



HAL
open science

la géographie dans l'éducation au développement durable en france : discours, territoire(s) et actions.

Helene Pourque

► **To cite this version:**

Helene Pourque. la géographie dans l'éducation au développement durable en france : discours, territoire(s) et actions.. Géographie. Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2024. Français. NNT : 2024PAUU1120 . tel-04497016

HAL Id: tel-04497016

<https://theses.hal.science/tel-04497016>

Submitted on 9 Mar 2024

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.

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS (ED 481)
Laboratoire TREE (TRansitions Energétiques et Environnementales) (UMR 6031) CNRS/UPPA

THÈSE

Soutenue le 09 février 2024 pour obtenir le grade de docteur
de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour
Spécialité : GÉOGRAPHIE

Hélène LÉROU-POURQUÉ
Sous la Direction de Sylvie CLARIMONT

LA GÉOGRAPHIE DANS L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE EN FRANCE

Discours, territoires(s) et actions

MEMBRES DU JURY

| | |
|-------------------------------|---|
| Dominique CHEVALIER | Maîtresse de Conférence, HDR, Université Claude Bernard, Lyon 1 – Rapportrice |
| Sylvie CLARIMONT | Professeur des Universités, Université de Pau et Pays de l'Adour - Directrice |
| Guy DI MÉO | Professeur des Universités émérite, Université de Bordeaux Montaigne - Examineur |
| Julien REBOTIER | Chargé de recherche au CNRS, HDR, Président du jury Université de Pau et Pays de l'Adour |
| Jean-François THÉMINES | Professeur des Universités, Université de Caen Normandie – Rapporteur |



« Ce que j'aime beaucoup dans ce mouvement des jeunes pour le climat, c'est qu'il est vraiment internationaliste. Les jeunes sont en train de tisser, grâce aux technologies, tout un réseau mondial d'enfants qui travaillent ensemble pour défendre leur avenir collectif. Et ils comprennent la vulnérabilité des personnes, que ce soit au Kenya, en Californie, en Suède. »

(« Plaidoyer pour la jeunesse avec Naomi Klein » 2021)

« La pensée critique connaît, en France comme ailleurs, un formidable renouveau. Dans toutes les disciplines des sciences sociales, l'apport de nos aînés est revisité et enrichi de nouvelles propositions pour se confronter aux injustices contemporaines, qui semblent rendues acceptables par des manipulations intellectuelles et des ficelles de plus en plus grossières. L'espace est, comme le temps et l'argent, un redoutable allié des dominants. Accaparé, exproprié, spolié, marchandisé, financiarisé, surveillé, refusé, l'espace se révèle être, à toutes les échelles et dans toutes ses configurations, une excellente clef de lecture de la situation des dominés.[...] Mais l'espace est aussi l'allié des dominés engagés dans des processus de résistance, de contestation ou de lutte contre l'ordre du capitalisme néolibéral.»

(Clerval et al. 2015)

Remerciements

Cette page est la plus délicate à rédiger. Il faudrait doubler le volume de cet ouvrage pour suffire à exprimer toute ma gratitude envers les personnes qui, au fil de mon chemin, m'ont soutenue, surtout dans les moments difficiles, ont nourri un regard ouvert vers l'altérité, ont suscité ma curiosité, m'ont apporté des connaissances et des outils pour les mettre au service du plus grand nombre, m'ont aidée à me remettre en question, ont partagé mes combats pour plus de justice...

Merci à chacune et chacun de « mes » élèves, de « mes » étudiant.es qui m'ont appris mon métier d'enseignante, m'ont offert des moments heureux, dans le plaisir de la découverte, de la réussite.

Merci à ceux qui m'ont encouragée et aidée à mener à bien ce travail de recherche.

Merci à Hélène Ruiz-Fabri qui, au cours d'une soirée amicale, m'a dit, il y a quelques années, ma carrière quasiment accomplie : « Et pourquoi tu ne ferais pas une thèse, maintenant ? ». La tentation était désormais trop forte.

Merci à Sylvie Clarimont, que j'ai aussitôt sollicitée, d'avoir accepté d'être ma Directrice de thèse. Avec tact et patience, elle m'a aidée à canaliser mes multiples centres d'intérêts pour me recentrer et construire une problématique plus resserrée. Pour autant, elle m'a laissé toute liberté pour explorer des chemins de traverse du point de vue théorique, voire idéologique.

Merci aux membres de mon Comité de thèse, Mathilde Joncheray, Danièle Laplace-Treyture et Julien Rebotier qui m'ont entourée de leur bienveillante exigence. Chacun de ces rendez-vous annuels a constitué un point d'étape fructueux, me permettant de lever des verrous et de dépasser mes hésitations théoriques.

Merci à Gaëlle Deletraz pour son assistance technique, notamment dans l'utilisation des logiciels de traitement des données lexicales.

Merci à Guy Di Méo, qui dès ma première année à l'Université, m'a placée sur la voie de la géographie sociale. J'ai eu le privilège de mener, sous son autorité - aux sens scientifique et pédagogique - plusieurs mémoires. En licence, sur la fabrication de l'espadrille à Mauléon (64), en maîtrise, sur l'Énergie dans les Pays de l'Adour, en DEA sur la Culture ouvrière dans les Pays de l'Adour. À ses côtés, ces thèmes m'ont permis de découvrir, au plus près, la richesse des personnes modestes.

Merci à Jacqueline Blancart-Cassou pour la relecture très minutieuse de la thèse.

Merci à mes proches, à Jacques, à Tony et Mellie, à Kevin et Florian, à Elsa, Hugo et Chloé, de m'avoir apporté toute leur affection dans ce parcours très prenant.

Résumé

L'Éducation au développement durable (EDD) en France s'inscrit dans le cadre de ses engagements au sein des organisations internationales, notamment de l'UNESCO. Il convient d'apprécier comment l'Éducation nationale traduit ou réinterprète ce cadre normatif. Un état des lieux de la place de l'EDD dans le système éducatif français, de sa mise en œuvre et de ses limites dans le cadre de la formation d'un écocitoyen éclairé, s'avère nécessaire. Dans notre pratique d'enseignante en géographie et de formatrice de professeurs stagiaires en histoire-géographie, il est apparu que la dimension sociale du développement durable dans l'EDD tient une place très réduite dans les représentations des élèves, des étudiants. De même, l'ancrage territorial de l'EDD semble ténu. Ces constats issus de la pratique professionnelle nous conduisent à nous interroger sur la véracité. La question sociale est-elle invisibilisée dans l'Éducation nationale en France ?

Il s'agit dès lors d'en établir plus rigoureusement le constat dans un cadre scientifique et de décrypter le processus d'invisibilisation. Notre hypothèse est que l'Éducation nationale, en tant que production sociale, soumise à des logiques complexes, voire contradictoires, participe d'une invisibilisation de la question sociale, dans un contexte marqué par le poids du néolibéralisme. Pourtant, la géographie académique et la géographie enseignée peuvent apporter une forte contribution à l'EDD en réintroduisant la question des inégalités sociales et territoriales et en les reliant aux atteintes à l'environnement.

Cette recherche doctorale s'enracine dans notre expérience d'enseignante en géographie, dans le secondaire, puis à l'Université. Le corpus constitué est composé des matériaux utilisés quotidiennement par le professeur en géographie : textes officiels (circulaires, programmes), supports pédagogiques (*Eduscol*, *Géoconfluences*, publications du Réseau CANOPé), productions des élèves, des étudiants... Nous portons une attention particulière aux productions des néo-bacheliers qui prennent la forme de questionnaires et d'enquêtes construits et décryptés, non plus à des fins pédagogiques, mais pour la recherche. À travers les discours des étudiants néo-bacheliers, il s'agit d'appréhender, à l'issue de leur parcours scolaire, les modalités de construction du syntagme "développement durable" (DD), des trois piliers social, économique et environnemental du DD et leur place respective.

Cette "*recherche dans et pour des actions*" prend appui sur les travaux réalisés dans l'héritage de la géographie sociale et en géographie de l'environnement pour une approche critique du syntagme et des notions qui lui sont associées. Cette recherche s'inscrivant en lien avec la formation initiale et continue des enseignants, quelques pistes seront ouvertes pour accompagner les enseignants engagés sur le terrain de l'EDD, en vue, notamment, d'un ancrage territorial plus important. La thématique de l'accès à l'eau potable (6^{ème} Objectif de Développement Durable) est privilégiée pour analyser les modalités de transposition didactique des connaissances établies scientifiquement. Le lien au politique - le bloc communal dans le cas de la gestion de l'eau - peut ainsi se renouer dans la commune habitée par chaque élève, lui permettant ainsi, quelle que soit son origine sociale, de contribuer aux choix politiques de nature à promouvoir la justice sociale et environnementale.

Mots-clés:

Géographie ; Éducation au développement durable ; question sociale ; Transition écologique ; France

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) in France is part of its commitments within international organizations, notably UNESCO. It is important to assess how National Education translates or reinterprets this normative framework. An inventory of the place of ESD in the French education system, its implementation and its limits in the context of the training of an enlightened eco-citizen, is necessary. In our practice as a geography teacher and formatter of trainee teachers in history and geography, it appeared that the social dimension of sustainable development in ESD holds a very small place in the representation of pupils and students. Similarly, the territorial anchoring of ESD seems tenuous. These findings from professional practice lead us to question their veracity. Is the social issue invisibilized in National Education in France?

It is therefore a question of establishing more rigorously the observation in a scientific framework and of deciphering the process of invisibilization. Our hypothesis is that National Education, as a social production, subject to complex, even contradictory logics, contributes to an invisibilization of the social issue, in a context marked by the weight of neoliberalism. However, academic geography and taught geography can make a strong contribution to ESD by reintroducing the social issue and territorial inequalities and linking them to environmental damage.

This doctoral research is rooted in our experience as a geography teacher, in secondary school, then at university. The constituted corpus is made up of the materials used daily by the geography teacher: official texts (circulars, programs), pedagogic materials (Eduscol, Geoconfluences, publications of the CANOPé Network), productions of pupils, students, etc. We pay particular attention to the productions new graduates who take the form of questionnaires and interviews constructed and analyzed, no longer for educational purposes, but for research. Through the speeches of new baccalaureate students, it is a question of apprehending, at the end of their school career, the ways of construction of the syntagm "sustainable development" (SD), of the three pillars of DD: social, economic and environmental and their respective place.

This "research in and for actions" is based on the work carried out in the heritage of social geography and in environmental geography for a critical approach to the syntagm and the notions associated with it. As this research is in line with the initial and continuous training of teachers, some avenues will be opened up to support teachers engaged in the field of ESD, with a view, in particular, to greater territorial anchoring. The theme of access to drinking water (6th Sustainable Development Goal) is favored to analyze the methods of didactic transposition of scientifically established knowledge. The link to politics - the municipal bloc in the case of water management - can thus be re-established in the municipality inhabited by each student, thus allowing him, whatever his social origin, to contribute to political choices likely to promote social and environmental justice.

Keywords

Geography; Education for Sustainable Development (ESD); social issue; ecological transition; France

Listes des abréviations

ADEME : Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie (devient l'Agence de la transition écologique)

BO : Bulletin officiel (de l'Éducation nationale)

CCNUCC : Convention-cadre des nations unies sur les changements climatiques

CDB : Convention sur la diversité biologique

CLD : Convention sur la lutte contre la désertification

COP : Conférence des parties (organe suprême de la CCNUCC)

CPIE : Centre Permanent d'Initiatives pour l'Environnement

DD : Développement durable

DREAL : Direction régionale de l'environnement, de l'aménagement et du logement

ECJS : Éducation civique, juridique et sociale

EE : Éducation à l'environnement

EDD : Éducation au développement durable

EEDD : Éducation à l'environnement et au développement durable

EMC : Éducation morale et civique

EMI : Éducation aux médias et à l'Information

ENEDS : Éducation Nature Environnement pour un Développement Soutenable

EPCI : Établissement public de coopération intercommunale

EPLE : Établissement public local d'enseignement

ERE : Éducation relative à l'environnement

GES : Gaz à effet de serre

GIEC : Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat

GRAINE : Groupement Régional d'Animation, d'Initiation à la nature et à l'Environnement

Insee : Institut national de la statistique et des études économiques

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

OMD : Objectifs du millénaire pour le développement

ODD : Objectifs du développement durable

PNUD : Programme des Nations unies pour le développement

PNUE : Programme des Nations unies pour l'environnement

QSV : questions socialement vives

SNDD : Stratégie nationale de développement durable

SNTEDD : Stratégie nationale de transition écologique vers le développement durable

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UPPA : Université de Pau et Pays de l'Adour

Sommaire

| | |
|--|------------|
| <i>Remerciements</i> | 3 |
| <i>Résumé</i> | 4 |
| <i>Abstract</i> | 5 |
| <i>Listes des abréviations</i> | 6 |
| <i>Sommaire</i> | 7 |
| <i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i> | 9 |
| 1ère Partie : | 21 |
| L'Éducation au Développement Durable en France : l'invisibilisation de la question sociale | 21 |
| <i>Introduction</i> | 22 |
| <i>Chapitre 1 : Éducation au Développement Durable : cadre institutionnel et invisibilisation de la question sociale</i> | 23 |
| <i>Chapitre 2 : L'EDD en France : un déséquilibre des piliers aux dépens du social</i> | 64 |
| <i>Chapitre 3 : Le DD : objet de connaissance pour redonner la visibilité à la question sociale</i> | 114 |
| <i>Conclusion de la 1^{ère} partie</i> | 172 |
| 2ème Partie : | 174 |
| DD et représentations des élèves : | 174 |
| une place réduite pour la question sociale | 174 |
| <i>Introduction</i> | 175 |
| <i>Chapitre 4 : De l'expérience professionnelle à la recherche dans et pour l'action</i> | 176 |
| <i>Chapitre 5 : Appropriation de la notion de DD et place de la question sociale</i> | 213 |
| <i>Conclusion du chapitre 5</i> | 257 |
| <i>Chapitre 6 : De la notion de « développement durable » à l'action</i> | 258 |
| <i>Conclusion du chapitre 6</i> | 318 |
| <i>Conclusion de la 2^{ème} partie</i> | 320 |
| 3ème Partie : | 323 |
| Promouvoir une EDD pour la justice sociale et environnementale | 323 |
| <i>Introduction</i> | 324 |
| <i>Chapitre 7 : EDD et jeunesse(s) : une question sociale</i> | 326 |
| <i>Conclusion du chapitre 7</i> | 361 |
| <i>Chapitre 8 : L'EDD pour renouer les liens avec l'action dans les territoires</i> | 362 |
| <i>Conclusion du chapitre 8</i> | 408 |

| | |
|---|-----|
| <i>Chapitre 9 : Repenser l'EDD à partir des questions socio-environnementales</i> | 410 |
| <i>Conclusion du chapitre 9</i> | 493 |
| <i>Conclusion de la 3^{ème} partie :</i> | 495 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 502 |
| BIBLIOGRAPHIE | 507 |
| <i>Table des illustrations</i> | 532 |
| <i>Table des matières</i> | 535 |
| <i>Annexes</i> | 539 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les nouvelles générations grandissent dans un monde de plus en plus incertain, marqué par une crise multiforme et cumulative, systémique aux dimensions sociale, économique, sanitaire, politique, environnementale, amplifiée, exacerbée par la pandémie de COVID-19 et ses conséquences, les manifestations de plus en plus forte du changement climatique (méga-feux, sécheresse de l'été 2022...), la guerre en Ukraine... Cette systémique crée un contexte particulièrement angoissant, obscurcissant le regard vers l'avenir.

L'Éducation au Développement durable (**EDD**) peut-elle apporter à ces jeunes gens des clés de compréhension pour aborder cette crise d'ampleur inédite ? leur permettre de dépasser les angoisses afin d'engager des actions pour faire face à la crise ?

L'expression « **développement durable** » (traduction de *Sustainable Development*) a été introduite en 1987 par le rapport Brundtland (*Our Common Future*) qui en donne la définition suivante : « *mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs* ». Le syntagme¹ de *Développement Durable (DD)* est conçu, dans ce rapport, pour les « générations futures », au nom du *principe de responsabilité* formalisé par Hans Jonas en 1979 et qui pose les fondements d'une exigence de solidarité entre les peuples et entre les générations dans le cadre du respect de l'environnement (Trémolières s. d.). Le Sommet de la Terre (Conférence mondiale des Nations unies sur l'environnement) de Rio en juin 1992, popularise l'expression DD tout en formulant un double constat d'urgence à l'échelle mondiale : écologique (changement climatique, érosion de la biodiversité, épuisement des ressources fossiles, etc.) et sociale (inégalités croissantes, satisfaction insuffisante des besoins de base pour une partie de la population, etc.). Les principes de développement durable préconisent un état d'équilibre entre « trois piliers » : social, économique et environnemental.² Ils se déclinent dans l'Agenda 21, un programme de 21 actions, impliquant fortement les collectivités locales, invitées à définir un Agenda 21 local. Peu après, le *développement durable* devient un cadre programmatique majeur des politiques publiques, partagé à l'échelle internationale. L'Insee reprend toujours cette définition (Insee 2016) en précisant qu'il s'agit d'« *un développement économique efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable* »³.

La notion de DD, issue d'orientations élaborées par des institutions internationales, est polysémique et fait débat. Elle est progressivement abordée dans différents champs scientifiques. Pour les géographes C. Émélianoff, R. Knafou et M. Lussault (in Lévy et al. 2013, pp. 268-270), il ne s'agit pas d'un concept géographique, mais d'un « *cadre de débat politique et d'action publique, horizon programmatique, mettant en scène et en tension d'un côté la préoccupation d'un développement équitable des sociétés, et de*

¹ Pour adopter un vocable qui ne présage pas de la valeur scientifique de l'expression « Développement Durable », on emploiera le terme de **syntagme**¹ (Genestier et al. 2015). L'expression est questionnée du point de vue des usages qu'on en fait et des représentations qui lui sont associées.

² **Développement durable**, *Géoconfluences*, glossaire, (ST) juillet 2004. Repris et mis à jour (JBB) janvier 2022, janvier 2023, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/developpement-durable> consulté le 13/06/2023

³ **Développement durable**, définition, Insee, publié le 13/10/2016, <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1644> consulté le 18/06/2023

l'autre, la préservation de l'environnement naturel ». Nous retiendrons, pour notre recherche, cette conception du DD, sans parti pris, considérant le DD en tant que cadre des politiques publiques, pour questionner, au sein de l'EDD, les usages du syntagme DD, les discours qui le mobilisent et les actions qu'ils encouragent.

L'usage massif de l'expression **développement durable** pour décrire des enjeux majeurs du XXI^e siècle et formuler les réponses à y apporter, conduit à penser qu'on s'accorde sur son sens et que ce consensus va de soi. Pour dépasser les idées reçues et questionner le DD, le regard des géographes nous semble utile. Ils peuvent contribuer à en clarifier les enjeux, dans le cadre académique et dans l'enseignement, du primaire au supérieur, et à préciser ce que recouvrent les « trois piliers » : social, économique et environnemental. « *Derrière les mots sont les concepts, les idées, les sentiments, les allusions, tout ce qui donne du sens en incorporant les apprentissages et la culture* » (Brunet et al. 2005, p. 7). D'une discipline à une autre, d'une langue à une autre, d'un usage de la langue à un autre, en fonction des classes et des groupes sociaux, les mots et les concepts circulent, tels des nomades (Barat et al. 2010 ; Christin et al. 2016). De plus, les concepts, en sciences sociales, sont souvent puisés dans le langage commun qui les charge de sens multiples. Dans cette dynamique entre *Les mots et les choses*, « *le Texte premier s'efface, et avec lui, tout le fond inépuisable des mots dont l'être muet était inscrit dans les signes verbaux qui manifestent [la représentation], et devenant par-là discours* » (Foucault 2010, p 93). Une large partie de cette recherche est, ainsi, consacrée à l'effort d'élucidation des mots employés, des écarts entre « *le texte premier* », le sens originel et ses usages ultérieurs, de la chose représentée au discours construit. En décryptant leur forte polysémie et les discours relatifs au DD dans lesquels ils sont mobilisés, nous mettons en évidence différentes visions de monde. Il s'agit de « *porter au jour les conditions qui font accéder tel terme ou telle expression au rang de concept et qui incitent des acteurs sociaux précis à jouer leur rôle de négociants transfrontaliers du langage, en exportant et en important ces concepts avec l'intention d'en tirer des profits symboliques parfois considérables* » (Christin et Deschamp 2016, p 11). Si la polysémie des mots est révélatrice de la richesse des représentations, socialement construites, de chacun sur ce qui l'entoure, de son effort pour élaborer sa propre vision du monde afin d'y prendre toute sa place, elle peut générer des brouillages, des malentendus, voire contribuer à occulter les enjeux. Cette confusion lexicale et sémantique sert un ensemble disparate d'intérêts au sein desquels le capitalisme néolibéral impose ses logiques.

L'Éducation au développement durable (EDD) est une politique publique lancée en 2004 par l'Éducation nationale et qui « *permet d'appréhender le monde contemporain dans sa complexité, en prenant en compte les interactions existant entre l'environnement, la société, l'économie et la culture* » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports 2021). Elle s'avère donc décisive pour comprendre les enjeux en matière de développement durable (DD). L'EDD s'inscrit dans le prolongement de **l'Éducation à l'Environnement (EE)** lancée à la Conférence des Nations unies sur l'environnement humain, réunie à Stockholm, en 1972. Elle incite à prendre « *les dispositions nécessaires pour établir un programme éducatif international d'enseignement interdisciplinaire, scolaire et extrascolaire relatif à l'environnement* » (UNESCO 1977b). Edgar Morin apporte tout son soutien à cette orientation politique promue par l'UNESCO. Il invite à bâtir une démarche permettant aux nouvelles générations de construire des connaissances, articulant complexité et systémique (Morin et al. 1999a ; Morin 2016).

En réintroduisant le lien entre le DD et les politiques publiques, la question du politique surgit rapidement. Le rôle du politique, outil de régulation sociale (Llored 2018 ; Mosna-Savoie 2020), dans le DD et l'EDD, doit être questionné, repensé en profondeur. Nous distinguons « la » politique, et « le » politique. Si **la politique** concerne le fonctionnement des institutions et la direction donnée au gouvernement des citoyens, **le politique** recouvre de manière plus large le fait politique, la chose politique par laquelle chacun est relié à autrui. Dans un État de droit, **les politiques publiques**, outils et moyens mis en œuvre par les pouvoirs d'État pour atteindre des objectifs dans un domaine particulier de la société, comme l'éducation, participent à la construction du vivre-ensemble. Cette recherche doctorale s'appuie sur notre expérience **du et de la** politique. Notre expérience d'élue, en tant qu'adjointe en charge de la culture à la maire de Pau et qu'élue communautaire en charge des équipements culturels de la communauté d'agglomération Pau-Pyrénées (2008-2014), nous a sensibilisée aux processus institutionnels liés à la définition d'un Agenda 21 local et fait découvrir les arcanes de la mise en œuvre des politiques publiques culturelles et éducatives, dans le cadre communal. Cette pratique irrigue notre recherche doctorale et nous incite à replacer le territoire proche dans l'EDD.

L'EDD, dans la définition présentée sur le site Éduscol⁴, apparaît comme un programme éducatif ambitieux. Il pose d'énormes défis aux enseignants, à la communauté éducative dans son ensemble, en charge de la promouvoir. Cette recherche tente de les cerner en nous recentrant, plus particulièrement, sur le pilier social du DD et sur la place et le rôle de la géographie enseignée en EDD.

