuler une certaine méfiance à l'encontre du langage, en ce qu'il est en soi une modélisation et une explication du monde. S'il est communément admis que le langage est une construction sociale et qu'en ce sens la langue peut être l'expression d'une aliénation et/ou d'une coercition, il est sans doute moins communément admis que l'objectivité du langage scientifique, en particulier du langage scientifique sur la nature et l'environnement, relève de la même construction artificielle. Dans le contexte de l'EDD, Berryman met en garde contre le langage scientifique, dont les tendances explicatives et modélisatrices sont réductrices, face à une approche plurielle de la nature par un sujet lui aussi pluriel. Dans la relation avec le sujet, l'agent devrait porter une attention particulière à la forme du langage portant sur l'objet, et ses présupposés implicites, qui vont s'adresser à la « cosmologie » préexistante chez le sujet :

Il importe pour l'agent de reconnaître comment il agit comme médiateur des relations entre le sujet et l'objet. Cette médiation comporte une importante dimension affective. L'agent doit ainsi être vigilant en ce qui a trait à ses diverses réactions face à l'objet et aux liens entre le sujet et cet objet. Les échanges entre l'agent et le sujet impliquent aussi d'utiliser la parole. Il importe ici encore pour l'agent de reconnaître que le langage utilisé est une passerelle vers une certaine cosmologie dans laquelle le sujet est socialisé. Le langage témoigne de ce fait d'une certaine vision du monde dont l'agent oublie parfois qu'elle est construite et qu'elle peut être aliénante. Dans cette perspective, même l'objectivisme du regard par les sciences naturelles est considéré comme un subjectivisme⁴⁵⁸.

Sans compter le fait que le langage sur l'environnement est largement formaté par le langage politico-technocratique des textes fondateurs, qui sont écrits à partir du langage de l'ONU et de l'UNESCO. Berryman suggère que ce langage, à la forme injonctive et moralisatrice, porte souvent la marque d'une vision productiviste du monde, et d'une croyance naïve en la toute-puissance du progrès. Berryman dénonce en particulier le fait d'assimiler la nature à un capital, lequel devrait fructifier – reproduisant ainsi dans le domaine du DD la logique du capitalisme mondial. Plus encore, le capital nature pourrait engendrer du capital financier – la boucle serait bouclée. A l'opposé, l'EDD, tout comme l'ERE se devrait de conserver la dimension humaine,

⁴⁵⁸ Berryman Th. *Op. Cit.*, p.294

empathique et immédiate, de la relation de l'homme à son environnement, qui est aussi la conscience immédiate et empathique de sa responsabilité envers ce même environnement. On peut certes thématiser et verbaliser cette relation, mais on devrait aussi et d'abord la vivre.

Peut-être que parfois il serait préférable de se retenir de parler et laisser l'autre faire l'expérience. Le monde entourant l'être humain est complexe et il est un composite dont nous percevons des parties que nous traduisons en langage. Il faut souhaiter que l'éducation relative à l'environnement n'empêche pas trop de percevoir certaines dimensions. Or, l'analyse de contenu des plus importantes propositions internationales pour l'éducation relative à l'environnement depuis 1972, celles émanant de l'UNESCO et de l'ONU, révèlent qu'elles mettent constamment en lumière certaines dimensions et en laissent tout aussi constamment d'autres dans l'ombre. L'environnement y est ainsi représenté comme un problème de ressources à gérer, un capital sur lequel il faut agir au niveau mondial par une maîtrise et des transferts scientifiques et technologiques. Dans le discours, ce capital, il faut le faire fructifier tout en le protégeant et seule une nouvelle forme de croissance économique mondialisée pourra résoudre les problèmes de ce capital. Cette nouvelle croissance, c'est le développement durable où l'environnement est une contrainte à la croissance qu'il faut prendre en compte (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000). [...] Or, c'est ce langage de l'ONU et de l'UNESCO qui sert notamment à justifier les réformes en matière d'éducation. C'est ce langage qui se retrouve dans les programmes de formation, même au primaire et c'est alors ce langage qui a de fortes chances de se retrouver dans les échanges entre les agents des milieux formels et les sujets⁴⁵⁹. Berryman p.263-264

Au cœur de notre travail, le choix d'une éducation non formelle, sous la forme d'un agir qui dépasse de loin le « bon geste », remet au centre de la démarche éducative le fait de vivre, de faire l'expérience quotidienne du monde environnant, et de faire cette expérience à plusieurs. Plus encore que les déclarations des adultes, qui insistent certes sur la convivialité du Pédibus même s'ils en soulignent avant tout l'aspect utilitariste, le discours des enfants insiste sur cette convivialité vécue, sur cette expérience concrète de la proximité avec la ville, la nature dans la ville, et avec les autres. Une expérience précieuse que les enfants veulent communicative, puisqu'ils regrettent de devoir quitter le Pédibus lorsqu'ils entrent au collège et s'efforcent de trouver d'autres enfants pour les remplacer dans le cortège des petits gilets jaunes, le matin. Par sa pratique même et par son esprit, fût-il encore trop peu verbalisé parfois, le Pédibus apparaît exemplaire comme une marche vers l'écocitoyenneté.

⁴⁵⁹ Berryman TH. *Op. Cit.*, pp. 263-264

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de base

MARTINEZ, M-L, et POYDENOT, F., Recherche-action écocitoyenneté (Région PACA et ADEME), projet CPIE des Îles de Lérins et Pays d'Azur et IUFM de Nice *Pour l'éducation à l'écocitoyenneté, à la responsabilité et à la confiance durable, observer la formation des identités singulières, sociales et professionnelles*, Nice, 2009. 509 p. (Rapport non publié en l'état).

BARTHES, A., LANGE, J-M., TUTIAUX-GUILLON, N., (dir.), (2017), Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à », L'Harmattan, Paris, 622 p.

LANGE, J-M., (2013), (dir.), *Penser l'éducation : « actes du colloque international l'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole »*, Hors-série, PURH, 656 p.

BERRYMAN, Th., *Eco-ontogénèse et éducation*. Mémoire de maîtrise en Education, sous la direction de Lucie Sauvé, Université du Québec à Montréal, 2002, 340 p.

CORPUS

Textes internationaux

ONU (1972), Conférence de Stockholm, Conférence des Nations unies sur l'environnement du 5-16 Juin 1972. <https://www.diplomatie.gouv.fr/>

UNESCO, PNUE (1975), *Charte de Belgrade, un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement*, Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade, 13 au 22 octobre 1975, centre de documentation de l'UNESCO. <http://documents.irevues.inist.fr>

UNESCO, PNUE (1977), Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, 14-26 octobre 1977, Tbilissi. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_fre

ONU (1992), Conférence des nations unies pour l'environnement et le développement (Rio, 1992), Action 21 « Repenser l'éducation comme un bien commun mondial ». <https://www.diplomatie.gouv.fr/>

CEE (1998) (Convention Aarhus), Convention sur l'accès à l'information, la participation du public au processus décisionnel et l'accès à la justice en matière d'environnement : Guide d'application. <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/pp/documents/cep43f.pdf>

ONU (2002), Rapport du Sommet mondial pour le développement durable Johannesburg (Afrique du Sud), 26 août-4 septembre 2002. https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Johannesburg_2002.pdf

CEE (2005), Comité des politiques de l'environnement, Réunion de haut niveau des ministères de l'environnement et de l'éducation sur la Stratégie de la CEE pour l'éducation en vue du développement durable. (Vilnius, 17 et 18 mars 2005).

UNESCO (2009), Conférence mondiale sur l'éducation pour le développement durable à Bonn, en Allemagne 31 mars au 2 avril 2009. <http://www.adequations.org/spip.php?article1010>

ENC (2012) Cahiers d'acteurs de l'ENC pour l'Education à l'environnement pour le développement durable. <http://www.cfeedd.org//UserFiles/File/RapportENCCF20103.pdf>

PPE TSE, (2013), Programme Paneuropéen sur les transports, la santé et l'environnement Quatrième réunion de haut niveau sur les transports, la santé et l'environnement du 14 –16 avril 2013, Déclaration de Paris, fait le 15 avril 2014, Paris (France). <http://www.cfeedd.org//UserFiles/File/RapportENCCF20103.pdf>

UNESCO (2014) (Rapport finale « Façonner l'avenir que nous voulons Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014) », Publié en 2014 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

UNESCO (2016), « *Investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution* », Rapport constitué par la Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives dans <http://www.iiep.unesco.org/fr/>

Textes nationaux

Décret 67-158 du 1er mars 1967, instituant les Parcs naturels régionaux. (Cf. p.1)

MEN (1977), La circulaire [n°77-300 du 29 août 1977](#), parue au BO n°31 du 8 septembre 1977, portant sur l'instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement.

MEN (1993), Circulaire n° 93-118 du 17 février 1993, Classes d'environnement à l'école primaire (Éducation nationale et Culture : bureau DE 10) Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale.

http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1551.pdf

CSF (2002) Texte de Rambouillet de la société civile francophone pour l'ERE, rédigé par le Collectif International Planet'ERE à Rambouillet le 19 mai 2002.

MEN (2004), instructions pédagogiques, circulaire n°2004-110 du 8-7-2004 sur la « Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) » à la rentrée 2004, Première phase.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>

MEN (2007), Instructions pédagogiques, circulaire n°2007-077 du 29-3-2007 sur « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) ».

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>

SNDD (2010-2013), Stratégies nationales pour le développement durable 2010-2013 « vers une économie verte et équitable », Défi n°2 « Société de la connaissance : éducation et formation pp 12-17 », a été adoptée le 27 juillet 2010 par le Comité interministériel pour le développement durable. www.developpement-durable.fr

ENC-EEDD, Cahier d'Acteurs (2011), Les pratiques à mutualiser en vue de Rio +20, Ce document est édité par le Ministère de l'écologie, du développement durable, des transports et du logement et le Ministère des affaires étrangères et européennes dans le cadre du dialogue entre acteurs de la société civile. Contenu sous la seule responsabilité des auteurs – Mars 2011. L'Espace National de Concertation pour l'éducation à l'environnement et au développement durable.

<https://www.geres.eu/fr/wp-content/uploads/2012/06/cahier-dacteur-du-geres-rio20.pdf>

MEN (2011), circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011 « Troisième phase de généralisation Éducation au développement durable dans l'enseignement primaire et secondaire ».

Cahiers d'acteurs de l'ENC pour l'Education à l'environnement pour le développement durable, 2012.

<http://eduscol.education.fr/cid58551/troisieme-phase-de-generalisation-de-l-education-au-developpement-durable-la-circulaire-de-2011.html>

MEN (2013), Instructions pédagogiques, 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 24-7-2013.

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73193

MEE (2015) Premier Plan d'action national pour la pratique du vélo et de la marche : Ségolène Royal et Alain Vidalies dressent un bilan positif de sa mise en œuvre et annoncent une deuxième série de mesures Paris, le 15 septembre 2015. <http://www.lot-et-garonne.gouv.fr/>

MTES (2017), Conseil National de la Transition écologique « Document relatif au développement de la marche et à l'usage du vélo ».
https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2018/09/dossier_de_presse_-_plan_velo_-_vendredi_14_septembre_2018.pdf

MEN (2015-2018), circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 sur « Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ».
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723

Textes régionaux

MRN (2008) Focus sur l'éducation au développement durable dans l'académie de Rouen.
<http://edd.spip.ac-rouen.fr/>

MRN (2008) Tous écomobile ! « Connaître pour agir » est une publication de l'Agence régionale de l'environnement de Normandie Pôle Régional des Savoirs, 115 bd de l'Europe, 76100 Rouen. <http://www.are-normandie.fr/>

MRN (2011) Zoom sur l'académie de Rouen « Croissance verte dans l'académie » n°39.
http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/zoom39_1302618591254.pdf

Académie de Rouen (2015) Lettre de rentrée sur l'éducation au développement durable du recteur de l'académie de Rouen, 2015.

Académie de Rouen (2015) Lettre de rentrée sur l'éducation au développement durable du recteur de l'académie de Rouen. <http://edd.spip.ac-rouen.fr/>

MRN (2016) Rapport d'activités, 14 bis avenue Pasteur CS 50 589 76 006 Rouen Cedex

Académie de Rouen (2017) lettre de rentrée de la mission « éducation au développement durable » adressée à l'ensemble de la communauté éducative de l'enseignement du 1^{er} et du 2nd Degré de l'académie de Rouen, le 12 Septembre 2017. <http://edd.spip.ac-rouen.fr/>

La Métropole Rouen Normandie, COP21 Locale (2017), lancée en collaboration avec WWF France pour appliquer les recommandations de la COP 21 au cours de laquelle les enjeux mondiaux portaient sur le renforcement des plans d'actions pour contenir la hausse de la température moyenne mondiale sous les 2°C, voire 1,5°C.

<https://www.wwf.fr/vous-informer/actualites/forum-de-la-cop21-locale-de-rouen>

Ouvrages

ALTET, M. (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, pp. 17-21.

ANDRÉ A. et al. *La citoyenneté*, collection dirigée par ADÉ D. et MASCRET N., Editions EP&S, 2014, 125 p.

ASLOUM N. *Initiation aux métiers de l'aménagement*, Educagri Edition, 2008, 265 pages.

AUBERTIN, C. VIVIEN, F-D., (2006). *Le développement durable enjeux politiques, économiques et sociaux*. Paris. Documentation française.

BACHELARD, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique,

BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.

BONHOURE, G. et HAGNERELLE, M. (2004). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable, un état des lieux, des perspectives et des propositions pour un plan d'action*. Rapport à Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche. Paris.

BANNAFOUS-BOUCHER, M. et PESQUEUX, Y. (dir.), (2006). *Décider avec les parties prenantes. Approche d'une nouvelle théorie de la société civile*. Paris : La découverte.

BOURDIEU, P. (1987). *Espace social et pouvoir symbolique*. Choses dites. Paris: Minit. 228p

BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Édition Presses de l'Université du Québec. 216 p

BOUQUET, P. (2008). *Ma commune à l'école du développement durable*. Lyon : Chronique Sociale.

BUCKLER, CAROLEE, CREECH, HEATHER (2016), *Façonner l'avenir que nous voulons, Décennie pour le l'éducation au service du développement durable (DEDD)*, Rapport final, publié par l'UNESCO, 7, place de Fontenoy 75352 Paris SP France, 217 p.

BOYER, R. et POMMIER, M. (2005). *La généralisation de l'Éducation à l'environnement pour un développement durable vu par les enseignants du Secondaire*. Lyon : INRP.

BRUNEL, S. (2009). *Le Développement Durable*. Paris : PUF.

BRASSANT G.D., DANVERS F., CASANOVA R., SPIRALE 34 : Citoyenneté et rapport à la loi, revue de recherche en éducation, Lille, 2004, 197 pages.

CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

CLERC, F., *Pratiques et logiques en pédagogie*, Nathan Université, 2002.

CORCUFF, Ph. (2007). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. Paris : Armand Colin, coll.127 p.

CRAHAY, M. (2008). *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.

DELEAGE, J-P. (1991). *Histoire de l'écologie. Une science de l'homme et de la Nature*. Paris : Édition la découverte.

DELORS, J. et al (1996), Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur *l'éducation pour le vingt et unième siècle : un trésor est caché dedans*, Première édition publiée en 1996 par les Éditions Odile Jacob et par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

DESCO. (2003). *Eduquer à l'environnement, vers un développement durable*. Paris : Sceren – CRDP Basse Normandie.

De KETELE J-M. ROEGIERS X. *Méthodologie du recueil d'informations. Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, 5^e Edition, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 2015, 208 pages.

DE SADELEER N. *Le droit des déchets dans l'U.E. De l'élimination à l'économie circulaire*, Bruxelles, Bruylant, 2017.

DOLTO, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.

DURKHEIM É., *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », Paris, 1985 (1^{re} éd. 1922).

DURKHEIM E., (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

DESJEUX C. DUPUIS, X. (1994). *La dimension culturelle du développement : vers une approche pratique*. Paris : UNESCO.

FABRICE, F. (2014). *Le développement durable*. Bréal : Collection Thèmes & Débats.

FORUM INTERNATIONAL DE TRANSPORT (2012). *Piétons : sécurité, espace urbain et santé*, éditions OCDE, rapport de recherche, 124 p.

FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines ».

FORAY, P. (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF Editeur

FROMENTIN Th, WOJCIK ? S. (2008), *Le profane et le politique. Compétences et engagements du citoyen*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 313 p.

GAUCHON, P. et TELENNE, C. (2005). *Géopolitique du développement durable*. Rapport ANTHEIS. Paris : PUF.

GHIGLIONE, R. BEAUVOIS, J-L. CHABROL, C. et TROGNON, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.

GIOLITTO, P et CLARY, M. (1994). *Profession enseignant. Eduquer à l'Environnement*. Paris : Hachette-éducation.

GIOLITTI, P. (1982). *Pédagogie de l'environnement*. Paris : PUF.

GIRAULT, Y. et FORTIN-DEBART, C. (2006). *Etat des lieux et des perspectives en matière d'Education Relative à l'Environnement à l'échelle nationale*. Paris : Muséum national d'Histoire naturelle.

GIRAULT, Y. SAUVÉ, L. (2008). *L'éducation à l'environnement ou au développement durable*. Institut National de Recherche Pédagogique. Astier n° 46.

GIRAULT, Y., & ALPE, Y. (2011), (Dir.). Actes du colloque international « Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques »,

Université de Provence, Muséum National d'Histoire Naturelle – IRD, ENS Cachan, 20-22 octobre 2010, Digne les Bains

GLASMAN D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris : PUF.

Groupe français d'éducation nouvelle (1996) *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale.

GUY, V. (dir.), (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.

HOUSSAYE, J., (2000), *Le triangle pédagogique. Théories et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne,

ILLICH, I., (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil, p. 245.

JACQUES, Fr., *L'arbre du texte et ses possibles*, Librairie philosophique J. Vrin, 2007, France, 349 p.

JACQUES, Fr., *De la textualité, pour une textologie générale et comparée*, Paris, 2002, 239 p

KI-ZERBO, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Paris : Edition L'Harmattan.

KRIEG-PLANQUE A., *Analyser les discours institutionnels*, Armand Colin, Paris, 238 pages.

LANGÉ, J-M., (dir) *L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole*, Actes de colloque international, Numéro Hors-série de *Penser l'Education*, 2013, 656 pages.

LAPPERRIERE, A. (1984). *L'observation directe* in Gauthier Benoît. *Recherche sociale*. Québec : Presses universitaires de Québec.

Pour une école de l'exigence intellectuelle : changer de paradigme pédagogique. Paris : La Dispute.

LARRERE, C. *Les inégalités environnementales*, Coll. La vie des idées, PUF, Paris, 97 pages.

LARRERE, C., LARRERE, R., *Penser et agir avec la nature, une enquête philosophique*, Edition la découverte 2015, Paris, 333 pages.

LASCOUMES, P. *L'éco-pouvoir. Environnements et politiques*, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », Paris, 1994.

- LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L., (2011), [coord.], *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions.
- MAGER, R. (2005), *Comment définir des objectifs pédagogiques ?* (1962), trad., Dunod, coll. "Psycho".
- MANCIBO, F. (2006). *Le développement durable*. Paris : Armand Colin.
- MARECHAL, J-P. et QUENAUD, B. (dir.), (2005). *Le développement durable. Une perspective pour le XXIe siècle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MEIRIEU, P. (1995). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur
- MEIRIEU, P. (2004). *Le monde n'est pas un jouet*. Paris : Desclée de Brouwer.
- MARROU, H-I. (1981), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, t. I : *Le monde grec* (1948), Seuil, coll. "Points Histoire".
- MEIRIEU, P. (2008). *Le devoir de résister*. Paris : ESF Éditeur.
- MEIRIEU, P. et Frackowiak, P. (2009). *L'éducation peut-elle être encore un projet de société ?* Paris : Édition de l'Aube
- MEIRIEU, P. (2009). *Apprendre... Oui, mais comment ?* Paris : ESF Éditeur
- MORIN, E. (1990). *L'introduction à la pensée complexe*. Paris : Édition du seuil.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- MORIN, E. et KERN, B. (1993). *Terre Patrie*. Paris : Éditions du Seuil.
- MORIN J-F., Orsini A., (2015) « Chapitre 6. Institutions internationales », *Politique internationale de l'environnement*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), « Les Manuels de Sciences Po ».

MURHLRAD, N., Faure A., 1987: *Urbanisme et Sécurité Routière: Deux Approches Concourantes*. Colloque Européen "la Rue n'est pas une Route", CNRS, Paris, mai 1987, France.

PARCS NATURELS NATIONAUX de FRANCE, *Argumentaire, 50 questions-réponses sur les parcs naturels régionaux*, décembre 2005, 63 pages.

PEALLAUD, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Édition Quae

PELLETIER, Ph. (1993). *L'imposture écologique*. Montpellier : Reclus.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996). *Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

PESQUEUX, Y. et BIEFNOT, Y. (2002). *L'éthique des affaires : management par les valeurs et responsabilités sociales*. Paris : Éditions d'Organisations.

PIAGET, J. (1938). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1987). *Six études de psychologie*. Paris : Gallimard.

POUJADE, R., Stéphane Frioux « Le premier ministère de l'Environnement (1971-1974). L'invention d'un possible », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 2012/1 (n° 113), p. 51-54. DOI 10.3917/vin.113.0051.

PORCHER, T. et Landes H., *Le déni climatique*, Max Milo : coll. Essais et documentaires, 2015, paris 92 pages.

Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE- Série Education environnementale Principes de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel UNESCO, Paris, 1986, 228 pages

QUIVY, R. VAN CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.

RAMADE, F., *Dictionnaire encyclopédique des pollutions*, EDISCIENCE, 690 pages.

RAYOU, P. et VAN ZANTAN, A. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : Que sais-je ? PUF

RAGNI L. BEN YOUSSEF, A. (2002), *Dumping écologique et protectionnisme vert. Politiques publiques européennes*, UNICE | GREDEG,

Revue internationale de la recherche en éducation et formation des adultes, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*, autour de l'œuvre d'Albert Bandura, L'Harmattan, Hors-série, 2004, 175 pages.

Revue Juridique de l'Environnement, *Les parcs naturels régionaux et le droit*, numéro spécial, avril 2007, 119 pages

RIONDET, B. (2004). *Clés pour une éducation au développement durable*. Paris : Hachette Education.

ROBIC, M.-C. (1992). *Du milieu à l'environnement*. Paris : Economica.

ROBOTTOM I. & Hart P., (1993). *Research in environmental Education*, Deaking, Deaking University Press.

ROPE F. & TANGUY L. [dir.] (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

ROUSSEAU, J.J. (1961). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier

ROESCH A., (2003), *L'écocitoyenneté et son pilier éducatif, le cas français*, IEP Strasbourg, Paris, L'Harmattan, 134 pages.

RUANO-BORBALAN, J-C. (2001). *Éduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et formation*. Paris : Édition Sciences Humaines.

SACHS, I. BERGERET, A. SCHIAVAY, M. THERY, D. et VINAVER, K. (1981). *Initiation à l'écodéveloppement*. Toulouse : Privat.

SACHS, I. (1993). *L'écodéveloppement. Stratégie pour le XXIe siècle*. Paris : Éditions la Découverte.

SAUVE, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.

SAUVE, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Le Défi Éducatif Collection, 2e édition. Montréal : Guérin. Terrail, J-p. (2016).

SLOTERDIJK, P., (2000), *Règles pour le parc humain*, Mille et une nuit, Paris.

TOZZI, M. (1999). *Philosopher à l'école*. GFEN.

TOZZI, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette Education.

VALOIS, P. BERTRAND, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Les éditions Nouvelles.

VIVIEN F.-D., (2005), *Le développement soutenable*, La Découverte, coll. « Repères ». Veyret, Y. (Sous la direction de), (2005). *Le développement durable: approches plurielles*. Paris : Hatier.

VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: Editions La Dispute.

VRIN J., BARDIN, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

WINKIN et LAVADINHO (éds.), (2012) *Vers une marche plaisir en ville : Boîte à outils pour augmenter le bonheur de marcher*, éditeur CERTU, collection Dossiers du Certu, 231 pages

Articles

ALPE, Y., Bonnes pratiques in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGE, J.-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L'Harmattan, pp. 296-299.

BARTHES A., ALPE Y., & BADER B. (2012), "Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles?" *Environmental Education Research*, Volume 0, Issue 0, pages 1-13

BARTHES, A. ZWANG, A. & ALPE, Y. (2012). "Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? » Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, *Education Relative à l'Environnement: Regards - Recherches - Réflexions*" volume 11, Québec, Canada.

BARTHES, A. & CHAMPOLLION, P., (2012), « Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement », *Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions*, n°10, Québec.

BARTON, H. et TSOUROU, C. (2004). « Urbanisme et santé. Un guide de l’OMS pour un urbanisme centré sur les habitants ». Rennes : Association internationale pour la promotion de la Santé et du Développement Durable.

BLANCHARD J-F., (2015) « Jean-Frédéric Morin, Amandine Orsini, *Politique internationale de l’environnement* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2015, mis en ligne le 26 octobre 2015, consulté le 14 novembre 2016. URL

BÖHMELT, T., VOLLENWEIDER, J., (2015) “Information flows and social capital through linkages: the effectiveness of the CLRTAP network” in *International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics*.

BOUTET, M., 2003, « L’éducation relative à l’environnement pour vaincre l’exclusion des jeunes en difficulté », 23 p.

CHETOUANI L., (2011) « L’Education au développement durable en prise avec la rhétorique, l’analyse du discours et l’argumentation » in « Colloque international francophone, « Le développement durable : débats et controverses », 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

COUDURIER, C., Guide pédagogique « EDD par l’expérience et la découverte » Avril 2011, Alterre-Bourgogne.

DEPEAU S., (2013) « Mobilité des enfants et des jeunes sous conditions d’immobilité ? Ce que circuler signifie » in : *e-migrinter* n°11, 2013, p.108-109

DUSSAUX, M., Education au territoire, in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGE, J-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L’Harmattan, pp. 238-245.

HOUSHMAND MASOUMI E. (Dr.), (2016), “Childhood Outdoor Physical Activity, Active Transport to School, and Body Weight: A Review”. “MULTISPORT AGAINST PHYSICAL SEDENTARY” Work Package n°4, Technische Universität Berlin.

ELLIOTT, J. HEESTERBEEK, S., LUKEN SMEYER C., SLOCUM N., (2006), “*Méthodes participatives*. Un guide pour l’utilisateur », Fondation Roi Baudoin, 204 p.

GASSE, S., Education informelle in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGE, J-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L’Harmattan, pp. 392-398.

GASSE, S., Education non formelle in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGE, J-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L'Harmattan, pp. 399-404.

GIRAULT Y., ZWANK A. & JEZIORSKI A. 2012, *Rapport aux savoirs induits dans la mise en place de différentes éducations au développement durable (EDD)*, Education Relative à l'Environnement: Regards - Recherches - Réflexions" volume 11.

GIRAULT, Y. ZWANG, A. et JERIORSKI, A. (2013) « Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 11 | 2013, mis en ligne le 20 décembre 2013.

HAGEGE, H., Education à la responsabilité, in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGE, J-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L'Harmattan, pp. 194-201.

HAGEGE, H., Affectivité in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGE, J-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L'Harmattan, pp. 284-290.

JACQUÉ M., 2016) « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action* 2016/1 (N° 47), p. 13-19.

JUIGNET, P. « Edgar Morin et la complexité ». In : *Philosophie, science et société* [en ligne]. 2015.

KAUFMANN, TABAKA et al. (2010) ; « Et si les Français n'avaient plus seulement une voiture dans la tête ? » Contrat d'étude du CERTU réalisé par 6T-Bureau de recherche en partenariat avec l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne [EPFL] (Laboratoire de Sociologie Urbaine LaSUR).

KRASNER S., (1982), "Les régimes internationaux de l'environnement", *CERISCOPE Environnement*.

LANGE J-M., (2011), Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants, in *Carrefours de l'éducation* 2011/3 (HS n° 1), p. 71-85.

LANGE, J.M. (2012), « Pour un curriculum de l'éducation au développement durable : entre actions de participation et démarches multiréférentielles d'investigation d'enjeux », Rapport

aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, Education Relative à l'Environnement: "*Regards - Recherches - Réflexions*" volume 11.

LANGÉ, J.M., Education au développement durable, in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGÉ, J-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L'Harmattan, pp. 82-91.

LEBATTEUX, N. (2011), « La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21 ». Appuis et obstacles in Alpe et Girault (2011), *Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*, Réfère, UQAM, Montréal. pp. 206-229

LEGARDEZ, A. (2006). « Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères? », in Legardez A. et Simmoneaux L. [coord.], *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF., p.19-32.

Les dossiers de la mondialisation N° 16, *Mondialisation et environnement*, Décembre 2016.
DE VECCHI, G. (2016) Former l'esprit critique, ESF Editeur pp 44-46.

« *OMS | Qualité de l'air ambiant et santé* », Rapport établi le 25 Mars 2013 et disponible sur le site internet de l'OMS,

MARTINEZ, M.L. & POYDENOT, F., (2009), « Finalités, valeurs et identités, pour une éducation écocitoyenne »; in : Actes du colloque International " Éthique et éducation à l'environnement " Revue *Regard* n°8 Avril 2008, La Rochelle. pp. 57-75.

MULNET, D., (2013) « Un dispositif de formation de formateurs en éducation au développement durable : analyse critique et perspectives », *Éducation et socialisation* [En ligne], 33 | 2013, mis en ligne le 01 septembre 2013.

« National Environmental Policy Act Review Process ". U.S. Environmental Protection www.agency. epa.gov. Retrieved 2017-06-06.

OMS | Qualité de l'air ambiant et santé », Rapport établi le 25 Mars 2013 et disponible sur le site internet de l'OMS, « *State of Global Air 2017 : A special Report on Global exposure to Air Pollution and its disease Burden* »

PELLAUD F., BOURQUI F., GREMAUD B., et ROLLE L., « L'éducation en vue d'un développement durable dans la formation des enseignants en Suisse : entre directives

ministérielles et mises en œuvre pratiques », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Hors-série 13 | janvier 2013.

PERRENOUD, Ph. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye, J. [dir.]. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 61-76.

PERRENOUD, Ph. (1996) « En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? Antidote sociologique à la pensée positive », in *Des idées positives pour l'école*, Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques, Paris, Hachette, pp. 85 - 130.

PRIEUR, M., « Administration de l'environnement » article paru dans *Revue juridique de l'environnement*, Vol 8, Numéro 2, 1983 p.105-116

Réseau d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté vers un développement durable « Les feuilles du GRAINE : Histoire de l'éducation à l'environnement dans les pays de la Loire »
Plateforme régionale de concertation pour l'éducation à l'environnement et au développement durable en Provence-Alpes-Côte d'Azur Rist G., (2013) *Le Développement : Histoire d'une croyance occidentale*, Presses de Sciences Po, coll. « Références », Paris, 4^e éd. revue et augmentée.

ROUSSEAU, N. et L. LANGLOIS, *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, pp. 63-84.

RUIZ-FABRI H. in : *Les dossiers de la mondialisation* N° 16, *Mondialisation et environnement*, Décembre 2016.

SAUVÉ L. BERRYMAN, T. & BRUNELLE, R. (2003), « *Environnement et développement : la culture de la filière ONU* ». In Sauvé, L. et Brunelle, R. [dir.] *Environnements, Cultures et Développements*. *Revue Education relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, p. 33-55.

SAUVÉ L. (2001). « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis », *Éducation relative à l'environnement Regard. Recherches. Réflexions*, vol 3, pp .21-35

SAUVÉ, L. (2006). « L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable ». In *Former et éduquer pour changer nos modes de vie*, Liaison Énergie-Francophonie, 72, Décembre 2006, p. 33-41.

SAUVE, L., Education à l'environnement, in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGE, J-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L'Harmattan, pp. 113-123.

SIMONNEAUX, J., SIMONNEAUX, L., Engagement in *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* par Angela BARTHES, LANGE, J-M., et TUTIAUX-GUILLON, N., (2017), Paris, L'Harmattan, pp. 392-398.

TUTIAUX-GUILLON, N. & PAGONI M., (2012), « Les éducations à », Spirale, n°50.

UNESCO, ISU : Institut de statistique de l'UNESCO, Bureau régional pour l'éducation en Afrique, IPE : Institut international de planification de l'éducation, BRENDA, Pôle de Dakar, *Le financement de l'éducation en Afrique sub-saharienne : relever les défis de l'expansion de l'équité et de la qualité*, ISU/Montréal, 2011, 128 p.

ZWANG A., & GIRAULT, Y., (2011), "Tendances de la mise en exposition des thématiques du développement durable dans les établissements scolaires : le cas des expositions « prescrites » en éducation au développement durable", in: Alpe Y., Girault Y. (dir.), *Actes du Colloque Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*, pp. 179-253.

Communications

Anses. Actualisation des repères du PNNS -Révisions des repères relatifs à l'activité physique et à la sédentarité. Rapport d'expertise collective. Février 2016, cité dans le rapport 2017 de l'ONAPS

BUREAU, M., CLARK, D. et COOPER, M. sont les fondateurs et partenaires de direction du Groupe Courage International – Vers la transformation holistique des organisations Inc., créé en 2009.

Certu, Contraintes de stationnements et pratiques modales, étude des cas de Lille, Lyon et Montpellier, Rapport d'étude, Lyon, janvier 2009, 86 p

CERTU, Distances de déplacements et effet de serre : Où sont les enjeux en milieu urbain ? Fiche Mobilités : faits et chiffres n° 4, Lyon, novembre 2008, 8 p.

CERTU, (2008), Les recueils de données sur la mobilité urbaine, Note de synthèse Mobilités et transports n°2, Lyon, 8 p.

Directive 2006/12 (ex-directive 75/442) sur les déchets. Article premier. On retrouve aussi cette définition dans la *Convention de Bâle* (1989) et dans le *Code de l'environnement en France*, L 541-1-1 AL. 2 C. env.

EPPE (Éducation et de la Protection de la Petite Enfance), 1^{er} des 6 objectifs de l'EPT, mis en place par l'UNESCO durant la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, mouvement lancé en 1990 à Jomtien (Thaïlande).

Fonds pour l'environnement mondial (FEM), « De nouvelles stratégies face à de nouveaux défis » 5^e Assemblée Générale, Mexico 2014, 16 pages.

De SADELEER N, *Le principe de précaution en droit international et en droit de l'Union Européenne*, Fondation Jean Jaurès.

PRAZNOCZY, C., LAMBERT, C., PASCAL, C. 2017. État des lieux de l'activité physique et de la sédentarité en France -Édition 2017, Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité – Rapport. 130 pages.

Rapport de la commission Coppens de préparation de la charte de l'environnement remis le 15 avril 2003 à Mme Roselyne Bachelot-Narquin, Ministre de l'Ecologie et du Développement Durable, p. 20

Réunion plénière du réseau régional sur l'écoresponsabilité et le développement durable (RREDD) en Rhône-Alpes du 22 février 2011

THINK TANK européen pour la solidarité, Mobilité durable. Enjeux et pratiques en Europe, 2009

GEERTS, A., GILMONT, S. (2002), Guide « Mobilité citoyenne », Inter-Environnement Wallonie, 77 p.

Thèses de doctorat et mémoires

BAILLAT, A., « *Les migrations environnementales: Logiques d'investissement des acteurs et obstacles relatifs à la construction d'un nouveau problème public* » [Ressource électronique], sous la direction de Johanna SIMEANT. – Panthéon-Sorbonne, Mémoire de Master : Relations Internationales Panthéon-Sorbonne, Université Paris 1, 2010, 214 p. Format html

LAVADINHO, S., (2011), Le renouveau de la marche urbaine : Terrains, acteurs et politiques. Géographie. Ecole normale supérieure de Lyon - ENS LYON.

LEININGER-FREZAL, C., « *Le développement durable et ses enjeux éducatifs : acteurs, savoirs et territoires* » Thèse de Doctorat sous la direction d'Isabelle Lefort, Université Lumières Lyon 2. Quand l'association opère comme un laboratoire Éducation relative à l'environnement, Volume 13 - 1 | 2016.

PAPON F., (2012)., *Le retour du vélo comme mode de déplacement*. Sociologie. Mémoire de synthèse. Université Paris Est, Egalement HAL archives ouvertes <tel-00852427>

PLAZY, F., « *Education au développement durable à l'école primaire Résistances et perspectives* » Mémoire de master, Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences du Territoire Spécialité Recherche, Systèmes Territoriaux, Développement Durable, Aide à la Décision en réseau sur Rhône-Alpes, Université Joseph Fourier, 107 p. (2010),

POUYANNE, G. (2004) *Formes urbains et mobilités quotidienne* thèse de doctorat le ès sciences économiques, Université Montesquieu-Bordeaux IV, décembre 2004, 325 p.

RAIEDI R., « *Indicateurs d'écocitoyenneté pour piloter les stratégies d'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur Études en France et au Liban* », Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Montpellier en 2015.

YOGO, E. *Une stratégie d'éducation à l'environnement et au développement durable au Burkina Faso : les ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne (A3E) à Markoye* [Ressource électronique] sous la direction de Philippe Meirieu- Lyon : de l'Université Lumière Lyon [réf. du 07 Octobre 2016]. Thèse de Doctorat en Éducation, Cultures, Politiques : Lyon, 2016.

Webographie

Une terre pour tous 2009 [<http://www.planetecologie.org>]. France [réf. du 09 janvier 2017]

Disponible sur <https://1terrepourtous.maisonpop.fr>

Rapport d'activités 2016, [Métropole Rouen Normandie], Rouen, France, site officiel de la Métropole rouennaise. Disponible sur <https://www.metropole-rouennormandie.fr/>

Bulletin de participation à l'activité physique chez les jeunes, 2018 [Québec Canada], 2018 [réf. 15 septembre 2018] France Disponible sur www.participACTION.com/bulletin

Dictionnaire avec plus de 5 900 définitions en environnement et développement durable, et plus

de 23 700 traductions français anglais, 2010 [RecyConsult, 2010], [Beziers, France] [réf. du 16 août 2016] disponible sur : <http://www.dictionnaire-environnement.com/>

Dictionnaire de l'environnement et du développement durable édition en ligne
<https://www.dictionnaire-environnement.com/>

Circulaire n°77-300 du 29 août 1977 portant instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement, 1977 [Ministère de l'éducation nationale], [réf. du 20 mars 2015] Rouen, France. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid85990/>

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	15
Délimitation de l'objet d'étude	17
Problématique de la thèse.....	21
Les hypothèses	25
Les apports de l'ERE (éducation relative à l'environnement) et de l'EDD (éducation au développement durable) à une étude raisonnée du Pédibus : ancrage disciplinaire au sein des sciences de l'éducation.....	26
État de la recherche : approches méthodologiques et sources	40
Corpus de textes officiels et construction du discours par les locuteurs : lectures croisées du corpus choisi.....	51
Réflexions méthodologiques : intégrer la « complexité » comme principe.....	56
Structure et composition du travail	58

PREMIÈRE PARTIE

Problématiques environnementales : Réponses politiques et éducatives..... 61

Premier chapitre

Vers une réponse politique :

L'engagement des États pour la préservation de l'environnement..... 67

1.1.1. L'entrée de l'environnement dans les politiques publiques : la création des ministères 67

1.1.2. Naissance de la PIE (Politique Internationale de l'Environnement)..... 70

1.1.3. Les organisations internationales : entre autonomie et dépendance

1.1.4. Le rôle des acteurs étatiques et des ONG..... 77

1.1.5. La politique internationale de l'environnement : bref état des lieux..... 80

Deuxième chapitre

Vers une réponse éducative : de la nécessité d'une éducation à l'environnement 87

1.2.1. L'éducation relative à l'environnement (ErE)

1.2.2. Les débuts de l'éducation relative à l'environnement en France :..... 92

milieu associatif, parcs nationaux et diplômes professionnels..... 92

1.2.3. Les éducateurs à l'environnement..... 104

1.2.4. Enseigner l'environnement : contenus pédagogiques	107
--	-----

Troisième chapitre

De l'éducation relative à l'environnement (ErE) à l'éducation au développement durable (EDD)

	113
--	------------

1.3.1. De la protection de la nature à la conscience environnementale.....	113
--	-----

1.3.2. L'éducation au développement durable (EDD) : un changement de paradigme.....	115
---	-----

1.3.3. Écocitoyenneté et écoresponsabilité.....	118
---	-----

1.3.4. Approfondissement méthodologique : construire une pédagogie de l'écocitoyenneté	132
--	-----

DEUXIÈME PARTIE

L'EDD, dimension éducative et valeurs civiques : Analyse critique des textes et discours politiques

	149
--	------------

Premier chapitre

Eléments constitutifs du développement durable DD et de l'EDD dans les textes.....

	151
--	------------

2.1.1. Généralités autour du développement durable (DD).....	152
--	-----

2.1.2. Les textes officiels relatifs au DD et à l'EDD.....	154
--	-----

2.1.3. L'intégration de l'EDD dans le système éducatif français.....	168
--	-----

2.1.4. Pratiques pédagogiques liées à l'EDD : approche générale	175
---	-----

Deuxième chapitre

Application pratique : promotion de l'activité physique et de l'écomobilité.....

	185
--	------------

2.2.1. Un exemple d'application nationale : le développement de l'écomobilité à bicyclette.	186
---	-----

2.2.2. Sédentarité vs. Activité physique	189
--	-----

Troisième chapitre

Pratiques éducatives en lien avec le DD dans le système scolaire

	195
--	------------

en Métropole Rouen Normandie.....

	195
--	------------

2.3.1 Textes et circulaires d'application.....	195
--	-----

2.3.2 Constitution de base de données et documentations nationales (CANOPE, ex-CNDP)	197
---	-----

2.3.3 Labellisations, appels à projets, concours, prix et récompenses dans l'académie de Rouen	199
---	-----

TROISIÈME PARTIE

Le Pédibus dans le contexte de l'écomobilité :

Fonctionnement, questionnements, implications 211

Premier chapitre

Mobilité et développement durable 217

3.1.1. Un premier bilan de fonctionnement : le Pédibus en Suisse et en Allemagne..... 222

3.1.2. Perception et motivations : la question de l'insécurité routière 224

Deuxième chapitre

Effets et implications du Pédibus : études quantitatives et qualitatives..... 235

3.2.1. Le fonctionnement du Pédibus : entre utilitarisme et santé publique 235

3.2.2. Temps de transport / mode de transport et perception du monde : la vision des sciences de l'éducation en Allemagne..... 247

3.2.3. Approches médicales et sociétales du Pédibus : étude quantitative allemande (Technische Universität Berlin) 258

Troisième chapitre

Écomobilité et modes de transport 265

3.3.1. Marche à pied / bicyclette vs. tout-automobile: la notion de « déplacements doux ».. 265

3.3.2. Ecomobilité : approche quantitative, qualitative et discursive..... 273

Quatrième chapitre

Le paradoxal renouveau de la marche à pied urbaine 285

3.4.1. Marcher : aspects sociologiques et culturels 286

3.4.2. Développement durable, urbanisme et mobilité..... 291

3.4.3. Nouvelles valeurs, nouveaux symboles du « pedestrian empowerment » 295

3.4.4. Bilan et perspectives : le territoire du Pédibus, (re)vu par l'ERE 298

QUATRIÈME PARTIE

Le Pédibus dans le discours des acteurs en Métropole Rouen Normandie :

Éléments de construction d'une identité écocitoyenne 307

Premier chapitre

Méthodologie générale de l'analyse discursive interlocutive 309

4.1.1 La méthode Simonneaux et Simonneaux pour analyser les dimensions de l'engagement dans les activités éducatives 309

4.1.2. Présentation de la méthode « Les 3 dimensions de la signifiante » pour analyser les interactions langagières 312

4.1.3. Description et analyse interlocutive 319

Deuxième chapitre

Analyse des entretiens des adultes 329

4.2.1. Agir pour freiner les conséquences désastreuses de l'environnement sur le développement humain (L'intention d'agir) 329

4.2.2. La nécessité d'un changement de comportement et de mode de consommation (la portée de l'action)..... 339

4.2.3. Pratiques communicationnelles pour coordonner un agir entre participants (la dimension collective de l'action) 343

4.2.4. Perspectives critiques 345

Troisième chapitre

Analyse des entretiens des enfants (EE)..... 357

4.3.1. Thématique-sémantique : de quoi parle-t-on ?..... 357

4.3.2. Syntaxe et actions discursives : comment parle-t-on ? 362

4.3.3. Pragmatique, relationnel et communicationnel : qui parle à qui, pourquoi et comment ? 365

Quatrième chapitre

Le dispositif Pédibus, peut-il être pensé comme une action éducative au sens des éducations à ? Liens possibles entre apprentissages non formels et apprentissages formels au cycle 2 (CP-CE1) et au cycle 3 (CM1-6^e) en relation avec le Pédibus..... 385

4.4.1. « Cycle des apprentissages » 386

4.4.2. « Cycle de consolidation » 400

4.4.3. Pédibus et cycle 2 : des affinités électives ?..... 408

4.4.4. Le Pédibus, une éducation informelle ? 409

CONCLUSION GÉNÉRALE 413

L'enjeu environnemental : entre politique et éducation 414

L'éducation au développement durable, entre dimension éducative et valeurs civiques..... 419

Discours autour de l'écomobilité scolaire : diagnostic et remédiation 423

Perspectives finales à la lumière de l'ERE : le Pédibus, une marche vers l'écocitoyenneté . 433

BIBLIOGRAPHIE	441
Ouvrages de base.....	442
Corpus	442
Textes internationaux	442
Textes nationaux	443
Textes régionaux	445
Ouvrages.....	446
Articles	453
Communications.....	458
Thèses de doctorat et mémoires	459
Webographie	460
ANNEXES : Entretiens.....	469

ANNEXES : Entretiens

ANNEXE 1

Entretien avec Responsable EEDD/UNESCO ; Fév. 2018

Kery Joëlle- "actions de l'Unesco pour l'EEDD": avec JH

Date entretien : Fév. 2018; lieu : Siège de l'UNESCO à Paris

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 30 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), JH ; voix M1; voix VM2.