Les professeurs d'histoire-géographie sont particulièrement impliqués dans cette éducation transversale. Au fil de notre carrière d'enseignante, nous avons pu participer à la mise en place de l'EDD et à son déploiement. Nous avons également, dans le cadre de la formation initiale et continue des professeurs d'histoire-géographie, proposé et analysé la construction de séances d'enseignement en EDD. Ces différentes expériences nous ont conduite à recueillir de nombreux travaux d'élèves, puis d'étudiants, ou encore de professeurs, stagiaires ou expérimentés, concernant le DD et à interroger dans notre pratique, au quotidien, les difficultés posées par l'EDD aux enseignants et aux apprenants (tableau 1). L'EDD fait partie des programmes d'enseignement depuis les années 2000. En tant que praticienne, nous avons consulté et mis en œuvre successivement différents programmes de géographie, intégrant progressivement le DD. Nous avons construit des progressions et des situations d'apprentissage, essentiellement pour des élèves de collège, des évaluations sous de multiples formes, des temps de formation pour des étudiants en licence de géographie et en Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la formation) relative à l'EDD.

Une large partie du travail de l'enseignant consiste à recueillir et à évaluer les propos et les écrits de ses élèves, de ses étudiants, à analyser, à travers ces productions, orales ou écrites, leurs connaissances, mais aussi leurs représentations. Il s'agit d'en saisir toute la richesse sur le plan pédagogique, tout en validant certains propos du point de vue scientifique et en essayant, pour d'autres, de déconstruire les représentations qui font obstacle aux apprentissages (Bachelard 1938 ; Reynaud et Favre 2000 ; Forlot 2009). Une longue pratique de lecture et de décryptage de ces écrits nous a conduite à en faire un support de recherche. Dans cette pratique, nous avons fait deux constats. D'une part, nous avons observé les

⁴ **Eduscol** : site Web officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation, <https://eduscol.education.fr/> consulté le 29/06/2023

difficultés des apprenants pour prendre en compte le pilier social dans le DD, ce qui obère la recherche de la justice sociale et environnementale. D'autre part, nous avons relevé que le pilier social ne trouve pas place dans les séances ou les supports pédagogiques proposées EDD alors que le pilier environnemental domine largement. Pourtant, les programmes de géographie⁵ de 2008 pour le collège et de 2010 pour la classe de seconde, préconisent une autre approche de l'EDD :

« Il s'agit de se départir d'un sens commun généralement accolé à l'expression et qui tend à réduire le "développement durable" à sa composante environnementale, elle-même parfois limitée à ses dimensions naturelles.

Abordé sous l'angle de l'analyse en géographie le développement durable place "l'homme et l'humanité au cœur des problématiques, l'étude du développement durable met en relation le développement humain avec les potentialités de la planète. En croisant les dimensions sociales, économiques et environnementales, on s'interroge sur la façon dont les sociétés humaines améliorent leurs conditions de vie et subviennent à leurs besoins sans compromettre la satisfaction des besoins des générations futures. Le développement durable apparaît ainsi comme une autre façon de lire le monde, de le penser et de le gérer". (Présentation générale du programme de géographie de seconde). »⁶

Cette contradiction n'a cessé de nous interpeller.

En partant de ces deux constats, nous nous interrogeons sur le lien entre la place réduite du pilier social dans l'EDD en France et celle de la question sociale dans le système éducatif. Nous avons donc souhaité construire une recherche doctorale pour **examiner l'invisibilité du pilier social de l'EDD** dans les représentations des élèves et des étudiants. Il s'agit d'investir, la manière dont le syntagme DD est accueilli, employé, remanié, par les institutions, par les scientifiques (essentiellement dans la géographie académique) et dans le système éducatif (en particulier dans l'enseignement de la géographie) en portant la focale sur le **pilier social** tel qu'il est appréhendé en 1992, du point de vue des inégalités croissantes, de la satisfaction insuffisante des besoins de base pour une partie de la population, notamment.

Le mot **social** peut recouvrir plusieurs acceptions. Dans le dictionnaire de l'Académie française, *social* est un adjectif, défini ainsi : « *Qui concerne la société. L'ordre social. La vie sociale. Les institutions sociales. Les rapports sociaux. La question sociale* ». Sa forme substantivée n'est pas admise. Pour Michel Lussault, « *il peut recouvrir l'ensemble des réalités de société ou désigner, de façon plus restrictive, une fraction seulement du système sociétal. [Au sens large du terme], est social tout phénomène qui participe de la vie en société [...]. Cette approche [...] se manifeste dans la plupart des recherches de "sciences sociales". [...]. Les géographes spécialisés en géographie sociale et bon nombre de sociologues confondent, plus ou moins explicitement, les deux mots social et société* ». (Lussault et Lévy 2013, p 929). Dans ce cas, le social ne renvoie pas uniquement aux inégalités sociales. Une ambiguïté peut alors surgir du fait que

⁵ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008,

http://media.education.gouv.fr/file/spécial_6/51/8/Programme_hist_geo_education_civique_5eme_33518.pdf

Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

http://cache.media.education.gouv.fr/file/spécial_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf

consultés le 13/06/2023

⁶ Éducation au développement durable (EDD) et enseignement de la géographie, Jean-Louis Carnat, 30 mars 2010,

<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/developpement-durable-approches-geographiques/cadrage-et-problematiques-generales> consulté le 13/06/2023

« *L'adjectif se spécialise vers 1830, qualifiant ce qui est relatif aux rapports entre les classes de la société [...]. Il s'emploie dans des expressions comme question sociale [...]. L'adjectif s'emploie notamment (1844) en parlant de la répartition des individus dans la société, du point de vue de la division du travail et de ses effets* » (Rey 2010, p 2123).

Le sens de l'expression **pilier social** a tendance à se diluer. Il peut être entendu comme ce que se rapporte à « l'homme » ou à « l'humain ». Le terme **homme**, parfois avec une majuscule est source d'ambiguïtés. En effet, si on se réfère, pour définir ce terme, à un dictionnaire de philosophie et sciences humaines (Morfaux et al., 2005), il est souligné qu'en français « *un seul mot a le sens général d'être humain et le sens d'individu du genre masculin* ». Il peut recouvrir plusieurs sens. Les philosophes depuis l'Antiquité en ont donné diverses acceptions. En biologie, le terme *homme* désigne l'espèce humaine, alors que « l'homo economicus » est, pour les économistes, une « *entité fictive désignant dans le libéralisme économique l'homme en tant que sujet de la science économique, (...) à savoir comme un être (...) n'ayant d'autre principe d'action que celui de l'intérêt.* » (Morfaux et al., 2005, p. 234). Cette dernière approche inscrite dans le cadre de la théorie économique dominante, néo-classique, attribuant un caractère rationnel à tout comportement humain, est fortement remise en cause (Rist 2010 ; D. Clerc 2017). Elle est écartée dans cette recherche. Aussi pour éviter toute confusion, les termes **individus** et **acteurs** seront préférés à celui d'*homme* afin d'ouvrir la réflexion sur la pluralité de rapports sociaux qui s'expriment dans des combinaisons et des formations socio-spatiales très diverses (Di Méo et Buléon 2005 ; Di Méo 2016). Garder à l'esprit cette pluralité au sein de l'humanité, nous semble indispensable pour éviter des nombreux impensés auxquels conduit le terme *Homme* de plus en plus repris, y compris en géographie, notamment quand il s'agit d'appréhender l'Anthropocène, au risque de produire un effet réducteur, une essentialisation des relations entre les sociétés humaines et leurs environnements. Cette distinction permet également de souligner une inégale responsabilité, parmi les humains, dans les multiples crises qui se déploient. La substitution du terme homme à celui de social peut conduire à l'occultation des inégalités sociales et à l'invisibilisation de la question sociale. L'adjectif **sociétal** apparaît en 1972, en tant que « *terme didactique, [et] qualifie ce qui est relatif à la société, aux valeurs sociales. Il est devenu relativement courant, dans un usage journalistique et officiel.* » (Rey 2010, p. 2123). Il tend à se substituer à celui de social. Ce glissement sémantique semble avoir accompagné un retrait de l'expression *question sociale* dans le langage commun, pendant les années 1990-2000, concomitamment à la montée en puissance du néolibéralisme.

La notion de **question sociale** renvoie à l'organisation des rapports sociaux inégalitaires, aux inégalités de revenus et, désormais, aux inégalités socio-environnementales. La question sociale, selon l'historien, Pierre Charbonnier exprime une « *tension qui résulte de l'orientation des sociétés à la fois vers l'accroissement du bien-être matériel et vers la construction d'un système politico-juridique de droits centré sur l'égalité et la liberté* ». (Charbonnier 2020, p 22). Robert Castel, sociologue, dans l'ouvrage qui fait référence, intitulé *Les métamorphoses de la question sociale* (Castel 1998), en a recherché les racines dès le XIV^e siècle pour en présenter les différentes formes : des *vagabonds* aux *prolétaires*, puis aux *désaffiliés*, concept qu'il construit dans les années 1990 pour traduire les dimensions contemporaines de la *question sociale*. Elle se définit, « *d'un côté à partir de l'organisation et des rapports dans le travail et, de l'autre, au regard des autres formes de protection et d'intégration sociales.* » (Llored 2018, p. 279).

Les mutations de la question sociale analysées par Robert Castel, sont, à notre sens, liées au déploiement du **néolibéralisme** depuis les années 1980. Les dictionnaires de géographie et glossaire de *Géoconfluences* ne se sont pas emparés du terme, ni même de celui de libéralisme (Brunet et al. 2005 ; Lévy et al. 2013 ; Bavoux et al. 2014). Seul, le dictionnaire rédigé par Yves Lacoste (2003, p. 233) présente une définition du terme **libéralisme** : « *doctrine apparue en Angleterre au XVIII^e siècle selon laquelle l'économie obéit à des lois naturelles qu'il suffit de laisser jouer librement pour assurer la prospérité et le progrès économiques dans le cadre du système capitaliste.* » Y. Lacoste précise que le néolibéralisme constitue un retour au libéralisme économique dans un cadre désormais mondialisé. Le terme néolibéralisme est, en fait, polysémique (Hoang-Ngoc s. d. ; Amin et al. 2006 ; Duménil et al. 2006 ; Filho et al. 2012 ; Rodrik 2018). Sa définition varie en fonction du cadre chronologique retenu, des mécanismes pris en compte pour le caractériser, des trajectoires régionales observées, des politiques économiques qu'il a pu inspirer. Quelques traits de convergence se dessinent néanmoins. Pour notre recherche, nous retenons les aspects suivants. Le néolibéralisme marque, selon Abelardo Mariña Flores, un retour au libéralisme économique après la crise (fin des années 1960 et années 1970) du « *fordisme-taylorisme-keynésien* » (in Filho et al. 2012) (caractérisé par une production standardisée, une consommation de masse, des investissements productifs et l'État providence). Les politiques économiques néolibérales mises en œuvre pour résoudre cette crise ont pour objectif de :

« créer un environnement propice à l'afflux des mouvements de capitaux. [...] Au cœur de ce régime d'accumulation se trouve la redéfinition du partage salaire-profit en faveur des profits, à laquelle les politiques néolibérales ont fortement contribué. » (Hoang-Ngoc s. d.)

Ainsi, depuis la décennie 1980, les politiques néolibérales se caractérisent par la dérégulation des marchés financiers, la financiarisation des entreprises (fusions-acquisitions, externalisation, restructurations) et une mondialisation financiarisée, c'est-à-dire une mobilité parfaite des capitaux. Concomitamment, ces politiques économiques s'accompagnent d'une dérèglementation qui remet en cause les avancées sociales, les politiques favorables à l'emploi, les progrès dans le domaine de l'éducation et de la santé publique, partout dans le monde, et en particulier dans les pays dits du Sud (Duménil et al. 2006). Le coût humain est très lourd, transformant en profondeur les problématiques relatives à la question sociale.

Nous engageons notre recherche à partir de cette approche de la question sociale. Il convient d'en questionner les contours, les mutations, tout en la confrontant à l'expression « pilier social » utilisée pour définir le DD dans le cadre de l'EDD. En articulant, également, l'étude de l'espace des sociétés à la notion de *classe sociale*, nous mettons en exergue, dans une démarche intersectionnelle, les rapports de domination qui se structurent à l'échelle de la planète (A. Reynaud 1981 ; Clerval et al. 2015 ; Di Méo 2016 ; 2020 ; Gulli et al. 2020 ; Rebotier 2022). Nous recherchons la manière dont ils s'enracinent dans les discours dominants concernant le DD. Décrypter ces discours, le lien avec les formes d'actions qu'ils légitiment, qu'ils orientent, s'avère indispensable, dans le cadre de l'EDD, pour former des écocitoyens éclairés et forts d'une pensée critique.

Dans un contexte où le néolibéralisme s'affirme comme un système économique et une idéologie dominants, **nous formulons l'hypothèse que l'EDD, dans sa pratique usuelle, en s'affranchissant largement du pilier social, reflète et participe de l'invisibilisation de la question sociale en France.** Cette

hypothèse nous conduit, non seulement à mettre à l'épreuve le constat de l'effacement du pilier social, mais aussi à enquêter sur les modalités de son invisibilisation dans la manière d'aborder le DD.

Cette hypothèse soulève un foisonnement de questions. Peut-on confirmer, à l'issue de leur parcours scolaire, une faible prise en compte du pilier social par les apprenants ? Si oui, peut-on en saisir les causes pour modifier les pratiques pédagogiques et didactiques ? Peut-on établir un lien entre place réduite du pilier social dans les représentations du DD et invisibilisation de la question sociale ? L'Éducation nationale en France participe-t-elle, réellement, à l'invisibilisation de la question sociale ? Si tel est le cas, est-ce le fruit d'une défaillance du système scolaire ou d'une politique délibérée ? Ce processus d'invisibilisation se structure-t-il, aussi, en dehors de l'École ? Se confirme-t-il pour les autres intervenants en EDD dans un système éducatif territorialisé, qui ne relève plus exclusivement de l'Éducation nationale ? La place réduite du pilier social est-elle la marque du poids d'une idéologie néolibérale dominante, dans et hors de l'École, imposant la marginalisation sociale et la relégation spatiale des classes populaires et des plus démunis ? Quel rôle joue la géographie dans ses dimensions scientifique et didactique pour, soit renforcer, soit inverser cette tendance ? Quelles situations d'apprentissage, les enseignants en charge de l'EDD, notamment en cours de géographie, peuvent-ils mettre en place pour proposer d'autres démarches en EDD, de nature à redonner de la visibilité à la question sociale et à contribuer à la formation d'« écocitoyens » éclairés et engagés en faveur de la justice sociale et environnementale ?

Pour esquisser des réponses possibles à ces questions, cette recherche-doctorale s'organise, successivement autour de trois axes. **En première partie**, nous appréhendons le processus institutionnel qui conduit à une **invisibilisation de la question sociale** dans l'EDD en France. Cependant, l'implication de la géographie académique dans l'EDD mérite d'être mesurée, tant pour ses apports que pour ses limites en ce qui concerne la question sociale. À partir de ces éléments institutionnels et théoriques, nous procédons, **en deuxième partie**, à l'analyse d'un corpus de questionnaires et d'entretiens pour identifier le **niveau d'invisibilité de la question sociale dans l'EDD**. Les éléments qui s'en dégagent appellent un renouvellement profond de l'EDD pour lequel nous avançons, **en troisième partie**, des propositions pédagogiques et didactiques pour former chaque apprenant à l'écocitoyenneté. L'enjeu est, en **redonner de la visibilité à la question sociale**, de former des jeunes gens, ouverts sur la diversité du monde, forts de connaissances complexes, solidement étayées bien qu'instables.

Cette approche de l'EDD se donne pour objectif d'aider les apprenants à se dégager de perspectives angoissantes suscitées, notamment, par le changement climatique, pour promouvoir des orientations politiques en termes de « justice sociale et environnementale ». Ces nouvelles générations doivent prendre pleinement leur place dans le processus démocratique de construction de réponses inédites à la crise systémique, sociale, environnementale, économique, sanitaire et politique, qui pèse sur ce début de XXI^e siècle. Une **éducation à l'écocitoyenneté** doit permettre à chacun de devenir pleinement acteur. L'**acteur**, est défini par M. Lussault comme un actant particulier, « *pourvu d'une intériorité subjective, d'une intentionnalité, d'une capacité stratégique autonome et d'une compétence énonciative* » (in Lévy et al. 2013). Sa capacité à concevoir son **action**, entre matérialité et idéal, est une clé de la compréhension de l'espace des sociétés. Cette capacité peut être déployée ou inhibée selon les cadres idéologiques⁷ dans

⁷ **Idéologie** : mot créé par le philosophe Destutt de Tracy (1796) pour désigner « *une science nouvelle ayant pour objet l'étude des idées, au sens général de faits de conscience, de leur origine, de leurs caractères et de leurs lois, ainsi que l'étude des rapports que*

lesquels l'acteur s'inscrit plus ou moins consciemment. M. Lussault désigne par le terme *acteur* des individus socialisés, « dotés d'une intériorité consciente, d'une réflexivité potentielle, d'une compétence linguistique et d'une capacité stratégique », traduisant des objectifs en actions. Ainsi, en fonction des milieux sociaux variés, pour lui, « il existe des dotés et des démunis » en matière de capacité à agir (Lussault 2007, p 165). Ceci pose d'importantes questions sur le plan démocratique. La formation du citoyen doit permettre d'effacer les écarts entre les « dotés » et les « démunis ». C'est un enjeu fondamental dans l'EDD, c'est une question sociale.

Nous souhaitons ainsi, à partir d'une analyse réflexive des pratiques en EDD, produire une **recherche-action** qui puisse devenir un outil de formation continue pour les enseignants, en particulier les professeurs d'histoire-géographie, en explorant les ressources de la géographie académique et celles qui accompagnent l'enseignant dans son quotidien, autrement dit une recherche **dans** l'action et **pour** l'action. Cette recherche doctorale s'est, en effet, déroulée parallèlement à des actions de formation continue de 35 enseignants référents en EDD, en Nouvelle-Aquitaine (16 dans l'Académie de Bordeaux, 4 dans l'Académie de Poitiers et 15 dans l'Académie de Limoges, en lien avec la DAFPEN (Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale) et le Réseau Futurs-ACT⁸, Réseau Régional de Recherche porté sur l'anticipation climatique dans les territoires en transition. Cette formation a duré deux années scolaires (septembre 2021 à juin 2023). 13 professeurs interviennent en école primaire, 11 en collège, 7 en lycée⁹. 6 professeurs enseignent les SVT (Sciences de la Vie et la Terre), 6 la physique et la chimie, 6 l'histoire-géographie, 2 la documentation, 1 l'espagnol, 1 autre l'économie-gestion. Cette formation s'articule autour trois dimensions : des échanges entre les enseignants intervenants dans des niveaux scolaires et des disciplines différents, des apports scientifiques et la construction de situations d'apprentissage. Les principaux objectifs ciblés par les formateurs sont la prise de conscience de la polysémie des termes employés en EDD par les enseignants dans des disciplines différentes et l'ancrage des séances dans les territoires.

Pour **construire notre démarche de recherche** (tableau 1), engagée à **partir de notre pratique professionnelle** nous gardons à l'esprit les nombreuses exigences qui pèsent sur les professeurs d'histoire-géographie chargés de transmettre, dans les deux disciplines, des savoirs rigoureusement construits, et de favoriser, chez les élèves, l'exercice et la mise en œuvre d'une pensée critique. L'engagement professionnel de chaque enseignant, dans le primaire comme dans le secondaire, suscite un profond respect malgré les défaillances grandissantes de l'Éducation nationale en matière de formation, initiale et continue. Nous voulons éviter toute situation qui porterait sur l'action individuelle des professeurs dans leur classe et avons donc pris le parti de questionner les apprenants sur leurs acquis.



les idées entretiennent avec les signes qui les représentent. [...] Vers 1800, les adversaires de l'idéologie, notamment Napoléon, donnent au mot un sens péjoratif qu'il a conservé. [...] Par extension idéologie désigne un système d'idées, une philosophie du monde et de la vie » (Rey 2010a). Sauf indication contraire, nous retiendrons la troisième acception, dégagee de toute dimension péjorative.

⁸ Réseau Futurs-ACT, Réseau Régional de Recherche porté sur l'anticipation climatique dans les territoires en transition, qui s'appuie sur la participation de scientifiques (issus de 15 établissements de recherche) et la collaboration d'acteurs de la société civile (associations, collectifs), des collectivités locales, d'organismes gestionnaires (parcs naturels régionaux, administrations) et des filières socio-économiques. <https://futurs-act.fr/> consulté le 28/06/2023

⁹ Les participants n'ont pas renseignés toutes les rubriques.

Tableau 1 : EDD et relations entre discours, institutions et actions :

Une recherche impliquée dans la formation des enseignants

| Objectifs visés | Étape du processus d'investigation | Type de recherche |
|--|--|--|
| Le développement durable : discours et place de la question sociale | | |
| Identifier les modalités de construction des représentations en matière de DD dans le cadre de l'Éducation nationale | Construction du corpus : - Corpus principal : une collecte d'écrits d'étudiants en sciences sociales dans le cadre de la pratique enseignante - Corpus complémentaire : textes officiels de l'Éducation nationale (circulaires, rapports d'inspection, programmes...) et sites internet : ministère de l'Éducation nationale, Éduscol, collectivités territoriales | Engager une recherche à partir d'une expérience professionnelle Démarche réflexive concernant cette expérience professionnelle Dans le cadre d'une recherche doctorale, les apports et les limites du <i>savoir (institutionnellement) légitimé</i> pour appréhender la question sociale en lien avec les inégalités sociales et environnementales |
| Identifier la place de la question sociale dans la construction des discours relatifs au DD | Construction et analyse du corpus : des données qualitatives principalement (questionnaires et entretiens auprès de néo-bacheliers) | Démarche d'analyse lexicale mixte : - Analyse littérale traditionnelle - Analyse assistée par ordinateur (logiciels Sphinx et MAXQDA) |
|  | | |
| La géographie et le syntagme « développement durable » | | |
| Questionner la place de la géographie (académique et enseignée) dans la construction et la circulation du syntagme | Étude critique des notions et concepts mobilisés autour du syntagme DD dans un cadre interdisciplinaire Inventaire des recherches engagées par des géographes en EDD | Apports théoriques (ouvrages et articles académiques) Une recherche en lien avec la formation des enseignants (formation initiale des enseignants d'histoire-géographie, formation continue des enseignants référents en EDD) |
|  | | |
| Former des écocitoyens pour engager des actions démocratiquement élaborées | | |
| Identifier les liens entre discours, institutions et actions Favoriser le lien au politique à partir des territoires , à toutes les échelles Accompagner le professeur d'histoire-géographie en charge de l'EDD | Analyse des processus de construction des apprentissages en EDD dans le cadre des cours de géographie Confrontation des discours à la réalité : (collectivités territoriales et groupement de communes), entre le local et le global | Une recherche dans et pour l'action : Mise en œuvre de divers outils et approches des géographes Construction de situations d'apprentissage et d'un parcours en EDD |

L'évaluation des productions des élèves ou des étudiants est une composante essentielle de notre pratique professionnelle. Ces productions ouvrent l'accès à leurs représentations. Nous les traitons dans cette recherche en tant que discours (tableau 1). Les **discours** peuvent être définis comme « *résultat de l'activité langagière d'un acteur* » (Garcia et al. 2013), une activité sociale, ancrée dans un contexte social, historique, inscrit dans des matérialités spécifiques. Ils constituent une dimension omniprésente, constitutive de la réalité sociale. Ils permettent de parler du monde, de le rendre intelligible, faute de pouvoir le décrire dans son entièreté. Ils ouvrent la possibilité de concevoir et d'engager des actions.

Le protocole scientifique d'analyse des discours est présenté dans le tableau 1. Ce dispositif a pour but de faire émerger les représentations en matière de DD, construites par les élèves au fil de leur parcours dans le secondaire, de les replacer en contexte dans le cadre posé par l'Éducation nationale, d'en décrypter la diversité et d'y repérer la place attribuée à la question sociale. L'enquête s'adresse donc principalement à des néo-bacheliers inscrits, à l'Université de Pau et Pays de l'Adour (UPPA), en sciences sociales. Pour constituer **notre corpus principal**, nous avons soumis des étudiants, inscrits en 1^{ère} année de licence, à l'unité d'enseignement (UE) : « Initiation à la géographie », à un questionnaire concernant le DD.