1. Transcription de la discussion

Date : xx	Thème : "accompagnement de l'Unesco en vue de l'EEDD dans les régions françaises"		
Nombre de participants :	1 JH		Temps : 30 minutes
Interviewés : JH.	Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA		

1 IKJ

Il y avait une décennie de l'éducation au développement durable 2005-2014 que l'UNESCO a coordonnée avec beaucoup de partenaires onusiens, des ONG etc. C'était surtout financé par les Japonais. En 2014, on a organisé une conférence mondiale sur l'EDD qui a eu lieu au Japon à Nagoya, où on a lancé un programme de suivi qui s'appelle le programme d'action globale sur l'EDD. Ce programme est structuré autour de 5 programmes d'actions prioritaires : travailler avec les politiques, s'assurer que l'EDD est dans les politiques éducatives, mais aussi dans les politiques sur le développement durable, comme dans le changement climatique. On veut voir aussi que l'éducation est bien prise en compte. Après les politiques, ce sont les enseignants avec la formation des enseignants. Travailler avec les jeunes de (3^e) et

- travailler avec les municipalités au niveau local. Et le 5^e programme d'action, c'est ce qu'on appelle le rôle « institutional politic ». On prend toute une institution, l'école, l'université, on les transforme pour devenir plus durables. C'est-à-dire que l'on veut s'assurer que la gestion de l'institution suit aussi des principes de durabilité.*
- 2 JH Parce qu'on trouve que c'est la façon la plus convaincante d'enseigner l'éducation au développement durable. Si on l'enseigne dans la classe et si l'institution n'est pas du tout durable, normalement cela n'a aucun impact.
- 3 IKJ *Donc, il faut des actions quelques fois extrascolaires qui puissent rentrer en ligne de compte pour bien intégrer la notion de DD chez les jeunes scolaires et non scolaires ?*
- 4 JH Exactly, on peut dire que comme ça, ça l'air un peu sage. Mais l'idée de l'EDD est un peu révolutionnaire, ça demande un fonctionnement de l'école autre, complètement différent à l'interaction avec ce qu'il y a ailleurs. Au lieu de rester assis dans une classe classique, où on écoute seulement le prof, ce n'est pas l'apprentissage qu'on espère. On espère que les jeunes réfléchissent par eux-mêmes, se posent des questions. Il y a une compréhension de base du changement climatique, mais comme personne ne sait ce qui se passe, on peut juste motiver les jeunes à se poser les questions, s'informer, savoir où il faut trouver les informations, rester critique, prendre des actions.
- 5 IKJ *Quelle est la contribution de l'UNESCO dans la mise en place des actions auprès des populations ?*
- 6 JH Nos partenaires principaux, ce sont les ministres d'éducation. Dans chaque pays, nous avons une commission appelée la commission nationale de l'Unesco qui est normalement située dans le ministère de l'éducation, à travers laquelle on soutient les ministères. Et encore, ce n'est pas forcément la France, parce qu'en France, ils ont des ressources des capacités. Mais disons au Laos, ils veulent lancer un grand programme sur la formation des formateurs et des enseignants sur le développement durable, c'est là où on peut intervenir.
- 7 IKJ *Comment est-ce que vous les aidez ? Que faites-vous concrètement ?*

8 JH

Parce qu'on n'a pas beaucoup de fonds, mais on a un réseau d'experts. On a des ressources, on a des connaissances, on y va. On compte sur l'équipe qui s'en occupe, on donne nos avis. Une chose qu'on fait beaucoup, c'est de donner des exemples d'autres pays, en disant par exemple « on sait qu'au Burkina Faso, ils ont fait un projet qui marche bien ». C'est vraiment les expertises qu'on peut apporter. Et une autre chose qu'on fait beaucoup ici, c'est vraiment travailler sur les politiques. A toutes les COP, la conférence des parties sur le changement climatique, on est très content que l'éducation ait un article dans l'accord de Paris par exemple. Et ça c'est un travail qu'on fait derrière, pour dire que si on doit se préparer pour le changement climatique, ou pour renforcer le changement climatique, l'éducation doit avoir une place importante. Ce qui veut dire que l'éducation occupe une place de choix dans l'aboutissement d'un changement de comportement. Nous connaissons les systèmes éducatifs, c'est un peu le rôle majeur de l'UNESCO. On sait comment fonctionne le système éducatif, et notre mission est aussi de donner plus de cohérence au politique éducative. On publie un rapport global chaque année avec toutes les données sur l'éducation dans chaque pays. On sait comment ancrer le développement durable dans les systèmes éducatifs.

9 IKJ

Et ça, vous l'avez déjà fait ?

10 JH

C'est un long processus, tous les changements dans l'éducation c'est un long processus. Et surtout le programme sur le développement durable, est un programme un peu rebelle qui dit que les systèmes traditionnels n'apportent pas ce qu'il faut. Ça se prépare d'une certaine façon, on en a assez des jeunes qui

deviennent compétitifs pour un marché du travail, pour une économie qui n'est pas durable. Donc est-ce qu'il ne faut pas changer des attitudes ? Est-ce qu'il ne faut pas changer aussi nos systèmes éducatifs, pour nous préparer à collaborer, plutôt que la compétition ? Penser un peu, être plus créatif, pour ne pas polluer mais pour trouver des solutions aux problèmes environnementaux.

11 IKJ

Est-ce que cela est réaliste, dans un monde aussi capitaliste, de mener à bien une économie qui tient compte de la durabilité ?

12 JH

Il y a une conscience qu'il faut déjà avoir. Il y a certaines personnes qui ne l'ont pas, ou qui nient même le changement climatique. En principe, je pense que notre génération est bien consciente qu'on pollue et qu'il faut changer notre mode de vie, notre façon de consommer. Si on parle disons... bien sûr que les discours et même les contenus des programmes sont différents ici, qu'en Afrique. Parce que ici, c'est l'éducation à la consommation, on parle plus de la consommation, et en Afrique on parle du fait qu'il n'y ait pas d'eau et comment on peut adapter l'agriculture aux réalités.

13 IKJ

A vous entendre, le transport qui est quand même l'un des premiers émetteurs de GES, est absent de vos discours. Avez-vous connaissance des actions menées dans le domaine en lien avec le DD ?

14 JH

Sur la question..., moi je connais des gens qui essaient de prendre le train plutôt que l'avion par exemple. On peut aussi payer son empreinte carbone quand on prend l'avion, on peut aussi partager les voitures, au lieu d'avoir une voiture pour chacun, prendre le vélo, prendre le métro. Moi je n'ai pas de voiture à Paris, ce n'est pas nécessaire. C'est vraiment quelque chose qui change. En Europe notamment, la voiture n'est plus un symbole de réussite forcément parce que on loue plutôt, c'est beaucoup plus pratique, tout le monde sais que ça pollue, même si on a une grande voiture, j'espère qu'on a de mauvaise conscience ! Je pense qu'il y a une prise de conscience dans la société en général, je ne vais pas dire qu'on change automatiquement. On peut dire qu'il y a un élan de construction

- de l'identité écocitoyenne. C'est dans ce sens qu'on peut accompagner l'école.
- 15 IKJ *A l'école, il y a le Pédibus, avez-vous connaissance de ce mode de déplacement ?*
- 16 JH Dans des réunions j'ai entendu parler des activités comme ça. L'expression française, je ne connais pas. Mais peut être que ce n'est pas faisable dans tous les contextes. Je pense à des villes américaines ou tout est tellement éloigné, large, où il n'y a pas un système public très fonctionnel. C'est vrai, car ça a tellement d'avantages, ça ne pollue pas, on bouge, on fait même du sport. Mais je ne connais pas les projets en particulier.
- 17 IKJ *Du coup, l'UNESCO n'est pas informée. Et donc, elle n'accompagne pas de tels projets?*
- 18 JH Surtout pas en France. Vous voyez un peu, ici nous intervenons plus au niveau politique, nous n'allons pas dans les écoles. J'ai un collègue qui travaille avec le réseau des écoles associées à l'UNESCO. Il y en a 10.000 partout dans le monde, et on utilise parfois ces écoles pour essayer, pour piloter un projet. Mais ce que nous faisons ici est plus orienté vers le ministère de l'Education et non vers les écoles. Ça va trop loin, et on n'a pas un bras assez long.
- 19 IKJ *Et pourquoi ici vous travaillez uniquement avec les écoles, et ailleurs vous menez des actions à la fois dans les écoles et à l'endroit des politiques ?*
- 20 JH Déjà parce qu'on ne va pas faire des actions à la place d'un pays. Ça doit être le ministère des écoles lui-même. Et aussi parce que la structure de l'Unesco est comme ça. Ici c'est le siège, et après on a les bureaux hors siège qui travaillent plus étroitement avec les autorités dans les pays. Des exemples, j'en connais certaines sur l'EDD mais concrètement sur cette thématique malheureusement non. Mais c'est intéressant, peut-être mes collègues hors siège sont-ils plus au courant.
- 21IKJ *Je vous remercie de cet entretien.*

ANNEXE 2

Entretien avec Responsable EEDD/Académie de Rouen ; Fév. 2016

Kery Joëlle- "accompagnement de l'Académie de Rouen pour l'EEDD": avec PF

Date entretien : 22 Fév. 2016; lieu : Siège de l'Académie à Rouen

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 115 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), PF voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 22/0/2016	<u>Thème</u> : "accompagnement de l'Académie de Rouen en EEDD en Métropole Rouen Normandie"		
Nombre de participants :	1 PF		<u>Temps</u> : 115 minutes
Interviewés : PF	Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA		

1 IKJ

Bonjour Monsieur, Je suis IKJ, doctorante en Science de l'éducation à l'université de Rouen, je travaille sur l'EEDD en Métropole Rouen Normandie. Mon objet d'étude porte sur l'écomobilité scolaire avec le pédibus comme dispositif éducatif pour construire et co-construire les identités communes. Que peut-on connaître de l'EEDD dans votre académie ?

2 PF

Le dispositif des E3D date de 2005 à Rouen. Et il y a de ça a peu près deux ans, le dispositif des E3D a été mis en place au niveau national. Ce dispositif a été mis en place entre autre en s'inspirant de ce qui se fait à Rouen. Il peut aussi avoir 2 ou 3 académies bien évidemment où il se faisait des choses aussi comparables. Je ne sais pas très bien. Entre autre en s'inspirant de ce qui se fait à Rouen, il y a une généralisation qui a été faite au niveau national. Nous n'avons pas repris le terme E3D national parce que notre dispositif rouennais apparaît par certains aspects un petit plus ambitieux. Nous n'allions pas nous fondre dans un modèle national plus modeste, mais dans lequel tout le monde peut se fondre. C'est évidemment sa grande valeur sachant qu'avec quelques années d'expérience supplémentaires, nous étions déjà plus avancés. Pour ne pas qu'il n'y ait pas de confusion en dépit des ressemblances, nous gardons notre appellation EdDD.

- 3 IKJ *Est-ce par souci de distinction, pour garder votre originalité ou bien ?...*
- 4 PF C'est parce que nos objectifs sont un peu plus poussés que le niveau E3D. Ailleurs, ils débutent, et fixer des objectifs extrêmement forts serait contre-productif.
- 5 IJK *Qu'est ce qui porte la marque de la région au terme de dix années d'éducation au développement durable ?*
- 6 PF Le fait qu'il y ait énormément d'écoles et d'établissements qui sont rentrés dans le dispositif. De l'ordre de 300. Après-demain je vais recevoir des personnes souhaitant intégrer le dispositif. Chaque année au mois de février nous faisons une réunion d'information pour les principaux de collège, les proviseurs de lycées ou des directeurs d'écoles, afin de leur expliquer concrètement ce qu'est EdDD, comment cela fonctionne, et les formations proposées. J'ai reçu une quinzaine d'inscriptions.
- 7 IKJ *Visiblement la région a bien adapté l'éducation au développement durable ?*
- 8 PF Plus que la moyenne par rapport à d'autres académies.
- 9 IKJ *On constate que les projets liés à l'éducation au développement évoluent en dents de scie : très fort au démarrage, baisse en cours de chemin et quelques fois se meurent. Quelle est votre analyse par rapport à cela ?*
- 10 PF Pour l'instant cela reste très vif ! Une académie se donne des axes de travail à l'intérieur de ce que l'on appelle un projet académique. Nous sommes dans le cadre d'un projet 2014-2017. Le projet académique a été réécrit en 2014. L'axe de travail autour du développement durable est inscrit dans le projet académique de 2014. Ce qui montre bien la volonté d'en faire une priorité parmi d'autres évidemment, une priorité de la politique académique. Notre secrétaire général de l'académie qui s'occupe des moyens financiers et humains au sens large fait un effort conséquent en donnant 6 heures de décharge professorale. Je dispose de deux enseignants dont chacun bénéficie de 3 heures de décharge sur le temps de travail pour pouvoir fournir du travail en termes d'EDD. Parce que tout seul je serais totalement incapable de pouvoir faire ce que l'on fait à plusieurs.
- 11 IKJ *Quels sont vos outils de diffusion de l'EDD dans l'académie?*
- 12 PF Il y a le site internet dont je vous ai parlé. Nous avons une liste de diffusion à destination des différents cdd, environ 300. Il y a aussi la

liste de diffusion disciplinaire, qui me permet de m'adresser à tous les professeurs de SVT de l'académie, environ 700 en gros. Par exemple quand on lance un projet tel que le concours photo dont je vous ai parlé tout à l'heure, je vais le faire savoir aussi sur la liste de diffusion des professeurs de SVT. Je porte bien évidemment à la connaissance de mes autres collègues inspecteurs des autres disciplines. Il se trouve que l'EDD est pluridisciplinaire. C'est certes moi qui m'en occupe mais cela concerne aussi mes collègues de physique, chimie, histoire-géo etc. Je porte les projets à la connaissance de mes collègues inspecteurs et ensuite dans la mesure de leur bon vouloir, ils peuvent transmettre à leurs enseignants sur les listes de leurs disciplines respectives. S'ils n'ont pas envie de le faire, ils ne le font pas. Et puis il y a aussi la voie hiérarchique. Je peux demander la signature d'un courrier de la part du recteur. Ce courrier qui émane du recteur va être envoyé auprès des établissements, auprès des écoles et ce ne sera pas signé Patrice Favier mais ce sera signé du recteur, ce qui n'a pas le même poids car cela passe par la voie hiérarchique.

13 IKJ

Avez-vous d'autres canaux de diffusion à l'exemple d'un journal... ?

14 PF

Non. Ça prend du temps. Dans le département de l'Eure, il existe un IEN (Inspecteur de l'Education Nationale) en charge de coordonner les actions de sciences et de développement durable. Avant il y avait la même chose dans le département 76 mais cette mission a été supprimée. L'IEN qui s'occupe des missions science et développement durable dans le département 27 produit désormais une newsletter, à destination des professeurs des écoles dans le 1^{er} degré de son département.

15 IKJ

Qu'envisage le département de Seine-Maritime sur la question ?

16 PF

Nous n'avons encore rien en ce moment mais on m'a suggéré de faire la même chose à l'échelle académique pour le 2^e degré. L'idée est excellente mais ça prend beaucoup de temps. Et pour moi le développement durable est une mission parmi d'autres. Je me force de la faire vivre du mieux possible mais même si j'y accorde beaucoup d'importance mais je n'ai pas que ça. Pour les EdDD, on organise chaque année un séminaire qui aura lieu pour cette année le 27 avril. Cela aura lieu à CANOPE ex CRDP à Mont Saint-Aignan de 9h-17h.

17 IKJ

Travaillez-vous en collaboration avec des associations et des autres institutions de la région ?

18 PF

Oui, bien sûr. Vous connaissez probablement l'AREHN, CARDERE. Ils font partie des 15 partenaires que je vous ai cités, pour les EdDD. Parmi nos partenaires on a la Région, le département 27, le département 76, l'ADEME, la DRAFT (l'enseignement agricole), on a l'agence de

l'eau qui est sur les quais, la ville de Rouen. En allant sur le site internet, vous trouverez la liste des partenaires.

- 19 IKJ *Pour revenir sur la question des textes officiels, comment se fait l'adaptation dans la région ? Et vous m'avez parlé du texte du 5 février 2015.*
- 20 PF C'est quelque chose qui est particulièrement intéressant parce que ça provient de notre ministère, mais aussi du ministère de l'environnement et du développement durable puisque Ségolène Royal est coproductrice de ce texte tout autant que Najat Vallaud-Belkacem. Et ce texte est très intéressant parce qu'il abroge tous les précédents. Ce qui n'est pas courant parce que la plus part du temps dans l'administration, notamment au ministère de l'Education nationale, on empile les textes les uns sur les autres. Quand vous voulez savoir comment fonctionne les choses que ce soit développement durable ou autres chose, vous avez une liste longue de plusieurs textes, alors que celui du 5 février 2015 abroge les précédents en reprenant ce qui étaient valable dans les anciens textes en y apportant ce qui a de nouveau. Quand vous avez ce texte, vous avez tout.
- 21 IKJ *Pour en arriver là, combien de textes ont été produits avant ?*
- 22 PF Depuis 2005, il y en a oui qu'un ou 2 textes. Ce n'est pas un thème sur lequel il y a eu des publications non plus, il n'y en avait pas tous les mois.
- 23 IKJ *Peut-on facilement avoir les 2 textes avant ?*
- 24 PF Bien sûr, en allant chercher dans le *Bulletin Officiel*, vous les trouverez.
- 25 IKJ *Pouvez-vous faire une présentation du texte ?*
- 26 PF On évite des textes trop injonctifs dans ce genre de secteur, parce que pour nous, ce qui va être très injonctif se sont les programmes. Les programmes disciplinaires s'appliquent de manière très règlementaire, ils définissent quelles sont les connaissances et les compétences à mettre en place. C'est absolument incontournable. Il se trouve que le DD est ce qu'on appelait jadis une éducation à, ce qu'on appelle maintenant plutôt un enseignement transversal. Il se trouve que ces éducations à ou ces enseignements transversaux, ne sont un pas en plus, mais doivent s'ancrer dans les programmes disciplinaires existant. Dans toutes les disciplines, langues, histoire-géo... on a tous des entrées pour construire quelque chose qui participe du DD. L'idée c'est simplement de motiver les gens, c'est surtout ça, leur donner envie. Aux professeurs des écoles et du 2^e degré, de leur donner envie de

s'impliquer pour qu'ils fassent vivre au maximum cette éducation. Dans certains établissements si on a un principal, un proviseur qui est particulièrement moteur, on peut avoir beaucoup de choses qui se font et une mise en cohérence forte, alors que d'autres établissements on en aura moins. Peut-être parce que l'équipe de direction est moins motrice, on aura un ou deux professeurs qui font des choses un petit peu isolement, on aura peut-être un bac dans le hall pour récupérer les bouchons, et puis c'est tout. Il n'y a pas de cohérence. C'est très différent d'un endroit à un autre. Mais ce n'est pas parce qu'un établissement ne fait pas grand-chose qu'on va aller leur taper sur les doigts.

27 IKJ *On peut parler d'un engagement qui reflète des convictions personnelles, c'est alors plus subjectif ?*

28 PF Oui et non. Il faut faire attention parce qu'on insiste aussi sur le fait que cela ne soit pas quelque chose de militant. Il s'agit pour les professeurs de fournir des livres pour que les élèves puissent apprendre afin qu'ils se comportent en citoyen éclairé. Et faire des choix qu'ils voudraient faire et les assumer. On n'est pas là pour... On dit qu'on fait de l'éducation au choix mais pas de l'éducation au bon choix. On n'est pas là pour dire attention, il faut faire ci, ça ce n'est pas bien. C'est à chacun d'évaluer ce qui est bon pour lui. Cela ne sera certes pas 100% neutre, mais on s'efforce de donner de matière à réflexion aux élèves de telle sorte qu'ils se posent des questions et qu'ils puissent faire de recherches qui leur permettront de répondre aux questions qu'ils se posent. On n'est pas là pour leur dire ça s'est mal attention, ça c'est bien, pas du tout. Donc, il ne faut pas que cela soit militant.

29 IKJ *A vous entendre, je remarque que vous êtes davantage dans l'enseignement du 2nd degré, qu'en est-il pour le 1^{er} degré ?*

30 PF C'est pareil. Même cela serait plus adapté en fonction de l'âge du public. On ne fait pas la même chose dans un primaire, un collège, tout comme dans un lycée ou en maternelle. C'est évident. Donc l'enseignement est adapté au niveau du public. Mais il faut toujours essayer de faire que les enfants, en fonction de leur âge et leur niveau, puissent se poser des questions, chercher des réponses. On n'est pas là pour leur bourrer le crâne, à leur dire ça s'est bien ça, c'est mal, donc tu fais comme ça.

31 IKJ *Donc vous ne créez pas des militants, vous favorisez plus l'éclairage pour le développement durable ?*

32 PF Effectivement, car à partir de ce moment nous ne sommes pas dans l'éducation mais bien plus dans du formatage. Et franchement ce n'est pas ce que nous recherchons. Et puis ce n'est pas profitable. Autant, si

on a intégré les raisons... Après tout, pourquoi je dois aller mettre mes bouchons dans le bac, et pourquoi je dois mettre mes cartouches d'encre dans tel autre bac et pourquoi est-ce que ma bouteille de vin une fois que je l'ai finie, je dois aller la mettre dans un conteneur et pas dans un sac plastique de poubelle. Si on a compris le pourquoi, il y'a davantage de chance qu'on adhère et qu'on le fasse, plutôt que si, simplement, le prof qu'il fallait que je le fasse

33 IKJ *Juste pour respecter les consignes, on remarque tout de suite que ce n'est pas encore ancré. L'important c'est vraiment d'emmener les gens à prendre réellement conscience et surtout de ne pas se contenter de faire plaisir uniquement.*

34 PF Evidemment, il faut que cela ait du sens pour la personne qui le fait. Et pour que cela ait du sens, il faut comprendre ce qu'on fait par derrière.

35 IKJ *Est-ce que vous avez connaissance des textes internationaux en la matière ?*

36 PF Je connais l'ONU, qui a lancé entre 2000 et 2015 (ça changé en 2015), on était sur les OMD, les Objectifs du Millénaire pour le Développement. A partir de 2015 on est passé sur les ODD Les objectifs du développement durable, il y en a 17, si je me souviens bien. Nous avons bien suivi tout ce qui s'est fait par rapport à a COP 21 sur le mois de novembre et décembre. D'ailleurs on a eu beaucoup de projets qui ont été menés dans les établissements sur la thématique du réchauffement climatique en particulier. Sur notre site internet, vous trouverez beaucoup de choses sur cette entrée COP 21. L'académie s'est fortement mobilisée et certaines de nos actions qui ont été récompensées au niveau national. On a eu des enseignants et des élèves qui ont été invités pour certains ministères et pour d'autres à l'Élysée, vous verrez les photos de nos élèves avec la ministre, avec Monsieur Hollande vraiment on a été remarqués pour la qualité de ce qui a été fait sur l'académie de Rouen.

37 IKJ *D'accord ce qui prouve à suffisance que l'implication est bonne et que les enseignements sont bien partis ?*

38 PF Oui, il y a une dynamique vraiment réelle ici.

39 IKJ *Est-ce qu'en termes de ville ou de commune, vous pouvez me dire celle qui est la plus impliquée ?*

40 PF Non, je n'ai pas assez de visuel là-dessus. Il y a aussi la métropole qui a un programme en termes de développement durable. Ils font beaucoup de choses au niveau de la métropole.

- 41 IKJ *Hormis le partenariat avec les associations comme ADEME et autres, travaillez-vous avec les associations des parents d'élèves ?*
- 42 PF Non, je ne travaille pas avec elles non. Je ne les connais pas je ne fais rien avec elles.
- 43 IKJ *J'ai entendu parler du Pédibus et autre alternatives avec les ânes. Est-ce que vous connaissez une association au départ des étudiants qui a lancé une initiative appelé « school bus », ça ressemble un peu à une Rosalie pour emmener les enfants à l'école. Vous les avez rencontrés ?*
- 44 PF Oui je les ai rencontrés par le canal de la responsable de la mairie. C'est certes intéressant, mais ils restent peu bavards sur les moyens matériels et financiers engagés dans les réalisations du projet.
- 45 IKJ *Il y a un peu de flou dans tout ça, je crois que la mairie ne vous a pas dit que du bien.*
- 46 PF Effectivement car leur présence à la rencontre à laquelle j'ai pris part visait à demander des financements. Mais la mairie, par le canal de sa directrice, a clairement évoqué les coupes budgétaires qui ne permettent plus de financer des projets. Par contre, un accompagnement à travers la fourniture des gilets fluorescents et autres gadget pour faire connaître l'initiative auprès des populations peut être envisagé. Ma recherche m'a permis de rencontrer des jeunes qui travaillent pour ENGIE et qui mènent un projet sur une application mobile pour le pédibus. Ils sont basés à Paris et font le tour de certaines villes de France. Ils ont eu plusieurs contacts et rencontres dans la région normande. Le but de l'application est de bien gérer le calendrier mettant en contact la disponibilité des parents accompagnateurs de pédibus.
- 47 IKJ *N'étant certes pas au fait du projet comment voyez-vous l'implication des nouvelles technologies dans la vulgarisation du Pédibus ?*
- 48 PF Le numérique est aussi l'une de nos priorités en termes d'axe de travail dans tout ce que l'on fait auprès des élèves. Dans un cadre associatif, ils ont réinventé « blablacar » dans le Pédibus en gros.
- 49 IKJ *Voilà c'est un peu ça, c'est une sorte de blablapedibus...*
- 50 PF C'est très bien, tout ce qui est de nature à faciliter ces choses-là c'est bien, il faut vivre avec son temps.
- 51 IKJ *Le hic est que ces projets innovants demandent beaucoup plus de financement et à l'heure actuelle, les communes ne sont pas prêtes à*

financer ces projets. Pour revenir à notre sujet, aujourd'hui on remarque la fin dans certaines lignes pédibus à l'exemple de la ville de Rouen où sur les 11 lignes de départ, il n'en reste plus que 4. Ces lignes sont animées par les parents d'élèves qui posent là des actions bénévoles. Est-ce que l'on ne pas évoquer la question de rémunération pour assurer la durabilité de cette pratique ?

52 PF

Là, c'est les parents d'élèves qui le font ?

53 IKJ

Oui, ce sont les parents d'élèves.

54 PF

Mais on ne va pas payer les parents d'élèves pour emmener leurs enfants à l'école.

55 IKJ

Il est vrai qu'on ne peut pas payer les parents d'élèves, mais faire quelque chose qui pourrait assurer la durabilité de cette pratique au moment où les populations ne pensent que du bien de cette pratique.

56 PF

Il y a des multiples avantages : faire un petit peu d'activité physique pour les enfants, faire l'éducation à la sécurité routière, en termes de lien social permettre que les parents se rencontrent. Il y a 15 avantages différents vous les connaissez aussi bien que moi. Je suis entièrement d'accord, mais en tant qu'institution nous ne pouvons pas envisager de financement. Vous l'avez dit vous-même, les temps sont assez durs financièrement. En revanche, nous pouvons exprimer tout notre soutien et insister sur tous les intérêts pédagogiques, environnementaux qu'on y trouve bien évidemment. Nous travaillons avec les associations AREHN, CARDERE qui sont bien présentes sur le terrain. C'est normal car ce sont des associations et nous sommes une institution.

57IKJ

Avez-vous d'autres sites en plus de ceux que vous m'avez déjà donnés ?

58PF

Sur EDUSCOL, il doit avoir une page relative au DD et sur education.gouv.fr aussi. Et vous allez pouvoir retrouver ce texte du 5 février dont je vous ai parlé, vous allez pouvoir les avoir en téléchargement sans problème. Sinon il y a notre site académique. Et sur notre site académique on a du faire une page qui renvoie vers des textes.

59IKJ

Vous avez parlé d'une réunion d'information ?

60PF

C'est pour les directeurs d'école où des chefs d'établissement qui seraient intéressés de rentrer dans le dispositif des Eedd. Sinon, au niveau de l'académie, il existe un comité de pilotage sur la politique du développement durable. Il y a dans ce comité un ou deux inspecteurs,

des enseignants chargés de mission, un chef d'établissement, des représentants de l'ESPE et de CANOPE. Pour l'enseignement primaire, il y a des professeurs formateurs du 1^{er} degré des IN 1^{er} degré. Ce comité de pilotage est constitué de 10 ou 12 personnes environ.

61IKJ

Quelles sont les fréquences de réunion ?

62PF

Deux fois l'an. La plupart du temps, ici au rectorat.

63IKJ

Cela fait combien de temps que la région s'intéresse à l'EDD ?

64PF

Je suis assez mal placé pour vous faire l'historique de l'EDD dans la région car je ne suis qu'à ma 3^e année ici, je reviens d'Amiens. Je m'inscris dans la continuité du travail réalisé par mes prédécesseurs. Dès le début, le dispositif s'est mis en place au niveau national. Nous sommes l'une des académies qui a commencé dès le départ, avec Pierre Granier qui est maintenant à CARDERE. A l'époque il était IAIPR d'histoire-géographie, en charge du DD comme je le suis maintenant. En 2008, il a passé la main à une IAIPR de SVT, Madame Catherine Bourse qui a pris sa retraite l'année dernière. Maintenant c'est moi.

65IKJ

Dans mes recherches, j'ai constaté que c'est en 2008 que plusieurs en rapport avec l'EDD voient le jour dans la région, est-ce l'année réelle de lancement ?

66PF

Patrice FAVIER : J'imagine que ça surement commencé doucement et c'est en 2008 que cela pris de l'ampleur. C'est votre directrice de thèse qui vous a orienté vers nous ?

67IKJ

Non. Après avoir fait le tour des institutions qui traitent de la question de l'EDD, j'ai jugé utile de prendre contact avec l'académie de Rouen et j'ai été orientée vers vous.

68PF

Patrice FAVIER : Je ne sais pas si vous êtes mobile jusqu'aux Andelys car c'est là-bas où est basé L'IEN 1^{er} degré qui est en charge du dossier science et développement durable du 1^{er} degré. Vous aurez plus d'information sur les aspects spécifiques au 1^{er} degré.

69IKJ

Pourrions-nous le contacter à travers un mail ou un numéro de téléphone ?

70PF

Patrice FAVIER : Oui. Par mail : patrice.langlais@ac-rouen dites-lui que vous venez de ma part. Il s'appelle aussi Patrice. Comme quoi ça prédispose au développement durable (*rires*).

- 71IKJ *Dans ma recherche documentaire je suis confrontée à une multitude de textes officiels, comment procédez-vous à leur classification, est-ce par période, thématique... ?*
- 72PF Patrice FAVIER : Il faut tout croiser. En fonction des dates, les plus récents sont plus intéressants que les plus vieux mais ce n'est pas une règle absolue non plus. Et c'est aussi en fonction des thématiques. Certains textes vont être larges, par exemple sur l'organisation des enseignements au collège. Il y aura peut-être 4 lignes sur le DD sur un texte qui fait 6 pages, et ça peut vous intéresser. Tout comme à un autre moment il va y avoir comme celui-ci (il montre le texte) un texte qui est entièrement au DD.
- 73IKJ *Les textes qui m'intéressent sont ceux qui sont entièrement dédiés au DD. Il est vrai que les textes globaux peuvent être intéressants, mais ceux qui touchent la question le sont encore plus. Pouvez-vous me dire combien vous en avez, une estimation... ?*
- 74PF Patrice FAVIER : Il n'y en a qu'un : celui du 5 février 2015. Ce qui fait mon bonheur.... Ça peut certes faire votre malheur... Je peux vous en faire une copie car il est en téléchargement libre. Il n'y a rien de confidentiel de toute façon. C'est public.
- 75IKJ *N'hésitez pas à m'informer par mail des rencontres programmées sur la question.*
- 76PF Patrice FAVIER : Pour la réunion du 27 avril 2016 à CANOPE, nous avons dans la matinée un conférencier puis la remise du palmarès de ce que l'on appelle le kit durable, notre concours photographie développement durable. L'après-midi nous avons des ateliers pédagogiques organisés pour les enseignants sur diverses thématiques et ensuite la remise des labels dont je vous ai parlé toute à l'heure, la labellisation des établissements. Il y a des labels de niveau 1 pour ceux qui ont déjà mis en place quelque chose d'assez structurée, le label niveau 2 est quand on monte en puissance puis le label niveau 3, qui veut dire exemplarité. Pour l'instant il n'y a que 3 établissements labellisés niveau 3 dans l'échelle académique. Le collège Eugène Noël de Montville, un collège Montfort sur Risle et un autre à Eu.
- 77IKJ *Qu'est-ce qu'on entend par 'établissement labellisé' et comment fait-on pour être labellisé ?*
- 78PF Sur internet, vous trouverez le cahier des charges, ce qu'il faut avoir validé pour être labellisé niveau 1 niveau 2 et niveau 3.
- 79IKJ *Nous pouvons parler d'évaluation, car c'est une forme d'évaluation.*

- 80PF Oui. Je vous ai parlé d'un comité de pilotage EDD, nous avons aussi un comité de pilotage des Eedd. Pour représenter l'éducation nationale je siège avec deux autres professeurs chargés de mission dont je vous ai parlé tout à l'heure, il y a aussi une personne qui représente CANOPE et une ou deux personnes qui représentent les différents partenaires dont je vous ai parlé toute à l'heure ; que ce soit la région, le département 27, 76, Cardère, Arehn, ADEME etc. là aussi on a un comité de pilotage. On étudie sur pièce les projets, les comptes rendus d'activités, tout ce qui touche au développement durable de l'établissement. Pour les niveaux 1 et 2 on évalue sur pièce à partir de certaines données que les établissements nous remontent, en particulier ce que l'on appelle le RADD c'est-à-dire le Rapport d'Activité du Développement Durable. Par contre pour la labellisation niveau 3, on se déplace, non seulement y a un rapport à fournir mais on se déplace dans l'établissement. On y passe toute une demi-journée, à trois personnes, une pour l'éducation nationale et les deux autres pour chaque partenaire. Sur place, on nous présente des choses, on nous fait visiter, nous discutons avec les élèves et les professeurs. C'est donc une évaluation qui n'est pas seulement sur pièce mais aussi *in situ*.
- 81IKJ *Combien d'établissements ont le label niveau 1 ou niveau 2 ?*
- 82 PF Il y a 103 établissements labellisés niveau 1, 26 établissements au niveau 2 et 3 établissements au 3.
- 83 IKF *C'est vraiment une particularité de la région ?*
- 84 PF Oui, mais nous avons repris les dispositifs de E3D National. 300 établissements où écoles sont rentrés dans le dispositif. Sur ces 300 il y a 132 labels décernés, ce qui ne veut pas dire 132 écoles et établissements labellisés. Au total, on compte 103 établissements, puis que celui qui est labellisé niveau 3 doit d'abord être labellisé niveau 2, et pour recevoir un label 2 il faut d'abord avoir reçu un label 1.
- 85 IKJ *Donc les attributions se font progressivement ?*
- 86 PF Effectivement, on a distribué 132 labels. Au total, nous n'avons que 103 écoles ou établissements qui sont labellisés.
- 87 IKJ *Quand on regarde les chiffres, on remarque que c'est faible, sinon très faible ?*
- 88 PF Oui parce que le cahier des charges impose de faire partie du dispositif durant 3 à 4 ans. Il faut une pérennité des équipes, une volonté qui perdure sur le très long terme. Parfois malheureusement il suffit que le

principal du collègue soit muté ailleurs pour que tout s'effondre ! Ou bien que le CDD (correspondant de Développement durable) demande une mutation ou parte à la retraite. Très souvent, il se trouve que tout était fédéré par une seule personne. A partir du moment où il/elle s'en va, tout part en déliquescence.

- 89 IKJ *En dehors des bonnes volontés qui deviennent des CDD, l'institution procède-t-elle à la nomination des personnes pour occuper ce poste ?*
- 90 PF On ne nomme pas, ce sont les gens qui se déclarent volontaire pour le faire. Après, ils peuvent recevoir une rémunération de leur chef d'établissement quand c'est possible. Il y a un système qui permet de rémunérer les enseignants via des IMP (indemnités de mission particulière). Un enseignant peut toucher quelque chose à titre d'IMP si son principal le veut bien. Sinon c'est du bénévolat !
- 91IKJ *Quel est le temps nécessaire pour passer du niveau 1 pour le niveau 2, puis du niveau 2 au niveau 3 ?*
- 92 PF Pour passer au niveau 1, il faut avoir signé la charte depuis un an, faire une année complète d'actions, avoir publié son RADD etc. Il faut nécessairement une année supplémentaire pour le label 2 et pour le passage du label 2 au 3, je pense que l'on exige 2 ans.
- 93 IKJ *Chaque année, vous produisez des rapports, j'en déduis que vous êtes au troisième depuis votre prise de poste ?*
- 94 PF Non, c'est seulement mon premier, parce que moi je travaille dans l'académie depuis 3 ans. Il y a 2 ans, c'était Mme Catherine Bourse qui est partie à la retraite, d'où la présence de Jean-Marc Bellamy sur le poste. Il a été en charge du dossier développement durable pendant les deux dernières années, voire au-delà. Mais je ne suis pas novice en la matière. Dès que je suis arrivé, il y a 3 ans, Catherine Bourse m'a proposé de prendre sa suite, sachant qu'elle allait partir bientôt à la retraite. Ce que j'ai accepté volontiers. Elle m'a associé à tout, parfois nous intervenions en doublon, bien évidemment officiellement il n'y avait qu'un seul chargé de mission.
- 95IKJ *Et vous étiez en apprentissage afin de mieux passer la main.*
- 96 PF C'était exactement ça, une espèce de tuilage. Officiellement, il y avait un seul inspecteur chargé de mission, Catherine Bourse, mais j'étais toujours présent. Cela m'a permis de comprendre progressivement un dossier lourd et complexe. Si bien que cette année, même si c'est la première année que je suis en charge du dossier, je peux m'appuyer sur l'expérience acquise au cours des deux années d'apprentissage. Les

deux années précédentes, c'était Catherine Bourse qui faisait les rapports, pas moi.

97 IKJ

Est-il possible d'avoir accès aux 3 derniers rapports ?

98 PF

Non, ils ne sont pas publics. C'est un dossier que je réalise à l'endroit de mon supérieur hiérarchique c'est-à-dire le recteur, Beaucoup d'éléments sont repris de notre site internet. A 90% le contenu de ce rapport est constitué d'informations que l'on retrouve sur notre site internet et d'autres sites gouvernementaux. Mais il y a *grosso modo* 10% qui ne sont pas publics par exemple notre plan de formation. La labellisation fonctionne bien dans les lycées et collèges, du moins l'entrée dans le dispositif. On a 64 % des lycées qui sont entrés dans le dispositif. 50 % des collèges qui sont entrés dans le dispositif par contre on a 5.6 % des écoles qui sont entrés dans le dispositif

99 IKJ

C'est plutôt faible...

100 PF

C'est beaucoup plus difficile dans le 1^{er} degré. L'emploi du temps des professeurs n'est pas le même. Un professeur dans le 2nd degré a une mission d'enseignement devant les élèves de 15h ou 18h, selon qu'il est agrégé ou certifié. Bien évidemment qu'il travaille beaucoup plus, mais la charge de travail devant les élèves est de 15h ou 18h. Alors que pour les professeurs des écoles la charge de travail devant les élèves est de 26h. Les enseignants du 2nd degré peuvent trouver du temps pour se rencontrer et faire des choses. En école c'est beaucoup plus difficile. Pour le 2nd degré quand on organise des formations, des séminaires, il est assez facile de les faire venir. Ce jour-là, dans l'établissement, soit une solution de remplacement a été mise en place, soit il n'y a pas de remplacement et les élèves vont en permanence. Dans le 1^{er} degré, c'est impossible. Partant du principe que dans le 2nd degré un prof intervient minimum une ou 2h par classe, cela peut-être facile à combler... Dans le 1^{er} degré, chaque fois qu'un professeur est sorti de sa classe, il faut impérativement une solution de remplacement. Ce n'est pas toujours facile parce qu'il y a des remplaçants qui sont déjà mobilisés pour des raisons de maladies etc. Pour une personne qu'on va sortir pour un séminaire, il n'est pas rare que l'on nous dise il n'y a plus de remplaçant. Donc l'enseignant ne peut pas y aller.

101 IKJ

Combien de formations faites-vous par an ?

102 PF

Nous avons trois formations à destination des CDD et une dizaine de stages sur diverses thématiques. Par exemple, sur la Seine des hommes, le réchauffement climatique ou la biodiversité. Pour les entrées plus pédagogiques, on a travaillé sur « les connaissances du socle commun à partir de l'EDD »

- 103 IKJ *Vous faites ces formations dans chaque établissement ?*
- 104 PF Non. Dans les établissements, il est possible de faire ce qu'on appelle les stages sur site, associant plusieurs établissements et des professeurs des écoles. Dans la pratique, il n'y a pas beaucoup de demandes. Récemment, en écho avec les malheureux attentats qu'on a vécus, tout ce qui tourne autour des valeurs de la république, la citoyenneté, la laïcité donc cette priorité a pris, à juste titre, une telle importance que malheureusement elle a tendance à supplanter d'autres priorités et d'autres actions, que ce soit sur le développement durable, la santé etc. Les stages sur sites vont davantage être dirigés vers ces entrées-là.
- 105 IKJ *Tout comme, lors des échanges faits par certains parents d'élèves, leur priorité était plus orientée vers la crise et non vers le DD ?*
- 106 PF Il y a des stages sur sites, même si concrètement il y en a très peu. Puis sinon, on choisit un lieu, un établissement où le stage va se faire. Ça peut-être dans tel collège, tel lycée ou à CANOPEE. Les enseignants qui sont inscrits reçoivent un ordre de mission, qu'ils viennent du Havre, Evreux... et convergent à CANOPE si ça se passe là-bas, ce qui est souvent le cas. Nous essayons de montrer que le développement durable, ce n'est pas que la protection de l'environnement, la lutte contre la pollution etc. Il y a des entrées sociétales, culturelles, économiques. Il est vrai que la vision extérieure des gens est plus « écolo », que le DD ne se réduit pas à cela. Nous nous efforçons de faire connaître toute l'étendue de l'éventail. Les gens, y compris les professeurs, ont une vision « écolo », voire militante! Alors que ce n'est pas du tout le message que nous voulons faire passer. N'empêche que cette image, elle nous colle à la peau.
- 107 IKJ *Quel est le nombre de participants, même approximativement ?*
- 108 PF Patrice FAVIER : Une vingtaine, à peu près. Il suffit d'avoir un bon groupe pour qu'il y ait une bonne dynamique. Il faut faire en sorte que cela soit efficace, car si on le fait pour 2 ou 3 personnes cela ne vaut pas la peine. Mais il ne faut pas non plus de groupes trop importants, pour garder les avantages pédagogiques des petits effectifs.
- 109 IKJ *Durant la COP21, il a été question entre autre débat de justice environnementale, est-ce que vos formations abordent ce sujet ?*
- 110 PF Non, cette expression, non.
- 111 IKJ *Avez-vous noté l'existence d'un militantisme anti-EDD ?*
- 112 PF Non. Il y a des gens qui vont dire que l'homme n'est pour rien dans le réchauffement climatique. C'est ce que l'on appelle des

« climatosceptiques ». On peut les rencontrer partout. En tout cas ils ne viennent pas nous le dire. Les actions sur le DD dans les établissements se passent bien. De manière générale, la population des professeurs n'est pas climatosceptique. Je dis bien globalement car il doit avoir certains climatosceptiques. Mais dans l'ensemble ce n'est pas dans la population enseignante que les climatosceptiques vont recruter le plus. Quand bien même il y aurait des anti-EDD, il n'y a jamais eu des cas d'empêchement.