Cette UE s'adresse aux étudiants de géographie, mais elle constitue une « UE découverte ». Des étudiants en histoire et en sociologie sont venus étoffer les rangs des géographes. La collecte de ces questionnaires a été rééditée durant trois années consécutives, entre septembre 2017 et septembre 2019. Nous avons ainsi recueilli 91 questionnaires complétés en septembre 2017, 123 en septembre 2018 et 124 en septembre 2019, soit en tout 338. Elle a été complétée par 8 entretiens enregistrés pendant l'année 2018-2019. La crise sanitaire a conduit à l'annulation des entretiens programmés l'année suivante. L'analyse des productions des étudiants dans le cadre d'une recherche doctorale suppose de mobiliser des méthodes différentes de celles du professeur procédant à des évaluations (tableau 1). Nous avons privilégié la démarche d'analyse lexicale mixte (analyse littérale et analyse assistée par ordinateur).

Le questionnaire est établi pour recueillir des définitions de notions, des cheminements des jeunes gens dans la construction de leurs représentations, dans le cadre scolaire, mais aussi hors de ce cadre. Nous cherchons également à faire émerger le lien entre les représentations des étudiants et les formes d'engagements et d'actions dans lesquelles ils peuvent éventuellement s'inscrire, en particulier en faveur du social. **Les entretiens**, auprès d'étudiants volontaires, d'une heure et demie environ, offrent la possibilité de lever des ambiguïtés ou de pousser plus loin l'argumentation. D'autres questions ont pour objectif de saisir la place des territoires dans l'EDD, en relation avec le politique. Le rôle du territoire dans l'EDD, est questionné sous deux angles. D'une part, le territoire est interrogé comme ressource pour construire des études de cas qui peuvent permettre aux élèves de problématiser les questions liées au DD, de construire des connaissances de nature à les éclairer et de percevoir leur place dans le monde en tant que citoyen, à toutes les échelles. D'autre part, l'EDD, inscrite dans le cadre institutionnel structurant de l'Éducation nationale, est envisagée comme un prisme pour décrypter des processus de territorialisation de l'éducation. Pour analyser le cadre institutionnel, nous avons constitué **un corpus secondaire** avec les textes officiels de l'Éducation nationale et les sites internet liés au ministère de l'Éducation nationale (tableau 1). Enfin, pour appréhender l'engagement des géographes dans l'EDD, nous avons complété le corpus secondaire par l'analyse (assistée par ordinateur) des résumés de thèses de géographie portant sur l'EDD (tableau 1).

Les apports théoriques sont étayés principalement par des publications scientifiques en géographie, mais aussi en histoire de l'environnement et en sociologie. L'enseignant d'histoire-géographie est un « touche-à-tout » humaniste. Rien de ce qui est humain ne lui est étranger¹⁰. La construction d'un étayage de ses connaissances en histoire, en géographie, en « éducation civique », en pédagogie..., pour décrypter un monde très instable, relève souvent du bricolage, en auto-formation, qui suscite aussi de la frustration, pour ne s'en tenir qu'à de rapides synthèses dans de multiples domaines. L'EDD démultiplie ces réalités. Des médias tels que les chaînes de radio publiques (France Inter et France Culture, principalement) et le journal *Le Monde* constituent un recours quasi quotidien. Cette démarche correspond à notre rapport spécifique d'enseignante à la littérature scientifique. En effet, c'est à partir d'une question ponctuelle, « à enseigner » ou bien liée à des préoccupations pédagogiques, que nous entamons nos investigations à l'aide des médias ou des plateformes de ressources en ligne (ex : « générations sacrifiées »¹¹, suivi des nappes phréatiques¹², dégradation des terres et des eaux¹³, les apports de Bruno Latour¹⁴, les liens entre transition écologique et question sociale¹⁵, les articles de Valérie Masson-Demotte, ...). Les références, incluses dans ces articles, nous indiquent des pistes que nous poursuivons sur une plateforme telle que le Cairn ou à l'aide d'un moteur de recherche comme Isidore, référençant ou diffusant des articles et des ouvrages scientifiques en sciences humaines et sociales. Cette pratique de l'enseignant pris dans l'urgence est peu conforme aux exigences d'un état de l'art produit par les chercheurs spécialistes d'une thématique. nous avons opté dans cette recherche doctorale, pour de longues citations. Elles constituent des briques que nous relient avec les « ficelles du métier » (Becker 2013). Elles peuvent, également, faire l'objet d'un regard réflexif sur le métier de professeur d'histoire-géographie. Ces recherches bibliographiques sont sélectives. Nous avons privilégié les ouvrages, les articles qui aident à porter un regard critique sur les grilles d'analyse proposées et les visions du monde qu'elles véhiculent. Ces articles nous permettent souvent de trouver un argumentaire scientifique aux intuitions qui surgissent de la pratique.

Comme tout scientifique, le géographe a un rôle à jouer pour apporter des réponses à la demande sociale où chacune et chacun cherche des éléments de compréhension et de réponses face à la grave crise systémique qui marque ce début de XXI^e siècle. En effet, il se dégage, de manière plus ou moins explicite, une demande sociale forte pour comprendre les processus à l'œuvre dans les changements climatiques,

¹⁰ Cf Téréncé : « Homo sum, humani nihil a me alienum puto » (je suis un homme et je considère que rien de ce qui est humain ne m'est étranger), *Heautontimoroumenos* (163 av. J.-C), (in Delon 1984)

¹¹ Recherche d'articles sur la plateforme du Cairn

¹² « Sècheresse : suivez en temps réel le niveau des nappes phréatiques et des cours d'eau en France », Brice Le Borgne et Léa Prati, publié le 01/06/2023, mis à jour le 07/07/2023, https://www.francetvinfo.fr/meteo/secheresse/cartes-secheresse-suivez-en-temps-reel-le-niveau-des-nappes-phreatiques-et-des-cours-d-eau-en-france_5846957.html#xtor=CS2-765- consulté le 08/04/2023

¹³ « Pollution, érosion, raréfaction : la FAO s'alarme de la dégradation des terres et des eaux », Mathilde Gérard, publié le 06/9/12/2022 https://www.lemonde.fr/planete/article/2021/12/09/pollution-erosion-rarefaction-la-fao-s-alar-me-de-la-degradation-des-terres-et-des-eaux_6105334_3244.html#xtor=AL-32280270- https://www.lemonde.fr/planete/article/2021/12/09/pollution-erosion-rarefaction-la-fao-s-alar-me-de-la-degradation-des-terres-et-des-eaux_6105334_3244.html#xtor=AL-32280270-, consulté le 22/12/2022

¹⁴ « L'écologie, c'est la nouvelle lutte des classes », Nicolas Truong, publié le 10/12/2021 https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/12/10/bruno-latour-l-ecologie-c-est-la-nouvelle-lutte-des-classes_6105547_3232.html#xtor=AL-32280270- consulté le 31/01/2023

¹⁵ « Les défis de la transition écologique imposent de repenser les termes de la question sociale », Tribune où les sociologues Philippe Coulangeon, Yoann Demoli, Maël Ginsburger et Ivaylo Petev analysent les opinions et les comportements, pas forcément cohérents, des Français face au changement climatique, publiée le 27/01/2023, https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/01/27/les-defis-de-la-transition-ecologique-imposent-de-repenser-les-termes-de-la-question-sociale_6159536_3232.html#xtor=AL-32280270- consulté le 31/01/2023

notamment, et concevoir des perspectives pour l'avenir. Les rapports successifs du GIEC (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat) l'affirment avec force. Si le besoin d'éclairages sur les enjeux majeurs du XXI^e siècle est impérieux, Isabelle Lefort rappelle qu'il ne saurait exister de demande sociale autonome, latente ou exprimée, qu'elle « *se fabrique continûment, dans une dialectique cumulative question/réponse selon des contextes sociaux, culturels et temporels différenciés.* » (Lefort 2010).

Face à la nécessité d'un décryptage des enjeux sociaux et environnementaux, cette recherche propose, de s'engager, comme le suggère Guy Di Méo (2020), sur la « *piste intéressante pour une nouvelle alliance entre une géographie humaine transformée (au sens de socialisée) et une géographie physique qui a désormais emprunté le tournant environnementaliste* ». Denis Retailé souligne qu'il est « *possible de prendre le monde entre ici et ailleurs comme un horizon de la vie et préparer ainsi au futur et à la citoyenneté responsable.* » (Retailé 1998). Les géographes peuvent également être sollicités en tant qu'experts, par exemple par les élus locaux, ce qui, en retour, alimentent et questionnent leurs connaissances et démarches scientifiques.

Cette recherche doctorale s'inscrit **dans l'héritage de la géographie sociale** et explore des voies diverses qu'elle a pu inspirer en termes de géographie critique, voire radicale comme la géographie de la domination. Pour Guy Di Méo et Pascal Buléon, il existe bien des « *réalités universelles, [...], celles de la domination, de l'exploitation et de l'hégémonie que les sociétés (détentrices de la puissance) qui les pratiquent s'efforcent de dissimuler. Ces valeurs, ce sont celles de la liberté, de la justice, de la tolérance et du respect d'autrui, de l'aspiration au bien-être physique et moral, à la santé, celles de l'effort solidaire, etc.* » (Di Méo et Buléon 2005, p 8). Cette prise de position n'a rien perdu de sa force, bien au contraire, dans le contexte de crise profonde en ce début des années 2020. Elle constitue le cadre de réflexion scientifique et d'éthique dans lequel s'inscrit cette recherche doctorale. Progressivement, nous élargissons nos lectures en investissant d'autres courants de la géographie : la géographie de l'environnement et la *radical political ecology*. Confrontés aux enjeux posés par la crise systémique du capitalisme néolibéral, les géographes peuvent verser beaucoup de connaissances et d'arguments scientifiques au débat pour la construction démocratique de la justice sociale et environnementale.

Cette crise systémique s'inscrit dans le capitalisme néolibéral qui se déploie de manière débridée depuis les années 1980 grâce à de nombreuses décisions politiques qui favorisent une mondialisation financiarisée. Elle se traduit par des atteintes à l'environnement et un renforcement des inégalités sociales et territoriales, et, depuis une décennie au moins, par un recul sans précédent de la lutte contre la pauvreté, une dégradation des droits humains, notamment pour les femmes. Elle donne une résonance particulière à chacun des Objectifs du Développement Durable (ONU 2021) où la lutte contre la pauvreté est placée en tête et déclinée en actions en France dans le cadre de l'Agenda 2030 (France Agenda 2030, 2021). En les inscrivant résolument dans l'EDD, ils constituent un levier pour redonner de la visibilité au pilier social.

1ère Partie : L'Éducation au Développement Durable en France L'invisibilisation de la question sociale

Introduction

Cette recherche doctorale se déroule à l'issue d'un parcours très particulier, conjuguant des expériences multiples. L'axe structurant de ces expériences est l'enseignement de la géographie dans le secondaire, en collège pour l'essentiel, et dans l'enseignement supérieur, notamment dans le cadre du master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Parallèlement à cette implication professionnelle, l'engagement politique et syndical dans le combat contre les inégalités sociales et pour l'émancipation, individuelle et collective, a constitué un autre vaste champ d'expériences. Action pédagogique, formation scientifique en géographie et confrontation au terrain des luttes sociales constituent un triptyque fondé sur des valeurs universelles, « *des valeurs sur lesquelles on ne peut transiger* », refusant « *la descente aux enfers [qui] correspond à la ségrégation, à la domination, à l'injustice spatiale.* » (Di Méo 2020). Ces expériences et ces valeurs arment toute l'approche théorique de cette recherche et sa méthodologie tout en réclamant un intense effort réflexif. La distinction rigoureuse des terrains d'engagement s'impose, tant pour des raisons scientifiques, pédagogiques que politiques, bien qu'ils se nourrissent mutuellement.

Le choix du thème du développement durable, à un moment où la notion semble en perte de vitesse, pourrait surprendre. Jacques Theys, en 2014 notait déjà qu'« *après les incertitudes des années 1990 et l'enthousiasme apparent des années 2000, le concept de développement durable est aujourd'hui incontestablement confronté à une crise.* » (Theys 2014). Il souligne l'émergence de termes ou expressions concurrents : « économie verte », « transition écologique » ... Convaincu que le thème est sous-exploité et indépassable, il suggère de repenser le syntagme *développement durable* en fonction du contexte né de la crise. Le choix de l'interroger dans cette recherche se légitime par la place qui lui est réservée dans les programmes d'enseignement, même s'il subit certaines reformulations. Les jeunes filles et les jeunes gens nés autour de l'an 2000 ont eu un parcours scolaire marqué par la prégnance de cette thématique. C'est, en partie, sur le socle de cette formation initiale qu'ils construisent leur vision du monde et bon nombre de leurs représentations pour les années, voire les décennies à venir. Ces représentations constituent le corpus principal de ce travail de recherche.

Au cours de notre expérience professionnelle, nous avons constaté la difficulté des élèves et des étudiants à appréhender les inégalités sociales. Lorsqu'ils évoquent la notion de développement durable, ils restent focalisés sur le *pilier environnemental*. Il s'agit donc, d'une part, de dégager les différents processus d'invisibilisation à l'œuvre dans le cadre de l'EDD et, d'autre part, d'apprécier le rôle de la géographie enseignée et académique dans ce processus.

Après avoir précisé le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'EDD en France rappelé les étapes de sa mise en place (chapitre 1), nous interrogeons les modalités d'invisibilisation de la *question sociale* dans l'EDD (chapitre 2), puis les apports et les limites de la géographie universitaire pour lui redonner de la visibilité (chapitre 3).

Chapitre 1 : Éducation au Développement Durable : cadre institutionnel et invisibilisation de la *question sociale*

La mise en place de l'Éducation au Développement Durable (EDD) s'inscrit dans le cadre des orientations onusiennes, à la suite du Sommet de la Terre à Rio en 1992 en faveur du Développement Durable (DD). Comment ces orientations sont-elles prises en compte dans le système éducatif français ? La France présente-t-elle des spécificités en matière d'EDD ? Quelle place y trouve la *question sociale* ? Pour répondre à ces questions, il nous faut tout d'abord, étudier l'inscription du DD et de l'EDD au sein des politiques publiques, puis évaluer la place de la *question sociale* dans l'EDD en France et, enfin, construire le DD comme un objet géographique en redonnant de la visibilité à la *question sociale* dans sa définition.

1.1 Émergence et affirmation du syntagme « développement durable »

Le syntagme *développement durable*, constitue le cadre structurant des politiques publiques. Il renvoie donc au politique, à toutes les échelles, de l'international au local. L'Éducation au Développement Durable (EDD) en tant que politique éducative convie d'une part, le champ du politique, en matière de DD et, d'autre part, celui de l'éducation, dans le cadre de l'Éducation nationale notamment. Cela nous conduit à rappeler la chronologie de la mise en place des dispositifs institutionnels, dans un premier temps pour le DD, et, dans un deuxième temps, pour l'EDD tout en soulignant les liens chronologiques entre les deux et en portant la focale sur la place du « pilier social » dans les textes officiels.

1.1.1 L'émergence du développement durable (DD) dans le cadre onusien

De nombreux auteurs (Miossec et al. 2004 ; Clarimont 2015 ; Jollivet 2001b ; Genestier et al. 2015 ; Mancebo 2013) s'accordent pour souligner le caractère polysémique de l'expression *développement durable*. Il s'agit ici de rappeler une chronologie de l'usage du syntagme et des sources de cette polysémie.

Le terme *développement* lui-même est employé dans des sens différents, souvent comme synonyme de « croissance », ce qui est source de nombreuses ambiguïtés. Dans cet écrit, sauf précision contraire, on entend par *développement*, à l'instar de Philippe Cadène (*In Lussault et Lévy 2013, p 265*), l'accroissement des richesses associé à l'amélioration des conditions de vie d'une population sur un territoire. Le terme *développement* englobe celui de *croissance*, au contenu seulement économique, mesurée par le Produit Intérieur Brut (PIB), tout en lui ajoutant des dimensions sociales, relatives à la répartition des richesses. Philippe Cadène souligne que les débats sur le *développement* conduisent à la définition d'une catégorie d'États qualifiés de « sous-développés » (PSD) dans un premier temps, puis « en voie de développement » (PVD), « pays en développement » (PED) ce qui suppose une conception du développement en termes d'étapes en s'inspirant des travaux d'économistes tels que W.A. Lewis (1955) ou

W.W. Rostow (1960). Ce vocabulaire inspiré du discours économique dominant mérite une réflexion critique en se référant, par exemple, aux travaux de Samir Amin en termes d'*échange inégal* (Amin 1988). Cette notion de *développement* donne, aujourd'hui, lieu à une typologie plus nuancée, établie par les instances internationales, croisant de nombreux critères, notamment l'Indice de Développement Humain (IDH) (Sen 2003) dans le cadre du *Rapport mondial sur le développement humain*. Cet indicateur marque la prise en compte de la question de la redistribution des richesses et non plus seulement celle de l'augmentation des richesses, exprimée par le PNB, à l'échelle d'un État. L'ONU distingue aujourd'hui les « pays développés », des « pays en développement » (PED) - parmi lesquels elle identifie les « nouveaux pays industrialisés » (NPI) – et des « pays les moins avancés » (PMA). Ce classement normatif, qui peut être stigmatisant, notamment pour les PMA, peut ouvrir droit à des aides de la communauté internationale, ce qui conduit à pérenniser le vocable et la typologie des États qui lui est associée. La notion de « pays émergents », issue, dans les années 1980, des cercles de la finance pour désigner initialement les « *emerging markets* », tend à s'affirmer, dans les années 2000, pour désigner les pays connaissant une forte croissance économique, faisant fi des fortes inégalités sectorielles et sociales à l'intérieur de ces territoires et de la grande diversité des trajectoires économiques de pays dits « émergents ». Robert Chaouad (Chaouad 2015) met en garde contre le risque de faire de cette notion molle et floue, une catégorie au potentiel explicatif alors qu'elle tend à dissimuler les rapports de forces économiques et géopolitiques mondiaux. Pour marquer la distance avec cet usage, nous employons, dans cet écrit, des expressions telles que les « pays dits en développement ».

La première source d'ambiguïté de l'expression DD tient donc au fait que le premier terme, « développement » peut être interprété, de manière restrictive, comme synonyme de « croissance économique », hypothéquant, dès lors, la mise en œuvre de la durabilité environnementale et sociale. La construction du syntagme « développement durable » lui-même, en constitue une deuxième source, comme le souligne Chantal Cans (In Collart Dutilleul et al. 2018, pp. 296-299). Elle réside dans l'origine internationale du syntagme. Le vocable anglo-saxon « *sustainable¹⁶ development* » peut être traduit de deux manières différentes : le « développement soutenable » ou bien le « développement durable ». La première expression, plus écologique, propose, dans une vision au long terme, de contenir l'exploitation des ressources naturelles dans les limites qui permettent leur renouvellement tandis que la seconde, plus économique, promeut une exploitation des ressources en vue du développement sous couvert de soutenir la « croissance », sans prendre en compte d'éventuelles limites, biophysiques et sociales. Chantal Cans souligne que ce débat n'a pas été porté sur la place publique en France, « *clos d'emblée par l'adoption d'un qualificatif à la place de l'autre, alors qu'il sous-tend des politiques pratiquement opposées.* » (In Collart Dutilleul et al. 2018, p. 297). Dès lors, en France, la « croissance » est privilégiée aux dépens du social et de l'environnement, y compris dans les textes institutionnels.

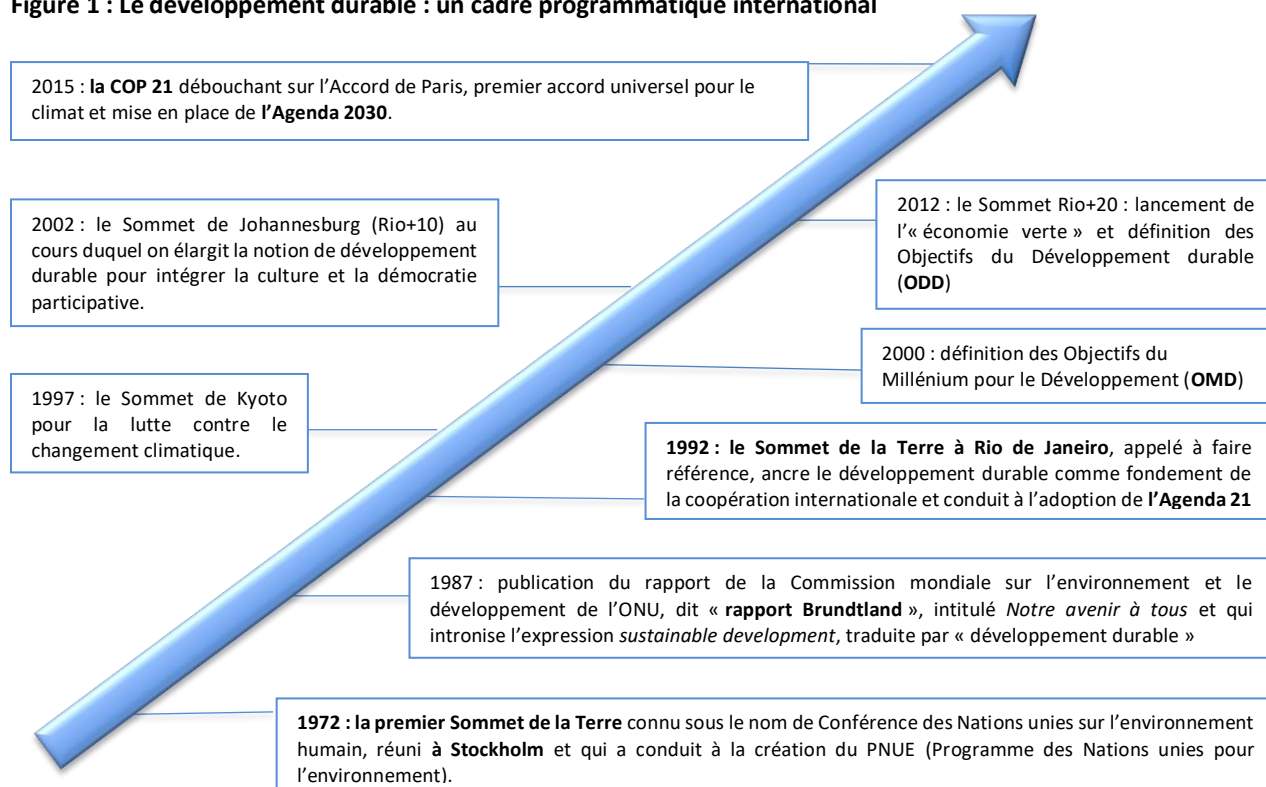
L'expression « développement durable » s'est précisée au fil des Sommets de la Terre qui sont des conférences internationales organisées par les Nations unies pour tenter de définir les axes d'une politique internationale, appuyés sur un référentiel commun. Ces axes constituent des outils de dialogue entre les

¹⁶ **Sustainable** : adjectif que le dictionnaire de Cambridge traduit par « viable, tenable », qui cause peu de dommages à l'environnement.

États, et, si possible, de mise en convergence des politiques publiques. Quelques grandes dates scandent la mise en place du développement durable en tant qu'horizon programmatique (fig. 1).

Les préoccupations environnementales prennent d'emblée une place importante dans la définition du développement durable sous la pression de l'émergence, dans les années 1970, d'une « conscience écologique » accompagnée de la montée en puissance de mouvements en faveur de l'environnement. Au fil de ces conférences internationales, se dessine un droit international de l'environnement qui s'affirme avant tout comme « un droit de protection ». On compte plus de 300 conventions ou traités multilatéraux. Cet ensemble qui comprend des obligations juridiques, est majoritairement composé de recommandations, d'incitations à respecter des objectifs communs. Leur mise en œuvre par chaque État, peut susciter des impatiences. Toutefois son impact est plus ou moins sensible dans des domaines aussi divers que la lutte contre la pollution, le changement climatique¹⁷, la biodiversité, la déforestation... en lien avec les progrès de la connaissance scientifique.