113 IKJ

Est-ce que cela n'est pas dû au fait qu'une réelle sensibilisation est menée ?

114 PF

Nous cherchons à éduquer au choix, et non pas à faire du militantisme. Nous ne nous positionnons pas comme des militants. Nous sommes là pour fournir aux élèves des données scientifiques et culturelles, des données de tous types que l'on doit prendre en compte avant d'implanter un aéroport ici, une décharge là, avant de faire-t-elle ou telle chose. Parce que nous vivons dans un monde complexe avec des enjeux, culturels, environnementaux, économiques, des enjeux multiples, la réalité n'est pas simple. Il faut que l'on tienne compte de tous ces paramètres pour avancer, puisque dans le DD, il y a en bonne place la notion de développement. On va vers un futur que chacun espère meilleur, à son niveau. Nous sommes là pour éduquer au choix. Comme on ne va pas se mettre dans une posture militante, on n'est pas dans une confrontation de militantisme.

115 IKJ

N'y a-t-il pas une ambivalence entre développement, durabilité et l'environnement ?

116 PF

Là est toute la question. Est-ce que l'on doit prôner la croissance zéro, comme le disent certains ? On rentre dans une dimension où les spécialistes de l'économie eux-mêmes ne sont pas tous d'accord. Je ne suis pas compétent pour dire s'il faut continuer la croissance, ou s'il faut une croissance zéro, voire une croissance négative. Certains vont là-dessus. Nous enseignons que les ressources naturelles s'épuisent et soulignons l'intérêt des ressources renouvelables. Il faut aussi rester dans la limite de sa compétence. Si on veut me faire dire des choses pour lesquelles je ne m'estime pas compétent, je réponds « je ne sais pas », adressez-vous à des universitaires compétents en la matière. Vous vous apercevez que des universitaires compétents en la matière, il y en a au moins quinze qui vous donneront dix avis différents à eux quinze. Je ne peux pas me prononcer sur la croissance zéro ou la croissance négative, j'en connais les enjeux, mais cela ne relève pas de mes compétences.

117 IKJ

*Et donc vous participez à l'éclairage et la sensibilisation des jeunes scolaires car nous sommes dans une institution académique.
Merci pour cet entretien.*

ANNEXE 3

Entretien avec un urbaniste /ADEME ; Avril 2015

Kery Joëlle- "pourquoi et comment devenir écomobile": avec JMG

Date entretien : avril 2015 ; lieu : Siège de l'ADEME à Rouen

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 109 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), JMG voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 04/2015	<u>Thème</u> : "L'ADEME et l'écomobilité scolaire par le pédibus en Métropole Rouen Normandie"		
Nombre de participants :	1 JMG		<u>Temps</u> : 115 minutes
Interviewé : JMG		Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA	

1 IKJ

Comment apprendre à un public scolaire à adapter un comportement écomobile ? Apprendre à se déplacer sans automobile sur des courtes distances ? Les enfants sont amenés à faire de l'exercice, au lieu de prendre la voiture.

2 JMG

Ce n'est pas aussi tranché que ça, au démarrage la voiture consomme plus. Les parents qui ne font que l'aller-retour sur le chemin de l'école, pour déposer les enfants à l'école et revenir chez eux, sont rares maintenant. Les parents profitent d'un parcours pour faire quelque chose, soit allé au travail, soit allé faire des courses ou prolonger une activité. Dans la mobilité, on constate cela, lorsqu'on a sorti la voiture et qu'on la fait chauffer. Ce qui est encore plus vrai l'hiver, car en hiver, quand on rentre dans une voiture, il fait un froid glacial. Quand la voiture commence à chauffer, on est bien, et on se dit si je la refroidis et que je remonte dedans, je vais me prendre deux, trois et quatre fois un environnement très difficile. J'ai tendance à approcher la pollution comme le 3^e élément facultatif, même si au final c'est l'élément le plus important à plus long terme. Mais à court terme, il est tellement abstrait. C'est comme la construction identitaire. Pour prendre un exemple complètement indépendant des questions sur l'environnement, les attentats qui ont eu lieu en novembre ont ramené les français à se demander ce qu'étaient réellement l'identité, la culture, finalement le projet commun d'un territoire au sein de l'Europe au sein d'une histoire où les frontières ne sont pas très bien définies. Si on prend l'exemple de la Pologne, c'est un pays qui a glissé dans tous les sens, la France est un pays qui a perdu les morceaux qui s'est rattaché à une fausse histoire napoléonienne. Il n'y a que les Français qui voient en Napoléon un héros, tandis que les autres y voient un tyran. On crée une culture, mais cette culture a besoin d'événements forts auxquels la rattacher. Je travaille sur l'urbanisme, le transport et l'économie, mais notre métier à l'ADEME est l'accompagnement dans la culture du changement, le partage des valeurs difficiles à faire accepter parce que trop abstraites et trop lointaines. C'est que c'est un peu compliqué, mais on y travaille beaucoup. Dès que les gens partagent un territoire, on trouve une hiérarchie une organisation tribale. Si on laisse faire, s'il n'y a pas de lois,

s'il n'y a pas finalement une histoire qui se transmet, on revient à du tribal avec la loi du plus fort, une hiérarchie comme un peu les meutes de chiens. L'homme n'en est pas aussi éloigné que ça, quoi qu'on en dise. On a une histoire, et l'écriture nous a permis un certain nombre de choses que l'on a stabilisées avec des lois. On a de plus en plus du mal à faire comprendre les devoirs, mais on revendique souvent les droits, en oubliant les devoirs. Être dans ce monde où on se reconnaît et on partage les valeurs d'un quartier et le plaisir d'aller à l'école, devient franchement un défi aujourd'hui. Le Pedibus, c'est d'abord pour une mère de famille qui vient inscrire ses enfants à l'école et qui ne connaît personne, qui stresse parce qu'elle se demande si ses enfants vont se faire des amis. On se retrouve, on marche ensemble et quand on marche ensemble et on devient des amis. On a 99 chances sur 100 de devenir amis parce qu'on passe du temps ensemble. C'est comme quand vous écoutez un morceau à la radio. Si la radio décide de le passer vingt fois dans la journée, ça finit par devenir un tube, même si c'est exécrable comme musique. L'élément fondateur du Pedibus est le plaisir, la socialisation et la création de réseau. On en tire un bénéfice. Personne ne voit le bénéfice de l'effet de serre, pour caricaturer « tout le monde s'en fiche ». On ne voit pas le bénéfice en terme monétaire avec à 30 dollars le baril de pétrole, même s'il est fortement taxé en France. La voiture est bon marché. Tout ce qui tourne autour de la voiture est faussement gratuit, parce que répercuté dans une imposition indirecte. La route est gratuite et pourtant quelqu'un paie. Les stationnements sont souvent gratuits, mais quand on y met 25 centimes d'euros pour une demi-heure de stationnement, on crie au scandale. Et pourtant un stationnement, c'est 800 euros l'année en entretien foncier d'organisation. Mais qui paie ces 800 euros ? Une place en ville, c'est 800 euros par an, plus les frais de gestion qui sont de l'ordre 8 à 12 %, ce qui revient 900 euros. Il faut trouver 900 euros pour justifier d'une place de parking. Sinon, la mairie gère un déficit. La France a géré sur déficit économique pendant quelques décennies, en travaillant sur le crédit, mais à un moment on le paie. C'est le monde économique, dans lequel il s'y retrouve. J'ai un intérêt à se mettre dans ce réseau-là, parce que si j'ai besoin de faire

entrer mon enfant le plus âgé dans un stage, j'ai besoin d'étendre mon réseau de connaissances. Ce réseau a une valeur économique, totalement informelle. On travaille par des réseaux efficaces, et le Pédibus est potentiellement un réseau efficace. Si vous pouvez orienter votre construction identitaire vers ces réseaux et l'efficacité sociale d'échange, finalement de confiance, qui se crée dans le Pedibus, ça pourrait être intéressant.

3 IKJ

L'un des grands points que j'aborde dans mon travail est la création du lien social.

4 JMG

Pour moi, c'est ultra-prioritaire. Les associations de protection de l'environnement ne sont pas d'accord avec moi. Même si, sur le fond, nous sommes d'accord. Mais eux veulent dire que la terre est malade. Il faut à tout prix la défendre. Vous n'avez pas beaucoup de bénévoles pour la défendre, et au bout d'un moment les bénévoles s'épuisent. Le 2^e argument est qu'il vaut mieux un enfant qui marche et qui fait fonctionner son cerveau. Les gens qui mâchent du chewing-gum sont potentiellement à 1 ou 2% plus intelligents que ceux qui ne mâchent pas, parce qu'ils génèrent une activité cérébrale en permanence. C'est un principe de base dont on peut trouver les fondements psychosociologiques ou psychiatriques. Mais quand on est actifs sur le chemin de l'école - tout ça très encadré et très sécurisé - on est très opérationnel quand on arrive à l'école. On démarre au ¼ de tour, on a des meilleures notes on devient plus intelligents. Quand on arrive en dormant, on a été réveillé une première fois, ensuite on redort, quand on rentre à la maison, on somnole, on refait les devoirs on re-somme. Ça fait des rythmes de sommeil cassés, ça fait des enfants fatigués. Et plus on est fatigué, moins on fait des devoirs, et on tombe dans la spirale de l'échec. Alors que de l'autre côté, avec le Pedibus, on est dans la convivialité qui crée de l'intelligence et qui rend les enfants opérationnels dès la première minute de cours. La voiture, on s'en fiche. Même si quelqu'un pouvait venir en voiture, il faut lui dire c'est tellement génial pour mon enfant de venir à pied et pour vous qui accompagnez une fois sur 3, ou une fois sur 4, c'est génial de

vous débarrasser de cette tâche fastidieuse de faire un détour par l'école pour tomber dans la congestion de 10 minutes où vous devez déposer votre enfant. Et si vous vous partagez la tâche, comme la congestion est liée à plus ou moins 20% de la circulation, si on enlève la moitié de la circulation, ça devient un plaisir. Après, le volet santé fait partie de ce gros argument pour convaincre. C'est ce qui m'a plu dans la démarche *Petitbus** de Thomas CAZADE, c'est qu'on ne pleure pas sur le sort de la planète, c'est une question de quartier et de propreté. Quand je traverse la route avec mes enfants et que je suis au bord d'un passage piéton et que quelqu'un s'arrête en même temps que moi parce que le petit bonhomme est rouge, quand quelqu'un ne traverse pas la route à côté du passage pour piétons ou en attendant le bonhomme vert, je regarde la personne : c'est soit un Allemand, soit un Coréen, soit quelqu'un avec qui je commence à discuter. Mais cela arrive une fois sur 20, 1 fois sur 30. C'est la question de l'appropriation. Les gens aujourd'hui ne reconnaissent plus leurs devoirs, ils ne savent plus où ils vont, et les fondements de civilisation se perdent. Dans les nouvelles générations, si vous bousculez quelqu'un, on s'en fiche complètement, tant que vous n'avez pas fait mal. Ce qui me scandalise, c'est un jeune qui n'a pas été éduqué parce que ses parents ont été un peu laxistes pour trente-six mille raisons. Parfois, eux-mêmes n'ont pas reçu d'éducation etc. C'est une chaîne très compliquée. Les vieux imitent les jeunes pour avoir l'air jeune, c'est catastrophique. On marche sur la tête. Faute de pouvoir le travailler sur le fond, je le travaille par la publicité et le marketing. Si c'est ce qui marche, on va utiliser ce qui marche. D'abord, ce réseau qui permet de se débrouiller dans la vie avec cette conception un peu tribale, car on parle d'une tribu accrochée à un territoire et civilisé. Tout dépend des écoles car il y a des écoles où on demande aux enseignants de pallier beaucoup de défaillances liées à un tas de choses, c'est assez compliqué. On se renvoie la balle au lieu de se dire « mettons-nous ensemble pour porter notre projet commun ». Pour moi, un prof a beau avoir tort ou raison, il a beau fumer ou être dépressif, on s'en fiche, mais il a toujours raison. C'est lui qui enseigne, notre enfant est sous sa responsabilité pendant un certain temps. Si on commence

à s'opposer à son autorité, finalement il n'y aura plus d'autorité nulle part. On peut construire des choses autour du Pédibus, mais nous devons nous garder de mettre en avant la ligne directrice.

5 IKJ

C'est-à-dire ?

6 JMG

L'apparence est ce qui plaît, alors il faut la mettre en avant. Le message publicitaire est ce qui accroche. Et une fois que les gens auront accroché, ils tireront les conclusions d'eux-mêmes. C'est beaucoup mieux, plutôt que de les culpabiliser en disant qu'ils se comportent mal.

7 IKJ

Ils ne sentent pas directement touchés par les problèmes environnementaux ?

8 JMG

Et pourtant, de nos jours, tout le monde est coupable. Tout le monde étant plus ou moins coupable, on en a assez de se voir culpabiliser. Un militant écolo qui vient me parler avec une cigarette à la bouche, qu'il gère d'abord ses propres contradictions. Attention à la pollution, mais je fume ! Mais il ne faut pas en parler, c'est la liberté de chacun.

9 IKJ

Finalement, il faut être un exemple pour mieux véhiculer un message ?

10 JMG

Il faut apprendre la tolérance, l'écoute, il faut quelque part trouver des fondements communs. Pour moi, le fondement commun est cette joie de se retrouver à plusieurs, encadré. Et puis pour les parents qui stressent le matin, parce que c'est stressant le matin de tout organiser pour que tout le monde parte à plus ou moins ½ heure d'écart, de se dire je suis soulagée 2 fois par semaine. Mais je ne refile pas la patate chaude aux autres. Quand je me soulage 2 fois par semaine, je prends la responsabilité le 3^e jour. C'est aussi ça, droit et devoir. Je vois cela sous forme de contrat ; si ce n'est pas un contrat, c'est un marché de dupes. Au bout d'un moment, ceux qui se font exploiter en auront assez et ceux qui exploitent auront tout perdu. C'est l'une des grandes difficultés des Pedibus, c'est qu'au bout de 3 ou 4 ans les gens sont épuisés et se détournent. En caricaturant, une association

dans laquelle le fait d'être président vous donne de la gloire de la notoriété, le fait d'être trésorier vous permet au passage d'arrondir les fins de mois, non pas parce que vous piquez de l'argent, mais simplement le fait de choisir une brasserie peut vous permettre d'avoir l'apéro gratuit quand vous irez là-bas. Tout ça c'est informel, ça ne se lit pas en économie, mais ce n'est pas qu'illégal. C'est du pouvoir, du pouvoir informel. Mais comme le Pedibus, c'est uniquement du bénévolat, au bout d'un moment on est épuisé. Il faut aussi se dire que si on ne donne pas la valeur économique et qu'on ne partage pas quelque chose, ça ne sera pas pérenne. Après, faire ce que moi j'appelle le côté fête des mères, c'est-à-dire la mère de famille est au charbon pendant 364 dans l'année et une journée par an on la vénère. C'est ce qu'on fait avec le Pédibus. On va s'occuper d'aller à pied à l'école et le reste du temps on prend la voiture comme on a l'habitude de le faire. Parce que le Pedibus c'est ringard, c'est ennuyeux et puis de toute façon c'est gauchiste, c'est écolo on ne partage pas ces valeurs. Ce n'est pas une question de valeur, c'est que la terre .une valeur et qu'on vit dessus. On n'a pas encore la capacité de s'en abstraire, et puis les valeurs sont ailleurs.

11 IKJ

Pour moi également, ce sont ses valeurs qui sont des enjeux. J'aimerais bien le faire ressortir par la petite lorgnette du Pédibus.

12 JMG

C'est une bonne chose le Pédibus, on fait de belles choses avec. C'est un moyen d'engager les gens dans une démarche, après, quand on est dans une démarche, on est plus apte à faire une autre. En vous donnant un exemple et un contre-exemple je vais vous dire ce que nous on fait à l'ADEME. Le contre-exemple c'est ici. Le chauffage est gratuit et donc certains en abusent. On peut chauffer à 23°, comme nous sommes à l'ADEME, en plus c'est gratuit ! Et puis chez eux, ils vont mettre le chauffage à 19° sur recommandation de l'ADEME tout en travaillant à l'ADEME. Mais c'est comme ça partout ! Le ministre responsable de la sécurité routière s'est fait flasher en Porsche à 250 km/h sur la route. Il était parfaitement conscient des questions de sécurité, puis qu'il en était ministre, il y a une quinzaine d'années. Mais à côté de

ça, on est beaucoup plus conscient et obligé de faire parce qu'on en parle sans arrêt. Donc on est pris en faute quand on ne le fait pas. Moi, quand j'oublie d'éteindre ma lumière, j'ai petit autocollant marqué « on éteint en sortant ». Ce sont des efforts à faire. Après, on fait ces efforts sur la lumière et en plus sur le tri des déchets. Quand on le fait pour les tris des déchets, on fait pour les transports en commun. Finalement, c'est un art de vivre. Il ne faut pas rétrograder. Faire de la décroissance au sens de la perte de moyens de vie qui rendent une situation difficile. On doit garder un certain équilibre, une certaine harmonie de vie, mais on doit la désynchroniser de l'objet. Là, on est lié à l'objet voiture, vous êtes liée à l'objet téléphone moi, je suis lié à l'objet agenda, là je décide de synchroniser ma vie avec mon agenda, sinon j'ai trop de choses à faire et ça décroche ! On n'est pas obligé de synchroniser sa vie avec l'objet voiture, mais avec l'usage des transports multiples, là oui ! Une agglomération comme Rouen, c'est à 70 % dans un périmètre de 15 km, le reste du temps il est rare que je m'éloigne de ces 15 km. J'ai des transports en commun, je dois marcher à pied, j'ai du vélo et j'ai la voiture – j'ai certains choix. Cette semaine, le choix du transport en commun dépend qui de qui sera de bonne volonté ou de qui décidera de faire des grève n'importe comment. A côté de ça, le choix de la voiture vous conduit dans un embouteillage, vous avez fait un mauvais choix. Vous vous en voulez d'avoir fait un mauvais choix, mais pas autant que vous en voulez au chauffeur d'avoir fait grève, parce que le chauffeur vous brime dans votre liberté. Vous avez fait l'erreur, donc votre subconscient apaise l'erreur de façon à ce que votre inconscient l'intègre de façon à ce que vous ne fassiez pas de cauchemar. Donc, vous êtes vous-même moins coupable en faisant la même erreur qu'a faite le chauffeur. C'est valable pour toutes les imperfections de la nature humaine, on n'est pas un ordinateur avec des ses arbres de décisions et une super programmation. On est vraiment imparfaits, il faut travailler sur ces imperfections. Par exemple, on a décidé de remettre des cadeaux. Des cadeaux qui plaisent et qui sont dans une logique de l'ADEME. Par exemple, si on offre un téléphone, ce ne serait pas l'iPhone 6, on n'a rien à faire du dernier iPhone. Je vais

offrir l'iPhone 4 ou le Samsung 3 acheté dans un commerce local qui l'a rénové avec une batterie neuve, de façon à faire vivre et à créer de la valeur dans le quartier. Et les parents de l'élève qui ont ce téléphone se diront tiens, si jamais j'ai un souci puis qu'on a plusieurs téléphones dans la famille, j'aurais dans ce commerce-là plutôt que dans le grand Leclerc totalement impersonnel. C'est la vie de quartier. Ou bien si on offre une paire de chaussures, parce que le Pedibus c'est de la marche. On a aujourd'hui une sorte d'indemnité pour partager la voiture, mais on n'a rien pour la marche. Ceux qui marchent, ce sont les plus vertueux, mais ils ne sont pas récompensés. Donc nous prévoyons des récompenses. Pour ceux qui participent et mouillent la chemise dans le projet, que ce soit des enfants ou des parents qui ont réussi à fédérer l'ensemble, dont on a vu le projet ressortir. On va leur donner le lot du meilleur animateur ou du meilleur porteur de projet.

13 IKJ

C'est une bonne stratégie, dès que les personnes se sentent valorisées et impliquées dans un projet. Et du coup, ce serait une autre approche du bénévolat.

14 JMG

Il peut y avoir du bénévolat, car si on n'applique tout sur cette base, c'est compliqué. Il faut donc qu'il y ait quelque chose derrière le bénévolat. Le « je donne tout, je n'obtiens rien », c'est dépassé. Moi je prends toutes les options, c'est pourquoi ça m'intéresse d'aller sur le terrain. Plus j'ai des gens ennuyeux, emmerdants, casse-pieds, mieux c'est ! Parce que ça m'oblige à réfléchir et à gérer les objets. L'une des objections est : vous utilisez un smartphone pour gérer le Pedibus, je n'ai pas de smartphone car je suis dans une condition sociale qui ne me donne pas les moyens d'avoir un smartphone. Si vous vous battez et que vous êtes actifs, vous en gagnerez un. De nos jours, les forfaits sont accessibles. C'est un peu comme ça que je vois la construction. Après, il y a quelque chose qui m'ennuie aussi parce qu'on a beaucoup de recul. Est-ce que j'ai fait des études...

15 IKJ

Avez-vous déjà accompagné des Pedibus dans la région ? Et combien ?

16 JMG

On a beaucoup échoué. Il faudrait regarder le site de l'AREHN, c'est plutôt eux qui comptabilisent. Qu'est-ce que c'est, un Pedibus ? Est-ce que c'est une journée par an? Une semaine par an ? Est-ce que c'est le matin, deux ou trois jours par semaine ? Est-ce que c'est le matin, quatre jours par semaine ? Est-ce que c'est le matin et soir ? Il faut définir, et donc normaliser. Le Pedibus pour moi c'est la normalisation. Le matin, hors congés scolaires et hors mercredi, parce que le mercredi est une journée spéciale même si on commence à travailler le mercredi matin. Le samedi est aussi une journée spéciale. Et le soir, on a des horaires très larges. Autant ça embouteille le matin parce que tout le monde arrive à cinq minutes près à l'école, autant le soir vous avez une marge d'une à deux heures. Il y a deux raisons de ne pas organiser le pedibus le soir : parce qu'il est très lâche, donc il faudrait attendre longtemps pour pouvoir retrouver cette folie qui repart ; et puis après, quand vous l'emmenez, vous sonnez, personne ne répond car les parents ne sont pas encore rentrés pour une raison pour une autre, et vous n'avez pas été averti. Jusqu'à présent, le Pedibus c'est le matin. Et pendant les vacances, cela n'a aucun intérêt. Pendant les vacances, le Pedibus c'est effectivement de l'écomobilité, mais pas scolaire. Tout comme aller à la piscine ensemble dans le cadre de l'école, ce n'est pas non plus du Pedibus. Et le Pedibus c'est le matin de la maison vers l'école, et le soir de l'école vers la maison. Mais on sait pertinemment que c'est seulement le matin qu'il est actif. Quand on réussit à gérer ces 4 matinées et qu'on réussit à créer ce circuit stable avec 5 ou 6 personnes, dont 2 ou 3 au minimum et 7 à 10 au rythme de croisière avec 2 ou 3 parents, on est dans l'organisation normalisée d'un Pedibus. En-dessous, c'est une opération de sensibilisation qui annonce la faisabilité du Pedibus.

17 IKJ

Depuis quand parle-t-on de la pratique du Pédibus dans la région ?

18 JMG

Cela fait une quinzaine d'années. Il y a quelqu'un qui pourrait vous en parler, si vous cherchez des témoignages c'est Gérard Pontigny. Il est encore actif dans le monde de l'éducation scolaire. C'est quelqu'un d'intéressant vraiment, vraiment

bien très impliqué. Il s'occupe des zones humides à Petit-Couronne, il a vécu cette histoire de Pedibus en Normandie. Il la connaît très bien. Une autre personne qui la connaît aussi très bien, si vous avez à faire cette recherche un peu historique c'est Bernard Catti qui vit à Yville c'est en Seine-Maritime 20 à 25 kms d'ici, il était mon collègue à l'ADEME, maintenant retraité. Je lui laisse la liberté de vous répondre. Il vous donnera son avis sur la question. Pour l'historique on a un blog, beaucoup de documents qu'on a mis en partage sur le site de l'AREHN. On a vraiment beaucoup d'outils pédagogiques. Le problème, c'est comme internet : on ne manque pas d'informations, on n'est pas dans une société censurée on est dans une société noyée d'informations et il est difficile de repérer la bonne information de la mauvaise information. Le tout est de savoir analyser. L'Education Nationale doit co-construire en incluant les parents. Le problème, c'est qu'elle construit en totale abstraction des objectifs des sociétés et des personnes. Il y a perte de compréhension de l'importance. On a l'impression que tout nous est dû. D'où les droits et les devoirs. Pour revenir, dans ces réseaux sociaux il y a des constructions équilibrées encore possible, il faut vraiment les mettre en avant. Après, c'est des outils des nouvelles technologies, donc ça plaît pour les enfants. Smartphone, internet. J'ai accès à internet, je suis enfant et je vais aller avec mes parents sur le site internet pour m'occuper de l'organisation du Pedibus. C'est super ! Par contre, le gros truc jaune qui fait un peu bonhomme Michelin, on le remplace par le brassard, bien plus discret. Il peut être intéressant de mettre encore le gilet jusqu'en Maternelle – au CP, on peut mettre le gilet, parce que les enfants ne sont pas toujours disciplinés, donc il faut que cela soit bien visible. Dès qu'ils se socialisent, il faut passer au brassard, parce que ça devient risible, et les enfants sont ridiculisés parce qu'ils sont dans un Pedibus. C'est la difficulté des bandes à l'école et des phénomènes de tribus. Dans l'établissement où apprennent mes enfants, il faut avoir le sac « isbag », sinon tu n'es pas dans le moule. Les enfants ont besoin de se mettre en avant, soit par des notes en travaillant bien à l'école, soit par l'accoutrement et le comportement. Quand on n'a pas trop confiance en soi, les marques sont des outils qui aident à se

fondre dans la masse et même à en être leader. Soit à ne pas être exclu, soit à tendre vers un leadership basé sur l'affichage. Le tape-à-l'œil, le m'as-tu vu. On ne peut pas le refuser, car le faire c'est rendre impossible tout langage avec des gens avec qui on veut travailler. On rompt le contact. Pour moi, le Pédibus a vraiment du potentiel, pour structurer et donner aux enseignants un support de travail intéressant. J'ai toujours construit mais je n'ai pas réussi. Je n'ai pas assez de temps et il faudrait que je puisse trouver des partenaires pour le faire. Par exemple sur un parcours scolaire, il y a aujourd'hui des sites scientifiques qui s'appellent « Sauvage de ma rue » ou « KTO graine », qui sont des programmes du musée national d'histoire naturelle de Paris où on identifie une cinquantaine de plantes à fleurs sur un parcours urbain. On les envoie à travers des tableurs à des gens qui vont analyser la répartition des espèces. On va dire qu'on a repéré telle espèce dans cette rue là, dans cette rue là... Alors on peut demander à un biologiste de l'Université de Rouen de se déplacer, parce qu'il y a quelque chose à cet endroit-là. On lui dit d'observer tel type de fleur, apparemment il y a une communauté qui est en train de se développer et ça peut être intéressant. C'est de l'écologie urbaine et c'est de l'apprentissage à la biologie. On le fait le matin sur le parcours de l'école. Et si on le fait sur le parcours de l'école, il faut être encadré et ne pas perdre les notions de sécurité. Et par contre ça donne une identité à se parcours de l'école. Pour l'instant c'est la mauvaise herbe, qu'est c'est la mauvaise herbe pour nos parents. La municipalité ne fait pas son boulot, alors que je paie les impôts. Aujourd'hui, je vois juste de l'herbe dans le trottoir. Après le travail de l'agenda 21 de la ville de Rouen et le travail qu'on peut faire avec des écoles, ce n'est pas de la mauvaise herbe, c'est une plante à fleurs. Si c'est une plante à fleurs, j'aimerais bien la voir évoluer pour l'identifier, donc il ne faut pas la massacrer dans la graine. Ce sont les savoirs en action lors des parcours du Pédibus.

19 IKJ

Cela rejoint les savoirs enseignés lors d'un parcours Pédibus ?

Oui, et c'est là le plus intéressant. On peut aussi regarder l'urbanisme ou la géographie des lieux. Je suis économiste de formation, j'ai fait une maîtrise en économie et un DEA de l'urbanisme. J'ai la chance ici à l'ADEME de travailler sur les 3 volets, c'est rare, de pouvoir faire à peu près ce qu'on a envie. Moi je trouve vraiment passionnant, d'arriver à milieu de nulle part et de me mettre sur un projet. Par exemple je reçois un appel d'un maire de commune, je vais sur « mairie pages jaunes photo aérienne », et le maire me dit qu'il m'appelle parce qu'il a un projet de ceci ou cela. Je commence à identifier son projet, je regarde sa ville et commence à énumérer les sites importants de sa ville en y précisant les lieux. Tout surpris, il me demande comment je connais sa commune sur le bout des doigts. Parce que je lis la photo aérienne. La photo aérienne retrace l'histoire de la ville en y incluant son développement. C'est très intéressant. Le paysage ou le contexte dans lequel on se trouve, souvent ce sont les contextes urbains. En urbain, quand on commence à regarder les murs, on marche dans les crottes de chien. A part ce petit inconvénient, il y a tellement d'avantages. En fait, il y a un tas de choses que l'on ne voit pas sur le parcours, il y a des choses qui révèlent finalement tant de richesse, les communes voisines ont des particularités. La ville de Malaunay n'a pas de monument historique, et pourtant elle a demandé à un architecte de bâtiments de France qui gère des abords de monuments historiques ou des procédures spécialisées à des patrimoines remarquables de dire que son patrimoine est un tout petit peu remarquable, mais pas assez pour générer un patrimoine historique. J'aimerais beaucoup définir une politique de mise en valeur. En général, on voit arriver l'architecte des bâtiments de France comme un policier qui va vous empêcher de peindre les fenêtres d'une couleur non habilitée. A Malaunay, ils veulent réviser leur plan d'urbanisme, notre règlement, en y mettant de la performance énergétique et un regard extérieur qui nous conseille la manière de mettre en avant pour être beau à travers l'histoire. Pour le moment, se focaliser sur l'écologie et la biologie, car c'est clé en main. Sur l'urbanisme, il y a peut-être un moyen de développer les choses, mais il vaut mieux travailler pour l'instant cette biologie. Tout

simplement pour que les enfants fassent passer à leurs parents l'idée que nettoyer l'herbe en permanence, c'est gaspiller beaucoup d'argent. Ça n'est pas nécessairement rendre une ville propre et, quand on empêche l'herbe de pousser, on y met des produits phytosanitaires, donc on pollue l'eau, on pollue la poussière. Dans les villes qui ont su avoir cette démarche, comme Paris ou d'autres, vous avez des abeilles qui produisent un miel. Quand vous analysez les éléments toxiques sur une cinquantaine de molécules, vous avez très peu, bien moins que dans n'importe quelle campagne, où on est empesté de produits phytosanitaires. Ça vaut la peine de dire aux enfants que la nature est aussi en ville. L'intelligence territoriale est partout, dans l'infiniment petit et dans l'infiniment grand. Si, par les portages de projet, les enfants réussissent à expérimenter les choses, au bout d'un moment ils deviennent beaucoup plus intelligents sur ce type de connaissance. Et cela peut être vérifiable statistiquement. Ce n'est pas un sujet facile que vous avez pris ! La première partie Autant partir de la pratique du Pedibus, après on peut y mettre beaucoup de choses. Mais c'est très ambitieux, et je ne sais pas si vous pouvez atteindre 5% de l'ambition. Je pense que la mairie de Rouen serait prête à partir sur des choses comme ça aussi. Sur des Pédibus traditionnels, il y a un animateur, et si cet animateur n'a plus le temps disponible, le dispositif se meurt, le projet tombe. On a posé l'objet « petit bus » dans un des Pédibus traditionnels de Rouen, où quelqu'un était un peu branché nouvelles technologies. Vous le téléchargez et vous le partagez avec les autres acteurs du Pédibus, vous le testez et vous nous dites si cela vous convient ou non. La machine prend toute seule. Après, c'est d'une année scolaire à une autre qu'il faut bien vérifier que les porteurs de projets, les animateurs, sont toujours les mêmes. Il faut co-animer. Lorsqu'on sent que quelqu'un va bientôt partir, il faut le prévoir deux ans avant, ce qui fait qu'on est en turn-over permanent. Une fois que cela est intégré, on peut pérenniser. Pour l'instant, on va d'échec en échec. C'est malheureux, mais c'est quelque chose qui est très difficile à construire, quoi qu'on en dise. On a une fenêtre par laquelle on peut réussir à pérenniser les projets et les auto-générés. On fait de l'intuitif, mais aussi quelque chose qui apporte des

solutions simples et spontanées, par exemple envoyer un SMS à tous les membres du groupe en disant que leur enfant est bien arrivé à l'école. Bonne journée à tous. Ça fait convivial, les gens sont rassurés.

21 IKJ

Merci pour cet entretien, riche en éléments, qui vont ma recherche

ANNEXE 4

Entretien avec la Responsable du service actions éducatives/ Mairie de Rouen ; 09/ 2016

Kery Joëlle- "La politique de la ville de Rouen sur le pédibus": avec VD

Date entretien : 09/2015 ; lieu : Hôtel de ville à Rouen

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 109 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), VD voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 09/2016	<u>Thème</u> : "La ville de Rouen et sa politique de l'écomobilité scolaire par le pédibus"		
Nombre de participants :	1 VD		<u>Temps</u> : 120 minutes
Interviewé : VD	Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA		

1 IKJ

Bonjour Monsieur, Je suis IKJ, doctorante en Science de l'éducation à l'université de Rouen, je travaille sur l'EEDD en Métropole Rouen Normandie. Mon objet d'étude porte sur l'écomobilité scolaire avec le pédibus comme dispositif éducatif pour construire et co-construire les identités communes. Pouvez-vous nous parler des actions éducatives en lien avec l'EEDD que vous accompagnez notamment le pédibus ?

2 VD

Chez nous, sur la commune de Rouen, en fait, le principe même du Pédibus, c'est sur la base du volontariat. Le volontariat des parents. Je ne sais pas si vous avez été sur le site www.rouen.fr pour voir notamment le petit film qui a été fait il y a quelques années. Il y a un

film qui a été réalisé par la 2^e personne qui a occupé le poste, je suis la 3^e personne à occuper ce poste. Ce film raconte bien l'histoire du Pédibus.

- 3IKJ *Quel est l'objectif du Pédibus ?*
- 4 VD En fait, l'objectif est principalement de limiter les voitures qui sont autour de l'école, en favorisant plutôt une démarche de déplacement doux (on va dire) qui soit écomobile. Et en même temps, c'est aussi pour faire du quartier, c'est aussi pour dynamiser. Il y a plusieurs objectifs en fait. Les objectifs sont un peu là, pour les parents organiser les facilités, pour aller à l'école en sécurité. C'est un service que les parents se rendent entre eux, ce n'est pas la ville en soi, pour moi ce n'est pas un service de la ville. C'est un service des parents pour d'autres parents. Voyez, nous on aide du côté logistique, on aide au côté mise en place des panneaux etc.
- 5 IKJ *En dehors des panneaux, quelles sont les autres aides logistiques que vous apportez ?*
- 6 VD On leur fournit du matériel, les gilets jaunes, on leur fournit des sacs à dos avec dedans des chasubles, enfin des gilets s'il y a besoin. Je leur donne aussi un document sur lequel on retrouve les bases pour la conduite d'un groupe. Parce qu'entre amener son enfant seul et puis entre avoir 10 enfants à amener à l'école, cela ne se fait pas de la même façon. Donc pour qu'ils puissent les emmener en toute sécurité, on leur met tout ça dedans, on leur met éventuellement des flyers, des choses comme ça, s'ils veulent donner à d'autres parents, on leur met des fiches d'inscription. Je leur aussi un mini kit pour les bobos, on va dire, s'il y a un enfant qui tombe, il faut quand même avoir un petit pansement sur eux, de quoi désinfecter.
- 7 IKJ *Il y a déjà eu des accidents comme ça ?*
- 8 VD C'est rarissime, mais un enfant qui trébuche, ça peut toujours arriver. Comme quand on emmène soi-même son enfant à l'école, qui s'emmêle les pinces et qui trébuche. On n'a jamais eu de gros accident de signalé sur les lignes de Pédibus. Pour un enfant qui tombe, ça arrive forcément.
- 9 IKJ *Depuis quand le Pédibus existe-t-il dans la commune de Rouen ?*
- 10 VD Je ne voudrais pas vous dire des bêtises, je crois que c'est 2008. Les lignes ont véritablement commencé en 2008. Il faut qu'il y ait une

volonté des parents à la base, nous on ne fait pas du forcing. On ne met pas d'agent à la disposition des parents, donc il faut vraiment que ce soit une volonté des parents. Quand j'ai des demandes sur une école qui n'a pas de Pédibus, ou une ligne st suspendue depuis longtemps faute de parents ou d'enfants, je leur précise bien qu'il n'y a pas de souci : ça peut être fait, ça peut être mis en place, mais il faut que vous soyez au minimum 3 à 4 parents mobilisés pour qu'on lance les choses. Et dans ce cas-là, on organise des réunions d'information, des animations pédagogiques pour les enfants, des réunions pour former car on peut aussi faire des formations pour les parents avec la police municipale pour des préventions routières, des choses comme ça. Mais on va Je sais que sur certaines communes, c'est carrément les agents de la ville qui le font. Pour Rouen, non. Ça n'a jamais été clairement une volonté de la ville, on veut vraiment que ce soit un dispositif des parents.

11 IKJ

Rouen a quand même été le précurseur de cette initiative ?

12 VD

Oui, *a priori*... oui, oui... Mais on est l'une des premières communes à l'avoir mis en place et ce qui dure encore. Parce que sur plein de communes, des fois, ça a démarré et puis... Chez nous, on a encore des lignes de maintenues, c'est vrai qu'on en a suspendu aussi. C'est très difficile... On a quelque chose comme 11 lignes en tout et on en a actuellement, 3 groupes scolaires qui fonctionnent, mais chaque groupe scolaire sur lequel il y a 2 ou 3 lignes. On va dire 2 lignes, avec une ligne qui flotte un peu, qui a des ramifications.

13 IKJ

Peut-on connaître ces groupements scolaires ?

14 VD

Mureaux et Mont des Brouettes, sur la rive gauche. Ils sont 2,5 lignes entre guillemets. Mais il y en a une qui lâche, elle est plus moins suspendue, car elle ne fonctionne pas très bien. La 2^e ligne qui est séparée en deux qui elle fonctionne très bien. Après, la difficulté est justement là : c'est dans la pérennité. Quand on a affaire à des parents très motivés et qui savent vraiment motiver les autres et mobiliser les parents et créer une dynamique, du coup c'est plus facile pour la pérennité de la ligne. Parce qu'il y'a des parents accompagnateurs, mais il y a aussi des parents référents. Quand les parents, notamment les parents référents de ligne, n'ont pas le temps ou bien n'ont pas suffisamment mobilisé les choses, quand eux ils partent parce que leur enfant passe au collège par exemple, ou ils arrêtent pour X

raisons, tout ça a tendance à tomber à l'eau. Même si derrière, on peut essayer de faire des réunions d'information, c'est quand même les parents, les directeurs d'école aussi mais, ça vient surtout des parents.

- 15 IKJ *Existe-t-il des lignes ou initiatives menées par les directeurs d'école, dans le sens de mettre en place un Pédibus ? Existerait-il une synergie entre les parents et les directeurs d'école pour la mise en place d'un Pédibus en dehors des parents et de la mairie ?*
- 16VD Pour la dernière question, à ma connaissance, pas spécialement. Il n'y en a pas eu... Ils ne sont jamais contre, les directeurs d'école. En général, les directeurs d'écoles ne sont pas contre le fait qu'on mette en place des animations pédagogiques ou autres avec les élèves pour essayer de mettre en place une ligne pour dynamiser une ligne. Mais ce n'est pas forcément une demande de leur part.
- 17 IKJ *C'est à l'initiative des parents ou de la mairie ?*
- 18 VD Normalement, pour nous, c'est à l'initiative des parents. Après si c'est un directeur, on lui dit OK, mais essayez de voir à mobiliser les parents. Nous, on ne fait rien si on n'a pas au minimum 2 ou 3 parents intéressés pour lancer au moins une réunion d'information. Si j'ai une demande de 2 ou 3 parents, on va lancer une réunion d'information à l'ensemble des parents de la commune de l'école, on va essayer d'amorcer les choses. Si on n'a pas de demande...
- 19 IKJ *Quelle peut-être la fréquence des demandes à l'année, le taux, avez-vous une idée ?*
- 20 VD C'est vraiment variable d'une école à une autre. J'ai l'école Corneille. Avez-vous été sur une ligne ?
- 21 IKJ *Oui. J'ai été à Charles Nicolle.*
- 22 VD Charles Nicolle fait partie des premières lignes qui ont été mises en place. Avez-vous été sur une autre ?
- 23 IKJ *Non je n'ai pas eu de réponse. Pour la rencontre, je n'ai eu que Charles Nicolle qui m'avait répondu. J'ai alors rencontré M. Honoré avec qui j'ai eu un entretien et qui m'a montré comment cela se passait. Il m'a permis de venir observer une ligne du Pédibus. J'y*

suis allée 3 fois. Quels sont les autres partenaires impliqués dans le dispositif et quels sont les apports ?

24 VD

L'AREHN, l'ADEME, on a travaillé aussi avec l'association CARDERE. La métropole au tout début a installé les panneaux, et puis après ils ont arrêté. Ces partenaires-là nous aident des fois dans la construction d'outils pédagogiques. L'AREHN, organise des journées écomobilité. Il faut aller les rencontrer. Ces partenaires aident surtout par rapport à échanger avec d'autres communes dans les différents dispositifs. Ils peuvent apporter certains outils pédagogiques. Je sais que l'ADEME y travaille aussi. Des fois, ils essaient de développer les choses. Notamment ils ont travaillé avec un partenaire de GDF/SUEZ (« petit bus », une application pour smartphone qui aide à la planification du Pédibus). Cela n'a pas été souhaité que ce soit mis en place chez nous. On a créé certains outils pour travailler avec les maternelles l'année dernière (il y a 2 ans).

25 IKJ

Quels étaient ces outils ?

26 VD

Ce sont des outils pédagogiques à utiliser avec les enfants. C'était des outils pour aborder les sujets de l'écomobilité. Ce sont des jeux, il faut que ce soit ludique pour les enfants, car si ce n'est pas ludique, ce n'est pas attrayant. Ça se rapproche de ce qui est fait en classe, mais de manière ludique. Ça peut être le chant, le dessin ; en ce moment nous sommes sur l'étude d'un ouvrage. L'outil a été fait pour les maternelles, mais il existe également des choses pour les élémentaires notamment pour les cycles 3, il y a énormément des choses. A partir du CE2, vous avez beaucoup de choses. Sauf que ce n'est pas forcément cela qu'on va cibler, parce qu'à partir du CM 1 CM 2, en général, ils viennent à l'école tout seul. Il y a une autonomie, d'autant plus qu'ils ont bénéficié d'un Pédibus auparavant. En général, ça aide à l'autonomie, ça leur apprend à bien traverser, ça leur apprend plein de choses. Du coup, il y a une autonomie qui se met en place, arrivés en général en CM1. Ils prennent le Pédibus encore jusqu'au CE2 en général. Arrivés en CM1, ils commencent à vouloir y aller tout seul, et les parents les laissent parce qu'ils ont bien vu qu'ils se débrouillaient assez bien dans le cadre du Pédibus. Ils avaient acquis un comportement plus responsable, pour pouvoir aller tout seul à l'école. Donc là, on avait développé un outil pédagogique que l'on puisse utiliser avec les maternelles. Cela été fait en partenariat avec l'éducation nationale,

l'AREHN, CARDERE, la métropole. On a construit un outil à base... on est parti d'un ouvrage. Je pense que l'outil par lui-même vous pouvez le trouver sur le site de la métropole. Nous sommes partis de cet ouvrage-là. Ça c'est la page de garde, c'est un livret, ça c'est la page d'accueil et ça c'est la dernière page. Vous voyez, on s'adresse à des enseignants, ça peut être mené par des enseignants, mais ça peut aussi être fait par des animateurs (sur la commune de Rouen, c'est moi). Après s'il y a des animateurs du périscolaire qui sont intéressés à vouloir le faire sur le temps du périscolaire ou avec les enseignants, je peux les former et leur donner des documents. Si non, nous on n'a pas d'animateurs, on va dire rémunérés spécifiquement pour ça, donc c'est moi qui fais les animations quand il y en a. Si je ne peux pas, on va faire appel à CARDERE par exemple. Sur la première page, nous avons les objectifs et les modalités. A la base donc, on utilise cet ouvrage-là et le premier atelier par exemple : il s'agit d'écouter l'histoire et vous avez les illustrations, on leur pose des questions. Il y a des choses qui se font à l'oral, comme là, par exemple, c'est à l'oral. L'enseignant et moi, on leur pose des questions, mais ce qu'on attend d'eux, enfin les réponses qu'on attend, parce qu'on se dit qu'un enseignant et un animateur, il ne va pas forcément... Il y a des réponses oui, mais on ne doit pas savoir la réponse qu'on attend de l'enfant. Il y a des fois où l'on peut apporter... il peut ne pas connaître le domaine de l'écomobilité, donc il n'est pas forcément en mesure de répondre correctement. Donc on dit un peu ce qu'on attend. Par exemple ici, nous avons un vrai/faux, les enfants vont dire vrai ou faux. L'animateur et l'enseignant, on leur apporte aussi la réponse qu'ils peuvent donner aux enfants. Pour que l'animateur ou l'enseignant ne se retrouve pas en porte-à-faux, il faut qu'ils sachent exactement quoi répondre aux enfants. Il faut dire que c'est vrai/faux, mais cela doit être suivi d'une explication. Après ici, c'est plus un travail de reconnaissance. Il y a des images, il faut que les élèves puissent l'attribuer. L'outil s'adresse à des maternelles, mais plutôt grande section et puis CP. Ça ne s'adresse pas trop aux moyennes sections, parce qu'eux, ils ne savent pas encore lire. Là il faut tout simplement qu'ils recourent les étiquettes et les replacent au bon endroit. Et on met aussi le prolongement possible. Exemple : en rentrant à l'école, l'enfant demande à ses parents ou grands-parents comment ils venaient à l'école quand ils étaient petits.

- 27 IKJ *Depuis quand cet outil a-t-il été mis en place ?*
- 28 VD Alors moi je l'ai expérimenté... On a commencé à construire cet outil en 2015 et je l'ai expérimenté en 2016 dans une école, l'école Ferry.
- 29 IKJ *Quels en sont les retours ?*
- 30 VD L'enseignante avait bien apprécié et les enfants étaient bien réceptifs, et tout. Et après, en termes de retombées, c'est vrai que sur cette école-là, c'est un peu particulier, dans le sens où il y avait un Pédibus avec une maman référente mais qui s'est retrouvé suspendu. La maman a dû arrêter, mais purement pour des raisons personnelles. Il y a eu un autre papa qui devrait prendre le relais, mais pour des raisons de santé continue il n'a pas pu en ce moment-là. Et du coup, il n'y a pas eu de parents qui voulaient vraiment prendre le relais. Du coup, la ligne s'est trouvée suspendue. S'il n'y avait pas eu ça, on aurait peut-être eu des retombées parce que moi, en plus, j'ai fait l'animation en fin d'année scolaire. On aurait pu voir la retombée l'année d'après. Le problème est que là, ça s'est trouvé... Je dois d'ailleurs les contacter pour relancer en leur faisant des propositions sur l'organisation des réunions d'information, pour essayer de voir comment relancer la ligne, s'il y aurait moyen ou pas de relancer la ligne notamment en maternelle avec des nouveaux parents. Et peut-être même en remettant en place cette animation avec les grandes sections. Etant en arrêt, c'est la seule école où le Pédibus a été approché dans une salle de classe. Je n'ai pas pu le proposer à d'autres écoles, puisque j'étais en arrêt et ma collègue qui m'a remplacée avait bien d'autres missions aussi. Pour le Pédibus, on lui a demandé le minimum, c'est-à-dire répondre aux demandes de matériel, s'il y en avait. Et si elle a vu que j'avais entamé une démarche sur Mulot, alors elle a juste fourni les panneaux pour que le planning puisse démarrer, pour que la ramification de la ligne puisse démarrer dans de bonnes conditions. Mais c'était restreint, ça se limitait à la ... Elle ne connaissait pas les outils aussi et c'était difficile, moi je n'avais eu le temps de la former avant. Vous comprendrez que c'est difficile de demander à quelqu'un de faire quelque chose qu'elle ne connaît pas. Du coup-là, cette année je vais contacter l'école Ferry à nouveau, et je vais contacter les parents de l'école Mulot à Mont des Brouettes à nouveau, notamment la ligne qui est un tout petit peu en *stand-by*, pour voir si on l'arrête complètement pour n'en garder qu'une, celle qui a deux sens, ou pour la 2^e ligne, la faire changer un peu d'itinéraire pour essayer d'avoir d'autres parents. Parce que là, en

fait, sur la ligne en question, la difficulté, c'est qu'elle existe depuis longtemps et que les premiers enfants sont partis au collège, alors il faudrait que la revoie.

31 IKJ

Quels sont les critères à prendre en compte pour la mise en place des lignes ?

32 VD

Avant tout, nous procédons par géolocalisation par rapport aux habitations des parents. Clairement, on ne va pas mettre une ligne, là où il n'y a pas d'enfants scolarisés en maternelle et primaire dans le coin. Lorsqu'on organise les réunions pour la mise en place d'un Pédibus et qu'il y a des parents motivés, ce qu'on va regarder, c'est la géolocalisation des parents. Et on va faire des propositions, nous, c'est-à-dire en fonction de la géolocalisation des parents on va faire des propositions qu'on va soumettre aux parents, on va discuter avec eux. En même temps que la géolocalisation, il y a aussi le côté sécuritaire. C'est-à-dire qu'on ne va pas mettre en place une ligne Pédibus qui va traverser un gros boulevard, où il n'y a pas moyen de traverser. Il faut savoir que lorsque nous proposons une ligne Pédibus, nous étudions méticuleusement le côté sécurité, avec la police municipale avec les collègues des espaces publics et naturels pour les trottoirs, pour être sûrs que le trajet puisse se faire dans des bonnes conditions. Il y aussi le respect du temps. En général, on n'exécède pas un circuit dépassant les 800 mètres à peu près de l'école, dans le sens où il ne faut pas que ça dure une heure non plus, car cela risque de décourager les parents. S'ils mettent plus d'une heure, franchement, autant prendre la voiture pour aller déposer leur enfant. 800 mètres à pied... Selon mes circuits, on va dire que la plupart mettent entre un quart d'heure et 20 minutes, du départ de la ligne jusqu'à l'arrivée à l'école, donc *grosso modo*, c'est à peu près ça. *Grosso modo*, vous voyez un départ se fait à 8h12 d'un côté pour arriver à 8h28 de l'autre, et l'autre ligne qui est un petit peu plus longue marque son départ à 8h06 pour arriver à 8h25 ou 8h28, parce qu'il y a un dépôt à l'école maternelle et un autre à l'école élémentaire. Et là, les 2 écoles n'étant pas collées l'une à l'autre, parce que après par exemple à l'école Corneille ou Charles Nicolle, l'une étant collée à l'autre il n'y a pas tant d'écart. Il ne faut que ça dépasse 20 minutes. A l'école Ferry, le départ se faisait à 8h pour arriver à 8h23 et il y avait un autre départ à 8h10 pour arriver à 8h 23.

33 IKJ *Dernièrement j'ai cru comprendre que vous organisez souvent des rencontres dans le cadre du Pédibus, qu'en est-il actuellement ?*

34 VD Le souci, c'est qu'il n'a pas été fait grand-chose, vu que je n'étais pas là. Il a quand même été fait quelque chose, je vous avais d'ailleurs invitée. Non je ne vous connaissais pas encore, c'est d'ailleurs en voyant la rencontre de la maison des forêts que je suis venue vers vous. En septembre, on avait fait une après-midi festive avec un rallye forestier, enfin un Pédibus forestier à la maison des forêts. Il a été aussi proposé en décembre, on a invité les familles Pédibus à venir voir un spectacle autour de la thématique du temps / climat à l'auditorium du musée des beaux-arts. Après, sur le reste de l'année, il n'a rien été proposé parce que je n'étais pas là. Cette année, nous avons prévu des choses, déjà là je vais les réunir en janvier-février, pour faire un bilan de rentrée 2016 et voir les perspectives pour la rentrée 2017, en voyant et en échangeant avec eux pour voir s'ils ont des demandes particulières. Pour voir aussi ce qu'on va développer avec eux et aussi réfléchir ensemble sur un nouvel événement, peut-être d'ailleurs avec la maison des forêts. Discuter avec la maison des forêts pour leur proposer une après-midi là-bas, en proposant autre chose, parce qu'on ne va pas leur proposer la même chose, ça ne serait pas intéressant pour eux. Je suis encore en pleine réflexion, car j'ai repris du service fin août et je n'ai pas encore eu le temps de bien me pencher sur la question. Surtout que le spectacle qu'on leur a proposé l'année dernière n'existera pas cette année, donc il faut que je trouve autre chose, il faut que je réfléchisse, voir avec la métropole et autres s'ils ont quelque chose à nous proposer qui pourrait être intéressant pour les parents.

35 IKJ *La métropole ne s'implique plus dans ce genre de projet ?*

36 VD Pas chez nous en tout cas. Ils le font peut-être sur d'autres communes. Je crois qu'ils le font surtout sur d'autres communes d'ailleurs. Ils essaient de développer des Pédibus sur d'autres communes avec eux-mêmes et je ne sais pas si ce n'est pas en partenariat avec CARDERE, mais pas sur Rouen. Parce qu'ils savent nous avons une bonne dynamique et qu'on maîtrise un peu le sujet. Disons. Je ne sais pas si cette année, je n'ai pas regardé le catalogue pédagogique qu'ils proposaient aux écoles cette année. L'année dernière, je crois qu'ils avaient fait une action écomobilité et dans laquelle il pouvait y avoir

une aide à la mise en place d'un Pédibus. Je n'ai pas regardé cette année leur catalogue, donc je ne sais exactement ce qui est proposé. En fait, c'est un catalogue qui propose aux écoles de toute la métropole et puis après, les écoles se positionnent et s'inscrivent dans le filon.

37 IKJ *On peut dire que la métropole mène une réelle politique sur la question ?*

38 VD Oui, bien sûr !

39 IKJ *Existe-t-il un lien entre le permis piéton et l'écomobilité scolaire ?*

40 VD Le permis piéton que nous proposons ? Oui, oui et non, on va dire. C'est-à-dire que sur une école où il y a un Pédibus, si l'animateur nous demande d'avoir le permis piéton, on va le mettre en place, si cela peut aider les enfants. Le permis piéton, c'est pour les enfants de CM1. C'est pourquoi le permis piéton est bien en complément. Moi je ne m'en sers pas forcément. Le permis piéton est surtout pour leur apprendre à avoir un bon comportement citoyen en tant que piéton. C'est en lien plus ou moins avec le Pédibus, mais ce n'est pas. C'est comme je disais, car au regard du niveau concerné (CM1) la plupart du temps ils n'utilisent plus le Pédibus. En général, les enfants qui ont fait le Pédibus vont avoir une certaine rapidité et une connaissance des bases lors du passage du permis piéton. Ils ont effectivement un comportement plus responsable que ceux qui n'ont pas fait le Pédibus, parce qu'ils sont habitués à faire attention avant de traverser. Ils savent qu'il faut faire attention aux voitures, voilà, il faut faire attention aux panneaux pas seulement aux feux rouges. Les panneaux Stop, ils vont s'attarder, voilà. Ils connaissent un tout petit peu, et ils font beaucoup plus attention. Ils ont une connaissance du langage de la signalisation routière, du moins les bases.

41 IKJ *Dans vos actions, faites-vous un lien avec les textes officiels sur l'EDD ?*

42 VD Non, non. Moi, on ne m'a jamais dit fait attention à ci ou ça !

43 IKJ *Existe-t-il un lien entre l'académie et la mairie sur cette problématique ?*

44 VD

Non. Quand on travaille avec l'Education Nationale, c'est plus sur la construction des outils pédagogiques pour le Pédibus que autre chose, car nous ne sommes plus sur le temps scolaire. Quelque part, j'ai envie de dire que l'EN s'en fiche un peu de ce qu'on fait, avant ou après l'école ! On n'est pas sur le temps du scolaire, c'est avant l'école... Si vous voulez que les enfants viennent en voiture, dans le bus, à pied, à vélo, dans le Pédibus en roller ou je ne sais trop quoi, les enseignants, ça ne leur change rien quoi ? Après, en termes pédagogiques ils sont pour... C'est pourquoi quand je vais vers eux pour leur dire qu'il y a des parents qui voudraient mettre en place un Pédibus, est-ce que vous accepteriez qu'on mette en place des animations pédagogiques pour sensibiliser les enfants à la mise en place d'un Pédibus, à quoi ça sert et aussi avec un côté prévention routière et environnement, en général ils acceptent volontiers. Ils trouvent ça super génial parce que, eux, dans leur quotidien et dans leur programme scolaire, ils doivent aborder ces sujets-là. Ils sont souvent preneurs et nous sommes souvent les bienvenus. Je vous dis, la mise en place de l'outil que je vous ai montré a été construite avec l'Education Nationale. Pour que justement cela puisse être adapté le mieux possible à ce que les enfants font en classe, est-ce qu'il y a un intérêt pour l'enseignant de le mettre en place aussi éventuellement. A ce que je crois que l'EN l'a mis aussi en place sur son site et qu'ils ont un volet environnement, mais aussi sécurité routière. Il y a des conseillers pédagogiques chargés d'étudier la sécurité routière dans des écoles, et tout ça. Les outils pédagogiques sont faits en lien avec eux, pour que justement cela soit le plus adapté possible en milieu scolaire. Mais le partenariat se fait surtout là. Après, si vous voulez, ça aide quand on peut mettre en place une chose sur le temps scolaire. Après, si vous voulez, demain je vais dans une école qu'on me refuse la mise en place de cet outil-là sur le temps scolaire, c'est un outil que je peux mettre en place sur le temps périscolaire. Et là j'aurais tendance à dire, si l'enseignant ne veut pas, moi je peux et vais le mettre en place quand même.

45 IKJ

L'outil est-il national ?

46 VD

Non, là pour le coup c'est local, parce que c'est la métropole qui l'a initié. En fait, c'est une réflexion on va dire collective entre la métropole, nous, enfin la ville de Rouen, l'AREHN, l'éducation nationale. C'est suite à des rencontres et réunions organisées sur la thématique de l'écomobilité. Et il avait été fait le constat par les uns et par les autres qu'il n'y avait pas d'outils pour les plus jeunes. Donc on s'est dit, il faut qu'on fasse quelque chose. On avait beau chercher sur ce qui pouvait exister même au niveau national, il y avait quasiment rien. Donc on s'est dit il faut qu'on trouve quelque chose, parce que la mise en forme d'une certaine pérennité dans la mise en

place de Pédibus, il faut qu'on touche les plus jeunes pour que cela puisse durer dans le temps. Il y a d'autres outils qui s'adressent à des cycles 3, le problème c'est ce que je vous disais ! On va les toucher en CE2/CM1 mais ils vont faire au maximum, même s'ils le font jusqu'au CM2, ils vont le faire 1 an, 2 ans ou 3 ans grand maximum. Si on commence à les toucher dès la maternelle, on a une grande chance que ça dure plus longtemps et que cela intègre leurs habitudes et qu'ils évoluent avec. Après, quand on touche aux enfants, on touche aussi aux parents quelque part.

47 IKJ *Pour avoir rencontré les parents, quelle est leur connaissance de l'environnement et de l'éducation à l'environnement ?*

48 VD Les enfants connaissent quand même de plus en plus de choses. Pour l'environnement, clairement, ça fait déjà pas mal d'années. Je sais qu'il y a des choses de faites et de mises en place là-dessus. Ils ont de plus en plus de connaissances sur le sujet, global de l'environnement, avec la pollution notamment, ce sont des mots qu'ils connaissent maintenant et qui leur parlent. Comparé, on va dire il y a 4 ou 5 ans en arrière peut-être même plus, ça leur parlait moins. Les mots comme pollution de l'air, effet de serre, c'est des sujets qu'ils connaissent et les parents aussi, que ce soit par les médias la télévision, internet et tout, à l'école et un peu partout. C'est quand même les sujets qui ont été beaucoup abordés ces dernières années. Les enfants ont une assez bonne connaissance, les parents aussi, de plus en plus, de mieux en mieux d'ailleurs. Maintenant, dans la mise en place d'une ligne ou dans la pérennité d'une ligne, ce n'est pas forcément le côté environnement qui touche les parents, enfin les enfants oui, mais pas les parents. Ça ne va pas forcément être le côté environnement, parce que on leur « rabâché » tellement depuis quelques années l'histoire, justement, l'effet de serre, la pollution tout cela, qu'ils en sont conscients, après ils ont envie de jouer le jeu ou ils n'ont pas envie, ça c'est autre chose. Mais, ils savent, ils savent les choses. Ce n'est pas tant sur ce domaine-là, qu'on va les toucher, c'est plus le côté social, dans le sens convivialité, dynamique de quartier aussi emploi du temps (il faut être réaliste) parce que si on leur dit finalement même si au départ ça paraît plus long, finalement ils vont gagner du temps, pourquoi, parce qu'ils ne vont pas avoir forcément leur enfant tous les jours à amener à l'école, mais une journée par semaine à accompagner les enfants. Du coup 4 à 5 jours, ils vont juste à avoir à le déposer quasiment aux pieds de leur porte, et que du coup après ça leur fait gagner un quart d'heure ou 20

minutes pour aller travailler plus tôt ou autre, clairement. Ils ne vont pas perdre du temps à essayer de trouver une place pour se garer près de l'école. Vous voyez, c'est plus sur ce côté-là qu'on arrive maintenant à toucher les parents. Et sur le côté dynamique de quartier et le lien avec les parents de leur école. C'est-à-dire qu'on essaye aussi de leur faire comprendre que ça a une certaine répercussion, dans le sens où ils font connaissance avec d'autres parents, que du coup il y a un lien qui se crée, des fois même un lien d'amitié clairement. Mais que durant les jours de grève ou quand ils ont un petit souci ou quoi, ils peuvent appeler d'autres parents parce qu'ils les connaissent, pour demander un service. En l'occurrence si l'un d'entre eux pourrait récupérer son enfant exceptionnellement à la sortie de l'école le soir, parce qu'ils savent qu'ils vont avoir une réunion qui va finir un peu tard, ou un jour de grève où il n'y a pas de cantine. Du coup ils s'entraident entre eux. « Ah d'accord, tu ne peux pas le récupérer, ben donne lui son petit panier repas, il va manger à la maison », enfin, vous voyez, des choses comme ça. C'est au tout début où s'était vraiment sur le côté environnement qu'on arrivait à les capter. Maintenant ce n'est plus sur le côté environnement car ils n'en sont plus conscients, c'est plus sur le côté social et humain. C'est plus sur ce volet-là. Mais les enfants aussi, eux, on les touche plus sur le volet environnement. Ils sont contents parce qu'on leur dit aussi du coup, ils vont à l'école avec les copains. Et après, il y a aussi le côté santé. Santé, dans le sens où l'enfant marche le matin, ça le met en forme pour aller à l'école, il arrive il ne dort pas. Il arrive en pleine forme. Alors que quand ils sont dans la voiture, ils sont quasi endormis. C'est d'ailleurs très bien illustré dans le fascicule, vous voyez « je commence ma journée par une activité physique », le côté que je vous disais, « je rencontre les habitants de mon quartier ». Evidemment il y a « je protège l'environnement et je lutte contre le bruit », et « je vais avec mes copains, je vais à l'école en toute sécurité et mon organisation est facilité ». En fait, si on a ciblé ces phrases-là, c'est aussi parce qu'on sait que ce sont les phrases qui reviennent, et avec lesquelles on a essayé de capter l'attention et de mobiliser les parents. On a énormément simplifié le flyer par rapport à quelques années en arrière, justement avant, il y avait beaucoup de blablas.

49 IKJ *En discutant avec les animateurs des lignes Pédibus, ils m'ont fait savoir que vous organisez des réunions chaque année, pouvez-vous m'en dire un peu plus ?*

50 VD

Oui, parce que ça nous permet de voir un petit peu ce sur quoi nous devrions apporter des améliorations. C'est aussi pour aider les parents lorsqu'ils interviennent dans des manifestations, comme les kermesses. On les aide à organiser leur stand Pédibus en leur proposant des flyers, des petits jeux pour les enfants autour du thème, la sécurité routière, de l'environnement des choses comme ça voilà. Et puis j'affichais des visuels, des trucs comme ça sur le Pédibus, pour essayer au cours des kermesses d'aider les parents à présenter le dispositif pour essayer d'accrocher des nouveaux parents. Donc il y a eu ça qu'on a pu mettre en place. Les animations pédagogiques... les parents en général... pareil en début d'année... vous savez, lors des réunions de rentrée scolaire, les écoles font une présentation (pour les lignes où ça fonctionne) elles font une présentation aux parents, rapide, du Pédibus. Ils demandent toujours aux directeurs/directrices, s'ils peuvent le faire, s'ils peuvent faire une pique de rappel aux parents en leur disant « l'année recommence, n'hésitez pas à vous inscrire, parce que tous les ans, on demande à ce qu'ils se réinscrivent ». Ce n'est pas une inscription valable pour toute la présence de l'enfant dans le cycle maternelle, élémentaire. On demande à ce que les parents s'inscrivent automatiquement tous les ans, pour des questions aussi d'assurance. Tout simplement parce que nous, on n'a pas d'assurance à proprement dit pour le Pédibus, mais on demande aux parents d'avoir une assurance responsabilité civile, vous voyez « multi risques, responsabilités civiles » qui couvre aussi l'activité du Pédibus. Et du coup forcément ça couvre aussi pour le Pédibus, aussi bien les parents que les enfants et du coup ça donne une certaine garantie. Comme ils sont obligés de signer la charte quand ils s'inscrivent, et de bien dire que oui, ils sont au courant qu'ils doivent avoir cette assurance-là. Les parents référents peuvent même demander ou pas une attestation de cette assurance-là, selon les lignes. Et cela donne une certaine garantie aux parents référents comme quoi, l'enfant est couvert. Donc c'est pourquoi on leur demande de s'inscrire systématiquement tous les ans.

51 IKJ *Il est vrai que la question de sécurité est initialement posée ?*

52 VD

Oui.

- 53 IKJ *Et donc tout ce que vous avez énuméré là, c'est des garde-fous ?*
- 54 VD Ce sont là des actions rassurantes et puis en même temps, si on ne leur demandait pas tous les ans, l'enfant peut être assuré, et puis il se peut qu'il ne soit plus assuré l'année prochaine parce que les parents n'ont pas renouvelé l'assurance. En général, c'est souvent avec les assurances habitation, vous avez l'assurance multi risques responsabilité civile, mais au cas où, il y a aussi, la plupart des assurances scolaires maintenant qui (MAE), qui font que les parents s'inscrivent et ne s'assurent pas uniquement dans le cadre de l'école, mais en général ils prennent l'option 24h/24 (moi-même c'est ce que j'ai toujours fait avec ma fille). Comme ça, dans ces activités sportives on n'importe, même si elle va chez une copine et qu'elle casse ou blesse, cela reste couvert par l'assurance. Cela donne une certaine garantie notamment aux parents référents, de se dire, les parents ont signé et si un jour il y a un souci, on pourra leur dire que vous avez signé et vous vous êtes inscrits, cela veut dire que logiquement, vous saviez qu'il y avait besoin de cette assurance-là.
- 55 IKJ *En échangeant avec le référent au niveau de l'académie, il m'a fait savoir que l'académie de Rouen était à l'origine de certaines décisions ministérielles, et en vous écoutant, je vois que vous avez mis en place un outil pédagogique, alors qu'il n'en existe pas ou presque pas sur le plan national. On peut dire que la région, confirme sa place de leader dans le domaine ? Qu'en pensez-vous ?*
- 56 VD Oui. Dans notre catalogue, on propose quand-même plein d'actions diverses et variées sur le thème de l'environnement et du développement durable. Rien que dans notre catalogue, vous avez toute une série de savoirs sur la question regroupés en thématiques. Vous avez dans ce catalogue toutes les fiches concernant l'environnement, le développement durable. Tout ce que la ville propose aux enseignants à 'ensemble des écoles publiques de la ville (55 écoles) ce qui est proposé pour cette année, enfin tous les ans on a un catalogue, (c'est moi qui l'ai mis en place). Ce sont des choses qui sont proposées par la ville, soit nous directement ou en lien avec les partenaires comme CARDERE, le SPEDAR, la maison des forêts.
- 57 IKJ *Est-il possible d'avoir les comptes rendus des parents référents pour voir les évolutions ?*

58 VD

Je n'ai pas forcément les comptes rendus écrits des parents référents. Ce qu'il me fait, c'est généralement au cours des réunions (bon, l'année dernière, on n'a pas eu de réunion), où ça me donne leurs effectifs les choses comme ça. Mais je ne peux pas dire qu'il y a vraiment de compte rendu écrit. Ils m'envoient juste des fois un petit mail pour me dire bon voilà « là on a une difficulté, où là il y a si, il y a ça ». Voilà, c'est tout, ce n'est pas un compte rendu, tel qu'on l'entend. Ils me donnent leurs effectifs en général, car je leur demande qu'ils me tiennent au courant de leurs effectifs. Et puis s'ils rencontrent des difficultés sur leur ligne, mais franchement ce n'est pas un compte rendu. C'est informel, on va dire. Je ne veux pas non plus que cela soit trop lourd pour eux. Les parents référents sont déjà assez occupés, c'est eux qui s'occupent de l'organisation au quotidien des lignes. Donc si vous voulez, c'est eux qui gèrent les plannings, les parents et tout. Et si moi en plus je leur demande de me faire des comptes rendus, remplir des tableaux et truc, ce serait un peu abuser. Déjà en plus je fais appel à eux des fois, quand il y a des journées écomobilité avec AREHN, je leur demande s'ils ont un peu de disponibilité pour venir témoigner, pour venir participer, vous voyez. Si en plus je me rusais à leur demander... alors là clairement je les perds tous. Parce qu'ils font ça de façon bénévole et volontaire. Si derrière je leur charge « la mule »... En plus il y a des parents qui sont très à l'aise informatiquement et d'autres pas. Je pense à la maman référente qu'il y avait sur l'école Ferry (elle n'y est plus), l'outil informatique et elle ça faisait deux. Au niveau du planning et tout, c'était fait de façon informelle avec les parents, c'était « demain c'est toi ou... » « Moi, je viens tel, tel et tel jour... ». Il n'y avait pas d'outil vraiment de mis en place. A côté de ça, vous avez l'école Corneille, où c'est super organisé, avec tableau, Excel, Word, toute la panoplie de l'informatique. Vraiment, c'était très bien. Et c'est aussi, leur libre choix. Après s'ils me demandent pour la mise en place d'outils de planning, je vais leur aider à mettre en place. Mais, clairement je ne leur impose rien. Je ne leur impose rien. Parce que moi, je leur demande déjà de venir à certaines réunions au cours de l'année, c'est déjà énorme. Je veux dire, on leur prend du temps, c'est du temps personnel en dehors de leur temps de famille, du temps de travail.

59 IKJ

N'avez-vous pas pensé à mettre en place des agents qui peuvent faire ce travail-là ?

- 60 VD Non.
61 IKJ *Et pourquoi ?*
- 62 VD Moi personnellement, je suis en charge du Pédibus, et en plus on n'a pas les moyens pour recruter les agents en plus. Et clairement, moi je me rends sur les lignes éventuellement pour échanger avec eux (c'est pourquoi je leur demande des effectifs), pour prendre de notes et qu'ils me disent voilà, il y a ci ou ça qui ne va pas. Quand on fait des réunions, moi je fais des comptes rendus de réunions, que je leur transmets d'ailleurs.
- 63 IKJ *Vous êtes-vous déjà penchée avec les autres responsables de la mairie sur la non-pérennité des lignes Pédibus dans votre commune ?*
- 64 VD Si si... On a mis en place certains outils et tout, pour que cela se pérennise. Si vous voulez, on ne va pas faire du forcing, mais on voudra même que ce qui existe, reste. Et que si ça peut se développer, tant mieux, mais sinon... C'est aussi pour ça qu'on fait des réunions, comme là je vous disais en janvier-février, bilan de rentrée, perspectives 2017. C'est aussi pour voir avec eux, ce qui va, ce qui ne va pas. C'est eux qui sont sur le terrain quand même, c'est les parents qui sont sur le terrain. Ils ont un ressenti, ils connaissent du coup les parents de l'école. Ils connaissent très bien leur quartier. C'est quand même eux qui sont au plus près. Donc c'est pourquoi la réunion que nous faisons une fois l'année (bon l'année dernière ça n'a pas pu se faire). En général, on la fait au moins une fois l'année, pour justement faire un bilan et les perspectives. C'est aussi pour justement voir ce qui marche et ce qui ne marche pas, là où il y a des besoins et là où il n'y en a pas. Ça peut être en forme de communication, ça peut être en forme d'animations pédagogiques ou autres. S'ils ont besoin que la ville soit vraiment présente sur des moments clés de la vie scolaire comme des kermesses, comme d'autres événements qui peuvent avoir lieu dans le courant de l'année. Vous voyez, c'est là-dessus. Par rapport aux remontées des parents, on réfléchit de notre côté ce qu'on peut mettre en place pour les aider, les soutenir, les aider et faire en sorte que le dispositif perdure.
- 65 IKJ *Vous est-il arrivé de faire revivre des lignes ayant cessé leur activité ?*

- 66 VD Oui et non. Pour des lignes qui n'étaient pas complètement arrêtées on va dire oui. En faisant un léger changement d'itinéraire ou de parcours, ou en faisant des animations ou autres, on a réussi des fois à relancer un peu la machine pour redynamiser les choses. A ma connaissance, pour des lignes complètement suspendues, non, on n'a pas réussi à relancer complètement la machine. On ne désespère pas !
- 67 IKJ *En termes d'effectifs, combien compte par exemple une ligne ? Qu'avez-vous constaté ?*
- 68 VD Je ne suis pas sûre d'avoir tous les effectifs de rentrée. On peut avoir une ligne comme celle de Corneille (quartier Saint Hilaire) où il tourne à plus de 40 enfants (ça sera intéressant que vous allez les voir). C'est la ligne la plus dynamique, où ça va pour l'instant, depuis plusieurs années d'ailleurs. Il y a eu un relais de parents de fait ces dernières années. Des parents référents qui ont réussi à trouver d'autres parents pour prendre le relais derrière. Et ça c'est important. Ils sont suffisamment nombreux pour qu'il y ait une rotation. Il y a suffisamment de parents accompagnateurs pour que les parents ne soient pas obligés d'accompagner tous les jours, mais des fois. Cette année, je n'ai pas les effectifs, mais quand je vois les années précédentes, les 3 dernières années, les parents n'accompagnaient les enfants qu'une fois toutes les deux semaines ! Il y en a qui étaient tous les jours mais uniquement par plaisir, ce n'était forcément leur tour, mais ils étaient là pour le plaisir d'accompagner. C'est vraiment une ligne très dynamique. Eux, ils tournaient avec 40 à 45 enfants et avec 15 à 20 parents accompagnateurs. Et à côté de ça, Charles Nicolle a une vingtaine d'enfants je crois, 27 enfants et 4 parents accompagnateurs dont une retraitée qui a bien voulu se joindre au dispositif. Le Pédibus Pierre Corneille a commencé le 17 novembre 2009 avec 24 enfants et 13 parents accompagnateurs. Ils ont dû démarrer au printemps 2009, la ligne vraiment réelle, après le travail en amont.... En fait ils font partie des premières écoles 2008-2009, c'est le tout début en fait. Le travail s'est fait en début d'année scolaire, mais la mise en place vraiment des lignes réelles, « hop, on prend les enfants on y va ! », souvent ça se fait au printemps. Donc ça peut être au printemps 2009, je crois. La première maman référente a été madame Galène-Mihaud, après Madame Lepage, puis M. Toko. C'est vraiment une ligne très, très dynamique. On a souvent fait appel à eux, que ce soit Mme Galène-Millhoud et M. Toko. Bon maintenant ce n'est plus eux, ce changement s'est opéré là, à la rentrée. Souvent

on fait appel à eux (comme je vous disais) dans les journées écomobilité pour avoir leur témoignage. C'est vrai que c'est une ligne que les parents soutiennent vraiment.

69 IKJ

Pourquoi avez-vous refusé la mise en place de l'application smartphone ?

70 VD

On n'en a pas forcément vu l'utilité sur nos lignes. Parce que ça oblige les parents à s'équiper d'un smartphone pour télécharger l'application. Les parents ont dit qu'ils s'organisent très bien comme ça. Après, si la demande vient des parents, pourquoi pas ? Mais, sinon jusqu'à maintenant, on n'en a pas forcément vu une utilité pertinente, on va dire. Donc c'est un peu pour ça. C'est intéressant, on ne dit pas que ça sert à rien l'application, on la trouve intéressante. Nous n'avons pas jugé opportun pour l'instant de la mettre en place, peut-être que ça va le faire un jour.

71 IKJ

Y a-t-il des savoirs en rapports avec l'environnement qui sont enseignés aux enfants le long du chemin ?

72 VD

Sur le thème véritablement de l'environnement, je n'en suis pas sûre, sur le thème sécurité routière, je pense plus. Vous voyez, ils apprennent aux enfants à faire attention, à bien traverser, à toujours regarder ... à bien se tenir sur la voie publique, ça oui, je pense oui. Pour l'avoir vu quand je les ai accompagnés, je dis oui. Maintenant sur le thème vraiment environnemental, je ne sais pas. Peut-être que cela est arrivé, qu'ils en ont discuté sur le chemin avec les enfants, mais j'en suis pas persuadée. Après c'est possible, peut-être qu'un jour c'est venu en discutant avec certains enfants. Notamment quand ils sont confrontés à des voitures qui se mettent juste devant l'école, mal garées, avec le moteur allumé et qu'au passage les enfants du Pédibus font la remarque, peut-être que du coup ils ont été emmenés à en discuter. Et puis, moi personnellement je ne leur demande pas de le faire. Souvent ces enfants-là ont été plus ou moins sensibilisés aussi, donc, ils sont conscients de ça. Après tous, les enfants n'ont pas eu forcément eu d'animation pédagogique sur cette thématique-là, à l'école et tout ils en ont entendu parler. Le sujet il n'est pas de le faire, on laisse ça aux enseignants, on va dire, moi je n'impose rien. Ce sont des tout petits aussi, je vois à l'école Corneille, ils en ont pas mal de maternelle. Il y a 2 ans j'y suis allée, il y avait quand des tout petits, à peine 3 ans. Ils ont fait une période d'adaptation d'ailleurs,

pour ces enfants-là. Ils ont proposé aux parents de les accompagner durant le Pédibus, afin que les tout petits s'habituent aux autres adultes, avant de les laisser complètement. Et donc, ils proposaient aux parents les périodes d'adaptation comme on le fait pour nous, pour les autres. Je sais que sur cette ligne-là, c'est ce qu'ils proposaient. Il y avait un papa, qui avait 2 enfants dont une allait à la maternelle et l'autre à l'école élémentaire. En vélo, il déposait la première au Pédibus et continuait avec l'autre pour la déposer en vélo. C'était rigolo ! Avec l'adaptation, ça se passait très bien pour les maternelles ! Sur cette ligne, les difficultés rencontrées sont plus avec l'école, du moins les écoles ! Tout simplement quand ils déposent les enfants. En fait, les écoles sont l'une au-dessus de l'autre, pour les maternelles, ils passent par l'école élémentaire. Ils traversent l'école élémentaire, il y a un petit portillon au fond de la cours qu'ils empruntent pour aller déposer les enfants en maternelle. S'ils n'utilisent pas ce portillon, ça les obligerait à faire tout le tour et ils perdraient un temps énorme. En plus cela serait plus dangereux, car ils seront contraints de passer par la route de Darnetal. La difficulté était avec la directrice de l'école élémentaire, notamment quand il y a eu le plan Vigipirate, parce que ça demandait la présence d'une personne devant la porte pour ouvrir et refermer. Par contre, les parents ne repassent pas par là au retour, on les autorise à passer avec les enfants, mais pas au retour. Ça été une des difficultés, notamment l'année dernière et depuis les événements avec les attentats et la mise en place du plan Vigipirate renforcé. On a même dû passer par l'inspecteur de l'EN du secteur pour nous aider à régler le problème, car la directrice ne voulait pas. Pour que les consignes de l'EN soient en adéquation avec ce que nous on doit faire. Parce que très souvent, on trouve que des fois quand l'EN préconise, certains enseignants l'appliquent au pied de la lettre, tandis que d'autres ne le font pas. Donc il était important que l'on puisse harmoniser les choses. On a réussi quand même à continuer de passer par là, de sorte que quelqu'un puisse ouvrir et refermer la porte derrière eux. Avant, ça restait des fois ouvert, donc là, ça ne reste plus ouvert, mais parce qu'il y a juste quelqu'un qui puisse ouvrir et fermer derrière eux.

73 IKJ

En parlant des textes administratifs, je voudrais avoir votre avis sur l'adéquation entre les lois prescrites et les pratiques sur le terrain, quel est votre avis ?

74 VD

C'est difficile à dire, car moi je ne connais pas tous les textes de l'Education Nationale, du coup je ne vais pas me positionner là-dessus. Les textes de l'EN au niveau national, des fois c'est difficile à mettre en place au niveau local, ça c'est vrai. On ne va pas dire le contraire. Parce qu'ils sont mis en place de manière globale, après il faut savoir interpréter les textes en même temps, savoir s'il y a une certaine souplesse d'adaptation ou pas, c'est tout. Des fois, ça se fait plus au niveau local avec des inspecteurs de circonscriptions et quand on estime qu'il y a un problème d'adéquation, on va voir l'inspecteur de circonscription et on en discute avec lui afin de savoir ce qui est possible d'adapter ou pas. Après, je ne me prononce pas là-dessus, je ne suis pas ministre de l'EN. Même là, quand il y a eu des préconisations pour le plan Vigipirate, il y avait clairement des choses qu'il n'était pas possible de mettre en place sur certaines écoles par rapport à une configuration de lieux, de personnel etc. Il faut savoir si, avec une préconisation, il n'y a pas moyen d'adapter selon les réalités du terrain. J'aurais tendance à dire, c'est comme toutes les lois et comme tous les textes nationaux, il y a des adaptations. Ce qui justifie le fait que les maires font des arrêtés, c'est très souvent pour adapter les réglementations au territoire, des possibilités, du personnel, du budget aussi. Je veux dire qu'ils ne sont pas toujours à côté de la plaque, d'ailleurs ce n'est pas très souvent très bien adapté. C'est un postulat général, qu'il faut savoir décliner et adapter. C'est pourquoi on travaille toujours en lien assez étroit avec l'EN. On ne fait pas nos petits trucs tous seuls dans notre coin. Même des fois, quand on organise des réunions d'informations et qu'on voit qu'on va mettre en place une ligne sur une école, on en informe l'EN, on en informe l'inspecteur de circonscription pour qu'il sache ce qui se passe sur ses écoles. Les directeurs le font déjà car c'est aussi leur rôle. Le catalogue que je vous ai montré est soumis à validation des inspecteurs de l'EN, avant d'être mis sur la plateforme. On ne le met en ligne et le soumet aux enseignants après validation par les inspecteurs de circonscription. Tout est soumis à l'approbation, à la validation... On travaille ensemble, pour les mêmes enfants, tant qu'à faire on essaie de trouver un juste milieu, sachant bien que nous ne sommes pas toujours d'accord.

75 IKJ

A quand, la reconnaissance des écoles qui s'engagent pour l'EDD comme c'est le cas au collège et au lycée dans la région ?

76 VD

On en a une, au primaire et en maternelle. C'est Charles Nicolle. Ce groupe scolaire-là, a le label E3D. Pour en avoir déjà discuté parce que nous avons pris part aux réunions avec l'EN sur les forums et conférences, on leur a fait savoir qu'au départ leur formulaire était trop compliqué. Pour les écoles élémentaires c'était trop lourd. C'est pour ça qu'il n'y avait pas d'écoles qui s'inscrivaient. Ils n'ont pas le personnel administratif adéquat pour répondre à leur formulaire. Du coup, le comité qui s'occupe de ça a décidé d'alléger les choses, et en fait c'est un ancien collègue qui travaillait à la mission de développement durable qui a aidé l'école Charles Nicolle à remplir le formulaire, pour qu'ils puissent obtenir le label. Etant des écoles très impliquées dans la question du DD, elles sont allées vers ce collègue lui demander de les accompagner. Aussi, il faut retenir qu'il y a beaucoup d'écoles qui sont engagées dans le DD mais qui n'ont pas de label, parce que c'est lourd administrativement. Pour un lycée ou un collège, ils ont du personnel administratif pour ce genre de chose. Dans les écoles, ils ne les ont pas. Il y a seulement le directeur / la directrice.

77 IKJ

Avez-vous fait observer ces difficultés ?

78 VD

Oui. Et je peux dire que cela a été allégé. Je n'ai certes pas suivi ça de très près, mais je crois que ça été allégé. Mais on leur avait dit que c'était trop lourd, trop lourd administrativement pour une simple école élémentaire ou maternelle, de remplir tout ce qu'ils demandaient. On leur demande des choses purement administratives, à côté de ça les écoles font des choses, mais des actions vraiment avec les enfants. Mais ce qu'on leur demandait, c'était un dossier administratif qui était lourd. Je pense même que certaines écoles maternelles et élémentaires font plus de choses que certains lycées qui ont le label, mais elles n'ont pas le temps ou le personnel pour remplir le document. Et puis ce n'était pas très compréhensible non plus pour les enfants. Cet ancien collègue a travaillé avec l'EN, avec ces écoles-là pour essayer de rapprocher le contenu du label à la réalité des enfants et des parents. Il travaille maintenant à la métropole. Il a essayé de simplifier et d'adapter la charte DD pour qu'elle soit comprise par les enfants et les parents. Et du coup, je crois qu'elle est affichée dans cette école.

79 IKJ

Pour conclure, quel est l'avenir du Pédibus à Rouen, pour vous qui menez l'action ?

80 VD

Je pense que c'est un dispositif que j'affectionne particulièrement, parce que je le trouve intéressant, notamment pour créer une dynamique de quartier et d'école. J'espère que j'arriverai à le dynamiser, à essayer de développer les choses (moi ou celui/celle qui va me succéder). Malheureusement je n'ai pas le temps nécessaire pour essayer de dynamiser au maximum le dispositif. Mais c'est un dispositif que je trouve très bien fait et intéressant. Il est vraiment plus intéressant pour nous que ce dispositif reste une volonté des parents. Je le trouve plus intéressant dans cette posture-là, que si cela devient un service-ville. C'est mobiliser les parents sur l'éducation de leurs enfants, sur leur vie de quartier, sur leur vie d'école. De s'intéresser à ce qui se passe autour en dehors de la maison, du travail et du coup je trouve ça plus intéressant. Alors que si c'était un service ville, on va dire avec des animateurs qui prennent les enfants... les parents ne s'investiraient pas dans leur quartier, s'investiraient beaucoup moins dans leur école aussi. Ils ne chercheraient pas à connaître le petit voisin. Moi, ça me fait penser au petit village, mais à la dimension de quartier des grandes villes. A une vraie vie de quartier où on connaît son voisin, on connaît son quartier. Parce que cela se passe aujourd'hui dans des grandes villes même des fois à la campagne. Que c'est dommage, parce que c'est aussi ce qui fait la vie. C'est d'autant plus enrichissant, il n'y a pas que le travail, ça ouvre l'esprit et les horizons. C'est bien de pouvoir connaître son environnement, on n'est pas tout seul. C'est bien de pouvoir connaître ses voisins, les copains de ses enfants, les parents de copains de ses enfants. Pour moi, c'est un dispositif qui me tient vraiment à cœur, pour tout ça!

81 IKJ

Merci beaucoup.