Figure 1 : Le développement durable : un cadre programmatique international



Élaboration H.Lérou d'après (Mancebo 2013 ; Veyret et al. 2017 ; Brunel 2018)

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces choix d'orientations à l'échelle internationale, portées par l'ONU. Si la prise de conscience de la dégradation de l'environnement en lien avec l'industrialisation a débuté dès le XIX^e siècle, une série de catastrophes écologiques et sanitaires accélèrent le processus (encadré 1). Pour

¹⁷ Quand nous employons l'expression « **changement climatique** » au singulier, nous l'appréhendons en termes de construction d'un discours particulier visant à l'envisager de manière « globale », indifférenciée. C'est le cas dans de nombreuses citations, notamment pour les textes de référence. En revanche, nous préférons employer l'expression au pluriel, pour envisager la diversité géographique des manifestations qui conduisent à l'élévation des moyennes des températures à l'échelle du globe. Cette différenciation est indispensable pour agir sur les causes et élaborer des stratégies durables de remédiations.

Robin Degron (2020), le processus s'est accéléré dans les années 1960. Les droits de l'Homme inscrit en 1948 dans une déclaration Universelle, la décolonisation, l'opposition géopolitique bipolaire, l'émergence du Tiers Monde, non-aligné, conduisent les pays « dits développés », à l'Ouest comme à l'Est, à prendre en compte les difficultés de développement des pays ayant nouvellement acquis leur indépendance et susceptibles de rejoindre le bloc adverse, dans le contexte de la Guerre froide. La création du PNUD en 1965, et d'une série d'instruments financiers, en particulier ceux mis en place par la Banque Mondiale, via son Agence internationale pour le développement (AID) fondée en 1960, sont révélateurs de cette démarche. Durant les années 1980, à l'apogée de la Guerre froide, la priorité absolue est donnée au développement économique dans les pays pauvres. L'effondrement du bloc soviétique change la donne et le Sommet de la Terre de 1992 marque l'avènement d'un « nouvel ordre mondial ». Le programme de l'Agenda 21 et les grandes conventions-cadres des Nations unies, telles que la Convention sur la Diversité Biologique (CDB) et la Convention-Cadre des Nations unies sur les Changements Climatiques (CCNUCC)¹⁸, sont marqués par le souci de différencier les engagements des États membres de la communauté internationale en fonction de leur niveau de développement. Une large partie des opinions s'inscrit dans lutte contre les inégalités sociales.

Le principe de « droit au développement » est rappelé, au Sommet de la Terre, en contre-point à l'objectif général de lutter contre les émissions de gaz à effet de serre (GES). La hiérarchisation des priorités en faveur des Pays « dits en développement » (PED) est affinée et se traduit, à partir de 2000, dans les huit Objectifs du Millénaire (OMD) déclinés en 17 cibles quantifiables, mesurées selon 48 indicateurs, présentés par les Nations unies, sous la conduite de son Secrétaire général Kofi Annan, d'origine ghanéenne (annexe 1 : Des OMD aux ODD).

Encadré 1 : Une série de catastrophes écologiques dans les années 1960-1970

En parallèle, mais en léger différé par rapport au lancement de cette politique de soutien des PED, les pays développés vont progressivement s'emparer des enjeux environnementaux (Petit, 2009). Les premières catastrophes écologiques et sanitaires en Amérique du Nord (ex. pollution massive du lac Erié courant des années soixante), en URSS (ex. assèchement de la mer d'Aral), au Japon (ex. pollution au mercure à Minamata en 1956) ou en Europe (ex. marée noire du Torrey Canyon en Cornouailles en 1967, pollution du Rhin au pesticide en 1969) entraînent l'émergence d'une conscience écologique qui va se traduire par l'établissement du Programme des Nations unies pour l'environnement (PNUE) et l'organisation, à Stockholm, du premier Sommet de la Terre en 1972. Celui-ci est porté par un foisonnement de réflexions menées au début des années soixante-dix, en particulier les travaux du Club de Rome, avec le rapport Meadows « *The limits of Growth* » (1972), mais aussi par les apports du courant agroécologique français incarné par René Dumond (1973, 1974) ou René Dubos (Gianinazzi, 2018).

Degron, Robin. « Les Objectifs de développement durable 2015-2030 : un cadre international d'actions sous forte contrainte financière », *Gestion & Finances Publiques*, vol. 3, no. 3, 2020, pp. 72-82.

¹⁸ La Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques (CCNUCC), entrée en vigueur le 21 mars 1994, https://treaties.un.org/pages/ViewDetailsIII.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XXVII-7&chapter=27&Temp=mtdsg3&clang=fr consulté le 07/07/2023

Les ODD, en lien avec l'Agenda 2030, constituent désormais le cadre référent des politiques publiques. Sur le portail commun du ministère de la Transition écologique et de la Cohésion des territoires et du ministère de la Transition énergétique, il est spécifié que « *l'agenda 2030 est un programme universel pour le développement durable. Il porte l'ambition de transformer notre monde en éradiquant la pauvreté et les inégalités en assurant sa transition écologique et solidaire à l'horizon 2030.* »¹⁹ La question sociale, placée en tête de ces objectifs, y tient une place privilégiée, conduisant la France à élaborer une « feuille de route » destinée à assurer la cohérence des politiques publiques en faveur de la mise en œuvre des ODD.

Philippe Hugon (Hugon 2016) analyse le passage des OMD aux ODD en rappelant le contexte marqué par les questions planétaires et notamment climatiques. Les OMD ont permis des avancées sur la base d'engagements de la communauté internationale à partir du plus petit dénominateur commun. Ils ont notamment permis de légitimer l'aide publique, favoriser une meilleure connaissance scientifique des réalités sur les terrains d'action, une sensibilisation des opinions publiques. Toutefois le bilan des OMD s'est avéré mitigé, avec des « *objectifs généreux et généraux qui cachent la réalité des asymétries internationales de richesse et de pouvoir, du capitalisme financier mondialisé ou qui sont un simple cache-misère.* » (Hugon 2016, p 17). Le recours à des indicateurs internationaux a conduit à une nécessaire réflexion sur la production des chiffres et leurs effets pervers (normalisation des standards aux dépens des spécificités nationales, approches quantitatives aux dépens des approches plus qualitatives...) (Gadrey et al. 2007). La question de la *pauvreté*, de sa définition notamment, s'est retrouvée au cœur des débats. Philippe Hugon compare, par exemple, l'approche de Jeffrey Sachs en termes de *trappes à pauvreté*, mettant en avant les dimensions sociales du développement, avec celle d'Amartya Sen en termes de « capacités » ou de « capabilités ». Martha Torre-Schaub (In Collart Dutilleul et al. 2018, pp. 169-172) rappelle que le concept de *capacité* recouvre trois acceptions : la capacité de choix (supposant une évaluation autonome), la capacité comme potentiel d'épanouissement (visant un certain « bien-être », un « développement de soi ») et la capacité de réalisation (supposant des conditions individuelles et collectives rendant cette réalisation possible). Dans le cadre de cette approche, la *pauvreté* est définie comme une privation de capacités de base dans les domaines de la santé, l'éducation, le logement, le déplacement, le droit à une vie décente. Cette notion, située dans la continuité des théories libérales, a, depuis irrigué la réflexion dans de nombreux domaines, notamment en économie et en sciences humaines et sociales. Elle a également permis de faire évoluer les politiques publiques élaborées, en particulier en France, « *à partir des progrès faits en droit de l'environnement, notamment en termes de lutte contre les inégalités sociales et les inégalités environnementales.* » (In Collart Dutilleul et al. 2018, p. 169). Tout en s'inspirant de ces auteurs, Esther Duflo, prix Nobel d'économie en 2019, renouvelle profondément l'approche de la pauvreté.

Ces grandes orientations internationales en faveur du développement durable ont suscité des expériences, nourri la production de connaissances et d'outils d'analyse, pendant qu'on enregistrait d'importants progrès sociaux. La pauvreté et la faim, à l'échelle mondiale, marquaient un recul, quand l'accès à l'éducation et à la santé connaissaient d'importants progrès, malgré la croissance démographique globale durant les dernières décennies. La crise de 2008 est un marqueur fort de la fin à cette dynamique. Au milieu des années 2010, le creusement des inégalités sociales et environnementales, la montée de l'insécurité (risques accrus par le changements climatique et conflits) s'affirment avec force, appelant des

¹⁹ Les objectifs de développement durable (ODD) : feuille de route et points d'étapes sur la mise en œuvre en France, indicateurs de suivi, collectivités locales et Action Climat <https://www.ecologie.gouv.fr/ODD>, consulté le 08/08/2022 et 24/06/2023

politiques sociales plus ambitieuses. Le passage des OMD aux ODD marque cette nécessité. Il s'agit de se dégager d'une opposition Nord/Sud, à l'échelle de la planète, dans le cadre d'un monde multipolaire, voire a-polaire pour envisager les problèmes à des échelles plus fines. « *Les ODD expriment une volonté, ou une utopie diront certains, qu'il est possible de gérer des biens communs, de trouver des compromis pour définir des objectifs et construire un avenir commun partagé.* » (Hugon 2016, p 23). Cette visée, où s'affirme la notion de *bien commun*, doit aider au recentrage des ODD en faveur de la *question sociale*. Les 17 objectifs, plus larges et moins consensuels que les OMD, déclinés en 179 cibles fixent des objectifs plus précis. L'ONU a arrêté une liste de 232 indicateurs de suivi. Eurostat et l'Insee²⁰ donnent une déclinaison européenne et nationale de ces indicateurs pour évaluer la mise en œuvre des politiques publiques. Les contraintes budgétaires affichées, notamment dans le cadre de la gestion des services publics, ou le manque de volonté politique, conduisent, cependant, à limiter la traduction des discours en actions. La recherche de compromis, en restant enfermés dans le cadre des dogmes néolibéraux, risque de conduire à des résultats très limités. Ainsi, Robin Degron (Degron 2020) déplore l'insuffisance de l'Aide publique au développement, voire son recul qui hypothèque la réussite de ces politiques, et considère que le nouveau cadre financier pluriannuel de l'Union européenne 2021-2027, néglige les disparités territoriales et sociales en Europe.

Le cadre onusien, à travers la question du développement durable, révèle ses contradictions profondes. Les orientations se construisent entre tensions, conflits, rivalités et nécessaire recherche de consensus. L'action impulsée grâce aux instances internationales permet des avancées non négligeables. Pour autant, la prise en compte des populations et des territoires les plus fragiles, les plus vulnérables, reste encore notoirement insuffisante. La crise sanitaire du COVID-19, la guerre en Ukraine, la sévère sécheresse de l'été 2022, et de l'hiver 2022-2023, mettent en exergue combien les acquis sont précaires. La lutte contre la pauvreté et la faim a cruellement marqué le pas. La recherche de solutions radicales c'est-à-dire en prenant les problèmes à leur racine, et non pas seulement à partir de leurs effets, s'impose comme y invite ardemment le dernier rapport du GIEC (IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) 2022).

Ces orientations forment un cadre normatif au niveau international. Elles se déclinent à toutes les échelles territoriales, notamment dans le cadre de l'Union européenne et en France. Faute de se départir des dogmes néolibéraux, la volonté de résoudre les problèmes de la pauvreté et de la faim dans le monde vacille.

1.1.2 L'inscription du DD dans le paysage politique en France limite la place du pilier social

Chaque État est appelé à traduire les orientations internationales en matière de *développement durable* dans les textes juridiques (constitutions, lois, réglementation...) et dans l'organisation de ses institutions. En France, il semble que les orientations internationales ne sont reprises que de manière partielle, comme en attestent la rédaction de la Charte de l'Environnement en 2004 ou celle de la loi Climat et Résilience en 2021 ou dans la mise en place des différents ministères.

²⁰ Insee <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2654964> publié le 21/06/2023, consulté le 24/07/2023

La Charte de l'environnement de 2004²¹, adossée à la Constitution par la révision constitutionnelle du 1^{er} mars 2005, consacre le principe de précaution en matière d'environnement. Ce texte marque une étape dans l'élaboration d'un droit de l'environnement en France tout en consacrant le développement durable comme objectif des politiques publiques. Christel Cournil (Cournil 2020), professeure de droit public, présente les « enjeux et limites de la Charte de l'environnement face à l'urgence climatique ». Elle replace l'évolution du droit français dans un contexte marqué par la *constitutionalisation du climat* dans le monde. En l'inscrivant dans la Constitution, le constituant marque son intention « *d'élever la protection de l'environnement au plus haut rang de la pyramide des normes. [...] La protection de l'environnement est devenue un véritable objet du droit constitutionnel* » (Cournil 2020, p. 347). Le texte a eu un impact positif pour la prise en compte des problématiques environnementales, notamment en matière de protection de la biodiversité. Christel Cournil déplore, toutefois, son insuffisance face à l'impératif climatique, comme en atteste l'absence de mention de la lutte climatique. Elle souligne que le constituant en France est resté, dès 2004, en deçà de la Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques adoptée en 1992²². En comparant les orientations politiques de différents États, elle constate que le « verdissement du droit » est plus avancé qu'en France, à la fin des années 2010, dans des États aussi différents que la Norvège, les Pays-Bas, la Colombie, Cuba, l'Équateur... Quand la nécessité d'une révision du texte au regard de l'urgence climatique s'est manifestée, à partir de 2017, les modifications apportées se sont révélées, à chaque fois, décevantes. Les révisions constitutionnelles envisagées se sont avérées minimalistes au regard de la richesse des propositions plus radicales émanant des sphères académiques (dont le GIEC) et associatives.

« La rédaction choisie laisse une ambiguïté sur la portée de l'obligation climatique. [...] Les opposants à toutes modifications de la Charte étaient ainsi satisfaits. » (Cournil 2020, p. 20).

Les choix rédactionnels des parlementaires français relèvent d'orientations politiques qui donc tendent à minimiser volontairement la nécessité de lutter contre le changement climatique, laissant présager d'importantes difficultés sociales et des dérives anti-démocratiques :

« Le relèvement de cette urgence climatique est donc incontestablement le plus important défi pour le genre humain en termes de transformation sociétale à (ré)inventer. Et en cas d'échec, ce sont les acquis démocratiques qui pourraient être malmenés avec les contraintes environnementales qui vont accroître les tensions sociales [...]. Plus on attend en remettant à demain la décision ou son exécution que l'urgence exige aujourd'hui, plus l'action sera difficile à être menée et acceptée tant elle impactera nos droits et libertés fondamentales individuelles édifiés jusqu'ici dans notre État de droit. » (Cournil 2022)

On peut retrouver cette forme d'engagement *a minima*, souvent purement déclarative, du législatif et de l'exécutif dans les suites qui ont été données à la Convention Citoyenne pour le Climat et la rédaction de la loi Climat et Résilience et de ses décrets d'application.

²¹ La Charte de l'environnement, <https://www.conseil-constitutionnel.fr/la-constitution/la-charte-de-l-environnement>, consulté le 06/07/2022.

²² Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques, New York, 9 mai 1992, https://treaties.un.org/pages/ViewDetailsIII.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XXVII-7&chapter=27&Temp=mtdsg3&clang=fr, consulté le 01/07/2023

La loi n°2021-1104 du 22 août 2021 portant lutte contre le dérèglement climatique et renforcement de la résilience face à ses effets²³, dite « loi Climat et Résilience » a, pour objectif, de confirmer l'engagement de l'État en matière de réduction des émissions de gaz à effet de serre, en cohérence avec l'accord de Paris adopté le 12 décembre 2015 et dans le cadre du Pacte vert européen²⁴. Cette loi, censée prendre en compte les propositions de la Convention Citoyenne pour le Climat²⁵ qui s'est réunie d'octobre 2019 à juin 2020 sous l'égide du Conseil économique social et environnemental (CESE), comporte cinq thématiques : consommer, se loger, produire et travailler, se nourrir, en lien avec le code de l'environnement, notamment. Elle promeut une grande diversité d'initiatives, parmi lesquelles nous retenons l'éducation à l'environnement, l'éradication des « passoires thermiques », qui ont un lien avec l'EDD et la question sociale. Si « *l'intérêt d'une loi globale* » est reconnu, de nombreuses critiques ont été formulées à son encontre. Le Haut Conseil pour le Climat (HCC) porte même, sur le projet de loi, un jugement sévère²⁶ publié le 23/02/2021 : « *la plupart des vingt et une mesures quantifiées par l'étude d'impact ont un effet potentiel limité* » et il met l'accent sur « *le manque de transparence méthodologique* ». Le Conseil national de la transition écologique²⁷ lui reproche, quant à lui, « *le manque d'association à l'élaboration de la loi de l'ensemble des organisations syndicales et patronales, corps intermédiaires et société civile organisée* » et « *regrette l'insuffisance de mesures de justice sociale et de réduction des inégalités* ». Il « *appelle le législateur et l'exécutif à veiller à ce que l'application des mesures ne réduise pas le pouvoir d'achat des ménages, en particulier les plus modestes.* » Le CESE (Conseil économique, social et environnemental), troisième assemblée constitutionnelle de la République, partage nombre de ces critiques et souligne que :

« les bénéficiaires de mesures de justice climatique ne devraient pas se limiter aux personnes répondant aux critères de précarité énergétique mais inclure plus largement les personnes modestes et les plus vulnérables aux effets du changement climatique ». Il réaffirme la nécessité d'« intégrer les stratégies de lutte contre le changement climatique et les politiques d'adaptation dans la politique de lutte contre les inégalités. Les politiques et mesures pour lutter contre les changements climatiques doivent être évaluées au regard de leurs bénéfices pour les personnes appartenant aux 20 % les plus vulnérables et les plus pauvres »²⁸.

Ces différents avis soulignent que les orientations politiques retenues restent délibérément en-deçà de ce qui est nécessaire, tant du point de vue de la « question climatique et environnementale » que de celui de la *question sociale*. Ils dénoncent également le risque de mise en place d'un mode de gouvernance qui

²³ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043956924> consulté le 08/08/2022

²⁴ **Le Pacte vert européen** fixe pour objectif de « faire de l'Europe le premier continent climatiquement neutre au monde ». Il s'agit d'atteindre la fin des émissions nettes de gaz à effet de serre d'ici à 2050 (au moins 55% d'ici à 2030 par rapport à 1990), en lien avec une croissance économique dissociée de l'utilisation des ressources et la justice sociale. Il comprend quatre volets : le pacte européen pour le climat, le plan objectif Climat 2030, la mise en œuvre du « Green Deal européen et la loi européenne sur le climat. https://ec.europa.eu/clima/eu-action_en, et https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal/delivering-european-green-deal_en, consultés le 10/08/2022

²⁵ <https://www.ecologie.gouv.fr/suivi-convention-citoyenne-climat/>, consulté le 09/08/2022

²⁶ [Le HCC présente un avis portant sur le projet de loi climat et résilience — Haut Conseil pour le Climat \(hautconseilclimat.fr\)](#), consulté le 09/08/2022

²⁷ Avis du Conseil national de la transition écologique rendu en 2021, délibération du 26/01/2021, <https://www.ecologie.gouv.fr/cnte>, consulté le 08/08/2022

²⁸ [Communiqué de presse CESE. Présentation du projet d'avis Climat neutralité carbone et justice sociale.pdf \(lecese.fr\)](#), consulté le 09/08/2022

tournerait le dos aux principes démocratiques. Ces critiques pointent implicitement l'orientation néolibérale des mesures adoptées.

La prise en compte, en France, des problématiques sur le plan politique en matière d'environnement et de développement durable peut être, par ailleurs, identifiée à partir des intitulés et du poids des ministères qui en portent la responsabilité au niveau national. On peut en retracer l'historique grâce au portail commun du ministère de la Transition écologique et de la Cohésion des territoires et du ministère de la Transition écologique²⁹. Notre propos n'est pas ici de reconstituer cet historique, mais d'en relever quelques traits saillants quant aux choix sémantiques et aux orientations politiques implicites qu'ils révèlent.

Le changement de vocable impulsé par les orientations politiques nationales, est en retard dans la prise en compte du cadre international. Les dénominations et les compétences des ministères ont évolué constamment : des travaux publics à l'équipement, de la reconstruction au logement, les transports, l'environnement depuis 1971, l'énergie depuis 2007, le tourisme, la mer, l'aménagement du territoire... Chacun de ces ministères porte sur des domaines en lien avec les problématiques environnementales. Pour autant, celles-ci ne constituent pas une préoccupation première pour la plupart des ministres concernés. La formulation des titres des ministres, leur place dans le gouvernement, attestent des changements intervenus. Le terme « environnement » est employé pour la première fois sous la présidence de Georges Pompidou. Robert Poujade est nommé « Ministre délégué auprès du Premier ministre, chargé de la Protection de la nature et de l'Environnement ». Par la suite, la question de l'Environnement sera confiée, au gré des orientations politiques nationales, des stratégies électorales et des alliances politiques, tantôt à des secrétaires d'État, tantôt à des ministres, ou encore à des ministres délégués, parfois éclatée entre plusieurs ministères. Le terme environnement disparaît même sous le gouvernement Raymond Barre 1 (25/08/1976 au 29/03/1977). Eclipsant définitivement le terme « environnement », celui, d'« écologie », apparaît en mai 2002, associé à l'expression « développement durable » qui s'affirme désormais, sous le titre de « Ministre de l'Écologie et du développement durable ». Il faut attendre la mise en place du gouvernement de Bernard Cazeneuve, le 06/12/2016, à la suite de la COP 21, pour voir disparaître l'expression « développement durable » et s'exprimer la prise en compte des problématiques climatiques, la charge de « Ministre de l'Environnement, de l'Energie et de la Mer, chargée des relations internationales sur le climat », étant confiée à Ségolène Royal et celle des problèmes de biodiversité, avec la nomination de Barbara Pompili en tant que « Secrétaire d'Etat chargée de la Biodiversité ». Sous la présidence d'Emmanuel Macron, Nicolas Hulot est nommé « Ministre d'Etat, ministre de la Transition Ecologique et Solidaire » jusqu'au 03/09/2018³⁰, marquant l'entrée du syntagme « transition écologique », associé au mot « solidaire ». Ce terme s'efface le 06/07/2020 quand Barbara Pompili est appelée à remplir la fonction de « ministre à la Transition écologique » et Bérangère Abba, celle de « secrétaire d'Etat chargée de la Biodiversité ». Ces exemples attestent du manque de continuité dans les orientations politiques. L'éclatement des responsabilités compromet leur mise en cohérence.

Les questions sociales sont de plus en plus dissociées des questions environnementales (changement climatique et biodiversité) et souvent reléguées dans le cadre de la « politique de la ville ». La

²⁹ <https://www.ecologie.gouv.fr/lhistoire-des-ministeres>, consulté le 08/08/2022

³⁰ Il annonce sa démission le 28/08/2018, en direct sur les ondes de France Inter.

question sociale est non seulement marginalisée, mais lorsqu'elle est prise en compte par le politique, c'est en termes de « problèmes sociaux », conduisant souvent à une stigmatisation des plus fragiles, des plus pauvres, des exclus. Est-ce aux plus vulnérables de « faire des efforts » dans le sens de la transition écologique ?

La notion de *développement durable*, qui a émergé dans les années 1980-1990 a connu un essor considérable dans les années 2000. Elle a été portée par l'ONU et les instances internationales qui lui sont liées. Le syntagme est porteur de nombreuses ambiguïtés qui révèlent, en filigrane, des conceptions différentes, voire radicalement opposées. Les institutions françaises, en raison de choix politiques qui s'inscrivent de plus en plus nettement dans une logique néolibérale depuis les années 1980, s'affichent en retrait des instances onusiennes. Les orientations politiques, prises année après année en France, participent de l'affaiblissement de la notion de *développement durable*, laissant au pilier social une place réduite, accompagnant une invisibilisation de la *question sociale*. Ces orientations sont déclinées dans une version nationale du DD qui s'affranchit de celles de l'UNESCO et des ODD où la lutte contre les inégalités, contre la pauvreté et la faim, occupe une place majeure. Les textes institutionnels en France, notamment dans l'Éducation nationale, énumèrent les piliers du DD en préliminaires, mais s'en écartent, par la suite, pour se focaliser sur la transition écologique, l'adaptation au changement climatique et la protection de la biodiversité. Malgré ces limites importantes, des avancées peuvent être observées dans le cadre de la mise en œuvre des politiques publiques.