ANNEXE 5

Entretien avec le Maire adjoint de Rouen, en charge de la vie associative et de la maison de quartier/ parent accompagnateur d'une ligne Pédibus /HDV/Rouen ; 10/2016

Kery Joëlle- "pourquoi et comment devenir écomobile": avec ML

Date entretien : 10/2015 ; lieu : Hôtel de ville à Rouen

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 109 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), ML voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 10/2016	<u>Thème</u> : "Pratique du Pédibus à Rouen, la double approche d'un législateur et acteur de terrain"		
Nombre de participants :	1 ML		<u>Temps</u> : 114 minutes
Interviewé : ML	Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA		

- 1 IKJ *Bonjour Monsieur ML, je suis doctorante à l'Université de Rouen et je mène une recherche sur le Pédibus, un sujet que vous connaissez bien.*
- 2 ML *Bonjour. Je suis effectivement responsable d'une ligne. Tout l'intérêt du Pédibus, c'est de miser sur la coresponsabilité. Je suis engagé dans le Pédibus de l'école de mes enfants, en effet.*
- 3 IKL *Quelles ont été vos motivations, lorsque vous avez choisi le Pédibus comme mode de transport ? Vos motivations sont-elles en rapport avec vos responsabilités au sein de la mairie ?*
- 4 ML *Je suis adjoint au maire en charge de la vie associative et des maisons de quartier qui sont des antennes d'équipement qui permettent de loger de manière ponctuelle des associations sur un pan d'activité. Dans chaque quartier de Rouen, nous avons une vingtaine d'équipements, et toutes les associations de quartier s'y retrouvent. C'est associatif, mais il y a par exemple des salles équipées de cuisine qu'on met à disposition des familles le week-end. Pour ce qui est de ma carte d'identité politique, je suis élu communiste de la ville de*

Rouen. J'ai une réelle sensibilité écolo, bien que je ne sois pas au parti des Verts. Et Frédéric marchand est élu dans le groupe qu'on appelle « Décidons Rouen ». C'est un groupe qui a associé des militants politiques écologistes et des citoyens proches, bien sûr, de la mouvance écolo. Et Frédéric Marchand n'est pas lui-même membre des Verts, mais il est dans « Décidons Rouen ». J'insiste sur l'étiquette politique parce que, pour revenir au Pédibus, mes motivations étaient d'abord politiques. Par ailleurs je suis enseignant au lycée, prof d'histoire-géo. Et j'ai deux enfants qui sont scolarisés maintenant tous deux à l'école primaire. Quand j'ai commencé à accompagner le Pédibus, ils étaient en maternelle. C'est la ligne des écoles Marthe et Thomas Corneille. Madame Emmanuelle Milhoud Gallène est la pionnière, elle a lancé la ligne. C'est elle avec d'autres avaient lancé l'initiative Pédibus sur corneille. Maintenant elle n'est plus impliquée, puisque sa fille n'est plus scolarisée dans l'école. Mais si vous voulez un jour accompagner un trajet, ce serait une bonne idée. Je vais vous dire des choses qui sont un peu théoriques, mais il faut les voir. Moi, je fais le Pédibus ce matin, et je suis souvent pris le vendredi. Mais je l'accompagne de manière informelle le mardi et le jeudi. Donc si vous avez envie, on peut se donner un rendez-vous mardi, jeudi ou un vendredi matin au début de la ligne, pour que vous puissiez constater par vous-même tout ce que je vais vous dire. La motivation de ce Pédibus est liée notamment à la configuration du quartier (il faut être sur place pour comprendre). On est sur un quartier dans lequel déjà la circulation automobile n'est pas du tout facile. Donc le trajet à pied est le plus commode pour emmener les enfants à l'école. Et on est sur un quartier dont le départ est le Mont Saint-Hilaire et qui monte quasiment jusqu'au cimetière monumental, donc sur un quartier avec une pente extrêmement forte. La ligne du Pédibus suit la pente, l'école est en bas du quartier, elle part du cimetière monumental et on récupère les enfants au fur et à mesure de la ligne. Or, nous sommes sur un groupe scolaire (une école primaire et une école maternelle) pour laquelle on est sur deux entrées différentes pour l'école pour les primaires et les maternelles. Quand on a des enfants qui sont scolarisés dans les deux écoles, il est extrêmement compliqué de pouvoir être à 8h15 sur une porte. Il faut faire tout le tour du quartier parce qu'il n'y a pas d'accès à l'école maternelle par l'école primaire. Forcément c'est un circuit qui est un peu compliqué, qui est long et qui rajoute du stress au stress du matin, alors qu'on est pressé pour aller travailler. C'est un quartier qui est

en pente, on est en haut du quartier puis on descend, on descend, on descend... Là vous avez l'école primaire, on rentre par en haut et puis il faut faire tout le tour pour rentrer à l'école maternelle, forcément c'est compliqué. Et pourtant elles sont côte à côte. Il y a une porte de communication entre les deux écoles, mais pour les questions de sécurité et d'histoire, on ne peut pas faire passer les maternelles, qui sont censées être en bas et qui habitent sur le haut du quartier, à travers l'école primaire. Pour des raisons de sécurité. Vous verrez, parce qu'on rentre vraiment dans l'école, on traverse le réfectoire... Ce problème de porte qui a cristallisé beaucoup de tensions entre l'équipe enseignante et l'équipe de parents d'élèves a été solutionnée, ce qui donne au Pédibus l'autorisation de passer à travers l'école. Lorsque nos enfants sont au Pédibus et ils sont scolarisés en école maternelle, ça permet de ne pas avoir à faire tout le tour du quartier. On peut déposer son enfant du primaire devant l'école primaire et laisser son enfant de la maternelle traverser la cour pour de gagner quasiment dix minutes de trajet. Parce qu'un enfant de maternelle, ça ne marche pas vite le matin, ça pleure, c'est fatigué. Donc le Pédibus représente un confort considérable, en termes d'accessibilité à l'école. Quand mon fils est entré en maternelle alors que ma fille était en primaire, je n'arrivais pas à me dédoubler le matin. Pour faciliter l'accès à l'école maternelle, rentrer dans le processus du Pédibus, c'était un confort incroyable. On a eu pendant longtemps beaucoup d'enfants de maternelle qui prenaient le pedibus et peu d'enfants du primaire, parce que les parents des maternelles étaient intéressés par cette traversée de l'école, qui leur évitait de faire le tour du quartier. En plus, là, on est sur la route de Darnetal qui est extrêmement passante le matin et où il n'y a aucun stationnement possible pour les voitures. Les parents qui veulent déposer leurs enfants en voiture ne peuvent pas stationner, ou alors difficilement. Donc c'est plus simple d'envoyer son enfant à pied. Il y a ce côté pratique qui est évident.

5 ML

Après, bien sûr, il y a m'a sensibilité écolo, qui fait que ce déplacement est bien entendu un déplacement moins polluant. C'était vraiment une motivation pour inscrire mes enfants dans cette démarche, justement dès le plus jeune âge. De ne pas être dans le confort de la voiture, mais être dans cette logique écolo.

6 ML

On a un argument en termes de sociabilité pour les enfants. C'est génialissime parce qu'on se retrouve avec des petites maternelles.

Mon garçon est rentré à 3 ans et il était pris en charge le matin par des grands gaillards de CE2, CM1 CM2 qui lui donnaient la main et qui l'emmenaient à l'école. C'est vrai que cela a permis à mon enfant de découvrir le chaperonnage par les plus grands. Dans la connaissance des enfants du quartier, on a un petit de 3 ans qui est copain avec des grands de 8 ou 9 ans. Et puis les grands de 8/9 ans (et ça vous pouvez l'observer sur le Pédibus, c'est incroyable) vous avez donc les enfants de 8/9 ans qui sont des petits enfants mais qui là sont des grands qui s'occupent des petits. Ils sont très fiers d'être responsabilisés parce qu'ils doivent s'occuper des petits. D'autant plus qu'un enfant de maternelle en petite section n'est pas souvent très motivé par l'école et par le fait de quitter ses parents. Là, ce sont les grands qui vont le prendre en charge et de lui dire « allez, tu vas t'amuser à l'école aujourd'hui ». Donc c'est très confortable pour des parents qui ont parfois le cœur un peu déchiré de voir leurs enfants partir à l'école en pleurant, de dire « il est pris en main par les plus grands qui s'occupent de lui ». Il y a un côté finalement absolument génial ! Moi, je suis un pied du Pédibus, donc ma fille qui est en CM2, aujourd'hui, prend encore le pedibus le matin. Ça la fait râler, parce qu'elle est grande et voudrait aller à l'école toute seule. Je lui explique que c'est bien de faire pédibus, parce qu'on s'occupe des plus jeunes ». C'est l'une des dernières CM2, qui prend le pedibus. Parce que finalement les enfants, plus ils progressent plus ils vont à l'école tout seul. Ils sont fiers etc. etc. Et des parents qui ont utilisé le pedibus (c'est là où je suis un peu méchant avec eux) qui n'ont vu le pedibus que d'un point de vue utilitaire et pas d'un point de vue politique au sens noble du terme, se disent maintenant : « eh bien, moi mes enfants ils vont seuls à l'école, c'est très bien ». Moi, je ne suis pas dans cette démarche-là. Dans une démarche aussi très politique, au sens noble du terme toujours, je veux que mes enfants continuent à prendre le Pédibus.

7 ML

Mais ce qui est très drôle, c'est que nous avons deux enfants de maternelle qui sont les petites stars, que tout le monde adore. Deux petits jumeau-jumelle, en issus d'un mariage mixte avec un monsieur je ne sais plus de quelle origine indienne, ou d'Asie centrale, c'est des enfants typés, d'une beauté incroyable. Le petit garçon Paul, est un petit garçon que tout le monde aime et qui est une star à l'école (*rires*) ! Et ce qui est très drôle, c'est que cette star de l'école a fait qu'il y a plein de grands de CM2 qui l'adorent et qui aujourd'hui

reviennent au Pédibus (et vous l'observerez, j'espère que le jour où vous viendrez, ils seront bien là). Ils 'se battent' le matin pour donner la main à ce petit Paul. Et on a 3 à 4 gaillards de CM2 qui s'occupent de ce petit Paul. Il est beau, il est rigolo, voilà, il a un sacré caractère. Mais c'est très drôle de voir que ce sont les enfants qui ne sont plus inscrits au Pédibus, qui tous les matins, sont aux arrêts du Pédibus, parce qu'ils veulent justement être dans le Pédibus.

8 ML

Dans les arguments toujours et encore en faveur du Pédibus qui fonctionne dans le quartier, mis à part la géographie, on a une sociologie, c'est évident ! Je rentre un peu dans le détail, comme je suis enseignant, j'ai fait mes recherches, je vois que ça peut vous intéresser aussi. Politiquement on est sur un quartier où le vote de gauche est très fort, notamment sur les 2 bureaux de vote qui correspondent à l'école. Alors on est sur des parents qui sont de gauche, avec la gauche socialiste, la gauche un groupe PC, et le Front de Gauche qui a progressé considérablement depuis que j'y suis implanté et que j'y milite. Et puis il y a aussi les écolos. L'extrême droite est archi minoritaire (même si elle progresse) et la droite est là, mais sans plus. Donc on est sur une sociologie de gens qui sont plutôt sensibles aux causes communes, aux valeurs de la gauche et aux valeurs environnementales. On est sur des gens qui se sont investis dans le Pédibus véritablement par conscience politique, une fois de plus pas forcément partisane, mais sensible à cette cause. Dans le quartier, malgré la pente, nous sommes beaucoup de cyclistes, avec des vélos électriques ou pas. Sur les parents qui accompagnent le Pédibus, on est quasiment tous des cyclistes par ailleurs. C'est-à-dire quand on a fini le Pédibus, on prend nos vélos pour aller bosser. Il y a vraiment cette démarche qu'il faut prendre en considération. On est vraiment sur des couples, en terme de sociologie aussi professionnelle, on a beaucoup d'enseignants, donc des travailleurs qui dans la semaine peuvent avoir le temps, parce qu'ils ont une matinée libérée de cours. Ce qui était mon cas avant d'être élu, maintenant je suis à mi-temps. J'enseigne toujours, mais à Elbeuf. Il faut dire que les enseignants ont toujours une matinée de libre dans la semaine. Et bien, on est sur des gens qui ont le temps de pouvoir accompagner une matinée le Pédibus. En fait, on est deux à accompagner le Pédibus tous les jours, mais chacun a son jour par rapport à son organisation professionnelle. Sachant que beaucoup demandent leur emploi du temps en fonction du Pédibus. Moi, quand

j'étais prof à temps plein, je demandais à ce que mon jeudi et mon vendredi matin soient déchargés de cours le matin (je commençais à 10h) pour pouvoir faire le Pédibus. J'adaptais ma vie professionnelle au Pédibus. Donc il y a des enseignants, des professions médicales (on est tout près du CHU), sauf que les fonctions médicales ont moins de souplesse dans leur emploi du temps. Mais on remplit le planning de Pédibus avant chaque rentrée de vacances, parce que les médecins, les infirmières ou les sages-femmes (il y a beaucoup de sages-femmes dans le quartier) qui connaissent leur planning sur 6 à 7 semaines à l'avance, s'inscrivent sur un planning. Il y a aussi des professions artistiques. Vous voyez on est en clair avec « bourgeois bohèmes » CSP+ (catégorie socio-professionnelle supérieure). On n'est pas des gens fortunés, mais gens qui avons en effet cette envie de causes communes, et qui en plus avons les moyens en temps de le faire. Ensuite, on est sur un quartier avec beaucoup de petites rues, plein de sens uniques, pas facile de se garer, donc, lorsqu'on ne travaille pas, on n'a pas envie de bouger sa voiture. Aller à pied à l'école, c'est quand même beaucoup de facilité. Et puis le côté pratique du Pédibus, c'est qu'on a plein de gens qui travaillent à Rouen à 8h30, et le pedibus permet de laisser son enfant quand on est au départ à 8h05. Et quand on bosse à 8h30, l'ouverture de l'école, c'est 8h20, 8h25. Si on ne veut pas payer la garderie du matin et qu'on ne veut pas être en retard au boulot, eh bien on dépose son enfant à 8h05 au départ du Pédibus et on peut partir au boulot à 8h05. Plutôt que 8h20, ... et à 8h30 on est en retard au boulot.

9 ML

Moi, en l'occurrence quand j'étais à temps plein je travaillais au Lycée d'Elbeuf, ma femme travaille à Pierre Corneille centre-ville de Rouen (elle est prof en classe prépa), elle y va à pied. Elle commence ses cours à 8h30 le plus souvent, si elle ne veut pas être en retard au boulot, il fallait qu'elle dépose mes enfants à 8h05 au pédibus. C'était ce côté pratique. Moi ça me permettait de pouvoir partir au lycée à 6h30 ou 7h, sans que ma femme n'ait la contrainte d'accompagner les enfants à l'école, parce qu'il y en avait un en maternelle et un en primaire. Voilà aussi pourquoi on s'est inscrit au Pédibus, ce qui est le côté pratique par rapport aux autres modes.

10 IKJ

Comment avez-vous eu connaissance du projet de Pédibus ?

- 11 ML Sans entrer dans mon histoire personnelle, on est arrivés dans le quartier quand ma fille était en classe de maternelle. Mais elle était déjà scolarisée dans les autres écoles de Rouen, et on n'a pas voulu la changer de l'école. Elle est restée à l'école en l'occurrence la Croix de Pierre. Mais depuis quelques semaines, quelques mois, on habitait déjà dans ce nouveau quartier. On avait trouvé une maison et devant chez nous, il y avait un arrêt du Pédibus. Les petits voisins, eux, étaient dans l'école du quartier, donc on les voyait tous les matins partir avec leurs beaux gilets jaunes. Ma fille, justement que je trimballais à vélo à l'école, ne rêvait que d'une chose, c'est d'avoir un beau gilet et de pouvoir aller à l'école avec les enfants du quartier. Quand mon petit garçon est rentré à l'école (justement on a fait des changements d'école à ce moment-là), on est rentrés au Pédibus. On l'a connu parce qu'on avait l'arrêt devant chez nous et que ça faisait envie à ma fille de prendre le Pédibus. Et il y a aussi tous les arguments qu'on a déjà évoqués. On est sur la 5^e année de Pédibus, vu que ma fille est en CM2.
- 12 ML Mon fils est en CE1, donc j'en ai encore pour 3 à 4 ans, avec grand plaisir ! Et je suis persuadé que lorsque mes enfants ne seront plus à l'école primaire, je continuerai à accompagner le Pédibus du quartier s'il faut dépanner les gens du quartier.
- 13 IKJ *Comment avez-vous adhéré au Pédibus de votre quartier ?*
- 14 ML Il y a eu une campagne, que je fais tous les ans maintenant. Moi, je n'ai pas adhéré comme ça. J'ai adhéré simplement parce que mes voisins avaient leurs enfants qui étaient dans le Pédibus. J'en ai parlé avec eux. Entre voisins qui arrivent dans le quartier, on se renseigne auprès des voisins qu'on trouve. C'est ainsi qu'ils m'ont parlé d'Emmanuelle Milloud Gallen qui est la référente, elle m'a également donné des papiers d'inscription. Dans le Pédibus, il y a les enfants en tant qu'usagers, il y a les parents en tant qu'accompagnateurs. On peut très bien avoir des enfants plus âgés et des parents qui ne sont pas accompagnateurs. Parce qu'ils n'ont pas le temps, parce qu'ils ne savent pas s'occuper d'un groupe, car il faut savoir s'occuper d'un groupe.
- 15 IKJ *Existe-t-il des formations, pour que les gens apprennent à s'occuper d'un Pédibus ?*
- 16 ML On a un système de tutorat pour les parents, dont j'ai été un bénéficiaire. Aussi, j'ai été animateur de centre aéré, j'ai dirigé des centres aérés, donc je savais accompagner un groupe. Mais par acquis de conscience, la première fois j'ai accompagné un pedibus (comme

vous le ferez si vous pouvez dans mon quartier), je l'ai accompagné en suppléant. C'est-à-dire que j'ai accompagné les 2 titulaires. Ça duré une matinée. Me connaissant, je savais déjà comment ça marche (je dis ça sans aucune modestie), mais parce que j'avais déjà fait les mêmes activités lorsque j'étais responsable dans les centre aérés. Je suis prof, j'accompagne mes élèves dans les sorties, je savais le faire, je n'étais pas trop inquiet. Il y a des parents qui ne sont pas à l'aise et puis, ils viennent une fois, deux fois, trois fois si c'est nécessaire. Mais il n'y a pas de formation spécifique. Il y a des rites de sécurité que n'importe quel parent connaît finalement. On s'arrête devant le passage piéton, c'est vraiment du bon sens. Il y a une question d'autorité, parce que le Pédibus pour les enfants, ça nécessite l'apprentissage des règles : « on se donne la main, on ne chahute pas, on ne se pousse pas ». Or il y a toujours les enfants qui ne respectent pas les règles. Un enfant est fait pour ça, donc il faut savoir parfois rappeler les règles de manière diplomate, et puis plus ferme.

17 IKJ

Avez-vous déjà procédé à une exclusion au sein du groupe ?

18 ML

Jamais. Sur ce Pédibus, jamais. Sur d'autres lignes je ne sais pas. Mais j'ai envie de dire que ça peut arriver. Mais les enfants qui n'adhèrent pas s'excluent souvent par eux-mêmes, ils ne viennent plus. On a plein d'enfants qui ont suivi le Pédibus au début, mais qu'on a plus revus, parce que la règle ne leur convient pas, ou parce que les parents justement ont vu le côté utile du pedibus. Sauf que nous, à un moment donné, on est un nombre restreint. Ça marche très bien, mais c'est compliqué de trouver les parents qui accompagnent.

19 IKJ

Quels sont vos chiffres pour ce Pédibus ?

20 ML

On a un système via Framasoft (je ne suis pas un as de l'informatique), c'est un logiciel qui permet de s'inscrire sur un cycle. Il y a toujours 2 parents responsables et un parent suppléant, au cas où il y a un désistement de dernière minute. On a les contacts de tous les participants (mail et numéro de téléphone) pour une réorganisation. On est une petite vingtaine de parents accompagnateurs. Ce n'est pas pour autant qu'il y a beaucoup plus d'enfants, car nous avons le souci d'enfants qui participent, mais que ne sont pas inscrits officiellement. Ce matin, en arrivant à l'école, il y avait 32 enfants, mais il peut arriver qu'on ne soit qu'une dizaine. En moyenne, on est une vingtaine régulièrement. Et là, on a un creux au niveau de la maternelle, c'est très surprenant ! On avait jusqu'à présent plus de maternelle que de primaire, et là cette année on a peu

de maternelle. Pourquoi ? Mon explication tient compte des éléments politiques et d'histoire-géo : notre ligne part du haut du quartier et elle descend. Or dans tout ce secteur au niveau immobilier, aujourd'hui il n'y a plus rien à vendre, et puis c'est devenu trop cher. Les nouveaux couples arrivants s'installent un peu plus loin, or il n'y a pas de ligne pedibus là-bas. Et donc ceux qui se sont installés maintenant et qui ont des enfants en maternelle, de fait, ne se sont pas intéressés par le Pédibus, parce qu'ils n'habitent pas sur la ligne.

21 IKJ

Et pourquoi n'avoir pas mis en place une 2^e ligne de Pédibus ?

22 ML

Justement, c'est pourquoi j'ai réfléchi à cette question de l'immobilier. Comme on a plein d'amis qui cherchent des maisons dans le quartier, on se rend compte qu'il n'y a plus rien dans ce secteur-là, et qu'aujourd'hui les gens qui achètent, achètent un peu plus loin ! C'est pourquoi je pense que mon analyse n'est pas mauvaise, même si elle ne se base pas sur une étude sérieuse. Mais, donc on s'interrogeait sur justement un déplacement de la ligne. Parce que tous les enfants de ce quartier, surtout la génération de ma fille, vont quitter l'école l'année prochaine. Tous les enfants de sa génération qui habitaient ici, ont tous participé au pedibus. Et il n'y a plus beaucoup d'enfants dans ce quartier, qui potentiellement pourraient prendre le Pédibus. Alors il faudrait qu'on fasse une étude, peut-être que le travail pourrait vous intéresser ! C'est de voir justement s'il n'y aurait pas de potentiels candidats, parents ou enfants, sur l'Est du quartier. Finalement on était sur une ligne nord-sud. Je pense qu'aujourd'hui il faut qu'on parte plus vers l'Est. Ou alors ouvrir une 2^{ème} ligne, mais ça implique une fois de plus des moyens pour la ville, d'abord les moyens financiers parce qu'il faut installer des panneaux, on ne sait pas combien ça coute exactement, mais malgré tout ça un coût. Je sais que ce budget est en train de diminuer par ce que il y a eu un investissement initial et en terme de fonctionnement il faut juste des gilets, tous les ans on renouvelle

23 IKJ

Vous évoquez une réduction du budget consacré au Pédibus ?

24 ML

Frédéric Marchand pourrait vous répondre de manière plus précise que moi. Ce n'est pas un chiffre dont je suis certain, mais j'ai en mémoire ce chiffre de 2.000 euros pour le budget 2017. Ça a dû être davantage dans les années précédentes, parce qu'au départ une fois de plus il y avait un besoin en termes d'investissement. 2008 est l'année du lancement des Pédibus dans la ville de Rouen, avec le premier mandat de Valérie Fourneyron. Il faut dire le budget dépend

aussi et surtout de la viabilité des dispositifs en place. Dans la mesure où les uns s'arrêtent et quelques autres continuent d'exister, il est on ne peut plus normal que le budget s'amenuise. Moi, je vous parle avec ma casquette d'élue, et d'élue de la majorité qui est parfois très critique à l'égard de la majorité en tant que communiste pas trop d'accord avec les choix fait par les socialistes. Mais je pense qu'aujourd'hui, en effet, le Pédibus serait un projet à relancer. En plus, on vient de signer notamment avec la métropole un appel à projet sur les déplacements doux. Parce que je suis vraiment un militant des transports gratuit en cas de pic de pollution. Je n'arrive pas à faire entendre raison à Sanchez là-dessus, mais je ne désespère pas d'avoir gain de cause. Et donc, dans le cadre de cet appel à projet, je pense que pour relancer une réflexion sur le Pédibus aujourd'hui, il faudrait faire un bilan. Chercher pourquoi certaines lignes qui ne fonctionnent pas : peut-être que le trajet a été mal construit, les parents ne sont suffisamment informés, etc. Il faut dire que notre ligne est une des rares lignes à bien fonctionner depuis des années. Je pense que si on ne veut pas qu'elle disparaisse, parce qu'on va se retrouver avec une pénurie des candidats dans ce secteur du quartier, il faudrait réfléchir sur un autre trajet.

25 IKJ

En quoi consiste l'appel à projet que vous avez signé avec la métropole ?

26 ML

Je l'ai appris hier. Je n'en sais pas plus, mais je compte creuser la question. Sur la question des mobilités, je pense que vous avez des adjoints thématiques. Est-ce qu'ils maîtrisent bien le sujet, je ne sais pas. Sur le Pédibus, vous avez Céline Millet qui est une élue du groupe « Décidons Rouen » également et puis vous pouvez voir avec les services de de Françoise Lesconnec qui est adjointe au maire en charge de l'environnement. Au lancement, l'on comptait 11 lignes de Pédibus dans la ville de Rouen. Et 8 ans plus tard, seules 3 ou 4 lignes ont survécu. A l'échelle de la ville, je pense que c'est un bilan négatif ; à l'échelle de mon quartier, c'est positif (je peux vous en parler encore longuement de ce Pédibus). En fait, à chaque rentrée, on est quelques parents à participer avec quelques enseignants à des réunions de présentation. On a un point d'information sur le Pédibus pour informer les parents. On a un affichage dans l'école, en plus on a des démarches à faire en tant que parents, parce que les maternelles il faut les inscrire le matin à la cantine à la garderie, donc on a des

petits tableaux à remplir. Ça implique nécessairement un investissement de la part des parents. Et donc (là on revient sur le bilan) ici on est sur des parents qui sont mobilisés. Il y a des quartiers où en effet, malheureusement, les parents ont le temps d'accompagner leurs enfants à l'école, mais n'ont pas cette sensibilité. Je pense aux Hauts de Rouen que je connais bien. C'est vrai que je ne comprends pas que sur les hauts de Rouen, il n'existe pas de Pédibus. C'est plat, on voit que ce n'est pas très contraignant, il y a plein de enfants qui habitent dans le même immeuble. Pourquoi ne pas penser à sensibiliser les parents et les enfants pour la mise en place de lignes Pédibus. Après, il y a des traditions aussi, comme faire plus confiance aux enfants. Il y a aussi plusieurs enfants qui vont à l'école tout seul.

27 IKJ

A cet âge-là (maternelle et élémentaire) ?

28 ML

En fait, il faut admettre que nous sommes des parents qui cocoonons un peu trop nos enfants, et on les accompagne. Peut-être qu'ils pourraient aller tout seul, finalement ! L'idée de cette démarche est la responsabilisation des enfants, pour qu'ils aient plus confiance en eux. Après, vous avez la tâche qui est parfois dévolue au grand frère ou à la grande sœur. Mais moi je suis sidéré de voir des enfants de maternelle parfois qui vont à l'école tout seul. Je me demande où sont les parents, soit ils sont déjà au boulot, soit ils sont encore à la maison, et ensuite on se pose la question du « désœuvrement social ». Peut-être pas des enfants de 3 ans, car je n'en ai jamais vu. Mais des enfants de 5, 6 ans oui. On n'est pas sur un quartier extrêmement dangereux, il y a une circulation qui est relativement réduite parce que le quartier est étendu. Mais il y a forcément des dangers quand on laisse un enfant tout seul dans la rue. Il y a des enfants de 5 à 6 ans qui vont à l'école tout seul, moi je pose la question. Alors que le système du Pédibus, c'est l'idéal ; il y a deux parents qui sont responsables et couverts par la mairie, il y a une assurance mairie. On fait œuvre d'utilité publique.

29 ML

Pourquoi je me suis inscrit au Pédibus ? Je peux être long sur la question et vous faire état de l'intérêt que cela a eu. Parce qu'en débarquant dans le quartier, je ne connais personne, et là on s'est fait pleins de copains. Les enfants se sont faits des amis et nous parents on s'est fait des amis aussi. C'est-à-dire quand on rentre du Pédibus, on s'arrêtait systématiquement prendre le café ensemble (maintenant

c'est moins le cas). On fait tous les ans 2 pique-niques Pédibus sur un dimanche ; tous les enfants, tous les parents se retrouvent dans un parc et on mange ensemble. Et puis après on se fait des soirées entre nous, parce qu'on est devenu copains finalement. C'est vrai que ça eu le mérite de nous permettre de créer des nouveaux réseaux de connaissance. Dans ce quartier qui est malgré tout un dortoir, cette dynamique a apporté un autre regard. Pour donner un peu le côté CSP+ (catégorie socio-professionnelle supérieure) des gens qui ont un travail, mais plutôt un bon boulot, là on est sur une sociologie des écoles. Il y a 2 ou 3 ans avec l'école Michelet qui est une autre école ultra-privilegiée (zone de la Croix de Pierre avec des classes CHAM, classes à horaire aménagé musique), avec des enfants qui sont et à l'école et au conservatoire, c'est un recrutement élitiste. Dans l'école de mes enfants, on avait un pourcentage élevé d'enfants qui mangeaient à la cantine, ça veut dire que les parents travaillent. Donc on est ici sur des classes où tous les parents travaillent, où il n'y a pas de chômeurs, il n'y a pas d'inactifs. Tous les gens travaillent. Justement on a aussi plein de quartiers où justement il y a des gens qui ne travaillent pas. Les Hauts de Rouen, les gens ne travaillent pas parce qu'il n'y a pas de boulot. Mais il y a d'autres quartiers. Vous verrez, dans mon Pédibus nous avons un instituteur, il habite à 30 m de l'école, une fois par semaine, il va au début de la ligne de pedibus, il fait le pedibus, à 8h20, il est devant l'école pour déposer les enfants et il prend son vélo, il fonce à son école, qui n'est pas loin évidemment pour prendre ses élèves. Je me moquais gentiment de Roberte Picard conseillère municipale de droite, en disant ce n'est pas parce que vous habitez près de l'école que vous ne pouvez pas faire la démarche citoyenne d'accompagner le Pédibus. Je travaille... Dans le quartier il y a pleins de femmes de médecins, qui ne travaillent pas et qui ne le feront pas, parce qu'elles n'ont pas cette sensibilité politique justement.

30 IKJ

En vous écoutant, il me revient que l'environnement est très absent de vos propos. Ce n'est pas le point promoteur de cette belle activité, qu'en dites-vous ?

31 ML

Sincèrement, il y a le côté pratique de laisser son enfant à l'arrêt du Pédibus et de pouvoir fonce travailler, ça c'est une réalité ! Mais non, sur les gens qui sont les piliers du Pédibus à l'origine et membres actifs aujourd'hui, la cause elle est évidente. Je vous donnerai un exemple : dans mon quartier, j'ai identifié 3 familles qui sont sur le

chemin du Pédibus et ne prennent jamais le Pédibus. Ils emmènent tous les jours leurs enfants à l'école. Ces 3 familles là viennent en 4x4 à l'école, ils prennent leur 4x4 pour faire 200 m. Et donc on les croise en arrivant à l'école. Au regard de la configuration, notre Pédibus fait face aux voitures, et nous nous prenons toujours un malin plaisir à bloquer ces 4x4 qui déposent leur enfants, qui polluent le quartier, qui ne coupent pas leur moteur quand ils déposent leurs enfants et qui peuvent rester 5 minutes devant l'école avec leur moteur allumé, Vous voyez ces gens n'ont pas la cause environnementale. Leur attitude est normale dans la mesure où justement ils se foutent de l'écologie et de la pollution. Et socialement aussi, ils ont les moyens de se payer un 4x4, ils sont très heureux de montrer qu'ils ont un 4x4. Nous on n'a pas de 4x4, on peut s'en payer un, mais pour notre engagement on préfère autant rester sans. Mais vous voyez, il y a malgré tout la cause environnementale, si ce n'est une évidence. Nous ce n'est pas qu'environnemental, il y a aussi un autre point, c'est le côté santé publique, respirer un air sain, mais aussi faire marcher les enfants, par ce que c'est la santé publique. On parle de l'obésité chez les enfants, la mal bouffe... Ce côté santé publique est évident, d'ailleurs vous regardez les enfants du Pédibus certes ils ont les parents qui leur font manger des choses bio, mais il n'y a pas des enfants qui souffrent d'obésité. On en a un qui vient ponctuellement parce que sa maman le force à venir, mais le reste du temps elle l'accompagne en voiture, elle arrive à le faire plier une fois par semaine et le reste du temps c'est la voiture. L'enfant, le Pédibus c'est une souffrance pour lui, parce que déjà il est en surpoids, il a 5 ans et il se déplace difficilement.

32 IKJ

Peut-on parler d'éducation dans ce dispositif, quelle est la part des savoirs que vous partagez avec les enfants ?

33 ML

Il y a l'éducation tout simplement. Et l'apprentissage du code de la route, c'est basique mais...il se trouve qu'on est sur un quartier où il n'y a pas de feu. L'éducation, donc code de la route. L'éducation au civisme : « on ne chahute pas, on ne crie pas ». D'ailleurs on a une éducation qui est très rigolote, parce qu'on a une rue, qu'on appelle « la rue des chiens des enfants » du quartier parce que les mégères du quartier viennent avec leurs chiens pour qu'ils fassent caca. C'est une rue qui est forcément compliquée pour les enfants donc, tous les matins on dit « attention au caca » et puis, ils font attention où mettre les pieds, et ça nous permet de faire un petit rappel sur des gens qui ne sont pas citoyens justement et qui ne ramassent pas les déjections canines. Même ça c'est une éducation qu'on fait par l'humeur. Mais après, on a tout ce qui est fait, l'éducation ou l'apprentissage de la vie en collectivité avec les grands qui s'occupent des petits.

34 IKJ

Et la question environnementale ?

35 ML

Sur la question environnementale, je pense que les parents le font individuellement à leurs enfants, par exemple avec ma fille qui ne veut plus prendre le Pédibus depuis qu'elle est au CM2, qui est très sensible à la cause environnementale, comme tous les enfants de cet âge-là. J'ai réussi à la convaincre parce que je lui ai expliqué que aller en Pédibus c'est mieux que d'aller en voiture et nous n'avons pas besoin de prendre la voiture par aller à l'école. Si tu n'y vas plus, le Pédibus ne pourrait plus exister et certains adultes prendront la voiture pour venir à l'école, et ce n'est pas bon pour la planète ! Et elle de répondre : « ah d'accord, j'ai compris ». Depuis, elle continue d'aller au Pédibus parce qu'il faut que la ligne vive ! Mais elle est au CM2, l'année prochaine c'est le collège et elle ira à l'école à pied. Beaucoup d'enfants du quartier qui ont vécu le Pédibus de la maternelle jusqu'au CM2 (8 ans de Pédibus...), vont tous au collège Fontenelle. Et à leur manière ils continuent tous à faire un Pédibus, ils se retrouvent le matin et ils partent ensemble à l'école, c'est rigolo ! C'est d'autant plus intéressant parce que si nous sommes dans la dynamique de l'éducation, de la formation, nous sommes en phase avec les principes d'éducation, dans la mesure où le savoir se perpétue et participe au changement de comportement, tel que le veut l'éducation. Donc clairement le Pédibus contribue au changement de comportement chez les jeunes en ce qui concerne la mobilité, les déplacements en zone urbaine. Il serait bien de discuter avec la fille d'Emmanuelle, pour voir comment le Pédibus a impacté ses déplacements. Aujourd'hui cette jeune fille qui est en 4^e, je continue à la croiser et échanger avec elle, je l'ai connue dans le Pédibus. On a cette complicité d'avoir fait le Pédibus ensemble ; qu'il neige, qu'il vente qu'il pleuve, on est toujours présent, le Pédibus n'a jamais été en grève ! C'est un argument qu'on vend aux parents en début d'année, le Pédibus n'a jamais été en grève, pourtant nous sommes des syndicalistes, pour beaucoup d'entre nous, moi le premier. On est là tous les matins, contrairement aux transports en commun qui sont bloqués par la neige. Nous, quand il neige, on est en haut de la ligne. Et pour l'anecdote, il y a une fois, on a eu une grosse galère en Pédibus. C'est la seule fois que c'est arrivé, ça fait quelques années, aucune institutrice n'a pu venir à l'école à cause de la neige. Et là, on arrive à l'école : pas d'enseignants. Sauf que les parents

accompagnateurs avaient avec eux 30 enfants, dont la plupart des parents étaient déjà partis au travail, qu'est-ce qu'ils font les enfants ? Je sais que les parents concernés avaient gardé les enfants, ils n'étaient pas allés travailler et avaient prévenu les parents. Mais ça c'est un problème que j'avais reçu en tant qu'élu, puisque nous n'étions pas encore sur cette école, mais en tant qu'élu on a l'obligation d'ouvrir les écoles. Donc on s'était posé cette question-là, en cas de fermeture d'école pour cause de non déplacement d'institut, qu'est-ce qu'on fait des enfants pour l'obligation scolaire, le service minimum ?

36 IKJ

La mairie a-t-elle pensé à redynamiser les lignes, en embauchant ?

37 IKJ

Rembaucher ...? On a le personnel périscolaire, qui est embauché par la ville et qui pourrait éventuellement emmener les enfants et les récupérer. Moi, politiquement, c'est quelque chose que je pourrais suivre, ce serait un service public en plus, mais après je pense que vu les coûts, il faudrait les faire payer. La MJC Grieu, le mercredi, les animateurs de la mairie viennent les chercher à l'école, les emmènent à la MJC, en minibus en l'occurrence, on le facture, ce qui nous paraît normal, c'est un service. Sauf qu'aujourd'hui, on demande tellement au gens de payer un certain nombre d'impôts, que seuls les riches pourraient se permettre ça. Et ce n'est pas juste ! Moi je suis partisan politiquement de la tarification sociale. Parce que là on peut se centrer sur un service, je ne sais ...qu'on pourra facturer peut-être 15 centimes d'euros pour le trajet, ça ferait payer pour les plus modeste 1 centime, ça ne se facture pas 1 centime. Donc, il y a cette limite de la facturation. Et puis, dans le Pédibus, un des aspects majeurs c'est justement de responsabiliser les citoyens, notamment les parents d'élèves. C'est un travail politique justement, que de réussir à convaincre les parents de l'utilité pour toutes les raisons que j'ai déjà évoquées avec vous. Pour réussir à trouver au départ, il faut quelques piliers. Sur la ligne du Pédibus par Corneille, il y a 20 ou 25 parents inscrits, on est 3 ou 4 piliers. Nous sommes là toutes les semaines, nous sommes là pour dépanner, nous sommes là pour faire les plannings, pour aller vendre le Pédibus aux autres parents, on est 3 ou 4. Après Emmanuelle, celle qui a commencé avec un autre, Sylla Toko, ils ne sont plus là, il y a moi et Erwan Vrinat, si vous pouvez venir un mardi c'est bien parce que le mardi, il y a Erwan qui a pris le relais. Le rendez-vous, c'est au début de la ligne, en haut de la rue

Frédéric Berat. Départ 8h05, il faut être là à 8h00. Parce que l'intérêt, c'est que vous puissiez voir tout le parcours.

38 IKJ

Ce fut un honneur de vous avoir en entretien sur une cause que vous connaissez très bien car vous avez la double casquette de décideur/politique et d'acteur/parent accompagnateur. Vous avez tous mes remerciements

ANNEXE 6

Entretien avec le Chargé de l'Agenda 21, /Mairie de Grand-Quevilly ; 05/2017

Kery Joëlle- "L'expérience du Pédibus à Grand-Quevilly": avec DB

Date entretien : 05/2017 ; lieu : Mairie de Grand-Quevilly

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 97 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), DB voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 05/2017	Thème : "L'expérience du Pédibus à Grand-Quevilly"		
Nombre de participants :	1 DB		Temps : 97 minutes
Interviewé : DB	Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA		

- 1 IKJ *Bonjour Monsieur DB, je suis doctorante à l'Université de Rouen et je mène une recherche sur le Pédibus, un sujet que vous connaissez bien. Quand le Pédibus a-t-il commencé dans votre commune ?*
- 2 DB *Entre 2010 et 2011. Quand je suis arrivé, il était déjà en place. Il a tenu jusqu'en 2013. On avait 2 secteurs sur la ville, les 2 secteurs avaient été fléchés. C'était très bien fait. On avait des panneaux, comme le principe d'un bus avec les horaires de passage. Les parents volontaires passaient prendre les enfants qui attendaient à des panneaux dénommés « Pédibus », portant chacun un nom sur le circuit.*
- 3 IKJ *Quel était l'objet premier de la mise en place du Pédibus, que recherchez-vous à travers cette pratique?*
- 4 DB *Il y avait 2 points importants qu'on a voulu mettre en valeur. L'objet était de favoriser les déplacements doux au sein de la ville de Grand-Quevilly, notamment par l'objectif du transport des enfants le matin, avec une question effectivement de santé sous-jacente également. Et*

puis il y avait un autre objectif, qui était de désengorger les véhicules qui stationnent devant l'école pour emmener les enfants dans une dépose-minute, ce qui crée sur ce secteur-là aussi un certain nombre d'inconvénients. Désengorger les devantures d'établissements. Tous les matins sur ce secteur-là, c'était, plein car il y a énormément de parents qui viennent, puisqu'on a une école maternelle et une école élémentaire qui se trouvent l'une à côté de l'autre, avec une seule rue pour déposer les enfants. En contrepartie, cette école avait aussi un projet où le vélo était utilisé et sollicité, pour permettre aux enfants s'ils voulaient venir à vélo. Là aussi, on parle de mode de déplacements doux. Afin d'améliorer la sécurité aux abords des écoles, avec l'équipe enseignante et les parents d'élèves, on a mis en place un cortège de piétons vers le village scolaire et des arrêts des horaires fixes. Que les enfants peuvent emprunter. Toutes les règles de sécurité sont respectées. Un gilet pour chaque enfant, un pack du piéton, formation des parents. Pour que ce projet fonctionne dans les meilleures conditions, nous attendons le soutien du plus grand nombre des parents, soit pour inscrire leur enfant dans le dispositif, soit pour s'inscrire comme parent accompagnateur. On avait les deux écoles qui pouvaient effectivement être rejointes par différents secteurs, et chaque secteur avait des panneaux. En l'occurrence, un parent qui emmenait son enfant à l'école maternelle Anne Frank pouvait déposer son enfant plus grand, pris en charge par des parents qui pouvaient l'accompagner jusqu'à une école élémentaire. Et de l'autre côté, des enfants qui venaient à cette école élémentaire pouvaient prendre aussi le Pédibus, selon les différents secteurs où ils étaient.

5 IKJ *Comment avez-vous mis en place les lignes ? Quels sont les points que vous avez privilégiés pour mettre en place des lignes ?*

6 DB Nous évoluons dans un secteur de carte scolaire. C'est-à-dire que les villes, dans leurs responsabilités administratives définissent pour chaque école ce qu'on appelle des périmètres scolaires. Quand on fait des inscriptions, on a des inscriptions du secteur scolaire. Il y a des parents qui peuvent demander des dérogations hors secteur pour diverses raisons. Si, par exemple, il y a une grand-mère qui habite dans les environs et que c'est plus facile de récupérer leur enfant chez la grand-mère le soir.

7 IKJ *Quels sont les chiffres de cette pratique, parents, enfants ?*

8 DB Ça été très variable. Vous avez environ 3 à 4 parents accompagnateurs par ligne. Pour les enfants, ils étaient plus nombreux sur la ligne Rimbaud (verte) où on dénombrait 10 à 12

enfants. L'autre ligne appelée ligne Collins (rouge) n'a jamais vraiment fonctionné. Elle a capoté très rapidement, parce que n'ayant pas de parent volontaire, vous pouvez vous retrouver très vite sans parents accompagnateur. Le temps que j'étais là, on a voulu avec une nouvelle directrice mettre en route, j'ai moi-même fait l'accompagnant, mais on n'a jamais eu de parents volontaires. Le principe du Pedibus, c'est que la ville a mis à disposition des moyens techniques, des moyens en matériel, donc des gilets, des panneaux pour traverser des carrefours etc. La ville a aussi fait des signalisations sur les trottoirs, mais c'était aux parents de porter ce projet. La mairie a aidé en termes administratifs, de mise en lien, de valorisation, mais n'a pas souhaité prendre à sa charge cette action. Parce que ça veut dire des agents, mobiliser des policiers municipaux. C'était bien un projet citoyen, pour des enfants citoyens dans le cadre du développement durable.

- 9 IKJ *Le DD, était aussi l'objectif visé ?*
- 10 DB Oui. Effectivement l'agenda 21 est arrivé dans les collectivités et il a été le précurseur d'une politique environnementale des villes, des villes économes en énergie.
- 11 IKJ *Donc l'initiative viendrait-elle des parents ?*
- 12 DB Je pense que c'était une initiative conjointe ville-école ou ville-parent. Parce que certainement il y a eu un certain nombre d'axes, après je n'ai pas l'ensemble des mesures qui ont été décidées ou mises en place dans l'Agenda 21. Mais ça faisait partie d'un processus, d'une action type Agenda 21. Notamment, la ville de Rouen avait été précurseur en la matière.
- 13 IKJ *On voit que la pérennité d'un Pedibus est très difficile, qu'est-ce qui peut expliquer les freins de ce constat ?*
- 14 DB Plusieurs points concourent au manque d'adhésion des parents, véritables moteur d'un Pédibus. Entre tous ces points, il y a la confiance. Il y a des parents qui ont du mal à confier leurs enfants à d'autres parents. Pour eux, ce n'est pas forcément naturel. Après, il y a aussi des horaires professionnels des parents. Mais il y'a des parents qui sont disponibles, pour lesquels c'est facile en terme d'aménagement d'horaires entre la vie sociale et la vie professionnelle. La mobilité professionnelle reste pour moi un

élément qui peut freiner. A mon sens, les parents ne voient l'impact citoyen, au mieux l'impact écologique. On vit beaucoup sur soi de nos jours. On a sa famille, sa cellule familiale, son travail et ses difficultés. On une organisation. Ainsi, préparer son enfant, l'accompagner, le mettre dans un endroit pour retourner ensuite chez prendre son véhicule. Il y a aussi des habitudes dans une autonomie qui sont prises par les parents. Et que ce discours de partage et de lien n'est pas forcément naturel.