1.1.3 Le DD devient l'élément structurant des politiques publiques

Dès lors qu'elles deviennent un cadre programmatique de politiques publiques, les orientations en faveur du DD, déclinées, au fil des décennies, en objectifs de plus en plus précis, ont permis des avancées dans la lutte contre les inégalités et pour la protection de l'environnement. La France est tenue de traduire dans la loi ses engagements formulés dans le cadre international et européen. Les textes juridiques qui accompagnent ces dynamiques, tant sur le plan international que national, sont à la fois le reflet et le moteur de changements dans de nombreux domaines. Cependant, des textes à leur mise en application, la distance est souvent grande... Le bilan des actions menées s'avère fréquemment mitigé, en raison des ambiguïtés de la notion, de la complexité des problématiques abordées, des conflits d'intérêts et du manque de moyens alloués par l'État pour la mise en œuvre des politiques publiques. Toutefois, ces textes constituent un cadre normatif puissant, telle la Stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable (SNTEDD)³¹, ou la Stratégie française pour l'énergie et le climat³² dans la construction des discours et des représentations.

Le *développement durable*, en France, est promu dans le cadre de la « Stratégie nationale de développement durable » (2003-2008, puis 2010-2013), puis de la « stratégie nationale de transition

³¹ La **Stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable 2015-2020**, publié le 7 février 2019, <https://www.ecologie.gouv.fr/strategie-nationale-transition-ecologique-vers-developpement-durable-2015-2020> le 24/06/2023

³² Publication de la **Stratégie française pour l'énergie et le climat** : la France confirme son engagement vers une société neutre en carbone, publié le 23 avril 2020, <https://www.ecologie.gouv.fr/publication-strategie-francaise-lenergie-et-climat-france-confirme-engagement-vers-societe-neutre-en#:~:text=Ce%20texte%20pr%C3%A9voit%20notamment%20la,d'%C3%A9nergies%20fossiles%20en%202030>. Consulté le 24/06/2023

écologique vers un développement durable » (SNTEDD) pour la période 2015-2020 et concrétisée en juillet 2019 par l'adoption d'un Agenda 2030. Il s'agit d'inscrire dans une feuille de route intitulée « Agissons pour un monde plus durable et solidaire », (France 2019), les 17 ODD dans le cadre des politiques publiques à l'échelle nationale. La SNTEDD mobilise l'ensemble des acteurs (ministères, parlement, associations, entreprises, collectivités territoriales, syndicats, etc.) au nom du caractère transversal et structurel du document : « *La quête de justice sociale, l'ambition écologique et de développement de notre pays sont au cœur des six enjeux et des engagements de ce document structurant et systémique* »³³. Même si, de manière formelle, trois piliers du développement durable : social, environnemental et économique sont repris, ce document pose un cadre normatif qui consacre « la transition écologique » comme un objectif central et l'essor de la « croissance verte » est au cœur de cette politique. Il s'agit, comme le souligne Magali Reghezza (encadré 2), d'intégrer « *l'impératif écologique* » dans toute réflexion concernant l'économie et le social, en prenant la mesure des inégalités écologiques et des coûts nécessaires pour engager une adaptation aux changements environnementaux (changement climat et effondrement de la biodiversité). Cette « transition écologique » peut être saisie, d'une part comme un levier des mutations économiques, et d'autre part, comme une clé pour préserver la cohésion sociale et territoriale en France.

Le cadre normatif posé par les politiques publiques formate les discours en termes, par exemple, de « transition juste », de « sobriété carbone », de « bien-être », « d'éducation et de formation tout au long de la vie », de « participation citoyenne »... Cette dimension normative peut avoir des effets opposés : une mobilisation et une mise en convergence des actions pour « accélérer la transformation vers une société plus durable », peut-être, même, plus « solidaire », ou bien la production de discours, de rapports incantatoires déconnectés des réalités de terrain, occultant les enjeux fondamentaux. Toutefois, des orientations nationales à leur mise en œuvre, c'est une multitude d'acteurs qui se trouvent impliqués. Les actions qu'ils engagent s'inscrivent diversement, de manière plus ou moins consciente, plus ou moins explicite, dans de nouvelles tendances, entre *greenwashing* et « justice sociale et environnementale ». L'Insee et le Sdes (Service de la donnée et des études statistiques) qui assurent ce suivi à l'échelle régionale, départementale et communale mettent en exergue les disparités et les enjeux de développement durable dans les territoires inégalement exposés aux crises³⁴.

Les expressions *développement durable* et *transition écologique* sont donc, en premier lieu, promues dans le cadre de politiques publiques, cadre à partir duquel elles se diffusent dans la société. Dès son origine, le syntagme *développement durable* est marqué par une forte polysémie qui recouvre des points de vue différents, voire divergents, sous des formulations qui pourraient paraître consensuelles. La notion de *développement durable* a connu un succès fulgurant dans les années 1990 et 2000 et a donné lieu à de très nombreux travaux dans la sphère scientifique, ouvrant des champs nouveaux d'investigation. Cette thématique a suscité de nombreuses controverses. Les débats attestent d'une opposition entre partisans de la « croissance économique » et partisans de la « préservation de l'environnement ». La polysémie originelle du syntagme *développement durable* s'est trouvée renforcée au fur et mesure de sa diffusion dans le monde et dans tous les champs de la société. Le nomadisme de ce syntagme et des notions

³³ Éditorial de Thomas Lesueur, Délégué interministériel au développement durable, publié le 25 septembre 2019, <https://www.agenda-2030.fr/feuille-de-route-de-la-france-pour-l-agenda-2030/editorial/article/editorial-du-commissaire-general-au-developpement-durable> , consulté le 06/07/2022.

³⁴ « La France et ses territoires », édition 2021, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5040030>, consulté le 06/07/2022.

qui lui sont associées (environnement, social, économie...), d'un champ scientifique à un autre, d'une partie du monde à une autre, d'une langue à une autre amplifie son caractère polysémique.

Elle est concurrencée désormais par d'autres notions comme celles de *transition(s) écologique(s)*, de « croissance verte », tant dans le cadre politique que dans le champ scientifique. Le syntagme de *transition écologique*, associé à celui de *développement durable*, rajoute du flou dans les discours. Ce flou est également alimenté par des luttes idéologiques questionnant la nature des changements en cours : transition ou crise généralisée ? et des solutions préconisées : atténuation, adaptation, résilience ou transformation radicale ? Il apparaît que la question des inégalités sociales et territoriales, souvent occultée, en constitue un enjeu majeur qu'il convient de sortir de l'ombre, des marges, et de porter sur le devant de la scène.

Encadré 2 : La transition écologique (TE) en France.

[...] Les dynamiques territoriales actuelles traduisent des mutations démographiques, économiques et spatiales qui sont largement explicables par l'insertion de la France dans la mondialisation et l'intégration européenne, tout en étant alimentées par de multiples héritages. De nombreux territoires sont ainsi en situation de transition. [...] Les inégalités socio-économiques produisent des ruptures territoriales majeures qui conduisent à s'interroger sur le niveau nécessaire de redistribution des richesses entre les individus et entre les territoires.

Ces transitions s'inscrivent désormais dans un contexte plus général : celui de **la transition écologique**. [...] Pensé au départ dans le cadre du référentiel international de développement durable, l'impératif écologique est désormais intégré aux réflexions sur la croissance économique et la justice sociale. Les inégalités écologiques et les coûts de l'adaptation aux changements environnementaux menacent en effet la cohésion sociale et territoriale.

La transition écologique représente aujourd'hui un défi d'autant plus important qu'elle s'inscrit d'une part dans la modernisation des systèmes productifs au même titre que la robotisation et les intelligences artificielles, d'autre part dans les éléments qui caractérisent la puissance de la France sur la scène internationale. Le rôle de la France dans la géopolitique du climat, en particulier avec la ratification de l'accord de Paris, en est l'illustration. À l'échelle infranationale, la transition écologique concerne l'ensemble des territoires, qu'il s'agisse d'énergie, de déchets, de construction immobilière ou de mobilité. Elle est un levier de croissance et de création d'emplois, un enjeu d'attractivité pour les territoires, un gisement d'innovation.

Magali REGHEZZA, « **FRANCE** - (Le territoire et les hommes) Espace et société », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 06 juillet 2022.

URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/france-le-territoire-et-les-hommes-espace-et-societe>

Il ne peut y avoir de changements, quels que soient leur contenu et leur ampleur, sans l'exercice d'une pensée libre et critique. La construction, pour chaque citoyen du Monde, d'une capacité à produire une connaissance informée, scientifiquement fondée, permettant une approche complexe et systémique de la crise en cours, est un enjeu clé pour lequel l'éducation joue un rôle décisif. La mise en place de l'EDD en France, offre la possibilité, d'une part, de dévoiler les ambiguïtés des stratégies à l'œuvre et d'autre part, d'identifier les leviers pour former des « écocitoyens » du Monde. Quelles marges d'actions ont les enseignants pour mettre en œuvre une éducation à la pensée critique ? Les contenus et les démarches éducatives promus dans le cadre de l'EDD par l'Éducation nationale leur ouvrent-ils de larges espaces ?

1.2 Institutionnalisation de l'Éducation au Développement Durable (EDD) en France

L'EDD se déploie en France sur plusieurs décennies, depuis la mise en place de l'Éducation à l'Environnement dans les années 1970 jusqu'à nos jours. L'expression Éducation à l'Environnement (EE) est remplacée en 2004, par celle d'Éducation à l'Environnement et au Développement durable (EEDD) et, en 2007, par celle d'Éducation au Développement durable (EDD). Ce changement de vocable marque la nécessité d'intégrer les orientations internationales dans l'Éducation nationale. Les enseignants du primaire et du secondaire disposent désormais de nombreux outils en EDD. La question d'une « formation à la transition écologique » dans l'Enseignement Supérieur est soulevée au début des années 2020. Comment est-elle mise en place ? Quelle place est accordée au pilier social ?

1.2.1 De l'« Éducation à l'Environnement » à l'« Éducation au développement durable » : une progressive généralisation

La Conférence intergouvernementale organisée par l'UNESCO, avec la coopération du PNUE (Programmes des Nations Unies pour l'Environnement) qui s'est tenue à Tbilissi du 14 au 26 octobre 1997 pose les bases d'une « *éducation relative à l'environnement comme moyen de tirer parti de la prise de conscience des problèmes complexes et urgents qui ont trait à l'environnement* ». Le PNUE précise qu'il aspire à ce que l'ERE (Éducation relative à l'environnement) permette « *d'assurer une participation de toute la population aux efforts visant à faire face aux problèmes de l'environnement* ». Il a, de plus, souligné le caractère mondial des problèmes d'environnement, en mettant l'accent sur leurs liens étroits avec les questions de développement ». (UNESCO 1977, p. 6). Le rapport final souligne que la notion d'*environnement* portée par l'UNESCO a évolué : « *limitée d'abord à ses seuls aspects physiques et biologiques, il englobe désormais également l'environnement social, économique et technologique créé par l'homme.* » (UNESCO 1977, p. 7). Ce rapport, dès la fin des années 1977 oriente l'ERE dans deux directions : susciter des changements de comportements des individus pour ne pas porter atteinte à la qualité de l'environnement, et pratiquer cette éducation en interdisciplinarité, orientée vers l'action et la solidarité. L'objectif central du texte est bien la question environnementale, mais avec une définition de l'environnement englobant le social, au risque de l'é luder (UNESCO 1977, p. 12).

D'une « éducation relative à l'environnement », impulsée au niveau international dès les années 1977, à une « éducation au développement durable », voire à « la transition écologique vers le développement durable », comment l'Éducation nationale en France intègre-t-elle ces orientations ? Quelle place y tient l'environnement et le social, en particulier ? Les textes de références qui figurent sur le site du ministère permettent de répondre à ces questions (tableau 2).

L'Éducation au Développement durable (EDD) est le fruit d'une progressive mise en place et s'appuie sur une série de textes de références émis par le ministère de l'Éducation nationale. Ces textes et les démarches associées sont brièvement présentés sur la page web du ministère de l'Éducation nationale

dédié à l'EDD³⁵. Les textes de référence marquent les étapes de la mise en place de l'EDD. Les syntagmes retenus sont successivement : « éducation à l'environnement » (EE), « éducation à l'environnement et au développement durable » (EEDD) et « éducation au développement durable » (EDD). L'expression « Éducation au développement durable » se fixe pour quelques années en 2007, pour laisser de temps en temps la place au syntagme « éducation à l'environnement et au développement durable ». Ils font écho à la prise en compte des problématiques environnementales à partir des années 1970 et à l'émergence du syntagme *développement durable* à l'échelle internationale (voir fig. 1) dans les années 1990.

À la suite du premier Sommet de la Terre, en 1972, un Bulletin officiel (BO) de l'Éducation nationale publié en 1977 (Bulletin Officiel 1977) pose les bases d'une « *Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement* » et du constat qu'« *à une époque où la dégradation de son milieu de vie pose à l'homme des problèmes de choix déterminants pour son avenir, une éducation en matière d'environnement s'impose de toute évidence* ». Par « environnement », la circulaire précise qu'il faut entendre « *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 humaines* », conformément aux orientations de l'UNESCO. Cette définition floue et englobante du terme « environnement » entrave la prise en compte distincte de chaque pilier et tend à effacer le social et l'économie. Le poids du ministre de l'Éducation nationale, René Haby, agrégé de géographie, se fait sentir dans cette définition qui correspond à l'acception large du terme *environnement* qui fait consensus, à cette époque, dans la géographie universitaire³⁶. Toutes les disciplines sont concernées et on invite les enseignants à présenter « *la diversité et la complexité des problèmes posés* ». La démarche pluridisciplinaire est encouragée. Il s'agit de favoriser chez les élèves une « *attitude d'observation, de compréhension, de responsabilité à l'égard de l'environnement* », en les mettant directement en contact avec les « *différents milieux de vie* ».

Le Sommet de la Terre à Rio de Janeiro en 1992 a posé les bases du *développement durable*, fondé sur « trois piliers » : social, économique et environnemental. Le contenu de la notion s'élargit en 2002, lors du Sommet de Johannesburg, pour inclure la culture et la démocratie participative (Jégou 2007a). Le DD ne fait son entrée dans l'Éducation nationale en France qu'en 2004 (Bulletin Officiel 2004) sous le vocable d'*éducation à l'environnement pour un développement durable* (EEDD). Cette formulation étrange frise le pléonasme. Elle laisse présager d'une primeur accordée à l'environnement aux dépens des autres piliers. Le BO fait référence à la Charte de l'environnement (Légifrance 2005) adoptée à l'Assemblée nationale en juin 2004. L'EEDD, ou plutôt, *l'éducation à l'environnement*, franchit une étape décisive grâce à deux textes majeurs ayant une valeur constitutionnelle :

- La Charte de l'Environnement de 2004³⁷, qui consacre l'environnement comme « *le patrimoine commun des êtres humains* » qu'il s'agit de préserver, d'améliorer (art. 1) et mettre en valeur (art. 9).

³⁵ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>, consulté le 07/07/2022.

³⁶ À titre d'exemple, nous pouvons citer la définition que Pierre George en propose dans la troisième édition de son *Dictionnaire de géographie*, éditée en 1984, aux Presses Universitaires de France : « *Le terme est employé surtout par les anglo-saxons dans un sens voisin de milieu géographique. Il s'agit du milieu naturel, mais aussi du milieu concret construit par l'homme, et encore tout ce qui affecte le comportement de l'homme [...]* » p. 163.

³⁷ Charte de l'environnement de 2004, <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/charte-de-l-environnement-de-2004> consulté le 24/06/2023

- La loi constitutionnelle n° 2005-205 du 1er mars 2005 relative à la Charte de l'environnement (Légifrance 2005). L'article 8 concerne plus précisément l'éducation : « *Art. 8. - L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte.* »

Tableau 2 : Les textes de référence de l'Éducation au Développement durable en France

| Date | Texte de référence |
|----------------------|--|
| Août 1977 | Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Cette circulaire donne naissance à l'éducation à l'environnement en France (Lévy et al. 2013) |
| Juillet 2004 | Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004. Remplace le dispositif précédent ; l'éducation à l'environnement devient l'éducation à l'environnement et au développement (Bulletin Officiel 2004) |
| Avril 2007 | Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) (Bulletin Officiel 2007) |
| Novembre 2011 | Troisième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (Bulletin Officiel 2011) |
| Juillet 2013 | Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D) - Référentiel de mise en œuvre et de labellisation (Bulletin Officiel 2013b) |
| Février 2015 | Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ; en lien avec la COP 21 organisée à Paris en 2015 (Bulletin Officiel 2015a) |
| Août 2019 | Transition écologique : nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable-EDD 2030 ; création des éco-délégués (Bulletin Officiel 2019a) |
| Septembre 2020 | Renforcement de l'Éducation au Développement durable Agenda 2030 (Bulletin Officiel 2020) |
| 17 mai 2021 | Accord-cadre 2021-2023 pour l'Éducation au développement durable |
| Août 2021 | modification du Code l'Éducation conformément à la loi Climat et résilience du 22 août 2021 conférant à l'EDD une place centrale dans le parcours scolaire |

Il s'agit d'une mise en conformité des orientations de l'Éducation nationale, tardive mais aussi restrictive, avec les orientations internationales, notamment le « Programme international sur l'éducation, la sensibilisation du public et la formation à la viabilité » de l'UNESCO, lancé en 1996 par la Commission du développement durable des Nations unies.

Le syntagme *développement durable*, arrimé à *l'éducation à l'environnement* dans le BO de 2004, fait son entrée dans l'Éducation nationale, en France, 12 ans après le Sommet de Rio. La définition du terme *environnement* reprend celle du texte de 1977. Pratique assez rare pour le souligner, le BO se réfère explicitement à un géographe universitaire, Pierre George, pour définir le terme *environnement* :

« *D'une façon plus générale, l'environnement est constitué de "l'ensemble des éléments qui, dans la complexité de leurs relations, constitue le cadre, le milieu, les conditions de vie pour l'homme"* (Pierre George, géographe). Conformément à la stratégie nationale, l'étude de l'environnement doit donc se placer dans la perspective du développement durable. Le concept de développement durable revêt une dimension éducative particulièrement riche, en ce qu'il conduit à prendre en compte :

- les différentes échelles de temps et d'espace ;
- la complexité du domaine dont les multiples composantes, interagissant entre elles, appellent une approche systémique ;

- les différents axes d'analyse scientifique qui fondent un développement durable (composantes environnementales, économiques, sociales, culturelles) ;
- la complexité des questions et des réponses envisagées, ce qui implique une approche critique et met en valeur l'importance des choix et la responsabilité de chacun dans ces choix. » (Bulletin Officiel 2004).

Les auteurs du BO préservent les « trois piliers » de la notion de *développement durable*. Ainsi, l'*éducation à l'environnement pour un développement durable* (EEDD) au début des années 2000, offre un cadre riche, sur les plans scientifique et éducatif. Le BO s'appuie sur le rapport Brundtland qui constitue le référent majeur à l'échelle internationale pour le DD. Le DD recouvre quatre dimensions : environnementale, économique, sociale et culturelle, conformément à la Conférence de Johannesburg, en 2002. Le contenu ambitieux de cette éducation porte la marque de l'influence d'Edgard Morin à l'UNESCO (Morin et al. 1999). Il reprend les notions de *complexité* et de *systémique* et encourage une « démarche critique ». Le DD y est présenté comme un « concept » et les composantes à prendre en compte pour son enseignement coïncident avec les approches qui dominent dans la géographie universitaire au moment de la publication du texte. La notion d'*environnement* retenue alors recouvre une acception très large. Les opportunités pour construire des situations d'apprentissage en cours de géographie semblent très nombreuses.

La modification constitutionnelle de 2004 marque, soit une prise de conscience, dans la sphère politique, des enjeux environnementaux, soit la simple nécessité de mettre le droit français en conformité avec les orientations européennes et onusiennes dans une version minimale. Elle accompagne la définition de la Stratégie nationale pour le développement durable (SNDD), mise en œuvre en France le 3 juin 2003. Il s'agit de traduire dans le droit français la Stratégie européenne de développement durable initiée en juin 2001. La SNDD ne fait pas référence à l'éducation dans un premier temps. Il faut attendre sa deuxième phase, pour la période 2010-2013 (« SNDD 2010_2013_1er rapport.pdf » s. d.), pour voir affirmer la volonté d'intégrer systématiquement le *développement durable* dans les programmes d'enseignement. L'EDD est un levier du « 2^{ème} défi » qui consiste à promouvoir une « société de la connaissance »³⁸ par le biais de l'éducation et de la formation. Cette conception de l'éducation, restrictive, s'inscrit dans une approche néolibérale, utilitariste du système éducatif. Le pilier social s'efface encore plus.

Après un premier plan triennal 2004-2006, la circulaire du 29 mars 2007 (Bulletin Officiel 2007) lance la « *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)* » (tableau 2) pour le plan triennal de 2007 à 2010, comportant quatre volets : environnemental, économique, social et culturel. Le volet social est relégué au troisième rang et l'environnement est premier. La deuxième phase de généralisation de l'EDD prend appui sur les actions pédagogiques engagées au cours de la période qui s'achève. Ce texte consacre l'usage de l'expression *éducation au développement durable* (EDD). Il fait écho à « *la Décennie pour le développement durable* », cadre posé par l'ONU pour la période 2005-2014. Les enseignants peuvent disposer de ressources pédagogiques, notamment numériques, qui se diversifient, du niveau local au niveau européen. Les pratiques pédagogiques en EDD tendent, ainsi, à s'uniformiser. Pour la période 2007-2010, trois axes prioritaires sont mis en avant :

- Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement.

³⁸ L'expression « **société de la connaissance** », apparue dans les années 1990, met l'accent sur la place prépondérante du savoir, de l'information et de la communication dans la société.

- Multiplier les démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements et les écoles grâce à la labellisation E3D³⁹ (École ou Établissement en Démarche de Développement Durable), par exemple.
- Former les professeurs et les autres personnels impliqués dans cette éducation.