15 IKJ *Il est vrai qu'aujourd'hui certains parents ne voient pas en la pratique du Pédibus une action pour l'environnement. Par contre, on parle d'autres valeurs comme la création du lien social, la convivialité. Est-ce que cela fut le cas dans votre démarche ?*

16 DB Effectivement cela a été valorisé. Je pense qu'il y a un autre facteur qu'on oublie, c'est la météo. Avec les aléas climatiques de la Normandie. Il fait froid, il fait gris, il pleut. La sociologie d'un quartier est aussi à prendre en compte. Elle peut ou ne peut pas favoriser. Si vous avez un quartier où les gens travaillent majoritairement, il sera moins simple de mettre en place un Pédibus, contrairement à un quartier où les mamans sont plus disponibles. Parce que ce sont beaucoup plus les mamans qui prennent en compte ce genre d'outil. Pas forcément les papas. Il y a aussi un 3^e élément, *a contrario* dans un paradoxe. Si vous avez un certain nombre de mamans disponibles, elles vont faire le chemin, sans forcément se mettre dans la responsabilité de prendre d'autres enfants. La responsabilité des parents, ce n'est quand même pas anodin dans ce genre de démarche. La question de l'assurance était vraiment importante. S'il arrive quelque chose à mon enfant, qui est responsable de quoi ? Malgré le fait qu'on ait rappelé aux parents que chaque parent a une responsabilité civile. Lorsqu'il n'y a pas un interlocuteur bien défini sur la responsabilité, il y a des parents qui sont craintifs. Ce qui est naturel. Si mon enfant sort du cortège, s'il n'écoute pas, si mon enfant a un accident etc. Les conditions de la sécurisation des parents doivent être réunies.

17 IKJ *Ce sont des préoccupations qu'on discute au cours des réunions de préparation du projet. Avez-vous tenu des réunions d'information, de sensibilisation et de présentation du projet avec les parents ?*

18 DB *A priori je ne saurais vous répondre car je suis arrivé ici un petit peu après la mise en place du projet, avec notamment la tenue des*

réunions et l'ensemble de la concertation. Toutefois, je peux vous assurer que la ville de Grand-Quevilly va au bout de l'action commencée, en termes de concertation avec les parents, en termes de diffusion de l'information, en termes d'outils. Je vous assure qu'il n'y a pas eu manque d'information. Ces petits livrets ont été distribués à l'ensemble des parents des deux écoles élémentaires ou même à des parents des écoles maternelles qui étaient susceptibles d'avoir des enfants en école élémentaire. Cela ne s'adressait pas forcément aux plus petits de la maternelle, car nous étions seulement sur les enfants d'âge élémentaire. On peut dire que c'est le charisme et l'investissement des parents d'élèves élus qui s'étaient portés volontaires pour encadrer et porter le projet.

- 19 IKJ *L'école en tant qu'institution était-elle regardante, ou participait-elle au projet ?*
- 20 DB Comme je vous le disais, il y avait un projet d'école qui allait dans ce sens-là. Il y avait une cohérence entre le projet d'école qui travaillait sur le DD et cette initiative. Effectivement, cela était également porté par le directeur, dans le cadre des réunions et des conseils d'école.
- 21 IKJ *Peut-on parler d'une didactique ou d'une pédagogie du Pédibus ? Y avait-il des choses qui étaient faites, de telle sorte que les enfants qui étaient déjà dans un projet scolaire de l'EDD faisaient valoir leurs connaissances au cours de la pratique du Pédibus ?*
- 22 DB Il y a eu une initiative qui a été faite, il y a 3 ans maintenant, par l'association CARDERE qui avait délégué un salarié sur cette question du Pédibus afin de le relancer, « le Pedibus sur l'école élémentaire Jean Cavallès ». Donc, il y a eu un projet porté par l'enseignante qui est partie à la retraite et aussi par l'école. Cette tentative de relance dans cette école-là, fut en 2013-2014. Et ça n'a pas fonctionné. Il y a eu un vrai travail pédagogique de la classe notamment en direction des autres classes, des autres enfants et des parents, avec une exposition. Malgré tout, cela n'a pas permis de relancer le Pedibus, faute de parents volontaires.
- 23 IKJ *Vous venez de parler d'un salarié pour la relance du Pédibus. Pouvez-vous en dire davantage ?*

24 DB

C'est l'association CARDERE qui est une association du DD que vous connaissez. Nous sommes dans un partenariat tripartite, nous travaillons tous ensemble. Nous avons des projets sur la biodiversité, notamment dans la réforme des rythmes scolaires. Nous avons conforté ce partenariat avec un certains nombres de séance de biodiversité ou de DD en direction des écoles. Dans ce partenariat-là, de mémoire, l'association avait été mandatée par la région et par l'AREHN qui sont des forces spécifiques pour remettre en place des actions Pedibus. Le projet pédagogique de l'école a bien fonctionné en termes de sensibilisation des enfants, de réouverture du sujet vers les parents, avec une exposition etc. Mais dans la pratique de remettre en place des lignes, les rendre fonctionnelles, il n'y a pas eu les parents qui se sont réapproprié ce sujet-là. Il y a eu une réunion organisée par l'école en direction des parents avec le travail des enfants, à laquelle j'ai participé. Un certain nombre de parents y ont pris part. Ils étaient certes intéressés par le travail réalisé par les enfants sur la question du DD, mais ne sont pas inscrits pour redémarrer le Pédibus à la rentrée. Cette réunion a eu lieu entre mai-juin, avec effectivement l'espoir d'un redémarrage.

25 IKJ

Je constate une forte implication de la municipalité. Est-ce à dire que vous mettez une priorité sur l'EDD chez les scolaires ?

26 DB

Je peux dire qu'individuellement, en tant que citoyen, je ne peux être que favorable. En tant que professionnel, c'est très dur à porter. Pour la simple raison que c'est un fort investissement, pour un résultat qui était malheureusement prévisible. A cela s'ajoute un autre facteur important qui explique le fait que cela n'ait pas bien fonctionné. C'est en rapport avec la configuration de la ville, la manière dont la ville est découpée. Vous avez des grandes avenues, vous avez des rues quand même importantes à traverser, avec des boulevards. Même si le secteur est sécurisé. J'étais allé dans un village sur Franqueville-Saint Pierre ou sur Boos, ça fonctionnait très bien. Je veux comprendre bien, car c'est dans un village. A Darnetal aussi, ils ont les lignes Pédibus. Je ne suis pas persuadé que ça fonctionne. Je pense que l'architecture, les rues dans une ville peuvent favoriser ou ne pas favoriser ce type de déplacement. Imaginons que vous habitez Rouen centre, vous habitez la rue Malpalu pour aller en haut de la rue de la République. Ce ne sont pas des rues piétonnes, et pour les parents ça représente un souci. Si vous devez aller de la rive droite à la rive gauche, vous ne pouvez pas mettre en place un Pédibus. Quand on est dans un esprit de village, de campagne, où on est sur quelque chose de très aéré, cette pratique a plus de chance de se faire. En

- revanche si on est dans un secteur urbain développé où la circulation est dense, cela ne fonctionne pas forcément.
- 27 IKJ *Quel a été l'apport de la police municipale ?*
- 28 DB La police municipale a été forcément associée, ne serait-ce que dans la sécurisationn ainsi que dans les points d'ancrage. Elle a aussi accompagné ce projet au départ, pour rassurer les parents. Ensuite de moins en moins, puis plus du tout. On ne peut pas chaque matin mettre un policier municipal, il peut être malade ou absent. La ville a toujours eu la prudence de ne pas prendre en charge le Pédibus, parce que si la ville prend en charge, on n'est plus dans une démarche citoyenne. C'est-à-dire qu'on formalise quelque chose qui est de l'ordre du citoyen, de l'école, du citoyen, du DD et de la prise en charge des parents dans les initiatives collectives. On est plutôt dans une société où on a tendance à consommer des services et non à être acteur du service. On voit bien, on demande aux collectivités de s'occuper de tout et n'importe quoi. Le citoyen aujourd'hui a des initiatives, d'accord... Comme l'initiative des jardins partagés. C'est sympathique, mais une fois que les trois courgettes sont arrachées par celui qui va les manger, est-ce que quelqu'un viendra encore les planter ? J'ai un regard un peu observateur sur tout ça. Je pense qu'il faut toujours qu'il y ait des gens passionnés qui, en même temps, ont cette capacité de fédérer. C'est un peu mettre le pied à l'étrier, mais ne peut pas monter le cheval, c'est un peu cette image qui est renvoyée. Après, si c'est une volonté politique très forte et qu'il y a des moyens humains qui sont mis à destination des parents, ce n'est plus une initiative citoyenne. Elle perd un peu et devient plus une initiative municipale.
- 29 IKJ *Partant du fait que les enfants qui font chemin ensemble vont pour la plupart dans la même école, se connaissent depuis un moment et les parents avec, peut-on à cet instant évoquer le manque de confiance comme un frein pour ce dispositif ?*
- 30 DB C'est compliqué de parler à la place des parents. Ce que ma collaboratrice en charge du dossier et moi avons constaté, c'est qu'on y a mis énormément d'énergie. La relation avec les 3 ou 4 parents qui étaient impliqués se passait très bien, mais il n'y a pas de successeur suffisamment engagé pour porter le projet. C'est un peu comme dans le monde associatif, quand il y a un président qui part, personne ne veut être président à la place du président. On veut bien consommer,

mais on ne veut pas avoir des responsabilités. En même temps, il y a un esprit très critique de la part du citoyen, du parent. Pour ne pas dire un esprit revendicatif. Il y a beaucoup de choses un peu négatives qui sont véhiculées par un certain nombre de parents, alors que de l'autre côté il y a des parents qui ne demanderaient qu'à s'engager. On le voit aussi dans les conseils d'école, dans les compositions parfois des parents porte-paroles, je dirais que c'est vie démocratique dans toute sa splendeur. C'est-à-dire que le politique en prend la tête, et quand vous représentez les parents vous n'êtes pas non plus sans être sous le feu d'un certain nombre de critiques.

31 IKJ

Avez-vous pensé au fait que les politiques peuvent davantage s'impliquer sur le projet qu'auparavant ?

32 DB

De façon globale, je dirais que ça rentre aujourd'hui dans un cadre large sur la gestion économe des villes en termes d'impact de transport, quel qu'il soit. La voiture restant malgré tous les efforts qui sont faits le moyen de transport le plus utilisé, pour des raisons qui varient d'un individu à un autre. J'habite à Darnétal et pour venir à Grand-Quevilly, je fais du chemin. Si je prends le métro et bus pour venir à Grand-Quevilly, je mets une heure pour arriver à mon lieu de travail. Si je prends la voiture, je mettrais une demi-heure et donc le choix est vite fait. Et en même temps, si j'ai besoin pour telle ou telle raison d'aller faire des activités en partant de mon travail, je ne peux pas les gérer par rapport aux lignes de métro et de bus. On peut donc dire que la voiture individuelle a encore des bons jours devant elle. Le co-voiturage est une très bonne initiative. Mais le co-voiturage ne vaut que si vous arrivez à la même heure que votre collègue et si vous repartez à la même heure. Si le soir vous n'êtes pas en capacité de dire à l'heure où vous allez partir, ça ne fonctionne pas. C'est tout un tas de petites choses qui donne du fil à retordre. C'est comme quand on parle du rythme de l'enfant, mais ce n'est pas cela qui est pris en compte. C'est plutôt l'organisation de la société dans son fonctionnement qui est prise en compte. Pour les vacances scolaires, on a eu 5 semaines sur la zone B entre les vacances de Noël et les vacances d'hiver ; entre les vacances d'hiver et les vacances de printemps on a 6 semaines ; après, il y a 11 semaines de cours. Les enjeux touristiques, les enjeux économiques etc. sont tellement forts, que bouger les lignes, c'est un peu compliqué. Tout ça fait partie des Agendas 21. Pour moi, le Pedibus c'est l'un des éléments de l'Agenda

21 des villes. C'est-à-dire que ce n'est pas un épiphénomène qui est pensé en dehors d'autres projets environnementaux : entretiens des bâtiments, achats des voitures électriques pour la ville.

33 IKJ

Comment comprendre l'Agenda 21 des communes ? Est-il réalisé en fonction des attentes de chaque commune ?

34 DB

Je ne suis certes pas spécialiste de l'Agenda 21 de ma commune, elle va intégrer par exemple le fait qu'aujourd'hui on n'utilise plus les produits phytosanitaires qui détruisent les herbes. Cet agenda intègre le fait que les mauvaises herbes favorisent la biodiversité dans une ville, tout comme il intègre aussi l'ensemble des projets de jardins partagés etc. Le dernier programme municipal évoque la réalité de l'Agenda 21 : Grand-Quevilly ville verte, notre environnement, l'agriculture urbaine et une ville propre. Ces points font effectivement partie du programme de la ville. Un document mieux élaboré est à obtenir auprès du service communication de la mairie, en l'occurrence le programme municipal sur encourager l'agriculture urbaine, création des jardins solidaires, favoriser l'installation de bornes de recharge et l'utilisation des véhicules électriques, amplifier le recours de l'utilisation des produits au profit de l'agriculture biologique, raisonner le cadre des restaurations collectives, poursuivre les plans pluriannuels dans l'entretien des bâtiments. Grand-Quevilly ville verte reste la marque de fabrique de Grand-Quevilly. Nous avons des range-vélos dans toutes les écoles de la commune pour faciliter la mobilité en vélo au sein de la commune chez les scolaires. Ces vélos sont sécurisés. C'est la 2^e année qu'on organise une semaine spécifique dénommée « Made in GQ » où on développe des actions en direction de la population de la commune. L'année dernière, on a travaillé sur la biodiversité. Cette année, on crée des événements fédérateurs. Cette année, on est sur la ville de demain. On souhaite amener les gens à imaginer la ville de demain à travers un certain nombre d'actions qui sont menées, mais avec une vision DD. C'est une action qui s'appelle « Made in GQ » et qui en est à sa 2^e édition.

35 IKJ

Avez-vous élaboré des savoirs sur la question de l'EDD ?

36 DB

L'ensemble des écoles de Grand-Quevilly, maternelles et élémentaires, ont le DD dans leurs programmes scolaires, réajustés

tous les 3 ans. L'année dernière, lorsqu'on a travaillé sur l'action « Made in GQ », j'ai développé avec 4 écoles (2 maternelles et 2 écoles élémentaires) la création des zones de biodiversité en lien avec l'association CARDERE. On installe des jardinières dans nos écoles, pour que les enfants puissent faire des plantations. Dans le cadre des activités périscolaires, l'association CARDERE intervient sur des ateliers de plantations. Avec un certain nombre de moyens et avec les services de la ville, on met notre énergie pour accompagner ces projets.

37 IKJ

En termes de réussite liée aux projets que vous portez sur le DD, le Pédibus reste-t-il le seul à la traîne, ou d'autres ont-ils également du mal à se pérenniser ?

38 DB

Des projets qui tardent à accrocher ? Je pense qu'il n'y a pas de volonté à revenir sur le Pédibus par rapport aux difficultés que je vous ai évoquées. Il y a eu un essai, ça a fonctionné sur un secteur, ça ne fonctionne plus. On a relancé, moi-même j'ai fait le trajet de l'école maternelle à l'école élémentaire pour que des fratries puissent avoir les enfants accompagnés, ça n'a pas pris. A mon sens, il faut savoir aussi prendre du recul et ne pas s'obstiner lorsque les facteurs environnementaux, les facteurs humains ou les facteurs architecturaux ne permettent pas d'aller au bout d'un projet. Cela ne veut pas dire qu'il faut arrêter, mais plutôt réfléchir de manière différente. A Rouen, ils ont mis un « cyclo bus ». Dans une ville comme Grand-Quevilly, si la question du transport des enfants devait à nouveau être posée, je pense qu'il ne faut pas la prendre par le prisme du Pédibus. Il faut la prendre autrement, notamment par un prisme plus ludique. Mais on voit bien qu'à Rouen c'est une association qui a développé un service et qui se fait rémunérer pour son service. Donc, quand vous payez, vous avez des résultats. On délègue. Un moment donné, il y a un prestataire, une volonté politique qui est mise en œuvre par un prestataire. Ça marche, ou ça ne marche pas. Il n'y a plus cette obligation de relancer en permanence le citoyen. Le citoyen volontaire se trouve mis en difficulté, parce que ses propres croyances ne sont pas forcément prises en compte, ou celles qui sont attendues.

39 IKJ

Pourquoi ne pas réfléchir sur la mise en place d'un système de rémunération pour des personnes qui accompagneront le Pédibus dans la commune ?

40 DB

Parce que on est sur des choix politiques, et qu'à partir du moment où vous multipliez les actions de rémunération d'un certain nombre de gens dans l'emploi public, cela cause un véritable souci. Actuellement, on est dans un secteur où l'environnement financier n'est pas favorable à un certain nombre d'initiatives. On est plutôt dans la restriction d'un certain nombre d'actions dans ce périmètre. Le citoyen veut qu'on lui offre tout. Je pense qu'aujourd'hui payer pour un certain nombre de services, ce n'est plus forcément naturel. L'augmentation des impôts ce n'est pas envisageable. C'est comme développer des énergies vertes avec un baril à 130 dollars, ça s'entend. Mais quand le baril est à 30 dollars, il est beaucoup plus difficile de mobiliser des énergies, parce qu'on ne voit pas l'intérêt. Il y a un équilibre. Cela ne veut pas dire que la ville ne reviendra pas sur le dispositif du Pédibus. Récemment, j'ai entendu parler d'achat de voitures électriques. Je pense que les villes vont prendre d'autres chemins, vont se donner d'autres outils. Ce qui n'enlève en rien la légitimité, l'intérêt de tout ce qu'on a pu se dire sur un Pedibus. Sur Grand-Quevilly, l'environnement urbain est plus favorable à tout ce qu'on appelle la ville verte, vivre dans une ville qui est extraordinaire au niveau de l'architecture, avec en même temps cette impression d'ouverture. Mais les grandes avenues et autres font que ce n'est pas simple pour le Pédibus. Si j'avais mon humble avis à donner, je dirais développement doux, mais avec un autre mode d'approche.

41 IKJ

*Que peut-on comprendre par développement doux pour le DD ?
Pourquoi avoir choisi cette appellation ?*

42 DB

Je ne sais pas, c'est vous qui me le faites remarquer. Nous étions sur le mode de déplacement doux. Je trouve que le mot « doux », le mot « douceur » peut actuellement faire un lien, faire écho dans l'imaginaire collectif. On est dans un monde dur, et je pense qu'il faut qu'on aille dans un monde doux. Effectivement, l'ensemble des actions qu'une ville va porter, favoriser dans son environnement propre, dans le bien, dans le lien, dans la mise en relation, dans la facilitation de ce que les gens souhaitent vivre ensemble, qui peut faire avancer un certain nombre d'initiative. Il y a beaucoup d'énergie, beaucoup d'initiatives, beaucoup d'envies chez les gens, mais on voit bien qu'un moment donné il faut se demander qui fait quoi. Qui va prendre la responsabilité de quoi? Qui va faire vivre les jardins partagés, c'est qui qui qui.... C'est pourquoi on s'appuie énormément sur les enfants, ce sont les citoyens de demain. Je pense

qu'il faut avoir un regard bienveillant, un regard compréhensif vis-à-vis des gens qui n'adhèrent pas forcément à tout ce qui est proposé, parce qu'on travaille beaucoup. La vie prend déjà une place assez importante, elle absorbe le citoyen d'une manière ou d'une autre. La recherche d'emploi, les activités professionnelles de plus en plus prégnantes, les enfants, les difficultés familiales rencontrées par de nombreuses familles, des séparations. Si on prend une image des années 1950 après-guerre de la région normande, il y avait des rues, des calèches... On n'est plus dans l'esprit village. On habite à un endroit et on vit ailleurs, quelque part. J'habite à Darnétal, j'y passe, je fais mes courses, mais je n'ai pas de vie associative, après ce sont des choix personnels. L'arrivée du week-end est vécue comme une forme de libération socialisante

43 IKJ

Je vous remercie pour cet entretien.

ANNEXE 7

Entretien avec la Responsable de la police municipale de Franqueville-Saint-Pierre /Mairie de FSP ; 04/2016

Kery Joëlle- "Un Pédibus à l'initiative de la police municipale": avec VJ

Date entretien : 04/2016 ; lieu : Mairie de FSP

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 100 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), VJ voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 04/2016	<u>Thème</u> : "Le Pédibus à l'initiative de la police municipale de FSP"		
Nombre de participants :	1 VJ		<u>Temps</u> : 100 minutes
Interviewé : VJ	Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA		

1 IKJ *Vous êtes porteur du projet Pédibus dans la commune de Franqueville-Saint-Pierre, comment est née cette initiative ?*

2 VJ *J'avais travaillé avec l'ADEME. Comme la police municipale est toujours aux abords des écoles, la sécurité des enfants est notre préoccupation. J'avais remarqué que beaucoup de parents venaient à pied ou en voiture mais chacun de son côté et chacun dans sa voiture. L'idée m'est venue parce que dans sur la commune de Nérac, où j'habitais avant, il y avait un Pédibus qui avait été mis en place durant l'année académique 2010-2011. Donc c'était une association qui dépend de l'ADEME et qui aide justement les communes à mettre en place des Pédibus.*

3 IKJ *Est-ce que cette association existe dans toutes les communes en France ?*

- 4 VJ Elle est dans le Lot-et-Garonne, peut-être aussi ailleurs. Je l'avais proposé un Pédibus au maire de la commune à l'époque, qui m'avait laissé carte blanche. C'était un peu une première pour moi, mais c'était intéressant. En fait, le but premier était d'essayer de réduire le déplacement des personnes, parce que l'on se retrouvait toujours pour la plupart du temps confrontés aux problèmes de stationnement aux abords des établissements scolaires. Puisque les personnes venaient toujours des mêmes directions et se suivaient à quelque chose près, pourquoi ne pas mettre en place un système soit de co-voiturage, soit de marche à pied, d'autant que les écoles sont souvent situées au cœur des centres villes et donc margées par des différents quartiers.
- 5 IKJ *Je suppose que tout cela obéit à une étude de faisabilité. En termes de distance quelle est le nombre de kilomètres à parcourir pour que cela ne soit pas un supplice pour l'enfant ?*
- 6 VJ Virginie JEDRZECZYK : Nous avons fait un sondage en direction des parents d'élèves. Plusieurs questions ont été posées :
 Quel est votre moyen de transport ? Quelles sont vos habitudes en termes de déplacement en l'occurrence le trajet maison-école-maison ? Etes-vous prêt à changer cela ?
 C'est là une question importante, car le Pédibus implique le changement d'habitude, cela peut vous faire lever plus tôt ou vous faire partir plus tôt de la maison. Enfin, cela peut vous faire faire un détour par rapport à ce que vous faites d'habitude. C'est vraiment une autre organisation, il faut aussi que ce soit compatible avec les horaires de travail et tout ce que cela implique.
 Lieu d'habitation ?
 Moyen de transport habituellement utilisé pour accompagner leur enfant à l'école. Les enfants vont-ils à la garderie ou pas ?
 Quelle est la distance entre l'école et le lieu d'habitation ?
 Dire qui est l'accompagnateur : parents, nounou, grands-parents ou voisin. Et ensuite, à la fin on leur demandait s'ils étaient intéressés par le Pédibus. Ensuite, on a essayé de faire des parcours en fonction des réponses, en fonction des lieux de domicile des participants et des accompagnateurs.
- 7 IKJ *C'était à Nérac ?*

- 8 VJ
9 IKJ Oui. J'ai fait la même chose à Franqueville-Saint-Pierre.
Pouvez-vous parler de l'expérience de Franqueville-Saint-Pierre, dans les détails ?
- 10 VJ A Franqueville-Saint-Pierre, l'école se situe en centre-ville, au cœur de différents quartiers. Quand je suis arrivée ici, il y avait quand même beaucoup de personnes qui venaient à pied. Les parkings étant un peu petits par rapport au nombre croissant d'élèves, j'ai décidé de tenter cette expérience. On a envoyé le même sondage. Au départ, on s'était dit qu'on allait faire une ligne, de la mairie jusqu'à l'école. Comme ça, les parents peuvent déposer les enfants avec le parking devant la mairie, puis aller à pied à l'école (il y a peut-être 300 mètres). Ensuite, les parents peuvent revenir au parking prendre leur voiture et partir sans qu'il y ait aussi un engorgement de la circulation. Il s'agissait aussi de désengorger les abords des établissements scolaires. Et puis après les parents se demandés pourquoi ne pas partir directement de chez soi. Comme on a eu un certain nombre de réponses dès le départ, on a vu combien les parents étaient mobilisés.
- 11 IKJ *A combien de familles avez-vous fait parvenir le sondage ?*
- 12 VJ Il y a 350 élèves. Nous avons envoyé le sondage à toutes les familles, du CP au CM2. Pour les maternelles, je ne l'ai pas fait parce qu'ils sont tout petits. Pour les accompagner, c'est plus délicat, d'autant qu'à l'arrivée il faut les accompagner jusque devant la classe. Donc d'un point de vue organisationnel, c'était un peu compliqué. Et puis, pour les petits, marcher jusqu'à un kilomètre, ça peut être épuisant et non galvanisant. C'est mieux à cet âge de marcher 300 mètres. Et au niveau des responsabilités, c'est beaucoup trop lourd. Donc nous sommes partis uniquement sur l'école élémentaire.
- 13 IKJ *Durant quelle période de l'année avez-vous mis cela en place ?*
- 14 VJ On a mis cela en place en hiver et on a fait un essai en mai-juin, aux beaux jours, pour vraiment le concrétiser en septembre, voir si on avait des personnes intéressées. Pour voir comment on pourrait le mettre en place et, si on le mettait en place, voir comment ça se passait au démarrage, pour ensuite vraiment le pérenniser sur l'année suivante. Pendant un mois, on a fait une phase d'essai. Comme les gens qui participaient étaient vraiment engagés et mobilisés à

poursuivre l'expérience, on a engagé directement au mois de septembre, la rentrée suivante. Après le retour de toutes les réponses, en fonction de toutes les réponses positives, on a fait une réunion avec les parents qui étaient partants pour accompagner et ensuite on a créé les lignes.

- 15 IKJ *Combien de lignes aviez-vous créé ?*
- 16 VJ On a créé au départ 3 lignes : celle du centre-ville, celle du quartier Val-Thierry et celle qui est de l'autre côté de la route de Paris, Galilée. Cette ligne a été particulièrement compliquée. Il y a quand même une certaine distance, mais c'est faisable à pied. Or cela faisait faire un détour et nous n'avions pas assez de volontaires dans ce quartier-là, juste un ou deux, et pas tous les jours. On avait le problème aussi de la distance. Du coup nous nous sommes centrés sur Val-Thierry et le centre-ville. En fin de compte, Galilée est venue se greffer sur Val-Thierry car il n'y avait que la route de Paris à traverser pour rattraper la ligne du Val-Thierry.
- 17 IKJ *Combien d'enfants et d'accompagnateurs constituaient ces deux lignes ?*
- 18 VJ Virginie JEDRZECZYK : Une dizaine d'accompagnateurs pour une douzaine, voire une quinzaine d'enfants au départ.
- 19 IKJ *Les lignes ont-elles bien fonctionné toute l'année ?*
- 20 VJ Cela s'est fait toute l'année. On a eu un temps mort durant l'hiver avec les conditions climatiques pas toujours agréables : pluie, froid etc... La première année, cela a fonctionné tous les jours, mais la seconde année, cela a commencé à s'essouffler. Ensuite, il y a eu des personnes qui ont déménagé, des mutations. Certains parents ont trouvé des nouveaux emplois avec des nouveaux horaires et à la fin on s'est retrouvé avec 2 parents pour juste 3 à 4 enfants. Au bout d'un certain temps, on a laissé tomber.
- 21 IKJ *Donc, cette pratique n'a tenu que 2 ans ?*
- 22 VJ Parce que arriver à l'hiver au cours de la seconde année, il y a des personnes qui ont déménagé, qui ont été mutés.
- 23 IKJ *Vous venez d'évoquer l'année 2014, parlez-moi aussi de l'année 2013, donc 2013-2014.*

- 24 VJ Pour mettre en avant le Pédibus et puis pour rassurer les parents d'élèves on s'était dit, bah, j'avais lancé l'idée « Police municipale accompagne le Pédibus ». Et on avait fait le sondage dans ce sens-là. On met en place un pédibus, il y aura des parents accompagnateurs mais il y aura un agent de la police municipale qui sera là. Histoire de rassurer les parents, c'est tout à fait légitime. Et les parents ne mettent pas leurs enfants entre les mains des personnes qu'ils ne connaissent pas, d'autant plus à pied. Le but était de rassurer, le temps que les accompagnateurs se fassent connaître des autres parents. Les accompagnateurs étaient également des parents d'élèves. Tous les matins on accompagnait. Cela s'est mis en route uniquement le matin, pas le soir.
- 25 IKJ *Hormis la réunion de prise de contact et de présentation du projet Pédibus, y a-t-il eu une autre sur la formation des parents accompagnateurs sur les questions de sécurité routière ?*
- 26 VJ Je fais la prévention routière à l'école avec les enfants, donc c'était aussi une mise en pratique de ce que l'on voit chaque année. Entre les CP et les CE1, je vois les dangers de la rue quand on est piéton, et entre le CE2 et CM2 les dangers de la rue quand on est cycliste. En fait, on mettait en pratique ce qu'on enseignait.
- 27 IKJ *Mais c'était pour les enfants, qu'en est-il des parents ?*
- 28 VJ Pour les parents, on avait fait une sorte de petit règlement intérieur, une charte que les parents et les enfants signaient. Pour nous, le but était que les enfants se sentent responsables de leur comportement quand ils se déplacent à pied dans la rue. Sachant que c'est un petit groupe, il n'était pas question de se comporter n'importe comment ni de mettre les autres en danger. Au retour du sondage, il y avait 24 parents-accompagnateurs et 44 parents non accompagnateurs désirant inscrire leurs enfants. Les lignes devaient être faites en fonction des inscriptions. Après ça, on avait fait un règlement, une fiche d'inscription pour les conducteurs en fonction des lignes, une fiche d'inscription pour les enfants avec le planning indiquant quel jour ils prendraient, de quel arrêt à quel arrêt. Sur le petit plan, on avait minuté, on avait mis les horaires.

- 29 IKJ *Ce sont des documents didactiques, dans la mesure où ils circonscrivent la faisabilité du Pédibus*
- 30 VJ En 2015, le Pédibus n'a pas repris, 2014 était sa dernière année. Il ne reste plus que 2 lignes, à savoir Val-Thierry et le centre-ville. On avait travaillé aussi avec les enfants, je voulais vraiment que ça soit leur Pédibus, qu'ils le rendent vivant. Un jour, j'avais été à l'école et ils m'avaient fait des dessins montrant comment ils le percevaient. Et je leur ai demandé si ça les intéressait qu'on fasse un logo pour le pédibus, le personnaliser pour qu'il soit le leur. Chacun avait fait un petit dessin, puis ça avait donné petit logo.
- 31 IKJ *Il y a eu aussi une implication des enfants dans la création. Quel âge avaient ces enfants ?*
- 32 VJ J'avais des enfants du CP au CM2, donc des enfants de 6 à 10 ans
- 33 IKJ *Au cours de la pratique du Pédibus, avez-vous parlé des questions environnementales aux enfants ?*
- 34 VJ Il y a des parents qui se sont inscrits dans la pratique du Pédibus dans ce sens-là. Aussi pour l'activité physique, puisque j'avais une maman qui me disait que ça lui faisait faire sa sortie de la journée. Et puis c'est aussi un moyen économique, puisque ça évite de prendre la voiture et donc dépenser l'argent pour l'essence. Et elle me disait aussi que c'est écologique. Elle était là par tous les temps, très volontaire. Cette maman disait qu'elle accompagnait ses enfants tous les jours, et que ça ne la dérangeait pas d'en prendre deux ou trois au passage, au contraire. Elle le faisait en étant très impliquée. Le but était vraiment l'environnement. En plus de l'essence, s'il faut tourner pendant trois heures pour trouver une place, autant venir à pied. Ça faisait une activité physique pour elle, et puis ses enfants apprennent à se déplacer. Le DD, l'écologie elle était à fond dedans. En même temps, ça permettait à des parents de faire connaissance, puisqu'au final les lignes se retrouvaient devant la mairie, d'où on partait pour l'école. Cela permettrait de rencontrer les gens qui n'étaient pas du même quartier.
- 35 IKJ *Les parents étaient-ils toujours enthousiastes de se retrouver ?*
- 36 VJ Oui, bien sûr, ils étaient très contents de se retrouver. Ensuite, des conversations se mettaient en place tranquillement jour après jour. Pour les enfants qui n'étaient pas dans les mêmes classes, cela leur permettrait de se côtoyer différemment. Il y a eu des échanges qui se créaient. Pour essayer de motiver les troupes, les matins j'apportais

le chocolat chaud et les viennoiseries, On a fait aussi un petit stand pour Pâques, où quand le Pédibus arrivait à l'école, on distribuait le chocolat aux enfants et aux parents accompagnateurs. En même temps, on a essayé de mobiliser les autres parents qui n'avaient pas encore rejoint la dynamique du Pédibus.

37 IKJ *On peut dire qu'il y avait aussi des activités ludiques qui rentraient dans le cadre de l'apprentissage ?*

38 VJ Oui, parce que c'était aussi une manière de les remercier, parce que c'est quand même un effort pour certains. Cela change leurs habitudes, ça fait lever les enfants un petit peu plus tôt, et ils ont été prêts à changer leur organisation pour partager un moment avec les autres familles. Ils étaient contents de le faire. Il y a des enfants qui ont été déçus que ça s'arrête.

39 IKJ *Comment analyserez-vous le Pédibus en cycle de trois mois durant son année de croisière, l'année 2014 ?*

40 VJ Effectivement, cela a suscité un intérêt particulier auprès des populations. Les trois premiers mois, ça été plus expérimental. De manière à essayer de faire que le Pedibus soit visible, par sécurité aussi, on a doté les enfants de gilets jaunes, ainsi que les parents. Quand ils arrivaient à l'école les autres parents véhiculés pouvaient les voir. On pouvait voir qu'il y a quelque chose qui se faisait par l'accompagnement des enfants à l'école. J'ai participé à la kermesse de l'école où j'ai animé un stand pour faire connaître le Pédibus. Nous avons reçu la visite des parents qui nous disaient combien cela les intéressait, en demandant s'il était encore possible de s'inscrire pour la rentrée prochaine. Ils ont entendu et vu le Pédibus. D'ailleurs il y avait des arrêts près de chez eux. Il y avait aussi d'autres parents qui étaient intéressés, mais les horaires et les arrêts ne correspondaient pas à leur emploi du temps et emplacement.

41 IKJ *Quels étaient vos horaires ?*

42 VJ La ligne du Val-Thierry partait à 8h12 et la correspondance à la mairie se faisait à 8h27, de manière à arriver à 8h35 à l'école. La ligne du Val-Thierry prenait 1,6 km et la ligne du centre-ville 1 petit kilomètre, puisqu'on faisait un détour car il y a un quartier résidentiel

juste en face de la mairie. Cette rue est très passagère, assez étroite, et les trottoirs ne sont pas très larges. Donc on a préféré passer à travers la résidence où il y a des petits chemins, des petits sentiers qui nous mènent directement à l'école. C'est plus sécurisant, en plus il y a pas mal de passage d'écoliers et des parents qui accompagnaient les enfants à l'école.

43 IKJ *A part le gilet jaune, avez-vous d'autres équipements pour être identifiés ?*

44 VJ En dehors des gilets jaunes, nous avions des panneaux avec l'arrêt. Je les avais plastifiés et puis les collègues des services techniques les avaient mis sur des supports. Au format A4, il y avait le nom de l'arrêt, le nom de la ligne et l'heure à laquelle le pédibus passe. Ces panneaux étaient ensuite placés sur les lignes aux arrêts correspondants. Sous la suggestion des parents, un autre panneau avec une flèche avait été placé au bas du premier, de sorte qu'à chaque passage des parents indiquaient le mouvement du pédibus, notamment s'il est déjà passé. Et c'était un jeu pour les enfants, car chacun aimait tourner la petite flèche.

45 IKJ *L'initiative du Pédibus à Franqueville - Saint Pierre est sans contexte l'œuvre de la police municipale. Quel a été l'apport des parents, en dehors d'être accompagnateurs ?*

46 VJ En fin de compte, ils se sentaient soulagés, qu'il n'y ait pas la gestion administrative derrière. Si un parent ne pouvait pas venir, il passait par moi et je faisais le relais. Moi, mon but était que ça devienne autonome. L'accompagnement par la police municipale était vraiment pour la mise en route. Ensuite, je suis devenue parent au même titre qu'eux. Comme j'ai une fille qui est entrée à l'école, je faisais le Pédibus en tant que parent accompagnateur. Nos horaires ont changé, donc je ne pouvais plus être là tous les matins en tant qu'agent de police municipale. Les matins où je ne travaillais pas, je faisais de l'accompagnement sur le Pédibus.

47 IKJ *Quelle est l'implication de l'administration scolaire ?*

48 VJ Absence, absence...Même du côté de l'association de parents d'élèves, je n'ai pas eu de relais.

- 49 IKJ *Avez-vous pris contact ?*
- 50 VJ Oui. Surtout avec l'association des parents d'élèves, mais ils ne sont jamais venus aux réunions qu'on programmait. Après les écoles, pas forcément. Je les mettais au courant de l'existence du Pedibus en leur faisant parvenir de la documentation sur le sujet. J'avais fait une réunion avec les enseignants pour leur expliquer dans les grandes lignes ce que c'est le Pédibus. Pour les parents et enfants qui voulaient en savoir plus, j'avais mis à disposition une documentation que j'ai laissée l'école. Nous avons aussi mis une petite boîte à lettres pour recueillir les préoccupations des uns et des autres, et le retour de documentations pour ceux qui s'y intéressaient. Avec l'école, ils se sont impliqués à travers une invitation faite pour participer à la kermesse de fin d'année où j'ai animé un stand, et la permission d'avoir une boîte à lettres pour recueillir l'avis des personnes intéressées par le Pédibus. Le plus gros du contingent était des élèves du CM2. Ils ont quitté l'école primaire pour le collège. Ce qui n'a pas facilité les choses. On s'est retrouvé avec moins d'enfants, puis un ou 2 parents en moins. Nous sommes partis de 15 enfants pour descendre à 6 ou 7. En plus je voulais les rendre autonomes, vu qu'il y avait un changement d'horaires je ne pouvais plus gérer comme je le faisais avant. J'allais à l'arrêt qui est près de la boulangerie, où je récupérais le pédibus. Les parents savaient que j'étais toujours là pour récupérer les enfants, même s'il n'y a pas de parents accompagnateurs. Et les enfants pouvaient me retrouver à l'arrêt et puis on continuait. En fin de compte, faire pérenniser un Pédibus, c'est rudement difficile !
- 51 IKJ *En qualité d'initiatrice de ce projet, que pouvez-vous dire sur la fragilité du Pédibus ? Peut-on le remettre sur pied au niveau de Franqueville - Saint Pierre ?*
- 52 VJ Il y aurait des possibilités, comme par exemple faire beaucoup de communication, mais là il faut que la municipalité aille dans ce sens-là aussi.
- 53 IKJ *A-t-on changé de maire, ici ?*
- 54 VJ Oui.

- 55 IKJ *Jusqu'à présent, le Pédibus est animé sur la base du bénévolat, ne peut-on pas aujourd'hui penser à une autre forme de responsabilisation pour qu'il s'inscrive dans la durée ?*
- 56 VJ Vous parlez d'embaucher quelqu'un pour ça ?
57 IKJ *Par exemple...*
- 58 VJ Peut-être Avec les parents, on a essayé de communiquer sur le fait que, puisqu'on passe devant les maisons, quand on passe on emmène les enfants. Malheureusement cela n'a pas pris. Les parents qu'on croisait n'étaient pour la plupart pas intéressés. Je ne sais pas pourquoi. Lorsqu'on voit un Pédibus, on est généralement partant. Parfois, c'est fait par un voisin.
- 59 IKJ *Peut-on parler d'un savoir enseigné au cours des échanges entre parents accompagnateurs et enfants durant la pratique du Pédibus ?*
- 60 VJ Oui. Un petit peu sur ce qu'on voyait autour de nous, sur l'environnement autour de nous, sur les dangers de la route. Il y avait un parent d'élève qui avait interpellé l'attention des enfants en leur disant : « regardez les enfants, il y a un petit crapaud ». Dès qu'il y avait quelque chose d'anodin comme ça, ça interpellait tout le monde et le groupe en profitait.
- 61 IKJ *En dehors des partenaires éducatifs (école, associations parents d'élèves...), aviez-vous pensé faire intervenir d'autres acteurs ?*
- 62 VJ On avait évoqué aussi en l'occurrence les grands-parents et l'association des randonneurs. Si vous êtes grands-parents, vous pouvez aussi accompagner les enfants. Ensuite, on avait pensé à l'association des randonneurs que nous avons connue par le billet de l'APE, ici. Pourquoi pas un matin accompagner les enfants à l'école ! Cela n'a pas été retenu, vu que nous avons assez d'accompagnateurs parents à l'époque qui accompagnaient leur enfant. Souvent on avait une fratrie, avec un enfant à la maternelle et l'autre à l'école. Et le parent venait régulièrement, vu qu'il avait le plus jeune à déposer à la maternelle.
- 63 IKJ *Les parents accompagnateurs étaient-ils les mêmes ou ils étaient relayés ?*
- 64 VJ Il y avait un relai. Il y avait un planning. Certaines mamans étaient là tous les jours. D'autres parents venaient en fonction de leur planning

professionnel. Ces parents-là ne voulaient pas forcément laisser leur enfant aller seul à l'école avec le Pédibus.

65 IKJ *Peut-on penser que le Pédibus est la pratique du permis piéton ?
L'avez-vous fait passer aux élèves ?*

66 VJ On parle bien de la prévention routière à l'école. Mais ce sont les gendarmes qui font passer le permis piéton. On est complémentaires. En fin de compte, on apporte chacun son enseignement et à l'issue du CE2, les gendarmes viennent faire passer le permis piéton.

67 IKJ *Ce qui veut dire que beaucoup d'élèves étaient détenteurs d'un permis piéton ?*

68 VJ Oui.

69 IKJ *Faisaient-ils valoir leurs connaissances pendant leur participation au Pédibus ?*

70 VJ Oui, mais pas forcément tout le temps et pas souvent. Il y en a qui interprétaient très rapidement certains panneaux et quelques marquages au sol. A Franqueville - Saint Pierre, il y a le conseil municipal des enfants et j'aurais aimé les faire participer aussi. Mais je n'ai pas pu le mettre en place. Comme ils sont tous à l'école, ils ont suivi les enseignements de la sécurité routière, mais j'aurais aimé que ce soient eux qui viennent de temps en temps et qui inculquent les notions de sécurité routière aux plus jeunes. C'est en somme le relai intergénérationnel, les grands enseignent aux tout petits. C'est vrai qu'il y a plein de choses à faire. Et c'est dommage, car très peu de villes arrivent à pérenniser la pratique du Pédibus.

71 IKJ *C'est pourquoi je reviens sur ma demande en évoquant la nécessité de repenser cette pratique. Avec la nouvelle équipe municipale je suppose que vous n'avez pas encore posé ce problème ? Il y a certes un acte bénévole mais il est aussi nécessaire qu'il y ait un suivi qui inscrirait cette pratique dans la durabilité. En Afrique, le Pédibus est une pratique courante. Lorsqu'on est au fait des désastres environnementaux avec notamment les émissions de gaz à effet de serre (GES) dans le domaine du transport urbain, il est important que les villes participent à ce projet. Si on arrive à instaurer durablement le pédibus, cela pourrait à long terme impactant même*

si les habitudes et les mentalités vont être bousculés. Il y en a qui compte beaucoup à ce que les autres le fassent à leur place et il y a comme un assistanat. Je suis sûre que si on mettait quelqu'un qui serait payé pour le faire, beaucoup laisserait leurs enfants. Je vais également du principe que c'est un geste citoyen.

72 VJ Si tout le monde s'impliquait, ce serait génial ! Il est vrai que ça peut créer un emploi supplémentaire, mais dans quelle mesure, vu que cela ne durera pas longtemps.

73 IKJ *J'ai rencontré, dans le cadre de ma recherche, des jeunes qui ont mis en place une application mobile pour la gestion d'un Pédibus. C'est un planning virtuel téléchargeable par les parents qui s'inscrivent au projet. C'est donc une gestion instantanée du pédibus par les membres de la communauté pédibus. En fin de compte tout ce qui est fait manuellement sera informatisé. C'est en quelque sorte joindre une pratique ancestrale qui est la marche au TICE.*

74 VJ C'est une très bonne idée, il faut vivre avec son temps ! Et de nos jours, nous sommes tous connectés. Après, il faut vraiment que cela serve d'information. Il ne faut pas enlever le côté humain, qui est la valeur première du pédibus selon moi.

75 IKJ *C'est une application qui est utilisable uniquement par les participants. C'est une forme d'enseignement périscolaire que ces jeunes veulent expérimenter dans le cadre des TICE.*

76 VJ Avec l'industrialisation, chacun est pris dans sa course. C'est métro-boulot-dodo. Vite on dépose les gamins, vite on part au boulot, vite on récupère les gamins les activités on rentre à la maison. On est pris dans une telle course qu'on en oublie l'essentiel et on devient très individualiste au final parce qu'on garde nos œillères avec nos obligations, nos horaires et tout ce qui s'en suit. Au final même si on est entouré, on n'observe même plus, on fait ce qu'on a à faire avec un timing super serré et on oublie le reste. J'étais dans le Lot-et-Garonne, et les mentalités ne sont pas les mêmes. Ici, ils ne sont pas trop dans le DD, l'écologie. Il y a vraiment un manque de volonté politique. Dans le Lot-et-Garonne, c'était vraiment branché, sans virer au militantisme. Il y avait une implication des administrations, les papiers étaient recyclés, le transport était électrique, il y avait des

vélos. Je pense, lorsqu'on est dans un gros corps de ville, c'est facile à mettre en place. La mentalité est différente dans les gros corps de ville que dans les campagnes. Les habitants des grandes villes sont plus attirés par le DD, contrairement aux populations de la campagne. Sûrement parce qu'il y a plus d'établissements et davantage de monde.

77 IKJ

Merci Madame, de partager votre expérience du Pédibus dans la commune. Vivement que le dispositif reprenne ! Au revoir.

ANNEXE 8

Entretien avec un universitaire à technopole Madrillet/animateur d'une ligne de Pédibus ; Saint-Etienne du Rouvray ; 03/05/2016

Kery Joëlle- "le Pédibus, un projet de la ville de Rouen, matérialisé par des parents sur le terrain": avec **DH**

Date entretien : 03/05/2016 ; lieu : Technopole Madrillet SER

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 97 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), DH voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 03/05//2016	<u>Thème</u> : "Le Pédibus, projet municipal traduit en acte par les citoyens"		
Nombre de participants :	1 DH		<u>Temps</u> : 97 minutes
Interviewé : DH		Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA	

- 1 IKJ *Bonjour Monsieur, Je suis IKJ, doctorante en Science de l'éducation à l'université de Rouen, je travaille sur l'EEDD en Métropole Rouen Normandie. Mon objet d'étude porte sur l'écomobilité scolaire avec le pédibus comme dispositif éducatif pour construire et co-construire les identités communes. Comment est née l'idée d'intégrer un Pédibus au niveau cette école ?*
- 2 DH C'est une sollicitation de la ville de Rouen, vers le printemps 2007-2008. Ce projet Pedibus a été lancé par la ville de Rouen, en cherchant d'abord des écoles volontaires pour lancer cette idée. Tout a commencé par des réunions très générales pour des écoles et des parents qui pouvaient être intéressés. Sur cette base-là, nous avons monté un dossier avec la direction de l'école, nous, les parents qui étaients volontaires pour se proposer comme école-test en organisant un pédibus au niveau de notre école. On a pu le faire de Pâques jusqu'à la fin de l'année scolaire, il y a 8 ans. C'était vraiment un premier essai, pour voir comment ça devrait fonctionner. Et comme ça s'est vraiment bien passé, on a émis la volonté de poursuivre jusqu'à présent, et ça continue de vivre. C'est parfois un peu difficile, voire assez cyclique. J'ai été parmi les premiers parents, donc j'ai une bonne vue du fonctionnement. Je vois qu'il y a des choses qui sont très récurrentes à l'année, les difficultés rencontrées, qui vont un peu estomper puis revenir en fin d'année.
- 3 IKJ *Pouvez-vous nous faire la présentation de votre ligne de Pédibus ?*
- 4 DH Notre trajet a un tout petit peu changé par rapport au début. Notre trajet fait à peu près 800 à 850 mètres. Il fonctionne vraiment comme un bus, avec une ligne prédéfinie. Nous avons 4 arrêts le long du circuit et nous avons aussi les horaires à adapter le matin. On sait qu'on démarre à 8h04 du 1^{er} arrêt, on suit notre circuit où prendre en charge les enfants qui attendent avec leurs parents à chacun des arrêts successifs de la ligne et où on passe à une heure précise donnée. En fait dans la pratique on sait qu'à déjà on va retrouver ou pas au fur et à mesure des arrêts. Ce fonctionnement se fait sur la base des parents bénévoles et volontaires. On considère que, par rapport à notre ligne, on a besoin de 3 parents-accompagnateurs le matin. Donc ces 3 parents se rejoignent au 1^{er} arrêt à 8h04 pour pouvoir démarrer. La difficulté c'est de trouver des parents volontaires, disponibles de façon assez récurrente. C'est une grosse partie de mon travail. Là où j'interviens le plus, c'est dans l'organisation puisque, suivant les

disponibilités et les contrats professionnels des parents, j'établis un planning. Cette année, je le fais tous les mois, puisqu'il y'a des parents qui travaillent dans la santé et qui ne connaissent leur planning et donc leur disponibilité que d'un mois sur l'autre. Tous les mois sur la base des informations que je récupère, en fonction des disponibilités, j'établis un planning que je propose une semaine avant le début. C'est validé par tous. Comme ça, tout le monde sait quand il va participer pour accompagner le Pédibus tel jour de telle semaine.

- 5 IKJ *Vous vous basez sur combien de parents ?*
- 6 DH En tout, on est à peu près une quinzaine de parents disponibles. Il y a certains parents qui vont vraiment se rendre très disponibles, qui sont très volontaires et qui vont se proposer d'intervenir 2 fois par semaine par exemple, c'est le maximum. En même temps, il ne faut pas trop les solliciter parce qu'à un moment donné il va avoir de l'usure et un peu de découragement. Je m'aperçois que deux fois par semaines, c'est un bon rythme. C'est un maximum, afin que cela ne devienne pas une contrainte. On a inscrit un peu plus d'une vingtaine d'enfants. Mais dans la pratique, on voit que tous les jours, il y a entre 10 et 15 enfants maximum.
- 7 IKJ *Quelle lecture faites-vous de la fréquentation du Pédibus entre le moment du lancement et actuellement ?*
- 8 DH Ça un petit peu baissé. Sur les premières années où ça augmenté, on a pu monter jusqu'à 30, 35 presque 40 inscrits. On avait un certain nombre d'inscrits et on a trouvé tous les deux tiers le matin.
- 9 IKJ *Comment se font les inscriptions ?*
- 10 DH Avant, ça se faisait par des bulletins d'inscription gérés par la mairie. Maintenant c'est dématérialisé, ça se fait en ligne sur le site de la mairie, ça passe vraiment par le site de la ville de Rouen. Ensuite, je récupère l'information sur les enfants et les parents qui sont inscrits avec toutes les coordonnées, et je tiens à jour, tout simplement.
- 11 IKJ *Qu'est ce qui peut expliquer votre présence en continu comme parent-référent sur cette ligne depuis 8 ans ?*
- 12 DH C'est parce que j'ai encore des enfants. Mon ainée est partie au collège, la 2^e est arrivée dans l'école, mais elle était déjà à la

maternelle, elle est arrivée en élémentaire. Ce qui fait que j'ai toujours un lien avec l'école, c'est un lieu que j'apprécie.

- 13 IKJ *Quelle est votre motivation première à porter ce dispositif ?*
- 14 DH Personnellement, j'avais envie de me rendre utile pour l'école et je n'avais pas forcément très envie de m'impliquer dans la gestion ni de participer au conseil des écoles. Je participais aux kermesses, sans être un organisateur. Je me suis dit que le Pedibus, c'est un moyen de participer à la vie de l'école. Et puis, en plus, ça me convenait bien, cette idée d'organiser quelque chose qui soit utile à des parents. Dans la pratique, à la base ça sert aussi à ça ! Les parents qui ne sont pas disponibles le matin savent qu'ils peuvent laisser leurs enfants très tôt à des parents qui sont formés. C'est géré sérieusement, ils peuvent par exemple partir au travail sans souci.
- 15 IKJ *Cela nécessite de la confiance. Comment vous en êtes arrivé là ?*
- 16 DH Au début cela n'a pas été très évident ! Les gens n'étaient pas capables de confier leur enfant à des gens qui leur sont totalement inconnus. A des gens que, au mieux, on croise de temps en temps le matin, c'est tout. La confiance a été faite grâce à la ville de Rouen. Même si au quotidien, c'est nous qui gérons tout indépendamment, on a quand même ce Pédibus de Rouen avec le soutien de la ville de Rouen. On a donc eu cette légitimité-là, et puis le fait que nous sommes les parents-accompagnateurs. Au moment des débuts, on avait les services de la mairie, la police municipale était là pour rappeler les consignes ou apprendre aux parents qui n'étaient pas au fait des choses comment gérer un groupe d'enfants, comment on traverse les rues etc.
- 17 IKJ *Peut-on parler de séances de formation, étaient-elles récurrentes ?*
- 18 DH Les premières années, on en avait systématiquement et on les sollicitait. On avait la police municipale qui venait un matin ou deux matins pour être présent et donner la formation du fonctionnement. Ces dernières années, on ne le fait même plus parce qu'on est quand même un certain nombre de parents qui font ça depuis pas mal de temps. Pour les nouveaux arrivants, on leur propose en plus de venir une journée ou deux journées pour participer accompagner, cela suffit

pour se rendre compte du fonctionnement. L'intérêt au début était d'avoir la légitimité au niveau des parents, mais aussi au niveau des enseignants. Et se dire que même si ce sont les parents qui font ça de façon extérieure, ça reste lié à l'école, directement lié. Voilà, c'est fait sérieusement.

19 IKJ *Avez-vous d'autres partenaires en dehors de la police municipale et la mairie ?*

20 DH Les responsables de l'école nous soutiennent, ils sont contents que cela existe au niveau de l'école. Cela fait partie de l'ensemble du dynamisme des deux écoles. On dépend de la maternelle et de l'élémentaire (école maternelle Charles Nicolle et l'école élémentaire Charles Nicolle), il y a le même nom pour les deux même si les deux écoles sont différenciées, avec deux directrices. On a le soutien des deux écoles, toutes les donnent l'information de l'existence du pedibus, par exemple quand les parents viennent inscrire leurs enfants. A chaque rentrée maintenant, on fait en sorte qu'il y ait au moins un parent accompagnateur présent à l'une des réunions organisées par les enseignants avec les parents des classes. Les enseignants nous acceptent complètement parce qu'ils soutiennent l'action. Pour nous, c'est le moyen de présenter l'action à ceux qui ne connaissent pas le principe du Pédibus.

21 IKJ *A vous entendre, il se dégage comme une volonté de socialisation dans une société qui tend à l'individualité. Est-ce réellement le cas ?*

22 DH C'est une chose à laquelle je ne m'attendais pas. Au début du Pédibus, je voyais l'aspect pratique. Et s'il y a plus de parents qui accompagnent à pied, ça fera peut-être moins de voitures autour de l'école. Il y a eu au final une chose très notable à laquelle je ne pensais pas au début, c'était l'aspect convivialité : faire intervenir autour de l'école des parents qui n'iraient pas s'engager par ailleurs. Cet aspect-là, de convivialité, discuter avec les gens que l'on croise tous les matins et avec qui on ne discute pas forcément, a beaucoup été renforcé par le Pedibus. On fait en sorte d'organiser chaque fin d'année ne réunion où les parents et les enfants sont tous ensemble pour fêter la fin d'année pour le Pédibus.

- 23 IKJ *Cela fait combien d'éditions que « la fête du Pédibus » est organisée ?*
- 24 DH Je pense que c'est tous les ans. Peut-être pas la première année parce qu'on a fait quelques mois d'essai. Mais dès la 2^e année il y a eu cette idée-là, parce qu'on a rencontré des gens avec qui nous partageons un esprit similaire.
- 25IKJ *Quelle est la tranche d'âge des enfants que vous accompagnez ?*
- 26 DH Depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'élémentaire. Les tout premiers ont entre 3 et 4 ans, et les derniers une dizaine d'année.
- 27 IKJ *Vous êtes l'un des précurseurs de ce dispositif. Comment analysez-vous l'attitude et les mentalités des enfants sur le Pédibus ?*
- 28 DH Ça dépend des tranches d'âge pour les enfants. Au début, lorsqu'ils ont 3 ou 4 ans, c'est peut-être un peu difficile, tout simplement parce que la marche est un peu longue. Quand les parents inscrivent leurs enfants, ils savent que les enfants sont prêts à le faire, souvent c'est fratrie, le petit suit les grands. Après, il y a ceux qui sont en classe intermédiaire qui sont très contents de se retrouver. Ils se retrouvent avant l'école, c'est un moment très convivial, ils peuvent discuter, c'est un moment d'échange qu'ils apprécient beaucoup. Et puis après on s'aperçoit que les enfants, en grandissant, lorsqu'ils arrivent en CM1-CM2, commencent à attendre un petit plus d'autonomie. C'est arrivé pour ma fille. La dernière année, elle n'avait plus très envie de participer au Pedibus, elle se voyait plus tôt aller à l'école accompagné avec une copine, soit de façon indépendante. C'est normal, cela fait partie de l'évolution.
- 29 IKJ *Votre exemple illustre bien une appropriation de l'écomobilité scolaire. Ce qui nous place tout de suite sur l'éducation au développement durable et à l'environnement. C'était le but recherché ?*
- 30 DH Ce n'était pas la raison première. Sur cet exemple-là, on voit bien que c'était la prise de l'autonomie. Les enfants réclament ça. Sur le point de vue sécurité nous avons des gilets fluorescents, phosphorescents quand on est en groupe et que l'on fait du Pédibus. Il y a quelques années, on a demandé à la mairie de nous équiper de brassards, simplement pour les grands afin de les différencier pour qu'ils comprennent qu'ils peuvent commencer à prendre leur autonomie.

Ce ne sont plus des enfants qui ont leurs petits gilets, ils ont des brassards et ça reste sécurisé.

31 IKJ *Est-ce à dire que les questions d'EDD ne sont pas abordées au cours de vous rencontres ?*

32 DH On ne présente pas systématiquement comme ça. Mais c'est vrai que ça fait partie de l'ensemble du dispositif pedibus et tous ses bénéfices. C'est vrai que ce n'est pas le bénéfice que nous on met en avant quand nous allons le présenter aux parents et aux enfants. On met en avant l'aspect praticité pour ceux qui ont des besoins impératifs le matin. L'aspect convivialité c'est vraiment quelque chose de fort.

33 IKJ *Bénéficiez-vous d'un dispositif sécuritaire en dehors des gilets ?*

34 DH Sur chaque arrêt, on a juste un poteau qui indique la position de l'arrêt, le passage, l'heure et qui rappelle le parcours de la ligne. En dehors de ça, chaque parent a son gilet phosphorescent et les enfants aussi. Pas plus que ça. Dès qu'on voit un groupe d'enfants au loin avec des gilets phosphorescents, les automobilistes font plus attention.

35 IKJ *Vous êtes là sur un cadre pratique. Avez-vous toutefois connaissance du cadre institutionnel notamment les textes officiels qui encadrent l'EDD ?*

36 DH Oui, j'en connaissance sur le plan professionnel, mais aussi au niveau de l'école, elle s'inscrit tout à fait dans ce système d'agenda 21 avec un partenariat... En fait, je ne connais pas le détail mais au niveau du développement durable il y a des actions de collectes de déchets, d'apprentissage aussi sur la bonne gestion. Notre dispositif pedibus s'inscrit aussi dans ce genre de dossier.

37 IKJ *Avez-vous des partenariats avec des associations qui inscrivent leurs actions dans le DD (AREHN, ADEME)?*

38 DH Pas directement pour le Pédibus. Je sais que l'AREHN intervient de temps en temps dans les classes avec la sollicitation des enseignants, mais nous niveau du Pédibus on n'a pas de lien directs.

39 IKJ *Donc le Pédibus s'inscrit plus dans la volonté de socialiser, mais pas dans celui de sensibiliser à la préservation de l'environnement ou de*

conscientiser les enfants sur l'importance du DD, puisqu'ils sont les adultes de demain?

40DH Oui, mais ce n'est pas verbalisé ainsi, en tout cas. Je pense que pour tous les parents qui accompagnent, ou pour la majorité, ce sont des gens qui se posent des questions et qui savent qu'en faisant cet effort-là, ils participent à la convivialité, mais ils participent aussi à l'apprentissage pour les enfants. Il y a cette prise en compte globale sur les problématiques environnementales, mais ce n'est pas forcément dit aux enfants et ce n'est pas la raison première. C'est quand même une raison. Je pense que ç'est quand même significatif pour les parents, ça leur parle. C'est un ensemble, c'est une façon de vivre.

41 IKJ *Comment voyez-vous votre Pédibus dans les deux ou trois prochaines années ?*

42 DH J'espère qu'il va se maintenir parce que la question se pose quand même tous les ans. C'est naturel, car les enfants ceux sont actuellement acteurs avec leurs parents grandissent. Les enfants vont partir au collège et les parents vont s'éloigner de l'école. Est-ce qu'on va avoir un registre qui va entretenir la vie du pedibus ? Jusqu'à présent, ça toujours été vrai, mais ça repose quand même sur quelque chose de fragile. Ça repose sur la bonne volonté de quelques parents. Ce qui est satisfaisant, c'est que ce soit utile et puis que ce soit convivial, parce que ça donne l'occasion aux parents de se rencontrer, mais aussi aux enfants sinon certains n'auraient pas eu forcément l'occasion de se parler. D'un point de vue social, c'est très intéressant, parce que c'est une communauté de vie et de famille qui se créé.

43 IKJ *Existe-t-il des liens qui se sont créés au fil des années ? Des liens matérialisés par des rencontres autres que celle de la fête du Pédibus organisée une fois l'an ?*

44 DH Oui il y a des affinités qui se sont créées, c'est certain. Entres parents, il y en a qui se rencontrent qui deviennent amis, à travers les enfants

45 IKJ *Comment les enfants prennent-ils la pratique du Pédibus ? Ce n'est pas trop contraignant ?*

- 46 DH Plutôt, globalement. De temps en temps, c'est un peu difficile de se dire qu'il faut faire un petit effort, partir un peu plus tôt de la maison, parce qu'il faut suivre la ligne du Pédibus. Alors que peut-être, pour certains, ce serait plus court de partir directement de la maison à l'école. Mais au finish, dès qu'ils se rencontrent, ils sont contents, et ont toujours quelque chose à se raconter.
- 47 IKJ *La marche du matin éveille, vivifie et rend plus prompt à réagir. Est-ce le cas des enfants qui participent au parcours Pédibus ? Avez-vous des retours au niveau de leur participation en classe ?*
- 48 DH Je n'ai pas eu de retour encore sur la différence qui a été fait sur ce point-là. Mais c'est une chose qui a été mise en avant au moment du lancement du Pédibus. Parce que c'est reconnu. Ce n'est certes pas un grand exercice, mais ça permet d'arriver plutôt éveillé à l'école.
- 49 IKJ *En 8 ans de pratique du Pédibus, que peut-on dire de l'accompagnement des enfants en voiture ?*
- 50 DH Les dépôts en voiture à l'école se font toujours. En lançant le Pedibus, on pensait que cela baisserait aux abords des écoles. On pensait voir un effet, parce qu'en plus notre école est dans une rue qui a systématiquement a beaucoup de bouchons le matin. On n'a pas quelque chose de très significatif. Ce qui se passe aussi, c'est qu'en fait dans notre école il y a beaucoup de parents qui travaillent, et un grand nombre d'enfants qui sont à la cantine. Il y a beaucoup de parents qui travaillent, pour lesquels il est pratique de déposer son enfant en voiture le matin et puis ensuite de partir au travail. Pour ce qui est des parents-accompagnateurs, ils arrivent à jongler avec leur emploi du temps.
- 51 IKJ *Avez-vous connaissance de la mise en place d'une application mobile sur le Pédibus ?*
- 52 DH Oui, j'ai entendu plutôt j'ai vu par hasard, qu'on développait l'application qui s'appelle petit bus. Je les avais vus dans le cadre d'une conférence sur l'ecomobilité scolaire. J'avais pris contact avec eux. Il y a d'abord eu des échanges téléphoniques, puis la rencontre a eu lieu à Rouen. En fait, on s'est aperçu ce que par rapport à notre fonctionnement à nous, on n'y voyait pas une valeur ajoutée, notre

Pedibus fonctionne. J'ai essayé quand même de lancer ça, en me disant que ça pourrait nous permettre éventuellement d'avoir notre planning disponible sur notre smartphone ou sur notre ordinateur. Jusqu'à présent, j'envoie de messages en électronique avec le fichier ou en PDF ou en image, après chacun s'organise comme il veut. Je sais que systématiquement le planning est accroché sur les frigos. Je me disais tiens c'est un moyen si quelqu'un un matin se posait la question il y aura l'information. C'est plutôt les parents accompagnateurs de la ligne qui n'ont pas vu vraiment d'intérêt car telle que la ligne fonctionne, ça leur va bien et ils ne voulaient pas changer. Je pense qu'ils ont peur qu'en se lançant là-dedans ils ne s'y retrouvent plus. Cette idée est intéressante pour le lancement des nouvelles lignes. Il est mieux d'associer l'application au lancement d'une ligne, établir le fonctionnement à travers ce site, afin que cela devienne naturel.

- 53 IKJ *Combien de lignes de Pédibus sont-elles fonctionnelles dans Rouen ?*
- 54 DH La ville essaie d'organiser les réunions pour les lignes de Pédibus qui existent toujours. La dernière fois, c'était 4 lignes.
- 55 IKJ *Etes-vous en contact avec des animateurs d'autres lignes à Rouen ?*
- 56 DH Oui, mais cela fut le fruit du hasard. Nous sommes deux écoles voisines et l'autre a aussi son staff de Pedibus. A un moment donné, les lignes se touchent quasiment. Le départ de l'un et celui de l'autre font en sorte que chacun va partir de son côté. Dans la pratique, très souvent, quelques parents croisent les parents accompagnateurs de la ligne de Pédibus de l'autre école.
- 57 IKJ *Il arrive que vous communiquiez et vous vous échangez des informations utiles ?*
- 58 DH Cela arrive très fréquemment au cours des réunions organisées par la ville de Rouen. Nous avons toutefois convié les parents accompagnateurs à notre dernière fête.
- 59 IKJ *L'intérêt de ma recherche est de relever les points que vous avez évoqués. C'est vrai qu'on rentre par la petite porte du Pedibus qui est quand même un dispositif minimaliste dans la protection de*

l'environnement dans la conscientisation des peuples. Et ce qui est très intéressant ce qu'on arrive à concentrer d'aussi jeunes enfants qui a priori ne sont pas intéressés par ces questions-là, dans un dispositif qui pour eux est un moment de convivialité et de partage, mais qui sert aussi à procéder à la formation des êtres dans la conscientisation de la nécessité de protéger l'environnement. À travers le Pédibus, nous questionnons ces savoirs qui certes ne relèvent pas de la sphère scolaire. Ce sont donc des savoirs extrascolaires qui participent à la formation des enfants. Ça participe aussi à la socialisation d'une société comme vous l'avez si bien montré, qui tend à s'individualiser. Egaleme nt pour vous, car d'entrée de jeu vous avez dit que les questions environnementales n'étaient pas votre priorité, même si vous reconnaissez qu'il y a une connaissance des parents en la matière. L'exemple illustrateur de votre fille qui à travers la pratique du Pédibus réclame une autonomie en matière de déplacement. Cette adolescente se trouve à son aise sur le trajet maison-école-maison, parce que très tôt vous l'avez émancipée.

- 60 DH Il faut savoir que même si cet aspect DD n'est pas notre cheval de bataille, cela reste compatible dans la mesure où cette façon de vivre nous emmène à produire un questionnement sur l'environnement. Non seulement c'est compatible, mais ça aussi d'autres avantages.
- 61 IKJ *Avez-vous une connaissance de l'environnement, du développement durable ?*
- 62 DH Oui par le biais de mon travail. Je suis enseignant-chercheur et je travaille dans le cadre de la recherche sur les nouveaux procédés de combustion qui va chercher à les rendre moins polluants, plus efficaces avec moins d'empreintes environnementales et écologiques.
- 63 IKJ .
Quelles est votre dernière information sur l'environnement au cours de ces 3 derniers mois ?
- 64 DH Il y a une prise de conscience à avoir : c'est de se dire qu'on a tout intérêt au développement des énergies renouvelables. On voit bien qu'il y a beaucoup de sort sur le solaire, l'éolien toutes ces choses. Mais on sait bien qu'avec la demande énergétique, on aura toujours besoin malgré tout dans le monde des énergies fossiles. Il faut qu'on

- 65 IKJ garde à l'esprit qu'on a tout intérêt quand même à continuer à se poser des questions sur toutes ces énergies primaires et à mieux les utiliser
Les récentes rencontres autour de l'environnement ont posé la question de justice environnementale, qu'en pensez-vous ?
- 66 DH On ne peut pas demander à chacun d'arrêter de consommer de l'énergie. On en a tous besoin. On ne peut pas oublier qu'il y a une disparité dans l'utilisation des énergies. Il faut accompagner les gens en les invitant à se poser des questions. C'est utile d'avoir de l'électricité, de se déplacer en automobile, mais tout cela à un coût. Un coût dans le sens financier, mais aussi dans l'utilisation de ces ressources. Il faut connaître et assumer le coût entraîné par ces utilisations. La question du pollueur-payeur est une bonne idée car celui qui utilise doit connaître les conséquences de ses actes.
- 67 IKJ *Avez-vous connaissance de l'existence d'autres Pédibus en dehors de ce qui a été évoqué ici ?*
- 68 DH Au tout début du Pédibus, j'avais remarqué que c'est très développé à Lyon. Je me suis intéressé à leur manière de fonctionner. Enfin, le Pédibus ce n'est pas quelque chose d'innovant. Aller à l'école, ce sont des choses qui se faisaient avant et qui se font toujours, c'est tout. Nous, on est en ville et on se dit qu'on va à l'école à pied.
- 69 IKJ *Enfinement, n'est-il pas frustrant de revenir au basique, alors qu'on a tout fait pour être au mieux ?*
- 70 DH Non, à mon avis je trouve que c'est plutôt une évolution dans les mœurs. Si on parle du Pédibus dans le sens d'aller à l'école à pied plutôt qu'en voiture, je vois ça plutôt sur la génération d'avant (mes parents) pour qui l'accès à l'automobile était la révolution. C'était un moyen de montrer une meilleure qualité de vie et quelque chose de reconnaissant pour eux. Prendre l'automobile est devenu quelque chose de naturel. Ça n'existait pas avant, c'est arrivé au cours de leur vie. Dès qu'on veut/doit se déplacer, on prend la voiture. Parce que maintenant pour eux c'est accessible, ils sont à mon avis dans cette logique-là. Etant né, la voiture était là, on peut se dire que c'est vrai qu'elle est là, mais on ne peut pas l'utiliser tout le temps. Pour revenir

au Pedibus : il est important de se dire que pour aller prendre du pain à la boulangerie, on doit aller à pied. Il faut que notre génération l'accepte. Il est vrai que cela prendra quelques minutes de plus, mais ces minutes font partie de la qualité de vie. Et c'est des moments aussi d'échange.

71 IKJ *Avez-vous un suivi qui montre l'évolution du Pédibus année par année ?*

72 DH Oui, tous les ans, on remonte notre mode de fonctionnement, les effectifs, comme la ville de Rouen est très regardante. Mais cela est fait une ou 2 fois par an. Après, la ville de Rouen ne s'immisce pas plus que ça, d'ailleurs elle n'a pas à le faire si elle veut que ça reste sur la base du bénévolat et de la bonne volonté des gens

73 IKJ *Quel avis avez-vous sur les lignes qui ne résistent pas ? Quelles en sont les causes ?*

74 DH Je vous ai dit que c'est assez fragile. C'est assez ténu, il suffit qu'il y ait un ou deux parents qui partent, et que derrière il n'y ait pas un relais motivé. A mon avis, la raison est là. Ce qui peut être manqué au niveau de la ville de Rouen, c'est cette volonté de développer le Pédibus qui, pour ma part, reste moins affirmée. Ils sont prêts à accompagner des nouvelles lignes s'il y a besoin, mais sans aller provoquer le besoin. Ce qui veut dire que certaines écoles qui n'ont pas ce système ne vont pas s'engager dans ce système dont elles n'ont pas connaissance, et la mairie ne va pas les solliciter non plus. Après, je pense que c'est un choix politique des responsables actuels de la ville de Rouen. Ça été développé, il y a quelques années sur une idée de Valérie Fourneyron qui était la maire de la ville de Rouen.

75 IKJ *Votre avis rejoint celui de la responsable de la police municipale de Franqueville - Saint Pierre. Il faut vraiment une implication des autorités politiques pour que cela fonctionne bien.*

76 DH C'est vrai, car elle l'époque où le Pédibus démarré, c'était écrit dans le programme de Valérie Fourneyron. Elle avait d'autres choses aussi, au niveau des quais, de la seine. On voyant bien que c'était des choses qu'on avait envie de développer, ça s'est réalisé. Même si ça existe, avec les parents, il faut qu'il y ait une démarche collective car une initiative personnelle ne suffit pas.

- 77 IKJ *Le bénévolat et le volontariat ne sont-ils pas des freins à la pérennisation du dispositif ?*
- 78 DH Oui, mais cela serait complètement autre chose de l'imaginer avec un système institutionnalisé, avec par exemple des personnes accompagnant qui pourront être rémunérées, comme il y a des accueils, des garderies etc. Du personnel rémunéré par la mairie, ce serait vraiment autre chose. Puisque ce serait institutionnalisé sous cette forme-là, les parents ne seraient plus des acteurs de ce système, mais des usagers. Et ça va perdre de la spontanéité, ça va perdre la convivialité. Heureusement ça marche aujourd'hui sur cette base, et ça apporte des valeurs humaines comme la convivialité. Sinon, cela se fera dans une contrainte. Quand je vais laisser ma fille à la garderie, il n'y a pas plus d'échange que ça. Ça devient un travail pour les personnes qui organisent ça. Ça devient professionnel et ce n'est plus du tout le même esprit.
- 79 IKJ *Après tant d'années, n'avez-vous pas déploré des incidents sur le plan sécuritaire et organisationnel ?*
- 80 DH Sur le plan organisationnel, on a toujours un peu de difficulté. En début d'année, c'est difficile parce qu'il faut retrouver les parents. On sait qui on a perdu, mais il faut retrouver les nouveaux. Il faut trouver les moyens de les former, c'est difficile au début. Pour connaître la formation, il faut que les gens s'organisent afin qu'ils aient connaissance de ce système-là. Et puis aussi, il faut expliquer, communiquer, dans le sens où ce qu'on peut leur donner est très utile, mais pas forcément contraignant. Il y a des parents qui, tous les matins, viennent à pied et sont proches du Pédibus, mais n'ont pas choisi d'incorporer parce qu'ils ont trop peur d'une contrainte. On essaie de dire et redire que ce n'est pas une contrainte, juste que c'est sur la base du volontariat et on s'adapte aux soins de chacun. Ils ne souhaitent pas participer en tant que parent, ou bien ils ont peur de prendre la responsabilité, ce que j'ai du mal à exprimer.
- 81 IKJ *Dans la ville de Malaunay, un parent a laissé entendre son inquiétude à être l'unique porteur du projet dans la ville. Pourquoi penser négativement alors qu'on peut tout faire que ça réussisse ?*
- 82 DH Exactement ! Et puis, on ne sera pas tout seul. Au tout début, le projet était porté par la commune de Rouen et La CREA.

83 IKJ *Nous sommes arrivés à la fin de notre entretien. Avez-vous des choses que vous voulez améliorer dans l'avenir ?*

84 DH On sait que notre difficulté est la communication vis-à-vis des parents, nous faisons tout pour l'améliorer. Toujours dire et redire que ça existe. Je trouve regrettable qu'au niveau de la ville de Rouen qu'il y ait peu d'efforts qui soient faits en ce moment pour le dynamiser. Il y a certaines lignes qui sont arrêtées, cela peut s'expliquer par le départ de certains parents. Est-ce qu'il y a des sollicitations pour que cela reprenne ou pour aller chercher d'autres écoles ? Les familles évoluent et même les quartiers évoluent. A l'exemple de notre trajet qui a évolué au fil des années, parce que nous nous sommes aperçus qu'au bout de quelques années notre trajet ne correspondait plus aux besoins. Surtout au début du trajet, il y avait beaucoup de parents qui étaient partis et il n'y avait plus de raison de commencer à cet endroit-là. Donc on a un peu adapté notre trajet à la nouvelle configuration. Les lignes sont élaborées en tenant compte de la situation géographique des parents. C'est pourquoi nous avons fait la demande à la municipalité de nous aider à géolocaliser les familles. En refaisant le bilan, on s'est aperçu que le parcours, tel qu'il est actuellement, correspond encore à la localisation des familles. Au tout début de notre Pédibus, il y a deux grandes zones résidentielles. Notre Pédibus suit une première zone, où il y a beaucoup de familles. Dans l'autre zone de l'école où il y a beaucoup de familles, les rues ne sont pas adaptées. Il n'y a pas un seul trajet, mais plutôt un ensemble de rues parallèles qui se rejoignent au niveau de l'école. Nous avons pensé mettre en place une ligne de ce côté-là, mais la configuration n'était pas adaptée, nous avons renoncé. Parce que tout le monde se demande pourquoi faire un détour à trois rues, alors qu'on peut aller directement à l'école. Cette zone ne peut pas avoir de ligne de Pédibus, alors qu'il y a beaucoup de familles qui y vivent. Notre ligne fonctionne du lundi au vendredi dès 8h04', heure de départ pour arriver à 8h20 à l'école.

85 IKJ *Et les caprices météorologiques ?*

86 DH Quand il pleut vraiment, ça freine, mais les parents prévus sont bel et bien présents. Dans ces cas, ce sont des jours où il n'y a pas beaucoup d'enfants.

87 IKJ

Ce fut un plaisir d'avoir le témoignage d'un animateur de la première heure.
Je vous remercie. A très bientôt !

ANNEXE 9

Entretien avec une responsable du service international dans un établissement supérieur / coordinatrice d'une ligne Pédibus ; Rouen ; 02/2016

Kery Joëlle- "Le Pédibus, un moyen de transport à fort potentiel": avec EGM

Date entretien : 02/2015 ; lieu : Mont-Saint-Aignan

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 45 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), EGM voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 02/2016	Thème : "Le Pédibus, se déplacer ensemble plus proprement"		
Nombre de participants :	1 EGM		Temps : 45 minutes
Interviewé : EGM	Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA		

- 1 IKJ *Bonjour Madame, Je suis IKJ, doctorante en Science de l'éducation à l'université de Rouen, je travaille sur l'EEDD en Métropole Rouen Normandie. Mon objet d'étude porte sur l'écomobilité scolaire avec le pédibus comme dispositif éducatif pour construire et co-construire les identités communes. Que peut-on comprendre du Pédibus ?*
- 2 EGM *Le Pédibus, c'est d'aller à pied de la maison à l'école ou de l'école à la maison, accompagné de 2 parents qui tournent en bénévole selon leur disponibilité. La coordinatrice devrait tout simplement préparer les plannings de la semaine pour avoir le nombre de parents suffisant, c'est-à-dire 2 à 3 parents chaque jour. La particularité, c'est que nous ne faisons pas de retour. Il n'y avait que l'aller, mais le soir c'était trop compliqué parce que certains parents venaient chercher les enfants et d'autres restaient à l'étude. Donc, il était difficile de mettre en place une ligne de retour.*
- 3 IKJ *Parlez-nous de votre implication pour le Pédibus.*
- 4 EGM *Lorsque Rouen a mis en place ce système d'écomobilité, au départ s'était sous forme de dossier de candidature. Plusieurs écoles ont été sollicitées et notre groupe scolaire, la maternelle Marthe Corneille et*

le primaire Thomas Corneille, semblait être une école candidate possible. L'école Corneille est séparée en Marthe et Thomas pour les deux sections. Cela a été mis en place suite au dossier que nous avons rendu. On a été plusieurs parents et j'ai été parent d'élève à cette époque-là. Avec trois ou quatre parents, nous avons répondu au dossier qui nous été donné par la mairie et nous avons été choisis. Je crois qu'au début il n'y en a eu que deux. Ensuite, la mairie se chargeait de la géolocalisation. Par rapport aux élèves qui étaient dans l'école, il fallait savoir où ils habitaient, afin de construire cette ligne au plus juste et de pouvoir faire venir le plus d'enfants possible.

5 IKJ *Pendant combien de temps avez-vous coordonné cette ligne Pedibus ?*

6 EGM Ma fille était en grande section maternelle, donc cela fait 5 années. Le relai s'est passé en CM2, il y a 4 ans. Ensuite j'ai été parent bénévole pour accompagner. Ma fille avait décidé d'aller à l'école avec ses copines, parce qu'elle était trop grande pour aller tous ensemble avec les petits qui ont un gilet jaune.

7 IKJ *Pourriez-vous me donner les chiffres de votre Pédibus ?*

8 EGM En règle générale, nous étions entre 25 et 30 enfants. Au maximum, on avait 32 enfants, de mémoire. C'était vraiment une ligne qui a bien fonctionné. On était étonnés, quand on entendait que certaines lignes disparaissaient. Mais on a étudié un peu avec la mairie, notamment avec les deux personnes qui ont précédé Madame Gauthier. Elles ont estimé que c'était surtout les parents qui faisaient la communication qui permettaient de relancer par mail pour connaître les disponibilités des uns et des autres, afin d'établir un planning pour le mois qui suit. Je n'ai pas pu le faire sur l'année complète. Je le fais sur le trimestre. Je n'ai pas pu le faire sur l'année complète, parce qu'il y a des parents dont le planning n'était pas sur une année. Il y avait des médecins, voire même des professeurs en remplacement, ce qui faisait qu'on ne pouvait pas planifier sur une année complète. C'était du lundi au vendredi, sans les mercredis, parce qu'il n'y avait pas d'école le mercredi, pour les primaires en tout cas. Cela se faisait entièrement par mail. On envoyait des mails durant les vacances qui précédaient le trimestre pour demander qui était disponible et quel jour. Cela était contenu sur un système de tableau Excel tout bête. Le planning était

fait et je leur demandais de se mettre aux endroits où cela leur convenait. Après, cela pouvait être pénible de relancer sans cesse les gens qui n'avaient pas le temps de remplir le tableau Excel. J'essayais de le faire une fois par semaine. Je proposais un planning où les noms étaient déjà placés par rapport à ce qu'il m'avait déjà donné et je leur demandais de me confirmer si cela leur convenait et également de remplacer. Parce qu'il y avait les deux personnes qui accompagnaient et un remplaçant, au cas où la personne était malade ou bien au cas où l'enfant de la personne était malade. Il y avait également les coordonnées de tous les accompagnateurs, pour savoir celui qui devrait être remplacé et pour pouvoir rejoindre le groupe quelques minutes avant le départ.

- 9 IKJ *Quelle était la tranche d'âge des enfants ?*
- 10 EGM De la petite section de maternelle jusqu'au CM1. Comme je disais, le CM2 se sentait déjà assez grand, donc autonome. On était aussi une des seules écoles à faire le Pedibus dès la petite section de maternelle, parce que la plupart des autres écoles estimait qu'à cet âge les enfants ne marchaient pas bien ou pas assez vite.
- 11 IKJ *En termes de kilométrage, combien faisait votre parcours ?*
- 12 EGM Le parcours était de 800 mètres, tout en descente. On partait à 8h05 du premier arrêt, pour arriver entre 25 à 30 minutes au maximum à l'école, puisque l'école commençait à 8h45. J'ai arrêté, mais j'ai transmis à d'autres parents. Il y a un parent très actif qui va également arrêter, vu que ça fille entre en 6^e. Il a déjà passé le relai à une famille qui a des enfants encore tous jeunes.
- 13 IKJ *Quelles ont été vos motivations premières, en pratiquant ce mode de déplacement ?*
- 14 EGM Quand la mairie a eu cette idée sur un modèle de ce qui se fait à Lyon (le Pédibus a commencé à Lyon), on avait eu une grande réunion avec ceux qui menaient ce projet. Quand on a su que l'idée était de lancer ce mode de déplacement à Rouen, j'ai été très enthousiaste personnellement, justement dans l'idée d'expérimenter l'idée d'un transport doux, l'idée de la sociabilisation des enfants. Dans leur présentation, ils expliquaient que certains enfants avaient un peu une boule au ventre avant d'aller à l'école, certains étaient craintifs, et

finalement être dans un groupe d'enfants qu'ils avaient retrouvés avant a faisait comme un sas. Hop ! Ils jouaient, ils discutaient. On faisait très attention, parce que la sécurité est très importante. D'ailleurs, il faut qu'on en parle après. Mais l'idée, c'était d'être ensemble, connaître d'autres parents, se déplacer donc de façon non motorisée. Et même si les réticences se basaient un peu sur notre météo normande bien connue...mais cela ne nous a jamais stoppés ! Et encore moins les enfants, parce que les enfants, la météo, ils s'en fichent, ce sont les parents qui sont embêtés quand il pleut.

15 IKJ

Quelles ont été les mesures de sécurité et autres signalements mis en place ?

16 EGM

En fait, le circuit s'est aussi fait en fonction de la route la moins fréquentée possible. Dans un premier temps, on a eu la rue des Sapins qui était terriblement dangereuse et qu'on craignait, même si on avait nos gilets jaunes. Du coup, on a fait quelques jours, puis on l'a déplacé. Au tout début, les panneaux étaient amovibles pour mettre le Pédibus en place. La mairie avait mis en place ces panneaux, type bus avec « Pedibus » en bas, le nom de la ligne et le nom de l'arrêt. Ensuite, la ligne s'est légèrement déplacée pour être à proximité des maisons, avec beaucoup moins de passage de voitures. Pour nous, à ce niveau-là, c'était sécurisé. La petite charte est signée en début d'année par les parents et par les enfants. C'est surtout pour signaler que la sécurité vient des parents, mais des enfants aussi. Ils doivent respecter ce que les adultes demandent en restant sur le trottoir, en évitant de courir. Dans cette charte, il y a des articles bien définis pour respecter les mesures de sécurité et puis ce gilet jaune qu'on doit porter. C'était à peu près tout.

17 IKJ

Avez-vous été victime d'un quelconque accident ?

18 EGM

Non. Nous n'avons jamais eu d'accident, de quelque nature que ce soit. Les enfants étaient en général sages, même si on pouvait voir quelques-uns d'entre eux excités. Mais on arrivait toujours à les cadrer. Au début de l'année scolaire, on a eu aussi une personne de la municipalité, notamment de la police municipale, qui faisait le trajet avec nous et voyait soit à recadrer, soit à nous donner les petits éléments qui auraient pu nous aider.