Le texte de 2007 ne propose pas de définition du terme *environnement* et on note un glissement de sens vers une acception plus limitée dans le passage suivant : « *Ainsi le socle inclut la connaissance de "l'impact sur l'environnement" de nos activités techniques, il fait référence à une attitude de "responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé".* » L'EDD est, de plus en plus, appelée à se pratiquer en interdisciplinarité. Les thèmes à travers lesquels elle peut être abordée sont explicitement listés : « *Elle ouvre aussi l'éventail des thèmes que l'on peut aborder dans ce cadre : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transports et mobilités, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation de la population mondiale, enjeux démographiques...* ». Ces thèmes sont formulés comme des entrées larges et peuvent donner lieu à la mise en place de multiples études de cas. Toutefois, le risque est grand, pour les enseignants, de s'enfermer dans les thématiques retenues par l'administration, limitant ainsi la liberté pédagogique des enseignants et renforçant l'homogénéisation des pratiques pédagogiques en EDD. De plus, abordés séparément, ils peuvent conduire à un éclatement de la notion de DD. Le pilier social n'est pas clairement identifiable dans ces formulations. Le lien avec l'éducation civique est réaffirmé. L'EDD « *doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée. Elle doit également conduire à une réflexion sur les valeurs, à la prise de conscience des responsabilités individuelles et collectives et à la nécessaire solidarité entre les territoires, intra et intergénérationnelle.* » La définition du terme *environnement* et les thématiques proposées se rapprochent des évolutions dans la géographie académique⁴⁰ à la fin des années 2000 qui tend à recentrer la notion d'environnement sur les dimensions biophysiques. On peut noter également l'entrée de la prospective dans l'EDD, en écho au déploiement de cette notion tant dans les politiques publiques que dans la géographie universitaire.⁴¹

Le texte de 2011 met en place « la troisième phase de généralisation » (tableau 2) pour le plan triennal suivant. Il encourage le renforcement et la généralisation des pratiques déjà existantes : la labellisation E3D et la formation des enseignants et personnels impliqués dans l'EDD. Le projet d'école ou d'établissement, l'ancrage dans les territoires proches deviennent des éléments structurants de l'EDD (Bulletin Officiel 2011). Les expressions « développement durable » et « éducation au développement durable » sont désormais solidement ancrées dans les textes. On voit poindre la notion de *territoire proche*, comme ressource pour les situations d'apprentissage. Le texte de 2011 fait par ailleurs écho aux orientations nationales du « Grenelle de l'environnement », du « Grenelle de la mer », du plan national de mobilisation des métiers et des formations de la « croissance verte » et de la nouvelle stratégie nationale pour la biodiversité. Ces politiques publiques concernent l'ensemble des acteurs et des publics et prennent

³⁹ Eduscol : La labellisation E3D <https://eduscol.education.fr/1118/la-labellisation-e3d> consulté le 06/01/2023

⁴⁰ **Environnement** : « *ensemble de réalités extérieures à un système, notamment un système social, conditionnant son existence et interagissant avec lui. Spécialement, les réalités biophysiques comme environnement des sociétés.* » (Lévy et al. 2013, p.342)
Ce terme prend donc un sens plus limité, mais aussi plus précis, que celui proposé par Pierre George trois décennies plus tôt.

⁴¹ **Prospective territoriale** : ingénierie à l'usage des acteurs territoriaux qui permet d'initier une dynamique collective, d'identifier les enjeux engageant l'avenir d'un espace géographique et d'élaborer, pour les relever, des stratégies pouvant se traduire en politiques publiques d'aménagement ou en projet de territoire. (Lussault et al. 2013, p 819)

place dans la nouvelle stratégie nationale de développement durable (SNDD - Stratégie nationale de développement durable 2010-2013, vers une économie verte et équitable).

En 2013, la loi de refondation de l'École (Bulletin Officiel 2013a) conduit à d'importants changements dans les programmes et les approches éducatives. L'EDD fait son entrée, en tant que « mission de l'école », dans le code de l'éducation et s'articule dès lors à un cadre global sensiblement différent. « L'éducation à l'environnement et au développement durable » est définie dans l'article 42. Elle débute dès l'école primaire et doit se poursuivre sur l'ensemble du cursus scolaire. Il s'agit d'éveiller les enfants aux enjeux environnementaux, de favoriser une sensibilisation à la nature et aux comportements écoresponsables. Les expériences concrètes sont encouragées. L'EDD doit conduire à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles (Journal Officiel n°0157 du 9 juillet 2013).

On note, dans cette loi, un flottement dans les formulations employées qui semblent attester d'un resserrement de l'EDD sur « l'éducation à l'environnement ». L'EDD est progressivement instrumentalisée pour favoriser des modifications de comportements. Si la démarche d'une éducation aux gestes écoresponsables était déjà mise en œuvre dans les classes, en primaire depuis les années 1990, elle est appelée, institutionnellement, à être déployée. Il semble que le champ éducatif du DD conçu antérieurement en termes de « concept » se rétrécit. Le social s'efface toujours davantage au profit de l'environnement, lui-même pris dans un sens recentré sur sa dimension biophysique, sans pour autant aborder les inégalités socio-environnementales.

L'EDD fait plus explicitement son entrée dans le cadre « la stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable » (SNTEDD), établie pour la période 2015-2020, adoptée en Conseil des ministres, le 4 février 2015. Ces orientations politiques doivent attester de la force d'engagement de la France, organisatrice de la 21^{ème} Conférence des Parties (COP 21) au cours de laquelle a été adopté l'Accord de Paris⁴², un traité international juridiquement contraignant sur les changements climatiques. Sur les 9 axes transversaux de la SNTEDD, le 7^{ème} a pour objectif d'éduquer, former et sensibiliser pour « *la transition écologique et le développement durable* ». Il s'agit, notamment, de « *généraliser l'éducation à l'environnement et au développement durable de la maternelle au supérieur* (« SNTEDD - La stratégie.pdf » s. d., p. 90) ». La généralisation de l'EDD est déjà engagée au niveau du primaire et du secondaire au moment de la publication de ce document. Pour l'enseignement supérieur, l'injonction est double : « *poursuivre et renforcer l'intégration de l'environnement et du développement durable dans les cursus de l'enseignement supérieur* » et « *engager des actions volontaristes d'études et de recherches relatives à l'EDD* (« SNTEDD - La stratégie.pdf » s. d., p. 92) ». Le syntagme *transition écologique* (tableau 2) précède désormais celui de *développement durable*. Placé systématiquement à la fin d'une formule longue, l'usage du syntagme DD tombe de plus en plus en désuétude au profit de celui de *transition écologique*.

L'EDD fait l'objet d'un texte spécifique en 2015 (Bulletin Officiel 2015a) traduisant ces orientations. L'EDD en tant que « *mission s'exerce dans le cadre d'une démarche partenariale entre la communauté éducative, les collectivités territoriales et les parties prenantes et associations intervenant dans le champ de cette éducation transversale.* » (Ministère de la transition écologique 2019). Les enseignants sont ainsi

⁴² « L'Accord de Paris », <https://unfccc.int/fr/processus-et-reunions/l-accord-de-paris/l-accord-de-paris>, consulté le 08/07/2022.

incités à développer des partenariats avec des acteurs extérieurs au système scolaire. Le Bulletin Officiel reprend une acception large du terme *environnement*, intégrant des « *aspects physiques* », mais aussi des « *facteurs sociaux et économiques* », appréhendés seulement du point de vue de leurs impacts environnementaux. La nécessaire prise en compte des besoins des « générations futures », dans le droit fil du rapport Brundtland de 1987 (figure 1) est rappelée dans ce texte. L'expression « bonne pratique » plus normative encore que celle de « comportement écoresponsable » tend à s'affirmer. Des glissements importants s'opèrent, en lien avec les mutations du système éducatif dans son ensemble. La formation scientifique et citoyenne laisse de plus en plus la place à une éducation des comportements. Les partenaires accompagnent de plus en plus souvent les enseignants dans les activités éducatives, au risque de s'y substituer.

Après une certaine effervescence dans les années 2000 en faveur du DD, notamment à l'occasion de la COP 21 en France, on assiste au reflux du syntagme dans les discours, au milieu des années 2010. Des modifications sémantiques apparaissent concomitamment dans les textes officiels encadrant l'EDD traduisant une tendance de fond : le resserrement autour du pilier environnemental et l'éclipse des piliers économique et, plus encore, social. Après la COP 21, nous avons constaté une certaine mise en sommeil du site Eduscol pendant plusieurs années, alors qu'il a pour vocation d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des programmes scolaires. De l'affichage politique à la mise en œuvre des orientations, le fossé est souvent profond... Il faut attendre la fin des années 2010 pour retrouver sur Eduscol une certaine dynamique en EDD en termes de *transition écologique*, en écho au nouveau cadre politique. Le pilier social a, quant à lui, disparu.

La mise en place des éco-délégués constitue la principale nouveauté en matière d'EDD à la fin des années 2010. La pression du mouvement mondial dans la jeunesse en faveur de la lutte contre le changement climatique, marqué en particulier par les grèves hebdomadaires du vendredi, impulsée par Greta Thunberg, à partir d'août 2018, est très probablement à l'origine du renforcement du rôle des éco-délégués, formalisé dans la circulaire de rentrée du 10/07/2020⁴³. Devant un mouvement qui place la justice climatique en son cœur, le ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer s'est empressé de réagir. L'élection des éco-délégués au collège et au lycée devient obligatoire de la 6^{ème} à la terminale. Elle est même « encouragée » en CM1 et CM2. « *Premiers acteurs de la question écologique en milieu scolaire, ces éco-délégués jouent un rôle essentiel de sensibilisation et de mobilisation pour faire des collèges et lycées des espaces de biodiversité, à la pointe de la lutte contre le réchauffement climatique.* »⁴⁴ Des guides sont rédigés à l'attention des enseignants, d'une part, et des éco-délégués, d'autre part.⁴⁵ Les ODD ne trouvent qu'une place très limitée dans ces documents. Les éco-délégués se voient confier plusieurs missions dès l'école primaire⁴⁶ : sensibiliser leurs camarades, susciter des idées, interroger les élèves sur les actions à mettre en place (dans l'école, le quartier ou la commune), mener des actions ensemble, participer à différentes instances (comités de pilotages, groupes de travail, conseils d'écoles...). Au collège, l'éco-délégué « *devient à la fois un relais de connaissances, d'informations, d'actualités auprès de ses camarades, [...], un ambassadeur en représentant ses camarades lors des différentes réunions, [...], un décideur et un moteur dans la mise en place d'actions [...], et un garant des actions menées en participant aux enquêtes et*

⁴³ <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo28/MENE2018068C.htm> , consulté le 11/08/2022

⁴⁴ <https://eduscol.education.fr/1121/les-eco-delegues> , mis à jour : juin 2022, consulté le 11/08/2022

⁴⁵ Idem

⁴⁶ Idem

aux évaluations des projets. »⁴⁷. Le guide de l'éco-délégué au lycée⁴⁸ reprend ces différentes missions en tenant compte de la plus grande maturité des élèves. Il leur est ainsi possible de se former à la gestion de projet et au travail collaboratif, à rechercher des partenaires et des financements, à poser des diagnostics (gaspillage alimentaire, gestion des déchets, biodiversité, gestion de l'énergie, pollution de l'air, mobilité, solidarité, inégalités, eau...). Bien que ces éco-délégués soient très motivés et, en principe, accompagnés, notamment par le professeur référent EDD et le conseiller d'éducation, l'institution fait peser sur de jeunes enfants et des adolescents de lourdes responsabilités, que beaucoup d'adultes ont du mal à exercer. Est-ce une manière de défaire du problème de l'EDD sur les épaules des éco-délégués ? Parions sur le fait que, grâce à leur force d'engagement et aux compétences qu'ils développent dans l'exercice de leurs fonctions, ces jeunes gens formeront un vivier pour dynamiser et animer de futures mobilisations.

L'accord-cadre 2021-2023 pour l'Éducation au Développement durable signé le 17 mai 2021 (tableau 2) par la Ministre de la transition écologique et le Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports atteste d'une « ambition partagée forte », afin de renforcer leur partenariat pour généraliser l'EDD de la maternelle au lycée et dans les temps périscolaire et extrascolaire. Les services déconcentrés de l'État : rectorat, Directions des services départements de l'Éducation nationale (DSDEN), délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES) et les directions régionales de l'environnement, de l'aménagement et du logement (DREAL), sont sollicités au niveau académique pour apporter leur expertise. L'EDD est appelée à se déployer dans l'enseignement professionnel, l'apprentissage et la formation continue des adultes. L'ambition affichée est de mobiliser l'ensemble de la société en faveur de la lutte contre le changement climatique et de la préservation de la biodiversité et de susciter « *de profondes évolutions des comportements individuels et collectifs [...] à toutes les échelles, du local à l'international* ». La nécessité d'un ancrage territorial de l'EDD est désormais fortement exprimée, ce qui fait écho à la territorialisation des politiques publiques.

Cette convention s'inscrit dans le contexte de la discussion du projet de loi « Climat et Résilience »⁴⁹ promulguée le 24 août 2021. Cette loi renforce la place de l'EDD⁵⁰ qui avait fait son entrée dans le code de l'éducation en 2013 et qui voit sa place confortée par cette loi, avec la modification de deux articles. L'EDD, ou plutôt l'EEDD (la formulation « éducation à l'environnement et au développement durable » devient récurrente), acquiert, selon les textes, un rôle fondamental (article L111-2 du code de l'éducation). Sa mission affichée est de permettre de faire acquérir les connaissances, les compétences et la culture indispensables pour la compréhension des enjeux majeurs du XXI^e siècle. Ces enjeux recouvrent les trois piliers classiques du DD : environnement, social et économique, mais aussi, désormais, la santé. Le contexte de pandémie de COVID-19 a sûrement pesé au moment de la rédaction du texte. Dans le prolongement des étapes antérieures, l'EEDD est confirmée dans sa dimension transversale et sa présence dans l'ensemble des disciplines, tout au long de la scolarité (article L121-8 du code de l'éducation). Elle prépare à la « formation tout au long de la vie ». Les changements climatiques, la santé environnementale et la préservation de la biodiversité constituent les axes privilégiés de l'EEDD. Celle-ci doit obligatoirement s'inscrire dans le projet d'établissement (article L421-8 du code de l'éducation), ce qui lui donne une

⁴⁷ <https://www.mtaterre.fr/dossiers/dossier-eco-delegue/quest-ce-quun-eco-delegue>, consulté le 11/08/2022

⁴⁸ Idem

⁴⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043956924>, consulté le 08/08/2022

⁵⁰ « L'EDD parmi les principes fondamentaux du service public de l'Éducation nationale », <https://www.ac-orleans-tours.fr/la-loi-climat-resilience-et-l-edd-122531> consulté le 07/07/2022.

impulsion nouvelle. L'inscription de l'EEDD dans le projet d'établissement conduit à mobiliser les enseignants, les élèves, les parents d'élèves et les partenaires extérieurs. Ces modifications du code de l'éducation tendent à conférer à la formation scolaire en EEDD un rôle crucial. Cependant, il est surprenant de voir figurer ces modifications, sous le Titre II de la loi Climat et Résilience : « consommer », dans le chapitre 1^{er} : « Informer, former, sensibiliser ». Le principe de précaution préside à la rédaction de plusieurs articles, de même que la protection des consommateurs. Ce choix atteste de l'articulation entre les dynamiques économiques et le système éducatif. Il relève d'une approche éducative où la promotion des changements de comportements prime encore davantage sur un effort d'élévation des connaissances nécessaire à la compréhension des enjeux. Le pilier social se réduit aux questions de santé. Les actions éducatives concernant les problèmes d'alimentation et favorisant les activités sportives sont devenus des enjeux cruciaux pour les nouvelles générations, en particulier dans les classes populaires.

Ces modifications signifient que l'EDD ne relève plus du seul volontariat des enseignants et des équipes éducatives, mais qu'elle devient une obligation, de la maternelle au lycée. Elle recouvre de larges champs en vue de permettre aux apprenants de « *comprendre les enjeux environnementaux, sanitaires, sociaux et économiques de la transition écologique et du développement durable.* » Se pose dès lors la question cruciale des conditions de sa mise en œuvre. L'Éducation nationale est-elle en mesure de répondre à ce niveau d'attentes ? Quels sont les contenus et les démarches adoptés ? Les équipes éducatives, et notamment les enseignants sont-ils en capacité d'assurer cette forme d'éducation en articulant ses « trois piliers » ? Le recours aux partenariats ne pourrait-il pas conduire à désengager les enseignants confrontés à une somme importante de difficultés (le manque de temps pour se former, la lourdeur des tâches quotidiennes...) ?

1.2.2 L'EDD dans le primaire et le secondaire : l'élaboration d'un « projet d'éducation globale »

Après plusieurs décennies, l'EDD dans le cadre de l'Éducation nationale semble bien définie sur le plan institutionnel. Le site Éduscol, sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, propose aux enseignants des accompagnements pour la mise en œuvre des programmes, notamment pour l'EDD⁵¹, ou plus exactement *l'éducation à l'environnement et au développement durable*. Sur cette page d'accueil présentant l'EDD, la référence aux ODD ne figure qu'une seule fois, en lien avec la plateforme de ressources « Agir pour la transition »⁵². Le contenu, rédigé par des pédagogues, donne une interprétation des programmes et des orientations pédagogiques. Entre l'institutionnel et la liberté pédagogique, les enseignants disposent d'éclairages thématiques et ressources spécifiques. Les éco-délégués y trouvent des guides susceptibles de les aider dans leurs fonctions. La dimension environnementale est placée en exergue sans être clairement définie. La définition du terme environnement dans le glossaire du site *Géoconfluences* souligne la pluralité des acceptions, dans les différents champs scientifique et institutionnels. L'usage du terme dans le cadre scolaire où ces différents champs s'entrecroisent est source de confusions. Les SVT se réservent la dimension biophysique de l'environnement. La géographie enseignée retient une définition en termes de combinaison d'éléments naturels et humains (encadré 3).

⁵¹ <https://eduscol.education.fr/1117/education-au-developpement-durable>, mise à jour : juillet 2022, consulté le 10/08/2022

⁵² <https://agirpourlatransition.ademe.fr/acteurs-education/> consulté le 10/08/2022

Encadré 3 : Environnement : une pluralité d'acceptions

L'**environnement** traite de la combinaison des éléments naturels (le champ de forces physico-chimiques et biotiques) et socio-économiques qui constituent le cadre et les conditions de vie d'un individu, d'une population, d'une communauté à différentes échelles spatiales. Ce vieux mot français qui vient du verbe « environner », dans le sens d'« entourer », qui évoque le contour, la totalité, les environs d'un lieu, a été employé par un certain nombre de géographes comme synonyme de « **milieu géographique** », par exemple chez Élisée Reclus ou plus tard chez Albert Demangeon. Si les deux termes sont opposés sur le plan de la géométrie, ils ont une signification proche en géographie.

L'une des définitions de l'Union européenne est : « l'ensemble des éléments qui dans la complexité de leurs relations constituent le cadre, le milieu et les conditions de vie pour l'homme ». En droit français de l'environnement, le terme recouvre la nature, c'est-à-dire les espèces animales, végétales, les équilibres biologiques et les ressources naturelles (eau, air, sol, mines) ainsi que les sites et les paysages (loi du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature ; loi du 19 juillet 1976 concernant les installations classées pour la protection de l'environnement, première loi à utiliser le terme dans son titre). Cette approche plus restrictive incite à parler de "**géo-environnement**" qui met l'accent sur les lieux et les formes d'inscription des groupes humains : ils agissent sur l'environnement et leurs actions entraînent des effets de chaîne, des rétroactions positives ou négatives. Une **Charte de l'environnement** est désormais adossée à la Constitution française.

D'autres disciplines enseignées sont partie prenante dans l'approche environnementale : les sciences de la matière (physique, chimie), les sciences de la vie et de la Terre (biologie, géologie, géophysique, climatologie), les sciences humaines (anthropologie, sociologie), les sciences économiques et juridiques. Pour la géographie, les sociétés humaines et leurs aménagements sont parties intégrantes de l'environnement.

Aujourd'hui, la géographie tend de plus en plus à substituer au singulier **le pluriel « les environnements »** : c'est à la fois une manière d'insister sur leur diversité pour éviter d'essentialiser la nature, et un moyen de rappeler la nécessité d'une démarche multiscalair : l'environnement de l'échelle locale n'est pas celui de l'échelle nationale et encore moins celui de l'échelle mondiale. La Géographie de l'environnement de Paul Arnould et Laurent Simon (dir., 2007) est ainsi devenue une décennie plus tard la Géographie des environnements (2018).

(La rédaction) largement inspiré d'Yvette Veyret, *Géo-environnement*, Sedes, coll. Campus, 1999.
Dernière mise à jour : septembre 2020.

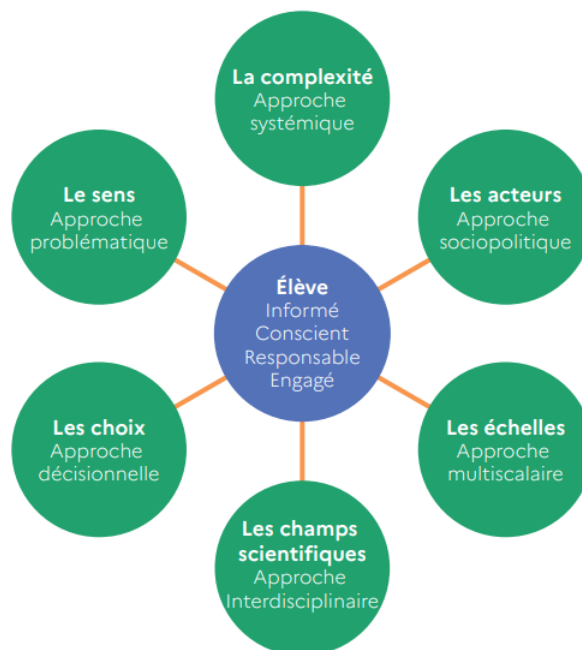
Source : **Environnement, environnements, Géoconfluences**, glossaire, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/environnement> consulté le 25/07/2023

Entre textes officiels et actions pédagogiques, les enseignants et les chefs d'établissement, en particulier dans le cadre de la labellisation E3D, ont contribué depuis le début des années 2000 à la construction d'un large ensemble de pratiques. Bon nombre d'entre elles ont permis la rédaction d'un Vademecum (« EDD Vademecum Horizon 2030.pdf » s. d.) diffusé via le site Eduscol qui offre une grille de lecture et des exemples de pratiques. Les principes affirmés en préambule ouvrent les possibles et définissent un ambitieux projet d'éducation globale pour transformer de relations entre les sociétés et la biosphère.

« La première mission fondamentale de l'EDD est d'éclairer les processus de l'ensemble des transitions, écologiques, sociales et économiques que nous connaissons. Cet enjeu de société implique une transformation de la relation entre l'humanité et la biosphère, mais également à l'échelle des individus entre eux et des sociétés elles-mêmes. [...] Projet d'éducation globale, « systémique », l'EDD présente une autre caractéristique essentielle, qui lui donne une force particulière : elle lie l'action à la connaissance, la raison à l'émotion, le sens au sensible. » (p. 3).

Le document accorde une place notable (pp. 5-6) aux ODD et à l'Agenda 2030. Il est rappelé que les 17 objectifs « décrivent l'horizon idéal d'un développement durable » (p. 6) C'est à un « un voyage en complexité » que les élèves sont conviés (figure 2). La mise en œuvre effective de l'EDD dépend largement de l'engagement et de la disponibilité des équipes pédagogiques et de la capacité d'initiative des éco-délégués. La figure ci-dessous, malgré sa grande simplicité graphique, révèle le poids des attentes qui pèsent sur les épaules des enseignants.

Figure 2 : l'EDD : un voyage en complexité



Vademecum Éducation au Développement durable. p.11, *ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des Sports*, s.d.

La figure 2, au plan graphique, est d'une grande lisibilité. La difficulté à mettre en œuvre un tel projet est rapidement exprimée :

« Il suppose un exercice pédagogique délicat lié notamment à la diversité des concepts et des notions abordés, à l'interdépendance entre les champs de connaissance sollicités (de nature scientifique, sociologique, économique, sociale et culturelle), à la multiplicité des acteurs impliqués et des collaborations possibles. » (p. 3)

Chaque terme renvoie à des notions très complexes qui placent les enseignants devant de très grandes difficultés. Les échanges avec nos collègues témoignent d'un grand désarroi. Une formation continue et soutenue s'avère urgemment nécessaire pour satisfaire les objectifs affichés en matière d'EDD.

Le Vademecum donne une définition des « concepts » (encadré 4) de *développement, d'environnement, transition(s) et anthropocène*. Il s'agit d'une mise au point, à la fois pédagogique, scientifique et politique. Pour le terme environnement, le Vademecum rappelle que les textes officiels s'en tiennent à la définition adoptée depuis les années 1970 pour l'EE en France, quels que soient les débats engagés, par la suite, dans la géographie académique.

Encadré 4 : Des concepts partagés dans une culture scolaire commune

Revisiter la notion de développement

Lorsque l'on parle de développement durable, c'est bien de développement humain qu'il s'agit. L'approche sociétale constitue donc une entrée majeure possible dans les questions de développement durable. Elle peut s'exprimer en termes d'enjeux et de défis.