- 19 IKJ *Aviez-vous bénéficié d'une formation ?*
- 20 EGM Non. En fait, on pouvait solliciter la personne en charge du Pedibus au niveau de la mairie. On pouvait effectivement soit lui envoyer un mail, soit la rencontrer. Personnellement, je n'en ai pas eu besoin. Il y a eu quelques réunions plutôt de suivi de ce projet, pour voir comment il évoluait et échanger effectivement les notions, pour savoir si ça se passait bien. On pouvait mettre en place un outil. J'ai parlé de mon tableau Excel, les autres faisaient peut-être autrement. Depuis, il y a quelque chose en ligne qui s'est mis en place. C'est une sorte de plateforme qui aide à s'inscrire et, du coup, à renvoyer les données. Cette question peut être mieux abordée par mon successeur car je ne l'ai pas utilisé. Je ne saurais vous dire qui l'a mis en place, je ne sais pas d'où est sorti le projet, si c'est au niveau national ou local. Moi, c'était juste ce fameux outil Excel. Sylvain en a mis un autre en place, je ne sais plus quelle plate-forme. Il estimait que c'était plus apte, au lieu d'envoyer un tableau tout fait, il a pris un outil qui pouvait être mis à jour directement par les parents. Dès qu'ils voyaient une erreur de nom ou autre chose, ils pouvaient le modifier directement. Alors que par Excel je reprends et je renvoie quand c'était mis à jour, et c'était fastidieux. Maintenant, c'est plus convivial. Actuellement, c'est beaucoup plus facile, mais franchement cela ne m'a jamais dérangé. Sinon il faut dire que cela fait partie des évolutions du projet.
- 21 IKJ *Quel était le rendu des enfants en classe, avez-vous un retour des enseignants ?*
- 22 EGM C'est pendant des réunions de suivi au niveau de la mairie que nous avons été informés de la convivialité dont faisaient montre les enfants en classe. En direct non. Quand on déposait les enfants dans les classes, il n'y avait pas eu de remarque spéciale. J'ai le souvenir que c'était les parents accompagnateurs, mais pas les parents eux-mêmes. Il fallait faire la petite gommelette du midi pour les primaires, donc se substituer aux parents qui ont fait le relai pour l'information qui était nécessaire. A l'inverse, l'équipe pédagogique s'est gentiment incluse dans le processus, puisqu'en début d'année la directrice s'est proposée de mettre ce papier d'inscription au Pedibus dans tous les cahiers, pour que les parents qui venaient de s'installer puissent être au courant. C'était faire le relai sur l'information du

Pedibus. Ce qui se dit, c'est que les enfants étaient décontractés, plus attentifs. Mais je ne l'ai pas vu en direct. La convivialité était avec l'équipe pédagogique, en les emmenant à l'école.

23 IKJ *Vous avez parlé de sociabilisation, comment cela se passait-il dans le réseau que vous animez ?*

24 EGM Je suis déjà sociable, cela ne m'a pas ajouté un plus. Mais de pouvoir rassembler les gens sur un projet qui me tenait à cœur, cela me faisait plaisir, ainsi que de pouvoir se voir. Finalement, je le faisais, quand bien même ma fille n'y était plus. Je ne pouvais pas laisser ma place, d'autant que c'était agréable. Parfois, je me suis accordée le fait de ne pas retourner au bulot tout de suite, et de prendre mon café en remontant chez l'un ou l'autre pour être ensemble encore et permettre un peu plus de lien. Là, on essaie à nouveau (je ne suis plus dans les mails d'échange mais je l'ai été à nouveau sans qu'ils ne s'en rendent compte) de chercher une date pour un barbecue à la fin de l'année avec tous les parents et les enfants du Pedibus. Ça s'est fait les années passées, mais pas tout le temps car on n'arrivait pas à trouver une date commune, avec la gestion des départs en vacances. De mémoire, on en a fait 3 fois, c'était plus un pique-nique. Juste les parents et les enfants inscrits dans le dispositif Pedibus.

25 IKJ *Existe-t-il un projet pédagogique autour de votre projet Pedibus ?*

26 EGM Je ne sais pas très bien si on peut imaginer ça. Oui, dans la mesure où il y a un impact sur l'habitude des enfants, ce qu'on leur inculque pour après. C'est en cela qu'on peut parler de pédagogie. Après, je ne sais pas si on peut l'inscrire dans une démarche interne à l'école. Pour moi, le pédagogique est un apprentissage qu'on peut restituer au fil de la vie. Sociabiliser un enfant, c'est participer à sa construction citoyenne. Comme les enfants sont les adultes de demain, je pense qu'on peut parler d'un projet pédagogique dans ce sens.

27 IKJ *Avez-vous évoqué les questions d'éducation au DD, le long de votre projet ?*

28 EGM Humblement, j'espère, mais je ne saurais vous dire dans quelle mesure ça pu influencer. Peut-être que oui. On voit vraiment tous les enfants qui descendent à pied vers la place du Boulingrin pour aller au collège Fontenelle. Pourtant, il y a un bus devant chez moi. Ma

filles pourraient monter dans un bus pour aller à l'école. Mais elles y vont à plusieurs, à pied. Ça ramifie comme ça, comme le Pédibus peut le faire. La différence, c'est qu'il n'y a plus d'adulte avec eux. Ils ont acquis l'autonomie.

29 IKJ *A partir de cette prise de conscience, peut-on parler d'une volonté de protection de l'environnement chez les scolaires ?*

30 EGM Oui. Tout à fait. Aussi quand on parlait de la sécurité, il en était question pour les deux écoles où ma fille est allée. Autant devant l'école que devant le collège, ce sont des rues à sens unique. Donc déposer en voiture devant l'école, c'est source d'embouteillage, de pollution et d'insécurité. En voulant faire vite et redémarrer, un enfant peut déboucher dans cette ruelle qui est spécifiquement la rue de l'école et qui pourrait être éventuellement accidentogène. Dès que c'était possible, on a essayé de désengluer ce secteur.

31 IKJ *Avez-vous fait le constat de ce désengorgement ?*

32 EGM Oui. On a trouvé que ce n'était plus si encombré le matin. Après, je ne sais pas si c'était la conséquence du Pédibus. Nous avons aussi proposé aux parents de déposer les enfants à un arrêt Pédibus, si cela est possible. Mais on a aussi vu le chemin inverse, des parents qui allaient à pied avec leurs propres enfants sans rejoindre le Pédibus. Ils ne voulaient pas du tout s'inclure, on en a vu quand même, mais il n'y en avait pas beaucoup. Certains estimaient que c'était le temps précieux à eux, avant d'aller à l'école. Le petit temps qu'ils partageaient avec l'enfant, sans pour autant le faire avec d'autres. Il y avait au moins 2 ou 3 familles ainsi.

33 IKJ *Avez-vous eu des échanges avec d'autres lignes dans la commune de Rouen ?*

34 EGM Oui, quand il y a eu des réunions d'information et de suivi à la mairie de Rouen. Nous avons échangé nos façons de faire et de travailler. J'ai été surprise d'apprendre que certaines lignes avaient cessé de fonctionner. Pour connaître les raisons de ces arrêts, il faut vous rendre à la Direction du temps de l'enfant à la mairie de Rouen, il y a des comptes rendus dans lesquels apparaissent les raisons de l'arrêt de certaines lignes. Ces comptes rendus sont disponibles auprès du service municipal qui s'en occupe. Il est vrai que ce que nous avons mis

en place n'est pas une méthode modèle, mais elle nous a permis de continuer le dispositif. Même si on peut dire aussi que le quartier s'y prêtait, les parents plus impliqués et plus soudés, plus disponibles aussi. Parce que pour faire le Pédibus, il faut tout de même être nombreux. Comme on dit, plus on est, et moins on accompagne ! Certains disaient qu'ils ne pouvaient pas se permettre d'arriver une demi-heure en retard au boulot. Moi, dans mon esprit, je disais mais qu'il suffisait de décaler 30 minutes le soir. Sur cinq jours, il suffit de décaler 6 minutes durant 5 cinq jours dans la semaine, pour rattraper les 30 minutes de retard. Et je ne pense que le patron serait compréhensif.... Surtout quand on donne la raison de son retard. Nous sommes tous concernés, alors nous devrions être tous un peu plus impliqués.

35 IKJ

Je vous remercie, Madame...

ANNEXE 10

Entretien avec un ancien parent-accompagnateur de la ligne 1 Ecole Charles Nicolle ; Rouen ; 12/2017

Kery Joëlle- " s'engager à travers le pédibus pour soutenir les projets de la commune," : avec
NH

Date entretien : 12/2017 ; lieu : Quartier Jardin des plantes Rouen Rive Gauche

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée
environ 38 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), NH voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 12//2017	<u>Thème</u> : "S'engager pour mieux soutenir les projets du territoire"		
Nombre de participants :	1 NH		<u>Temps</u> : 38 minutes
Interviewé : NH	Intervieweur : Kery Joëlle IBINGA		

1 IKJ *Bonjour Monsieur, Je suis IKJ, doctorante en Science de l'éducation à l'université de Rouen, je travaille sur l'EEDD en Métropole Rouen Normandie. Mon objet d'étude porte sur l'écomobilité scolaire avec le pédibus comme dispositif éducatif pour construire et co-construire les identités communes. Pouvez-vous nous partager votre expérience du Pédibus ?*

2 NH *Bonjour. Je m'appelle NH, j'ai été maman accompagnatrice pendant 6 ans, sur la ligne 1 de Rouen qui va jusqu'à Charles Nicolle, parce que c'était le trajet de mon quartier. Quand j'ai commencé, ma fille était en maternelle et mon fils en CP. J'ai continué jusqu'à ce que ma fille rentre au collège.*

3 IKJ *Comment le dispositif a-t-il été mis en place ?*

- 4 NH : Nous étions école-pilote. En fait, on était la première, je crois, à être mise en place dans le secteur. On a testé et on a été obligés de commencer plus tôt, vers le mois d'avril à juin, pour voir comment ça se passait. Et puis on s'est rendu compte que ça marchait très bien. Ça arrangeait beaucoup de parents. Et puis pour les enfants, c'était aussi bénéfique. Déjà, ça les fait marcher tous les jours, nous aussi, et ça évitait les voitures devant les écoles, ce qui n'est pas toujours pratique le matin. Et puis c'est convivial, c'est très convivial. Ça permet aux parents de se connaître un peu mieux. Et puis les enfants sont contents, ils retrouvent leurs amis tous les matins, c'est un petit rituel. Ça leur apprend la sécurité routière aussi, d'autant plus qu'au départ, je crois, on a eu deux agents de police qui sont venus avec nous pour la traversée et pour nous apprendre quelques règles de la sécurité routière. Et ensuite, ça s'est mis en place dès l'année suivante, il y a eu beaucoup de demandes. Après, il faut un investissement personnel aussi. Si on veut que ça marche, il faut que certains parents se libèrent aussi le matin pour amener leurs propres enfants et ceux des autres. Pour pérenniser le système, c'est vrai qu'il faut un investissement.
- 5 IKJ *Comment s'est faite la démarche, avez-vous eu des rencontres, des formations ?*
- 6 NH Pas moi personnellement, mais pour les deux parents qui s'occupaient de l'organisation comme je vous l'ai dit, qui étaient investis et s'occupaient pas mal de ça, eux ils ont eu plein de réunions avec la mairie.
- 7 IKJ *Quelle était l'organisation, comment se faisait la rencontre avec les enfants ?*
- 8 NH Il y a des arrêts comme un système de bus, d'où le nom Pédibus. Donc chaque enfant, selon le lieu où il habite, se met au lieu du rendez-vous. En général, ils sont accompagnés des parents, jusque ce que les parents accompagnateurs du jour prennent le relais. Sur chaque arrêt, on marque un arrêt, pour que ceux qui nous attendent rejoignent le peloton. On récupère les enfants supplémentaires, ils sont en rang deux par deux. Au niveau du nombre, je ne sais pas. Je crois que, la première année, il y avait 30 enfants et il nous fallait 4 accompagnateurs par jour. Et un investissement aussi de ceux qui ont mis en place tout le système d'organisation, le planning. En général,

il y a 2 parents qui s'investissent encore plus, qui sont en lien avec la mairie et qui nous planifiaient. Chaque jour on avait un planning. Enfin, on avait un planning à la semaine et toujours avec 2 parents aussi de remplacement, si besoin.

9 IKJ

Comment se comportaient les enfants sur le chemin ?

10 NH

Oui, oui, ils se comportent très bien le long du chemin, en général. D'ailleurs on leur fait signer la charte du Pédibus, comme quoi ils s'engagent à se comporter dans le Pédibus. Tous les enfants s'efforçaient de respecter la charte, même si l'on pouvait constater que les plus petits devaient être souvent recadrés pour la sécurité. Car s'il y en a un qui commence à bouger, sortir du rang... En général cela se passait très bien.

11 IKJ

Quel pouvait être l'âge des participants ?

12 NH

A l'époque, quand j'ai commencé, c'était la toute première année, donc on avait pris quelques grands. On a commencé à prendre les enfants à partir de 5 ans. Il y en a peu en général, parce que les parents emmènent souvent ceux de maternelle, et puis c'était le tout début du système. Certains avaient choisi d'observer pour voir comment cela se passait, ce que je trouve normal. Moi, j'ai commencé, ma fille avait 5 ans, parce que ce n'était facile aussi de prendre que les enfants de primaire. S'il y avait des frères et sœurs, refuser des enfants qui étaient plus petits. Je ne sais pas si maintenant il y a une limite d'âge chez les petits, mais nous on en avait pris des très petits, même dans les années suivantes. C'était vraiment la maternelle et à ce moment-là les primaires on les dépose devant l'école et les maternelles on les accompagne dans la maternelle, devant leur classe, on les aide à mettre les chaussons. A l'époque il y avait encore les cartes de cantines, donc on les emmène avec les cartes de cantine. Il faut être au minimum disponible jusqu'à 9h moins le quart (8h45).

13 IKJ

Combien de temps cela pouvait-il vous prendre ?

14 NH

Nous, on partait vers 8h10, l'école c'est à 8h30, je crois. Quand il y avait des petits, il faut compter quand même jusqu'à 8h45. Après, il

faut vraiment que les parents soient disponibles jusqu'à 9h moins le quart.

15 IKJ *Votre disponibilité était-elle la conséquence d'une absence d'emploi ou d'un choix pour vos enfants, mais aussi pour le bon fonctionnement de la démarche Pédibus ?*

16 NH Je travaillais, mais j'avais des horaires flexibles. Je pouvais arriver à partir de 9h donc je n'avais pas de soucis. Après, il y avait des parents aussi qui ne travaillaient pas et qui pouvaient les emmener plus facilement. Donc c'est pourquoi on gérait les plannings plus facilement avec les parents qui ont des horaires flexibles, c'est vrai que c'est plus simple. Et que pour les parents qui travaillent tôt, c'est vrai, le Pédibus c'était très bien, vu que ça leur permettait de déposer les enfants beaucoup plus tôt. Vingt minutes avant, c'est du temps de gagné pour chacun.

17IKJ *En six ans de pratique, quel bilan faites-vous du Pédibus dans votre quartier ?*

18 NH L'école Charles Nicolle est encombrée, car les parents ne se garent pas forcément et déposent les enfants un peu à la va-vite. Tout le monde s'arrête un peu n'importe comment. C'est pénible le matin, y compris pour ceux qui sont en voiture, et c'est dangereux aussi pour les parents et les enfants qui sont à côté. Avec tout ça, le bilan que je fais s'oriente beaucoup plus sur la fluidification. Le Pédibus a permis de fluidifier et je pense que à ce niveau-là c'est bénéfique. Et ça a permis aussi aux gens qui prenaient les voitures, juste pour aller à l'école, qui se trouve à 5 minutes, de marcher.

19 IKJ *Avez-vous développé des activités autres que le Pédibus avec les autres familles qui participaient au Pédibus ? Si oui, lesquelles ?*

20 NH Oui, on avait deux repas prévus dans l'année, en général en fin d'année. Je me souviens davantage de celui qui avait lieu au mois de juin, avant les vacances scolaires, où les parents référents nous proposaient de nous retrouver soit au restaurant, soit dans une salle prêtée par la mairie, chacun ramène quelque chose à manger. C'est le côté vraiment très convivial.

21 IKJ

Cela a-t-il permis les relations amicales plus étroites avec les autres membres ?

22 NH Oui, cela est arrivé. Moi, je ne le fais plus depuis 3 ans, mais il m'arrive de rencontrer certains parents dans le quartier et d'échanger avec eux de façon très amicale. Je croise toujours les autres parents dans le quartier, et il y a un véritable lien qui est resté entre nous.

23 IKJ *Pourquoi avez-vous arrêté ?*

24 NH Ma fille étant au collège, et mon fils au lycée, ce n'était plus facile pour moi. C'était vraiment moins évident. Du coup, je les ai accompagnés au collège. Au vu des emplois du temps, il était devenu peu évident pour moi d'assurer le Pédibus, je ne pouvais pas être des deux côtés. C'était un autre emploi du temps, une autre charge, je laisse la place aux nouveaux parents. En plus, il y a eu d'autres enfants qui sont arrivés dans le quartier, et donc d'autres parents ont pris le relais.

25 IKJ *Vous avez une belle expérience du Pédibus ? Et que peut-on dire de son évolution lorsque vous y étiez ?*

26 NH Au moment où je l'ai fait, il y avait une forte adhésion la toute première année. Après, cela a un tout petit peu diminué. Je ne saurais vous donner les raisons. Toutefois ça s'est quand même pérennisé, je pense que d'autres parents sont venus se greffer. Ceux qui emménagent apprennent l'existence du système, et viennent renforcer son fonctionnement.

27 IKJ *Au vu de votre participation, que pourriez-vous apporter pour que le Pédibus fonctionne bien dans votre quartier ?*

28 NH A l'époque, ça fonctionnait très bien. Pour qu'il y ait plus d'adhésion, je dirais qu'il faut une implication des parents.

29 IKJ *Vous êtes une des rares lignes encore en fonction, à quoi est due votre durabilité ?*

30 NH Cette durabilité est due à l'implication des parents référents. Ils nous ont bien encadrés et ont suscité une réelle adhésion. Après, le gros du travail c'est l'implication des parents, ils doivent davantage

s'investir. Je ne dis pas faire toute la semaine, parce que ce n'est pas évident. Mais pour le nombre qu'on était, on pouvait au moins s'accorder une matinée par semaine, mais cela dépend aussi des emplois du temps des gens. Tout le monde ne peut pas se permettre d'arriver plus tard. Mais, il ne faut pas se dire que moi je dépose mon enfant, ça y est je suis tranquille ! Quand on a la possibilité de le faire soi-même, je pense qu'il faut s'investir, si on veut justement que ça se pérennise.

31 IKJ *Avant de conclure notre entretien, pouvez-vous me dire quel est l'apport des partenaires ?*

32 NH Je ne connais pas du tout. Les parents référents sont mieux placés que moi pour vous donner une réponse sur ce volet. Pour finir, je vous dirais que, moi, j'en garde un super souvenir, mes enfants aussi, puisqu'ils sont allés jusqu'au CM2. Bien qu'au CM2, on a plus de mal parce qu'ils commencent à avoir envie d'y aller tout seul, mais les miens sont restés jusqu'au bout. Je souhaite une bonne continuation à ce système qui m'a bien dépannée et qui, je pense, est super intéressant pour les enfants, les parents et la convivialité.

33 IKJ *Je ne sais pas si cela m'a échappé, mais je pense que vous n'avez pas évoqué les questions environnementales. Y a-t-il une sensibilisation à l'environnement dans votre démarche ?*

34 NH Je pense que oui, forcément, ne serait-ce que ne plus utiliser les voitures sur les petits trajets. Ça fait partie du système qui permet d'éviter les voitures, avec son lot récurrent sur la pollution du matin. Je pense qu'il y avait quand beaucoup de voitures qui n'avaient pas lieu d'être. J'avoue que, par facilité, je prenais ma voiture pour des tout petits trajets, ce que je ne fais plus maintenant. Malgré le fait que je suis toujours allée à pied au travail, car je suis à un quart d'heure, j'ai toujours pris la voiture pour déposer mes enfants à l'école, ensuite je déposais la voiture à la maison puis je me rendais à pied au travail, pour aller vite. Avec le Pédibus je me suis rendue compte que je pouvais tout faire à pied. Finalement ce n'était pas terrible ! Maintenant je fais tout à pied ! C'est grâce au Pédibus.

35 *Je vous remercie Madame !*

ANNEXE 11

Entretien avec des enfants acteurs du Pédibus ligne 1 ; Ecole Charles Nicolle Rouen Rive Gauche 01/2018

Kery Joëlle- "Marcher ensemble, est une occasion de se découvrir les uns les autres mais aussi découvrir le quartier": **avec 19 Enfants**

Date entretien : 01/2018 ; lieu : Quartier Jardin des plantes ; Rive Gauche à Rouen

(Enregistrement sur bande magnétique, cassette Standard (C90), en vitesse standard, durée environ 40 minutes)

Interlocuteurs : Kery Joëlle IBINGA (IKJ), voix M1; voix VM2.

Transcription de la discussion

Date : 03/05//2016	<u>Thème</u> : "Le Pédibus, projet municipal traduit en acte par les citoyens"		
Nombre de participants :	19		<u>Temps</u> : 97 minutes
Interviewé :	Interviewer : Kery Joëlle IBINGA		

1 IKJ

Bonjour, je suis IKJ, doctorante à l'université de Rouen. Je suis contente de l'opportunité que vous me donnez de prendre part à votre Pédibus en acceptant ma présence auprès de vous ce matin. Je travaille sur le dispositif du Pédibus et je souhaiterais connaître comment ce que sa pratique vous apprend est utile pour vous dans la vie de tous les jours. Nous allons discuter ouvertement et vous allez me dire tout ce que vous connaissez sur le Pédibus et ce que cela vous apporte. Pour tous ceux qui souhaitent me donner leur avis, il serait bien que vous donniez votre nom, âge et classe. Je vous remercie énormément.

- 2 E Je suis E, j'ai 10 ans. Je fais le Pédibus depuis le CP et je suis en CM2.
- 3 IKJ *D'accord. 5 bonnes années, et comment tu trouves ça ?*
- 4 E Bien.
- 5 IKJ *Et qu'est-ce qui te plait dans le Pédibus ?*
- 6 E Discuter avec les copains
- 7 IKJ *Et c'est facile de discuter en marchant ?*
- 8 E Oui, c'est super bien !
- 9 V J'ai 9 ans et je suis au CM1. Moi, je trouve que c'est facile de discuter en marchant.
- 10 IKJ *Raconte-moi un peu, Elise, c'était difficile quand tu as commencé ? Aimes-tu bien marcher à la base ?*
- 11 E Oui j'aime bien marcher et ce n'est pas super long.
- 12 IKJ *Que penses-tu du Pédibus ?*
- 13 E C'est bien, c'est écolo, on discute avec les copains et on fait la route avec les copains.
- 14 V C'est trop bien le Pédibus, ça nous apprend à bien connaître notre quartier, les routes, les passages.
- 15 IKJ *Apprends-tu des choses sur l'environnement avant, pendant et après le Pédibus ?*
- 16 M Bah, je ne sais pas trop !
- 17 IKJ *Avez-vous des activités avec les autres enfants et d'autres parents en dehors du Pédibus ?*
- 18 E Oui, au moins deux fois dans l'année. C'est un moment agréable car avec les autres enfants du quartier et qui sont à l'école avec nous, on partage un moment formidable, on s'amuse super cool.
- 19 M Je suis M, j'ai 10 ans et je suis au CM2. Celle de l'année dernière. Rappelle-toi, il y a quelque temps

- 20 Fr Je suis Fr, j'ai 7 ans et je suis en CE1. Bah oui, des fois on se retrouve avec tout le Pédibus.
- 21 C Je suis C, j'ai 9 ans et demi et je suis en CM2. Avec tout le monde du Pédibus... On fait une grande fête
- 22 I Je suis I, j'ai 9 ans et je suis en CM1. Ça rassemble tout le monde
- 23 Ph. Je suis Ph, j'ai 5 ans et je suis en grande section, maternelle. Tout le monde.
- 24 O Je suis Olympe, j'ai 7 ans et je suis en CE1. On ramène des bonbons.
- 25 Phi Moi, c'est Philippe, j'ai 6 ans et je suis en grande section, maternelle. Des bonbons apéro.
- 26 M En fait, c'est nous qui amenons le plat. En fait on réserve une grande salle et puis chacun ramène quelque chose pour partager avec tout le monde.
- 27 IKJ *Ça fait combien de temps vous faites le Pédibus ?*
- 28 M Moi ça fait bientôt deux ans
- 29 E Moi ça fait 4 ans
- 30 Ph. Et moi c'est cette année, c'est trop cool.
- 31 Ga Je suis Gaël, j'ai 10 ans et je suis en CM2. Moi, ma première année de maternelle, j'étais déjà au Pédibus.
- 32 IKJ *Et qu'est-ce que vous savez sur le Pédibus ?*
- 33 M On nous dit que c'est pratique, qu'aller à l'école à pied ça ne pollue pas. Ya pas longtemps c'était les 10 ans du Pédibus. Du coup on a fait des grandes fanfares dans les rues. Toute l'école Charles Nicolle y était !
- 34 E On était déguisés en bus.
- 35 M Il y avait 300 personnes ! Il y avait toute l'école Charles Nicolle, les policiers, des journalistes, il y avait plein de personnes, il y avait même les parents accompagnateurs aussi.

- 36 Ga Il y avait même des parents tout court.
- 37 IKJ *Et pouvez-vous m'en dire un peu plus sur votre expérience du Pédibus ?*
- 38 M En fait on se dit que c'est pratique, parce que dès le matin on voit les amis. Dès le matin on peut parler aux amis. Dès le matin on va à l'école à pied, ça réveille un peu. Du coup moi je trouve que c'est très pratique.
- 39 Ga C'est une très bonne expérience, moi je fais ça depuis plusieurs années et ça ne me fatigue pas. Ça permet de faire quelque chose pour l'environnement dans notre quartier. On le découvre chaque jour et les parents accompagnateurs sont trop gentils. Avec le Pédibus, je connais les autres parents et les autres élèves de mon école.
- 40 E C'est bien car je fais de l'exercice physique et ça me met en forme, alors que le matin quand je me réveille j'ai envie de rester encore au lit.
- 41 IKJ *Avez-vous tissé des amitiés avec d'autres élèves dans votre Pédibus ?*
- 42 M Un peu, j'ai un peu rencontré Elise, parce que avant on ne se parlait trop, mais maintenant on se parle un peu plus, de plus en plus même.
- 43 E C'est la même chose pour moi. Comme Marius n'est pas dans ma classe alors on ne se parlait pas. Mais avec le Pédibus on partage beaucoup de choses durant la récréation, on joue ensemble, et on parle plus.
- 44 Ga Ce n'est pas de l'amitié, mais on est plus protecteur envers les plus jeunes dans la cours de récré.
- 45 I Des fois xxx
- 46 IKJ *Avez-vous des connaissances de l'environnement, du développement durable ?*

- 47 M Oui, ça nous apprend des choses sur l'environnement, parce que marcher ne pollue pas et la pollution est un facteur néfaste pour l'environnement. Au moins on n'y va pas en voiture, parce que ceux qui n'y vont pas à pied, ils y vont en voiture.
- 48 E Les connaissances en environnement je les ai depuis la maison. Mon père qui est aujourd'hui responsable du Pédibus, nous apprend ce qu'il faut savoir et ce qu'il ne faut pas faire pour ne pas nuire à l'environnement. Donc, je connais et c'est pourquoi je fais toujours le Pédibus et j'aime ça.
- 49 Ga Moi, depuis tout petit je suis sensibilisé à la protection de la nature, mes parents sont très investis sur ça. A la maison, on parle beaucoup de tri sélectif, des déchets et tout ça.
- 50 O Un peu, je connais pas trop, mais maman elle connaît.
- 51 I Oui, je vois, mais pas trop, j'aime beaucoup être avec les autres élèves, c'est pourquoi ça me plait, le Pédibus.
- 52 C Je suis C, j'ai 10 ans et je suis en CM2 : Nous à l'école, la maitresse fait des travaux sur l'environnement. En début d'année nous sommes allés à la maison des forets et là-bas, on nous beaucoup parlé de la nature. J'aime bien, la nature. Et j'aime aussi la protéger.
- 53 V Je ne connais pas trop de choses sur l'environnement car ça ne m'intéresse pas trop.
- 54 M Non, marcher ne nous fatigue pas !
- 55 E Pas du tout, c'est plutôt bien de le faire. Ça nous donne encore plus de forme le matin.
- 56 Ga Non pas du tout. Du coup, on parle on discute et on ne pense pas à la fatigue.
- 57 M Du coup, on parle, mais ce n'est pas comme si on courait non plus.
- 58 O C'est pas fatigant !
- 59 I On court pas, on marche pas trop vite !

- 60 C Non, c'est bien, on marche à un rythme raisonnable, on respecte la signalisation et comme on parle entre nous, on n'est pas fatigué, en plus on n'est même pas en retard à l'école.
- 61 V Non, on n'est pas fatigué, c'est bien !
- 62 IKJ *Et comment s'est passé la fête pour les 10 ans du Pédibus ?*
- 63 M Moi, j'ai un très bon souvenir de la fête du Pédibus, oui. Mais je pense qu'ils en font à 15 ans, à 20 ans, tous les 5 ans ils organisent une fête pour le Pédibus.
- 64 E C'était un beau moment ! Nous avons fait une parade, nous étions déguisés en Pédibus, que nous avons, nous même fabriqué, c'était trop beau en plus nous avons fait une fête !
- 65 Ga C'est bien, moi j'ai beaucoup aimé en plus on a discuté avec des personnes, d'autres parents pour leur dire combien le Pédibus est une action bien pour tout le monde, et ce serait plutôt bien que d'autres parents s'intéressent.
- 66 O Oui, j'ai marché avec ma maman et d'autres personnes, trop bien !
- 67 I C'était une belle journée, en plus on disait aux gens de venir, et aussi l'école, tout le monde était là !
- 68 C J'ai aimé, j'étais contente de fabriquer le gros bus dans lequel nous étions !
- 69 V Moi, c'est quand on a pris les photos, on nous a posé des questions, en plus nous étions dans le journal !
- 70 IKJ *Votre Pédibus existe depuis plusieurs années. Dix années, c'est déjà beaucoup !*
- 71 M Oui, ça fait beaucoup d'années, et nous sommes contents ! Dix ans ça veut dire qu'on tient, mais là on veut que ça dure encore, c'est pourquoi on fait ça ! C'est pour prendre du monde, parce que nous on va bientôt quitter l'école. Et quand on va partir il n'y aura pas beaucoup de monde, parce que Elise, Moi, Gaël, Gaia – je ne sais pas si elle est déjà là, peut-être qu'elle sera là, elle, Gaia, elle nous

- rejoint à l'arrêt qui est là-bas. Oui, parce qu'il y a plusieurs arrêts, comme ça ou tu habites, en fonction.
- 72 E Vu qu'on est plusieurs CM2 à un moment il y aura moins de monde. C'est pour ça qu'on a fait le chemin du Pédibus, c'est pour ouais, recruter du monde.
- 73 Ga Comme l'a dit Marius, ce serait bien que d'autres parents viennent rejoindre le Pédibus, sinon il va s'arrêter et ce n'est pas bien. Nous on veut que ça continue encore parce que c'est une bonne action pour l'environnement et pour le quartier.
- 74 O Je veux que d'autres parents viennent nous rejoindre !
- 75 I Moi, je veux que ça continue toujours et toujours...
- 76 C Dommage, si ça s'arrête, nous on veut que ça continue et les autres parents doivent venir avec leurs enfants...
- 77 V Je suis encore là l'année prochaine et ce serait bien que les autres parents viennent pour que le Pédibus continue ! C'est bien quand nous sommes beaucoup, on fait plein de choses et on rencontre d'autres élèves de l'école.
- 78 M Moi j'ai envie de partir en sachant que le Pédibus continue, en même temps j'ai pas envie de quitter le Pédibus
- 79 *Et pourquoi ?*
- 80 M Ouiiiiii, ça va me manquer de ne plus voir les amis, de ne plus aller à l'école avec mes amis. Avant j'allais en voiture à l'école, je ne parlais pas trop ou pas du tout. Et puis ça ne réveillait pas quoi, au moins là, tu sens le bonheur dès le matin, ouais et puis tu marches et ça réveille le cerveau aussi !
- 81 M Avant quand j'allais en voiture, dès la première heure je rêvassais un peu, j'étais fatigué comme si je venais de me réveiller. Alors que maintenant, vu que j'ai fait du sport avant, de l'activité je veux dire, ça va, j'arrive bien en forme à l'école.

- 82 M Moi j'aime marcher et je me sens trop bien quand j'ai marché le matin, je suis en forme et bien réveillé.
- 83 O Je suis déjà habituée à marcher le matin. C'est bien pour moi, maman me dit qu'il faut faire de l'exercice.
- 84 I C'est pour ça qu'on veut inciter les gens à aller au Pédibus, parce que au moins comme ça, ça ne pollue pas
- 85 C Je trouve ça très bien de marcher, il faut que les gens marchent car on n'a pas beaucoup de temps dans la journée et à l'école on travaille beaucoup et il faut être en forme.
- 86 V Moi, je trouve que c'est bien de marcher, surtout le matin. Au moins nous sommes plus en forme pour toute la journée.
- 87 Ga Marcher c'est aussi bien pour la santé, parce que si tu vas tout le temps en voiture bah ça pollue beaucoup plus !
- 88 IKJ *Connaissez-vous d'autres lignes de Pédibus ici ou ailleurs dans d'autres communes ?*
- 89 M Oui, il y a un Pédibus, qui va à Balzac, attends je vais demander à François
- 90 E Oui il y en a un qui va a à à à à
- 91 Ga Ouais, il y a un aussi au Boccage
- 92 M *(est allé se renseigner auprès d'un parent accompagnateur)* Du coup je sais l'information. Donc il y a 4 pedibus encore dans Rouen encore actifs, dont le nôtre. On a des gilets jaunes, des brassards pour bien se retrouver. Et les brassards c'est très pratique. Ça fait comme si on était capitaine. En fait les gilets, c'est pour les parents accompagnateurs et pour les CP, CE1-CE2, brassards CM-CM2.
- 93 O Embouteillaaaaaggggggge....

- 94 A Je suis A, j'ai 8 ans et je suis en CE2. (*elle a rejoint le groupe à un arrêt plus devant*) : Moi j'ai commencé à faire le Pédibus cette année et j'aime bien.
- 95 M Moi, vu que je trouve que c'est pratique, j'essaie d'inciter aux autres d'aller au Pédibus, surtout les CP, CE1-CE2, surtout ceux-là. Moi, j'ai 10 ans et je pars l'année prochaine au collège, du coup c'est pourquoi, j'essaie d'inciter les gens. Surtout les plus petits, parce que au moins comme ça le Pédibus va toujours continuer. Il y a Gabriel (*il fait coucou*), il est en maternelle, grande section. C'est une bonne chose comme ça, ça va toujours continuer. Natalia, elle n'est pas aussi très grande, hein,
- 96 E Elle est en CE2,
- 97 M Ouais, CE2 Natalia. Là, vous voyez on connaît les prénoms et du coup on parle très bien. Par exemple au début quand Natalia et Alexia sont arrivées, je ne connaissais pas leurs prénoms. Ensuite on a parlé ensemble du coup comme ça, on s'est connus. Maintenant elles aussi vont encore faire vivre le Pédibus. Avec les autres ils vont encore faire durer le Pédibus et c'est bien.
- 98 Clé. Je suis Clé, j'ai 9 ans et je suis en CM1, (*Il vient de rejoindre le groupe*), moi je suis dans le Pédibus depuis l'année dernière. Mais avant quand on passait on voyait des gilets jaunes qui passaient, j'ai rejoint le Pédibus parce qu'on pouvait aller à l'école en marchant, et y avait des copains du coup on pouvait discuter.
- 99 IKJ *Est-ce que vous vous voyez en dehors du Pédibus ? Vous passez les après-midi ensemble ? êtes-vous des copains ?*
- 100 Ga Avec quelques-uns, oui, mais pas avec tout le monde car ici on n'est pas assez amis pour inviter les plus petits ou encore les autres filles, mais entre Gaël et moi, oui un peu avec Clément aussi
- 101 I Non, parce que les autres filles sont un peu plus grandes ou encore trop petites
- 102 C CM2 Oui, avec Elise, nous sommes inscrites au cours de natation donc on va à la piscine ensemble.

- 103 V CM1 Pas trop, parce que moi je passe les week-ends chez mon père qui a une autre maison donc je ne suis pas souvent là.
- 104 E CM2 XXXXX
- 105 Ga CM2 On peut aussi inviter des personnes du Pédibus mais qui sont nos amis.
- 106 M Oui, voilà, Alexia et Natalia on les connaît, c'est vrai mais pas plus. C'est juste qu'on s'entend super bien pour le Pédibus, ce n'est pas meilleurs amis quoi, des trucs comme ça. Gabriel, on fait de la musique ensemble, ce n'est pas la même chose. Il y a Clémence, Philéa, Clément, Gaia. D'ailleurs Gaia elle est la bas si tu veux l'interroger après. Gaia est entre Elise et Clémence. Elles sont toutes en CM2, comme Gaël et moi.
- 107 IKJ *Et donc l'année prochaine, vous ne serez plus ici alors ?*
- 108 M Ben non,
- 109 Ga Justement c'est pour ça qu'on incite les gens
- 110 M Voilà, c'est ça, c'est ça ! Les dix ans de Pédibus quand on est passés dans les rues là, ce n'était pas que pour fêter les dix ans du Pédibus c'était aussi ...
- 111 Ga ... c'était aussi pour inciter
- 112 Mc'était aussi pour inciter les gens à venir au Pédibus parce que, parce que c'est très pratique le Pédibus
- 113 IKJ *Vous trouvez que les gens ne s'intéressent pas trop au Pédibus ?*
- 114 M Oui, effectivement c'est ça ! On a envie de leur dire, venez voir, même une semaine après, venez juste tester une semaine au moins. Parce que si tu testes un jour, ça ne sert à rien, il faut tester une semaine au moins pour.

- 115 C Moi, au CM1 je ne voulais pas trop aller au Pédibus, je me suis dit oooooh nooonnn et tout. Et je suis allée un jour et moi il m'a fallu juste un jour pour être décidée.
- 116 M Moi je me suis décidée, c'est pour la planète, pour éviter les inondations, la pollution, pour pleins de choses quoi.
- Bon je vais voir les filles.*
- 117 M Je vais t'accompagner... vous faites quoi, vous préparez quelque chose ?
- 118 IKJ *Oui je fais une étude sur le Pédibus à Rouen, pour voir comment les acteurs agissent et les valeurs que cela véhicule dans la société.*
- 119 M Ah oui, d'accord. Vous voyez, nous avec le Pédibus on fait une belle action. Marcher permet de réduire l'utilisation de la voiture. Ça fait à peu près 10 voitures en moins devant l'école. Et aussi il y a aussi 3 autres Pédibus dans Rouen, donc quand on fait le calcul.
- 120 Ga Donc il y a beaucoup, beaucoup moins de voitures devant l'école avant que le pedibus soit créé.
- 121 O La voiture pollue et ce n'est pas bien...
- 122 M Si on dit qu'il y a au moins 10 personnes chaque matin dans le Pédibus, ça fait $10 \times 4 = 40$, et déjà 40 voitures en moins le matin devant les écoles où il y a un Pédibus. C'est déjà pas mal pour les petites distances.
- 123 GA Je suis GA, j'ai 10 ans et je suis au CM2 (*elle vient de nous rejoindre*) : Depuis que je suis arrivée dans cette école, je fais le Pédibus, cela fait 2 ans, c'est depuis le CM1. Et j'aime bien le Pédibus parce que on voit les copains le matin. Je ne peux pas trop le prendre tous les jours parce que mon cartable est trop lourd.
- 124 M Eh Gaia !, arrête on est dans la même classe et moi je n'ai pas trop le cartable lourd.

- 125 GA Mais oui, le mien il est lourd et je ne sais pas pourquoi (*regard amusé*). Alors c'est pourquoi, je fais le Pédibus uniquement le vendredi, parce que mon père il accompagne, du coup il porte mon cartable.
- 126 Fr animateur Alors ça, on va changer le règlement pour l'année prochaine.
- 127 GA Noooooonnn. Le Pédibus est aussi un autre moyen d'aller à l'école. Et c'est mieux pour l'environnement, parce qu'on pollue moins. Ce qui me plaît dans le Pédibus, c'est qu'on peut voir les copains et les copines le matin, on peut discuter parce que, quand on arrive en classe on n'a plus le droit de discuter
- 128 M (*revient au pas de course*) : En fait je me suis trompé, ce n'est pas 10 élèves, c'est plutôt 20 élèves. Donc ce qui nous donne $20 \times 4 = 80$. 80 voitures qui ne sont pas utilisées le matin. En plus là on ne sait pas combien sont les autres Pédibus. Et nous sommes arrivés à l'école, là c'est la maternelle et derrière c'est la nôtre.
- 129 IKJ *Mais ce n'est pas très loin...*
- 130 M Oui, ce n'est pas très loin, justement c'est pourquoi on va à pied.
- 131 Ga Quand tu ne fais pas le Pédibus, tu peux te dire que c'est loin. En fait à pied, vu que tu parles, tu ne dis pas que c'est loin. Tu vas dire que ça été rapide alors comme on discute, tu vas dire que ça été rapide et on arrive en forme à l'école et réveillé.
- 132 E On rentre tous à la deuxième barrière, la première barrière c'est pour les maternelles qui viennent à l'école sans le Pédibus, et pour les maternelles qui viennent avec le Pédibus, c'est ici, ils prennent ce portillon et arrivent très rapidement dans leur bâtiment
- 133 IKJ *Vous avez été formidable, M a été très impliqué, Merci à tous, passez une bonne journée d'école !*

F. le nouveau référent du Pédibus réunit les enfants et les parents pour une prise de photos à l'entrée du Jardin des Plantes. Les petits devant, les grands derrière, tous au soleil pour une belle image. Dans une ambiance bon enfant, on fait des grimaces, on crie « ouistiti » et tout le monde est content et on pose tous ensemble devant l'objectif de W. président d'honneur du Pédibus pour une série de clichés qui rendent compte de l'existence de ce dispositif qui, tant bien que mal, fait son chemin depuis 10 ans déjà. En faisant le compte, G l'un des plus jeunes du groupe comptabilise 23 participants pour aujourd'hui, ce qui est confirmé par FR qui a refait le calcul à son tour. Aujourd'hui nous sommes 17 élèves avec 5 accompagnateurs, plus moi-même. Etaient également présents ce jour-là, sans participer à la discussion : P (CM1), MA (CM2) et J (CM1). Il y a 19 enfants inscrits au Pédibus de l'école Charles Nicolle à Rouen.



Kery Julady Joëlle IBINGA

« Les chemins d'une éducation à l'écocitoyenneté : Discours et pratiques de l'écomobilité scolaire : L'exemple du Pédibus en Métropole Rouen Normandie ».

L'écomobilité en milieu scolaire, étudiée à travers le Pédibus ou *walking school bus*, système de ramassage pédestre organisant bénévolement le trajet domicile-école à l'initiative des parents, peut questionner l'éducation relative à l'environnement (ERE) et l'éducation au développement durable (EDD). S'inscrivant à la suite des travaux de Lucie Sauvé, Sandrine Depeau, Alain Legardez, Angela Barthes, Marie-Louise Martinez et Jean-Marc Lange, les analyses ont cherché à montrer comment la pratique du Pédibus peut devenir un enjeu éducatif qui touche aux finalités de l'éducation : « construire des savoirs », « construire une identité de sujet et de citoyen », « devenir une personne responsable évoluant au sein d'une communauté ». Le point de départ a été d'interroger la façon dont le discours véhiculé par les textes officiels, dont les grandes déclarations onusiennes fondatrices du développement durable (DD), voient en l'école le lieu fondamental de la formation des esprits conscients et responsables. A ces discours prônant une réforme par le haut, la thèse a mis en regard les discours des acteurs du Pédibus en Métropole Rouen Normandie, recueillis entre 2016 et 2018, afin de montrer comment s'articule un discours écocitoyen, inscrit dans un processus de réforme par la base et par l'action quotidienne. S'inspirant des études sur l'écocitoyenneté, en particulier des travaux de Marie-Louise Martinez, l'analyse interlocutive des discours a mis en évidence la constitution d'une conscience écocitoyenne et l'émergence d'une personne écoresponsable, inscrite dans son milieu urbain et naturel, ainsi que dans son milieu social (rue, quartier, ville). Par ailleurs, cette thèse constitue la première monographie universitaire consacrée au Pédibus, incluant un état de la recherche inspiré de divers pays et de domaines différents (sciences de l'éducation, médecine, sociologie, géographie) concernés par le « car-à-pattes », à l'origine des principaux types de discours portant sur un objet complexe (discours sécuritaire, hygiéniste, sociétal, environnemental). Conformément à la nature même d'un processus d'apprentissage dénué de curriculum et dont la compréhension peut s'inspirer des travaux de l'éco-ontogénèse dans l'esprit de Tom Berryman, les relations entre apprentissage non formel et apprentissage formel ont été interrogées, d'autant que les élèves concernés relèvent du « cycle des observations » et du « cycle de consolidation » de l'école primaire. Sur ces bases, la thèse a formulé des pistes de remédiation, susceptibles de renforcer la synergie entre éducation non formelle et éducation formelle d'une part, et de contribuer à la multiplication et à la pérennisation des lignes de Pédibus d'autre part, Très engagée depuis des décennies dans les « déplacements doux », pourrait servir de modèle dans le domaine de l'écomobilité.

Mots-clés : Walking school bus- Pédibus- écomobilité - déplacements doux - éducation au développement durable (EDD) - éducation relative à l'environnement (ERE) - éducation non formelle- éducation informelle - Métropole Rouen Normandie