L'enjeu, c'est l'avenir de l'humanité, le développement des sociétés humaines

Environnement : il est parfois considéré comme le cadre « naturel » dans lequel évoluent les hommes. Les géographes en ont une acception plus large et le définissent comme « les combinaisons d'éléments naturels et sociétaux (économiques, sociaux, culturels), en interaction, qui constituent le cadre de vie d'une personne ou d'un groupe ». C'est une définition de ce type que les textes officiels ont adoptée, depuis les années 1970, pour mettre en place « l'éducation à l'environnement » en France.

Transition(s) : communément affectée à la démographie et plus récemment à l'écologie, à l'énergie, au numérique, la notion de transition s'étend aux espaces urbains, aux modes de production et de consommation, aux mobilités... Ainsi, c'est un monde en « transitions » qui se dessine, en vue de construire des modes de développement plus durables.

[...] L'idée d'**anthropocène*** invite à ne pas séparer le système Terre et le système Monde. Cette idée met en lumière la responsabilité de l'humanité à l'égard de l'ordre physique et biologique de la planète. Elle invite également à repenser notre rapport à la nature. L'opposition traditionnelle entre nature et culture est fondée sur un effort pour penser l'humanité en la distinguant de l'animalité. Cette mise à distance de l'homme à l'égard du naturel introduit un biais idéologique qui nous empêche d'entrevoir la part de communauté que nous avons avec tout ce qui constitue la planète Terre. L'idée d'anthropocène nous aide à penser ensemble ce qui, la plupart du temps, est séparé.

* L'**anthropocène** est la période récente de l'histoire de la Terre durant laquelle l'influence de l'être humain sur la biosphère a atteint un tel niveau qu'elle est devenue une « force géologique » majeure capable de marquer la lithosphère. L'anthropocène est un concept de plus en plus utilisé dans les médias et la littérature scientifique mais toujours discuté par la communauté scientifique. Pour s'informer : le courrier de l'UNESCO.

Vademecum Éducation au Développement durable. pp.11 et 19
Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des Sports, s.d.

Sur le plan pédagogique, il est nécessaire de proposer aux élèves des définitions communes d'une discipline à l'autre, pour réduire les contre-sens possibles. Pourtant sur le plan scientifique, les définitions sont soumises à débat pour des raisons épistémologiques. Pour résoudre cette contradiction, il nous semble qu'on doit proposer aux élèves de collèges les définitions du Vademecum pour interroger ensuite leur construction, au lycée.

Le syntagme *transition écologique* est délaissé au profit du mot transition(s). Le pluriel entre parenthèse indique que l'on s'en tient à une juxtaposition de différents types de transition, tout aussi discutables les unes que les autres. Cette option est pédagogiquement plus aisée à mettre en œuvre. Elle épargne les élèves des ambiguïtés que porte la notion de *transition écologique*. Le terme d'*anthropocène* qui est, par ailleurs, très médiatisé bénéficie d'une explicitation qui intègre le changement de paradigme qui est à l'œuvre dans différents champs scientifiques. Il s'agit de se dégager de l'opposition traditionnelle entre nature et culture pour penser l'humanité habitant la planète Terre de multiples façons.

La tâche attendue des équipes pédagogiques est donc immense, ce qui pose la question cruciale de leur formation, initiale et continue. Les ressources en ligne proposées, par exemple sur la plateforme « Agir

pour la transition », ne suffiront pas à relever un défi d'autant plus grand qu'il s'agit de se garder de « *toute vision catastrophiste du futur : l'éco-anxiété, la collapsologie mal comprise, le survivalisme mal expliqué peuvent contribuer à inhiber les initiatives plutôt qu'à les stimuler* » et à favoriser « *une autre et nouvelle façon de lire et de penser le monde d'aujourd'hui et celui de demain* ». (p. 9). Le Vademecum atteste en filigrane d'une crainte de susciter chez les élèves un certain nombre de dérives à travers l'EDD.

Le Vademecum rentre dans le détail de l'EDD, en reprenant de nombreux acquis antérieurs. « *Elle s'élabore en effet grâce à des démarches concrètes, transdisciplinaires et transformatrices, qui permettent aux élèves de développer de multiples compétences qui orienteront leurs parcours individuels, personnels et professionnels.* » (p. 3). L'EDD est ici conçue comme un levier de mutations économiques *via* l'orientation et la formation professionnelle, ce qui représente une des fonctions du système scolaire. Les pratiques passées en ce domaine peuvent laisser craindre des contenus réduits pour une EDD instrumentalisée en faveur de la « croissance verte », bien éloignée des principes affichés. Les enseignants référents en EDD et les éco-délégués sont appelés à jouer un rôle moteur dans cette « nouvelle phase de généralisation de l'EDD » (pp. 3-4). Il semble difficile qu'ils puissent accomplir une telle mission sans un soutien fort de l'institution.

L'EDD fait partie des éducations transversales et prend, obligatoirement, place au cœur du projet d'établissement. Les écoles et les établissements du secondaire sont invités à l'inscrire dans les « projets éducatifs territoriaux qui visent à articuler les activités périscolaires avec les projets d'école et d'établissement ». (P. 7) Chaque discipline doit prendre part à l'EDD. On attend, par exemple, du professeur d'histoire-géographie des apports conceptuels (développement, environnement, transition(s)...) et méthodologiques (approches multiscalaires, systémiques, prospectives... en géographie et la prise en compte du facteur temps en histoire) pour construire une culture commune en EDD. Le professeur de philosophie peut susciter des débats autour des questions de la responsabilité, de la vision du progrès humain, des inégalités sociales... (p. 19). Mais la philosophie ne concerne que les élèves de terminale dans les lycées d'enseignement général et technologique, ce qui laisse beaucoup de jeunes gens à l'écart de ces réflexions. Dans l'enseignement professionnel, inversement, les objectifs sont plutôt opérationnels, en lien avec les référentiels professionnels en matière de DD, même si la nécessité d'élever le niveau de culture générale figure dans le texte :

« La voie professionnelle s'est toujours adaptée aux transformations sociétales. Elle s'adapte encore aujourd'hui aux enjeux de développement durable et aux nouveaux impératifs posés par les changements climatiques, les transitions écologique, énergétique et numérique, et aux enjeux humains et sociétaux réaffirmés. Des besoins en compétences professionnelles nouvelles apparaissent, différentes selon les filières, tout autant que des besoins en compétences transversales qui traversent les filières et rapprochent l'enseignement professionnel et les enseignements généraux. » (P. 25)

Ce Vademecum constitue désormais le document de référence pour les équipes éducatives et pour les éco-délégués. Il prend donc valeur de cadre normatif, un cadre très large, très ambitieux, où l'humain tient une place non négligeable, ce qui ouvre la voie à la construction de situations d'apprentissage et des formes d'actions très diversifiées et très riches. Toutefois, la plupart des enseignants ne disposent pas du temps et de la formation nécessaires pour faire face à ces attentes et les éco-délégués sont investis d'une

responsabilité très lourde. Le risque est donc grand que ce document conduise à une uniformisation des pratiques pédagogiques en EDD. La « généralisation de l'EDD » peine à se déployer, faute de soutien institutionnel matériel. Les opérations présentées en termes d'EDD, peuvent, simplement, tenir lieu de simple affichage politique pour satisfaire à la pression d'une certaine opinion publique ou aux exigences internationales. Les témoignages des enseignants référents en EDD confortent ces craintes. Malgré leur forte motivation, en primaire par exemple, le recentrage sur les enseignements dits « fondamentaux » (lire et compter), réduit le champ des possibles. Ces difficultés, éprouvées également dans le secondaire, pourraient servir de base à la réflexion pour le déploiement attendu de l'EDD dans l'enseignement supérieur.

1.2.3 La mise en place de la formation à la Transition écologique dans l'Enseignement supérieur

Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) s'engage à « *soutenir les objectifs du développement durable et à répondre environnementaux* »⁵³. Il propose, à cette fin, divers outils et dispositifs articulés autour de quatre axes : le Plan Vert, le label Développement Durable & Responsabilité Sociétale (DD&RS), des ressources numériques accessibles à tous, et la mobilisation des étudiants.

Conformément à l'article 55 du « Grenelle de l'environnement », l'élaboration du « Plan Vert » pour les campus est une obligation dans les universités et les grandes écoles depuis la rentrée 2009 et une labellisation fondée sur les critères de développement durable peut être sollicitée par ces établissements. Le Plan Vert repose sur le « référentiel national DD&RS » conçu par la Conférence des Présidents d'Universités, la Conférence des Grandes Ecoles, le REFEDD (REseau Français des Etudiants pour le Développement Durable)⁵⁴ et le ministère de la Transition écologique. Ce référentiel, dans sa dernière version (2021)⁵⁵, comprend cinq axes d'évaluation en lien avec les ODD : 1. Stratégie et gouvernance ; 2. Enseignement et formation ; 3. Recherche et innovation ; 4. Environnement ; 5. Politique sociale. Ce référentiel est un outil d'aide à l'auto-évaluation pour apprécier le degré d'avancement des établissements dans une démarche de développement durable. Pour obtenir le label DD&RS, plusieurs voies sont possibles : les unes relèvent de la structuration des établissements (accréditations, habilitations, communauté d'établissements...), les autres, de la communication (visibilité du référentiel, « image de marque de l'établissement », positionnement dans certains classements...).

La thématique « Environnement et Développement durable » fait partie de la rénovation et de la création des diplômes d'enseignement supérieur⁵⁶. Elle est prise en charge, pour une part, dans le cadre des formations du supérieur, mais, d'autre part, elle donne lieu à la constitution d'un ensemble de ressources numériques en libre accès, créées par l'Université Virtuelle Environnement & Développement Durable⁵⁷, la plateforme France Université Numérique, les établissements d'enseignement supérieur... Si la

⁵³ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-mesri-et-le-developpement-durable-49295>, publié le 24/02/2021, consulté le 12/08/2022

⁵⁴ <https://le-reses.org/blog/tag/refedd/> consulté le 12/08/2022

⁵⁵ Idem

⁵⁶ Idem

⁵⁷ <https://www.uved.fr/> consulté le 12/08/2022

page web intitulée « le MESRI et le développement durable »⁵⁸ exprime « une volonté forte d'accompagnement et d'information », force est de constater de grandes lacunes dans sa mise en œuvre. Les liens hypertextes en direction du « sup-numérique », des « MOOC développement durable » et du moteur de ressources pédagogique qui y figurent, renvoient, en fait, à la même page web... Les MOOC « développement durable » sont au nombre de quatre. C'est un peu décevant... En revanche, les propositions de l'UVED⁵⁹ (Université Virtuelle Environnement & Développement Durable, créée en juin 2005) qui fait partie de sept Universités Numériques Thématiques (UNT) offre de ressources, en libre accès, pour la formation initiale et continue, riches et diversifiées : entrées disciplinaires, parcours thématiques (auto-formation), des visioconférences pour « *comprendre et enseigner les enjeux environnementaux* » ... Les ODD y tiennent toute leur place. Plusieurs visioconférences⁶⁰ en précisent les enjeux. À titre d'exemples nous pouvons retenir les deux suivantes :

- Cynthia Fleury : « les ODD comme citoyenneté mondiale »
- Paul Moatti : « les ODD : un agenda pour tous les pays et tous les secteurs », « une vision commune du futur de l'Humanité »

Les étudiants sont impliqués, essentiellement, dans le cadre d'événements : la Semaine Etudiante du Développement Durable⁶¹, le Concours Génération Développement Durable... Le RESES (Réseau Etudiant pour une Société Écologique et Solidaire)⁶² est une association étudiante, nommée initialement REFEDD, REseau Français des Etudiants pour le Développement Durable. En changeant le nom de leur association en 2021, les étudiants expriment la volonté de se rapprocher d'une vision plus inclusive et solidaire des enjeux. Dans le même sens, ils rebaptisent « la Semaine étudiante du développement durable » en « Semaine Étudiante de l'Écologie et de la Solidarité » (SEES). La référence aux ODD est clairement affirmée.

Les ODD font donc leur chemin dans l'enseignement supérieur. Il s'agit parfois de simples déclarations d'intentions. Mais l'impulsion donnée par des enseignants-chercheurs impliqués et des étudiants très sensibilisés peut laisser augurer d'une dynamique nouvelle où la question sociale reprend ses droits, en lien de plus en plus étroit avec les problématiques environnementales.

Le gouvernement est de plus en plus interpellé compte tenu, notamment, de l'urgence climatique. À cette fin, Jean Jouzel, président du groupe de travail mis en place par la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), remet à Dominique Vidal, en février 2022, un rapport intitulé « Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur » (Jouzel 2022). Le document se réfère à l'Accord de Paris, aux 17 ODD et à la convention Citoyenne sur le Climat. Il fait état des pratiques et de la diversité des initiatives déjà à l'œuvre dans les établissements d'Enseignement supérieur en matière de recherche relative au DD et aux enjeux de la Transition écologique. Ce rapport entend sonner l'heure de la mobilisation de tous les personnels de l'Enseignement supérieur (administratifs, techniques et enseignants), dans tous les cursus, en faveur de la « formation à la Transition écologique » (l'expression EDD semble écartée dans le Supérieur pour rester circonscrite dans le primaire et le secondaire) afin de « *préparer tous les citoyens à la Transition écologique,*

⁵⁸ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-mesri-et-le-developpement-durable-49295> consulté le 12/08/2022

⁵⁹ <https://www.uved.fr/> consulté le 12/08/2022

⁶⁰ https://www.uved.fr/les-ressources/liste-ressources/date/DESC/138_71/_/1 consulté le 12/08/2022

⁶¹ <https://www.sedd-campus.org/home/3919> consulté le 12/08/2022

⁶² Idem

entendue comme la transformation de la société afin de rétablir la viabilité de la planète par la mise en œuvre des Objectifs du développement durable » (p. 3). L'approche par « compétences » est préconisée, en lien avec les référentiels de chaque filière (p. 3). Afin de dispenser une formation initiale de tous les étudiants passant par l'Enseignement supérieur, le groupe de travail propose de cibler le niveau Bac+2 (p. 3 et pp. 17-18). Les auteurs soulignent la nécessité de mettre des moyens au service de cet objectif en relevant les plafonds d'emploi de masse salariale dans les établissements d'enseignement supérieur (p. 4 et pp. 40-43) et en libérant du temps pour les enseignants-chercheurs (p. 6). La force motrice du dispositif est constituée par les « apprenants et les *alumni* », invités à participer davantage à l'élaboration des nouvelles maquettes de formation (p. 6 et pp. 62-63). Il s'agit « dans le respect de la liberté pédagogique et de l'autonomie des établissements, [...] d'intégrer les logiques et thématiques de la Transition écologique dans chacun des enseignements existants » (p. 13). Cinq compétences majeures sont ciblées :

- Considérer une approche systémique
- Développer une analyse prospective
- Co-construire des diagnostics et des solutions
- Mettre en œuvre des transitions
- Agir en responsabilité.

Des « étudiants référents DD&RS » (Développement Durable et Responsabilité Sociétale) pourraient porter des projets, au sein des établissements, au nom des étudiants ou de leurs associations (p. 6).

Cette formation doit permettre, bien au-delà d'une simple sensibilisation, d'articuler prise de conscience, savoirs et actions, dans une « logique d'*encapacitation* » (p. 21). Elle doit prendre appui sur les acquis de la scolarité en primaire et dans le secondaire :

« Les élèves sont formés aux approches systémiques et aux réflexions basées sur le fonctionnement de modèles, tant dans le domaine de l'étude de la biodiversité et des enjeux liés (notamment l'enseignement des SVT au collège et au lycée) que dans celui du changement climatique (SVT, SPC, enseignement scientifique, géographie, économie...). Ainsi, à l'entrée dans l'Enseignement supérieur, tous les étudiants ont-ils théoriquement déjà abordé au cours de leur scolarité des thématiques liées au changement climatique, à la biodiversité, et aux grandes questions de société liées. Les principaux concepts ont été abordés dans différents enseignements, des démarches de raisonnement propres aux registres des sciences ou des humanités ont été travaillées. Ces notions méritent néanmoins d'être approfondies.

L'articulation entre la scolarité au lycée et la formation du supérieur requiert, dans ce domaine comme dans d'autres et comme pour tous les inter-degrés, une attention toute particulière. » (P. 20)

La solidité de ces acquis supposés mérite d'être questionnée. C'est, en partie, l'objet de cette recherche. La formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire dans le cadre des masters MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) est considérée comme une clé (pp. 21 à 25). Le rapport transfère dans l'enseignement un certain nombre de pratiques adoptées dans le primaire et le secondaire, présumant de leur succès. La « formation tout au long de la vie » des citoyens et des professionnels est vivement encouragée (pp. 25 à 31), notamment en direction des personnels des fonctions publiques (pp. 27 à 30). L'intégration de l'établissement dans son territoire doit être renforcée, notamment en favorisant la collaboration avec les collectivités territoriales, mais aussi les entreprises et les associations (p. 50). Concomitamment, les partenariats européens et internationaux sont appelés à se développer (p. 51).

Dans l'enseignement supérieur, le Développement Durable est donc diversement pris en compte, mais, comme le souligne le rapport dans son état des lieux (pp. 13-14), de nombreuses initiatives existent et constituent un socle de connaissances, d'expériences, de pratiques qui nourrissent la réflexion et animent une dynamique qui tend à s'accélérer depuis 2019 sous la pression de la société et des étudiants. Les étudiants contribuent à la prise en compte de la *question sociale*, notamment en termes de « solidarité ». Toutefois, il est indispensable de mobiliser plus fortement les acteurs de l'Enseignement supérieur, selon les auteurs du rapport. L'État doit nécessairement renforcer son niveau d'accompagnement de l'évolution des formations, en s'appuyant notamment sur l'ensemble des établissements d'Enseignement supérieur (pp 39-49). Ce rapport consacre le syntagme *Transition écologique* en tentant de l'articuler aux ODD. Il convient donc d'en proposer une définition.

1.3 « Transition écologique » (TE) et « Objectifs du Développement Durable » (ODD) : deux syntagmes en concurrence

Les textes de référence de l'Éducation nationale (tableau 2) ont progressivement favorisé l'émergence du syntagme *transition écologique* et l'affaiblissement de l'usage de celui de *développement durable*. Ce glissement peut avoir pour effet l'effacement de deux piliers du *développement durable* : le pilier social et le pilier économique. Les ODD permettent-ils de contourner cet écueil ?

1.3.1 Émergence de la notion de *transition(s)* et invisibilisation de la *question sociale*

La notion de *transition écologique* formalisée dans les documents administratifs, se diffuse largement en France dans les années 2010. Il s'avère difficile d'en trouver une définition claire. Nous nous appuyons, dans un premier temps sur trois articles scientifiques (Markard et al. 2012 ; Deshaies 2021 ; Beucher et al. 2021) pour identifier quelques orientations épistémologiques et, dans un deuxième temps, sur les éléments de cadrage à destination des enseignants en géographie proposés sur le site *Géoconfluences*.

L'article intitulé « transitions durables : un champ de recherche émergent et ses perspectives » (Markard et al. 2012) identifie l'émergence d'un nouveau champ de recherche dans les années 2000 concernant les *transitions durables*. Des études en gestion, en sociologie, en politique, en géographie économique... investissent cette thématique. À partir de l'analyse de nombreux articles, les auteurs tentent une clarification des concepts. La question de la *durabilité* conduit à s'intéresser en particulier à l'approvisionnement en énergie, en eau et aux transports qui constituent chacun des *systèmes sociotechniques*. En effet, au-delà de la simple dimension technologique, c'est tout un système qui se structure, un système composé d'un réseau d'acteurs (individus, entreprises, organisations...), un réseau d'institutions (normes sociétales et techniques, réglementations, standards de « bonnes pratiques » ...), des artefacts matériels et des connaissances en interactions. On évoque une *transition sociotechnique* dès lors qu'un ensemble de processus à l'œuvre conduisent à un changement fondamental des systèmes socio-techniques. Ces processus s'étendent, en général, sur une cinquantaine d'années, voire plus. Les auteurs

définissent alors les *transitions vers la durabilité* comme des processus de transformation fondamentaux, multidimensionnels et à long terme par lesquels les systèmes sociotechniques établis passent à des modes de production et de consommation plus durables (Markard et al. 2012, p. 956). Cette définition est proche de celle retenue dans le Vademecum. Les auteurs de l'article soulèvent, dès lors, deux problèmes : celui de la gouvernance (faut-il instaurer une « transition guidée », où les acteurs politiques tiennent un rôle majeur ?) et celui des différences, voire des divergences d'interprétation que le terme *durable* peut recouvrir. Une *géographie des transitions* peut prendre place parmi les *sustainability transition studies*. Il s'agit d'étudier les contextes territoriaux et institutionnels des systèmes sociotechniques, de prendre en compte les stratégies et conflits d'acteurs, d'interroger le rôle des théories, des modèles spatiaux dans ces mutations. (Markard et al. 2012, pp. 962-963).

Cette *géographie des transitions* a trouvé matière à se déployer, notamment dans l'étude de la *transition énergétique*, au point d'en être devenue presque synonyme, comme le souligne Michel Deshaies dans sa présentation du numéro 97/4 du BAGF (Bulletin de l'association des géographes français) (Deshaies 2021). Ce numéro rassemble des communications soumises lors de la journée d'étude du 10 octobre 2020 consacrée aux approches géographiques de la transition énergétique ou écologique. Au cours de cette journée, sept communications sur huit ont concerné la *transition énergétique*. L'auteur note, par ailleurs, la multiplication des thèses de géographie et des articles ayant pour sujet la transition énergétique. Ces études permettent de mettre en exergue les transformations territoriales résultant de l'évolution des systèmes de production énergétique. Cette approche peut être étendue à l'étude de la *transition agro-alimentaire* (évolution vers une agriculture biologique) et à celle de la *transition industrielle* (fabrication de biens recyclables) ou pour les transports (électromobilité) (Deshaies 2021, p. 495). Ces études sur les énergies renouvelables ont cependant conduit à observer que « *jusqu'à présent, [...], le développement accéléré de nouvelles capacités d'énergies renouvelables, ne semble pas remettre en cause le système industriel dominant dans ses caractéristiques socio-techniques et spatiales* » (Deshaies 2021, p. 496).

En établissant un cadrage épistémologique de la notion de transition en sciences humaines et en géographie, dans la même revue, Stéphanie Beucher et Marion Mare interrogent de manière critique la notion de transition qui « *s'impose dans les médias et les discours politiques depuis quelques années* » (Beucher et al. 2021, p 383). Les auteurs précisent qu'« *en sciences humaines et sociales la "transition" a d'abord désigné le passage d'un état d'équilibre à un autre supposé* » et que deux modèles influencent la réflexion en termes de transition : celui de la *transition démographique* et celui de William Rostow sur les étapes de la croissance, au risque d'une « *tentation téléologique* » et de « *l'idée d'un modèle universel transférable partout* » (Beucher et al. 2021, p. 384). Elles remarquent deux types d'approches de la transition. La première, relative essentiellement à la transition énergétique, rejoint la notion de *système sociotechnique* définie ci-dessus. Mais une deuxième émerge d'initiatives citoyennes locales et conduit à envisager la transition de manière plus large. Au-delà d'une transition alimentaire, énergétique ou économique, il est désormais question de *sociétés en transition*. Pour les auteurs, « *ainsi comprise, la notion de transition se substitue au paradigme du développement durable. Il s'agit de critiquer les approches visant à mettre en œuvre une durabilité faible et n'entraînant pas de véritables ruptures puisque ne remettant pas en cause les principes de la mondialisation néolibérales* » (Beucher et al. 2021, p. 386). Les auteurs rappellent que, de leur côté, la géographie de l'environnement et celle des risques ont contribué à saisir des concepts et des notions qui contribuent à la compréhension de la *transition écologique*. Les concepts

de crise, de vulnérabilité, de résilience, d'adaptation, de trajectoire, de bifurcation... « *font voler en éclat l'idée de linéarité des processus de transition* » (Beucher et al. 2021, p. 389). Les travaux en écologie incitent à pousser plus loin la réflexion en questionnant les rapports de pouvoirs qui influencent les processus à l'œuvre et le fait qu'ils se mettent en place de manière très inégale. C'est la nécessité d'un débat démocratique en faveur d'une *transition juste* qui est posée. (Beucher et al. 2021, pp. 390-391).

La question de la *transition écologique* est donc loin d'être neutre. L'étude des systèmes sociotechniques est un point de départ opérant pour saisir l'ensemble des réalités, sociales, économiques, territoriales, politiques, écologiques qui sont à l'œuvre. Toutefois, il est essentiel de clarifier la vision de l'avenir que l'on souhaite dessiner. Si on reste enfermé dans une vision néolibérale qui tend à promouvoir un modèle implicitement universel et linéaire de la *transition écologique*, il est fort à parier que les inégalités sociales et territoriales continueront à se creuser et que la destruction de l'environnement s'aggravera. La notion de *durabilité forte* nous semble trop floue, néanmoins, pour se dégager des logiques néolibérales. En ramenant la *question sociale* au cœur du débat, en l'articulant aux questions environnementales, l'exigence d'une transformation radicale en faveur de la « justice sociale et environnementale », construite dans le cadre d'un débat démocratique, peut s'affirmer avec force. Ces questions interpellent les enseignants en charge de l'EDD. La neutralité de l'enseignement suppose que l'enseignant s'affranchisse des discours dominants, vecteurs, pour la plupart, de l'idéologie néolibérale.

Il est donc question de modèles de société, comme le soulignent François Collart Dutilleul, Valérie Pironon et Agathe Van Lang dans une approche juridique, invitant à employer l'expression au pluriel en termes de *transitions écologiques* pour souligner le large éventail des problématiques à envisager.

« *La transition, au singulier, peut être définie dans l'ensemble des sciences naturelles et sociales comme le passage à un autre modèle de société plus sobre⁶³ en ressources naturelles et reposant sur un rapport Homme-Nature plus équilibré. Mais le droit ne peut certainement pas faire l'économie du pluriel. Les transitions que le droit va être chargé de porter sont inclusivement alimentaires, agricole, culturelle, environnementale, politique, constitutionnelle, économique, sociale, citoyenne... [...] Sans oublier que les transitions couvrent tout l'espace que le droit embrasse, depuis le plus petit des territoires jusqu'à la dimension mondiale.* » (Collart Dutilleul et al. 2018, p. 17)

L'articulation entre les orientations internationales formulées à travers les 17 ODD et le droit en France se construit à travers une succession de lois dans divers domaines essentiels (loi du 13 octobre 2014 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt, loi du 17 août 2015 relatif à la transition énergétique pour la

⁶³ L'ADEME a publié en 2019 un rapport (<https://librairie.ademe.fr/dechets-economie-circulaire/489-panorama-sur-la-notion-de-sobriete.html>), consulté le 12/08/2022) établissant un état des lieux de la notion de « **sobriété** » qui recouvre une grande diversité d'approches, parmi lesquelles se distinguent deux grandes logiques :

1. Institutionnelle, centrée sur la recherche d'efficacité et compatible avec la poursuite d'une croissance économique grâce au découplage des impacts
2. Issue des mouvements citoyens, centrée sur une transformation plus profonde des pratiques individuelles et des modes de vie.

À travers la multiplicité de ces démarches, les auteurs de la synthèse du rapport identifient un dénominateur commun : « une recherche de « moins », de modération des biens et des services produits et consommés, tout en recherchant un « mieux », notamment une augmentation de la qualité de vie et du bien-être – où le « mieux » et le « moins » sont des notions relatives. » (Cézar et al. 2019, p. 5)

D'autres termes sont associés à cette notion : **frugalité, minimalisme.**

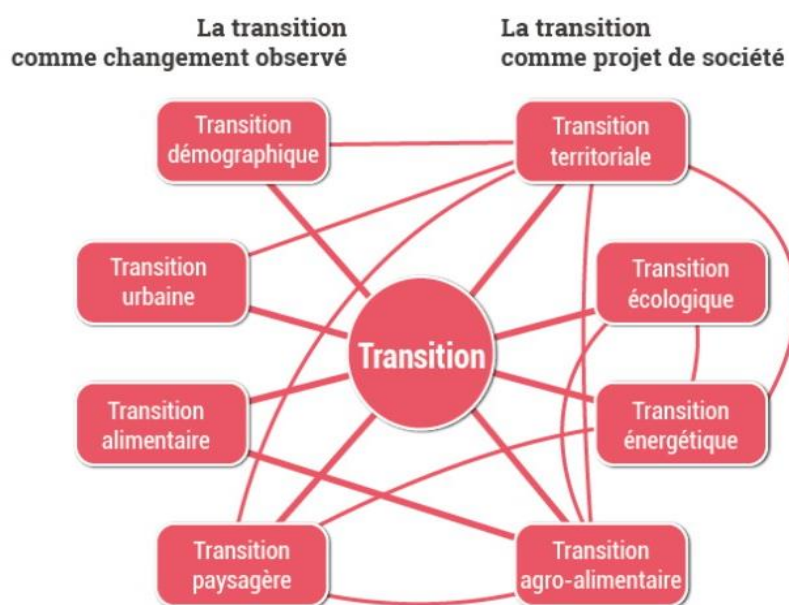
croissance verte, loi du 8 août 2016 pour la reconquête de la biodiversité, de la nature et des paysages...). Ces textes normatifs donnent désormais un cadre aux actions engagées dans des domaines très variés afin d'accompagner les transitions écologiques.

La notion de *transition(s)* figure dans le dernier programme de seconde, publié en 2019. Les auteurs du programme présentent la notion en ces termes :

« Ce thème interroge la notion de transition tant d'un point de vue notionnel (transition démographique, transition économique) que d'un point de vue contextuel, en cherchant à différencier les territoires. Il s'agit de réfléchir aux enjeux liés au développement différencié de la population dans le monde, en questionnant la relation entre développement et inégalités. Une démarche comparative permet de mettre en évidence le fait qu'il n'existe pas un modèle unique de développement, mais une pluralité de trajectoires territoriales démographiques et économiques, liées à des choix différents, notamment politiques. » (Programme de géographie de seconde générale⁶⁴, Thème 2 : Territoires, populations et développement : quels défis ?)

Cette définition, à la fois large et floue, peut décontenancer les enseignants. Lydia Coudroy de Lille, Anne Rivière-Honegger, Lisa Rolland et Anaïs Volin, géographes (Coudroy de Lille et al. 2017) ont proposé sur le site *Géoconfluences* une mise au point sur la notion de *transition*. Elles rappellent qu'elle a été employée en géographie depuis une quarantaine d'années de façons diverses pour désigner le passage d'un état ou d'un mode de fonctionnement à un autre, renvoyant ainsi à une dimension temporelle plutôt que spatiale. Elles notent que, dans les dictionnaires de géographie depuis les années 1970, le terme de transition est utilisé avec une épithète. Certains de ces syntagmes permettent de décrire le changement observé (fig. 3, partie gauche) et s'autres évoquent la transition en termes de projet de société (fig. 3, à droite).

Figure 3 : La notion de « transition » dans les programmes de géographie



Réalisation : J.-B. Bouron, Géoconfluences, 2021.

⁶⁴ BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019, <https://eduscol.education.fr/document/23410/download> consulté le 26/06/2023

La période de transition marque un entre-deux où s'articulent les échelles locales et globales et dans lequel on peut relever des étapes et des rythmes de changement diversifiés. La *transition* apparaît comme le produit d'un entrelac de situations transitoires en interaction. Pédagogiquement, le caractère complexe et protéiforme de cette notion employée au singulier peut entraîner diverses difficultés. La tentation serait d'aborder successivement chaque type de transition sans les articuler les unes aux autres.

L'équipe de *Géoconfluences* poursuit la réflexion (Géoconfluences ENS Lyon 2021) en se rapprochant de la géographie académique dans une approche systémique et spatialisée. Alexis Gonin (Gonin 2021) définit la *transition écologique* comme le passage, à l'échelle d'une société, à des modes d'habiter et des systèmes productifs plus durables. Il s'agit d'un changement systémique, entraînant de profondes recompositions spatiales. Alexis Gonin rappelle les difficultés inhérentes à une notion qui se trouve à la fois dans les discours scientifiques et politiques. Le syntagme émerge en lien avec le constat du dépassement d'un certain nombre de limites écosystémiques, issu des travaux des climatologues, des biologistes, des écologues, en particulier dans le cadre du GIEC⁶⁵. Pour Alexis Gonin, la notion de *transition écologique* trouve son origine dans les critiques formulées au sujet des modalités de diffusion des modes de développement des pays des Nord, en particulier des systèmes productifs extractivistes. Il souligne que :

« les constats sur la non-durabilité des modes dominants de développement sont amplement partagés, mais les analyses sur les causes de cette non-durabilité (avec notamment la remise en cause ou non du capitalisme dans ses diverses formes), les modes alternatifs d'habiter à mettre en place et les trajectoires de changement à emprunter font l'objet de débats et de désaccords profonds, aussi bien en sciences humaines et sociales que dans les arènes politiques locales, nationales et internationales. » (Gonin 2021)

Alexis Gonin identifie deux grandes tendances dans ces débats. La première, qu'il qualifie de « modernisation écologique », est marquée par la tentative de concilier les modes actuels de développement avec la préservation de l'environnement, en s'appuyant sur l'innovation technique. La deuxième qu'il qualifie de « transition sociale-écologique », en se référant à Éloi Laurent (*À l'horizon d'ici. Les territoires au cœur de la transition social-écologique*. Lormont : Le bord de l'eau, 2017). Dans cette seconde tendance, il s'agit d'élaborer un projet plus transversal et plus radical, induisant un changement de société profond, associant la réduction des inégalités socio-économiques aux préoccupations environnementales et à un approfondissement de la démocratie. Le syntagme *transition écologique* est, donc polysémique, et recouvre sous un même vocable des orientations politiques différentes, voire opposées, à l'instar de la notion de durabilité.

Le syntagme *transition écologique* pose donc à l'enseignant deux types de difficultés. Sur le plan pédagogique, la notion est complexe, voire floue. Sur le plan politique, elle est ambiguë. Que ce soit dans le champ de la géographie académique ou dans celui de la géographie enseignée, le modèle de société que l'on tend à construire en termes de *transition écologique* doit être élucidé, explicité, sous peine de perpétuer un discours et des modèles dominants qui nourrissent les inégalités sociales et environnementales. Pour assurer la neutralité de l'enseignement, les élèves doivent être confrontés à

⁶⁵ GIEC : Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat, créé en 1988 par le Programme des Nations unies pour l'environnement (PNUE) et l'Organisation météorologique mondiale (OMM).

pluralité des acceptions. C'est la condition nécessaire pour former des citoyens éclairés, libres de leurs choix.

1.3.2 Environnement et « gestes du quotidien » : une place prépondérante dans l'EDD

Le Bulletin Officiel du 27 juillet 2019 (tableau 2) définit une « nouvelle phase de généralisation de l'Éducation au Développement durable » (Bulletin Officiel 2019b). Ce texte est publié dans la foulée – sous la pression ? - des grèves lycéennes pour le climat. Le ministère de l'Éducation nationale y est présenté comme :

« Un acteur privilégié de la transition écologique dans ces deux dimensions : d'une part, il assure l'éducation de tous les élèves au développement durable et au respect de l'environnement ; d'autre part, il participe effectivement à cette transition en permettant de conjuguer les gestes quotidiens des élèves et des personnels et l'effet de masse de ses quelques 60 000 implantations. [...] Les écoles et établissements doivent devenir, de manière systématique, des lieux exemplaires en matière de protection de l'environnement et de la biodiversité. » (Bulletin Officiel 2019b)

Cette politique éducative en matière d'EDD est plus restrictive à plusieurs titres que celle proposée dans les précédents textes. Elle est recentrée sur le changement climatique et la biodiversité et les « écogestes ». La formation professionnelle, considérée comme un levier des changements des comportements en faveur de la *transition écologique*, est mise en exergue. Nous remarquons l'absence de référence aux « objectifs du développement durable » (ODD) alors qu'ils sont promus par les instances internationales depuis 2015. La déclinaison française de l'EDD se fait encore *a minima* par rapport au cadre posé par l'ONU (annexe 1). Il s'agit plutôt, dans le cadre national, d'inciter, à travers un discours moralisateur, les élèves à adopter les « écogestes » et les établissements scolaires à être « exemplaires ». La généralisation de ces comportements peut, selon le ministère de l'Éducation nationale, avoir un impact sur la transition écologique par « effet de masse ». La liste des actions préconisées, censées contribuer à la protection de la biodiversité, est étonnamment limitée et stéréotypée : « *nichoirs à oiseaux, ruches, "hôtels à insectes", plantations d'arbres, jardins ou potagers bio, plates-bandes fleuries en fonction des potentialités locales* ». Le risque est grand d'esquiver la construction de connaissances complexes et d'une pensée critique en lien avec les espaces du quotidien. Dans les prolongements des textes précédents, les partenariats avec les collectivités locales (tri des déchets et lutte contre le gaspillage alimentaire dans les cantines scolaires, auxquels il convient de sensibiliser les élèves), et des associations locales sont encouragés. Les enseignants sont explicitement encouragés à solliciter des associations de protection de l'environnement.

Le caractère transversal de l'EDD est réaffirmé. Les programmes doivent l'intégrer plus fortement dans chaque discipline enseignée. Le code de l'éducation consolide la place de l'EDD dans les établissements scolaires. Les dernières modifications ont fait suite à la loi « Climat et résilience ». L'article L312-19 du code de l'éducation (encadré 5), consacrée l'EDD conforte ces orientations. Le rôle des établissements d'enseignement technologique, professionnel et agricole, des centres de formations d'apprentis est spécifié, révélant la volonté d'associer l'EDD aux enjeux économiques. Inversement, les questions sociales sont toujours éludées.

Encadré 5 : Incidence de la loi « Climat et résilience » sur l'EDD.

Code l'éducation, Article L312-19 : l'éducation au développement durable

Article L312-19

Modifié par LOI n°2021-1104 du 22 août 2021- art. 5

L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux et à la transition écologique.

Elle permet la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs relatifs à la nature, à la nécessité de préserver la biodiversité, à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et à la lutte contre le changement climatique.

Elle comporte également une sensibilisation à la réduction des déchets, au réemploi et au recyclage des produits et matériaux, ainsi qu'au geste de tri.

Les formations dispensées dans les établissements d'enseignement technologique, professionnel, agricole et les centres de formation des apprentis veillent à favoriser la connaissance des techniques de mise en œuvre et de maintenance des énergies renouvelables, ainsi que des dispositifs d'efficacité énergétique, de réparation et de recyclage.

Les « éco-délégués » ont pour rôle de promouvoir les comportements respectueux de l'environnement dans leur classe et dans l'établissement : « *extinction des lumières, par exemple pendant les récréations ou pauses méridiennes, usage raisonné des chauffages, etc.* ». Du point de vue de l'exercice démocratique, ces dimensions fortement restrictives peuvent surprendre là encore. Les dimensions sociale, économique, et politique de la *transition écologique* sont totalement évacuées de ces textes.

Le texte de 2020 (Bulletin Officiel 2020) permet néanmoins de renouer avec une approche plus ouverte de l'EDD, probablement sous l'impulsion donnée par les enseignants référents académiques en EDD, sollicités pour la rédaction de ce texte. Il y est stipulé que :

« L'objectif fondamental de l'EDD demeure inchangé : fournir une boussole aux élèves, qui leur permette d'acquérir des savoirs et des compétences, d'orienter leurs parcours individuels, personnels et professionnels, ainsi que de fonder leurs engagements citoyens pour un monde soutenable et respectueux de la personne humaine et de son environnement » (Bulletin Officiel 2020).

L'objectif global visé est une *transition écologique*, appréhendée comme un projet de société, en lien avec l'Agenda 2030. Ce texte consacre un passage important à la place du territoire (« territoires éducatifs », « territoire engagé », « territoires apprenant », « territoire durable ») dans l'EDD. Cette réorientation conduit à une plus grande prise en compte, d'une part, des interactions générées dans les territoires à partir des enjeux climatiques et de biodiversité, d'autre part, des ODD et de l'Agenda 2030 promus par l'UNESCO. Les 17 ODD (fig. 5) sont regroupés en cinq axes majeurs :

- Les besoins de base de l'humanité ;
- Une société respectueuse et solidaire ;
- Une prospérité économique durable ;
- Des équilibres environnementaux pour une gestion raisonnée du système Terre ;
- Un engagement collectif et partenarial.

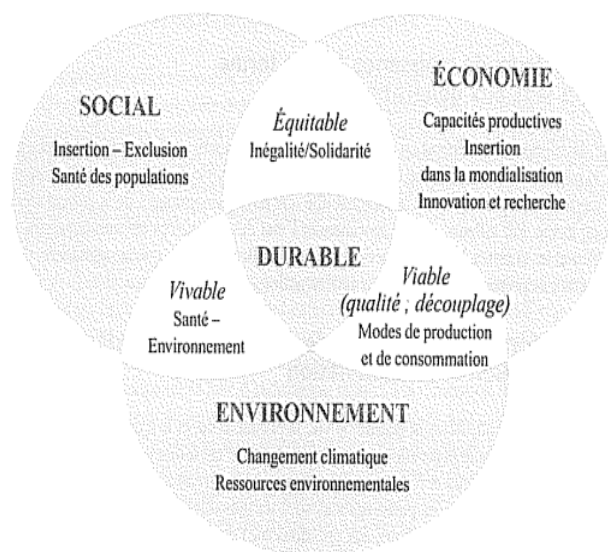
Les ODD constituent, pour les acteurs de l'EDD, un point d'ancrage pour placer en exergue « les besoins de base de l'humanité », redonnant sa place première au pilier social du DD.

Nous pouvons constater, en France, un effacement du syntagme *développement durable* au profit de celui de *transition écologique* alors que les institutions internationales soutiennent les Objectifs du Développement durable ». L'EDD en France porte la marque de cette contradiction entre des orientations politiques qui conduisent à une interprétation restrictive, évacuant la *question sociale* et les acteurs de l'EDD qui sont plus proches de la démarche prescrite par l'UNESCO. L'éducation aux « comportements écoresponsables », limitée à une liste convenue d'« écogestes », a pris une place grandissante dans les situations d'apprentissage. On frise le dressage pédagogique dépourvu de la construction du sens des apprentissages. Pour autant, l'enseignant, disposant, en principe, de sa liberté pédagogique, peut trouver dans ces textes des espaces pour déployer une dimension plus riche dans ses choix pédagogiques et didactiques, en lien avec les « éducations transversales », telles que l'EMC (Éducation Morale et Civique) l'EMI (Éducation aux médias et à l'information⁶⁶) et les orientations internationales inscrites dans les ODD.

1.3.3 Les 17 ODD : une ressource pour intégrer la *question sociale*

L'UNESCO encourage une conception plus ouverte de l'EDD que l'Éducation nationale en France. En effet, dans les ODD, la *question sociale* occupe une place première. Ce constat est étayé par les publications sur son site officiel (UNESCO 2015). Chaque ODD (fig. 5) se prête à une approche systémique, si possible en interdisciplinarité, à une mise en relation avec d'autres ODD, à des études de cas ancrées dans les territoires. L'UNESCO favorise une pédagogie reposant sur une démarche inductive, du particulier au général, du concret vers une approche plus abstraite. L'ODD 4 : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au de la vie » (UNESCO s. d.), se place au cœur de l'ensemble des ODD en tant qu'élément structurant. Elle doit s'articuler à chaque ODD.

Figure 4 : Les 3 piliers du développement durable



Source : ministère de l'écologie et du développement durable et commissariat général du Plan, (in Assemblée nationale 2005, p. 138)

⁶⁶ CLEMI : centre pour l'éducation aux médias et à l'information, réseau CANOPé, <https://www.cleml.fr/fr/ressources/les-essentiels-education-aux-medias-et-a-linformation.html> consulté le 26/07/2023

Dans la figure 4, extraite d'un rapport à l'Assemblée nationale de 2005, les trois cercles emboîtés représentent chacun des trois piliers (social, économie et environnement) en spécifiant leur contenu. Les zones d'intersection des cercles portent des objectifs de développement à viser (équitable, viable et vivable). Les termes « social », « équitable » et « vivable » renvoient bien à la *question sociale*, ceux d'« économie » et de « viable » aux systèmes productifs et celui d'« environnement » au changement climatique et aux ressources. Cette figure est largement reproduite, mais fortement édulcorée. Souvent, seuls y figurent le nom de chaque pilier. Parfois les termes « viable », « équitable » et « vivable » sont mentionnés, mais jamais explicités. Cela conduit à un usage de la figure qui perd tout son sens, notamment pour le pilier social.

La figure 5 qui regroupe les ODD est plus signifiante que les cercles sécants des trois piliers du développement durable (fig. 4). La figure 5 qui représente les ODD sous la forme d'un cercle permet d'éviter une telle dérive. La forme circulaire invite à explorer les liens entre les différents ODD. La liste des 17 ODD (figure 5) souligne la grande place accordée à la *question sociale*, qu'elle soit abordée directement : pas de pauvreté, faim zéro, bonne santé et bien-être, égalité entre les sexes, travail décent, inégalités réduites, paix, justice ou qu'elle s'articule fortement à une cible : l'eau propre accessible à tous, l'énergie à un coût abordable... Ces deux figures ont un impact très différent dans les apprentissages. La première, apparemment simple et facile à mémoriser est, en fait, source de difficultés d'apprentissage. La seconde se prête à un grand nombre d'utilisations, mais le risque est grand cependant de perdre de vue les grands enjeux : social, environnemental et économique. Elles sont, en fait, complémentaires.

Figure 5 : le disque des 17 ODD⁶⁷



- Objectif 1 : Pas de pauvreté
- Objectif 2 : Faim « zéro »
- Objectif 3 : Bonne santé et bien-être
- Objectif 4 : Éducation de qualité
- Objectif 5 : Égalité entre les sexes
- Objectif 6 : Eau propre et assainissement
- Objectif 7 : Énergie propre et d'un coût abordable
- Objectif 8 : Travail décent et croissance économique
- Objectif 9 : Industrie, innovation et infrastructure
- Objectif 10 : Inégalités réduites
- Objectif 11 : Villes et communautés durables
- Objectif 12 : Consommation et production responsables
- Objectif 13 : Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques
- Objectif 14 : Vie aquatique
- Objectif 15 : Vie terrestre
- Objectif 16 : Paix, justice, institutions efficaces
- Objectif 17 : Partenariats pour la réalisation des objectifs

Source : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/> consulté le 26/07/2023

Source : <https://www.uved.fr/menu-ressources/odd> , consulté le 16/08/2022

⁶⁷ L'Université Virtuelle Environnement et Développement Durable propose une présentation interactive de chaque ODD, disponible

Prenons l'exemple de l'ODD 6 : « Eau propre et assainissement, garantir l'accès de tous à des services d'alimentation en eau et d'assainissement gérés de façon durable ». L'eau, « ressource vitale », concerne chaque habitant de la planète. La page web de l'ONU consacrée à cet objectif⁶⁸ offre de nombreuses ressources. Chaque territoire, quelle que soit l'échelle, permet d'illustrer ce thème et d'interroger les modalités d'accès à l'eau. Même si les exemples cités par l'ONU renvoient aux pays du Sud, à juste titre compte tenu des très fortes inégalités d'accès à la ressource qui y règnent, les *territoires de proximité* habités par les élèves en France peuvent être questionnés sous l'angle d'un accès durable à l'eau. L'accès à l'eau ne se réduit à la disponibilité de la ressource. Posée en termes d'accessibilité, elle devient une *question sociale*. De l'entrée par les situations concrètes à la prise de conscience de la complexité des enjeux, elle devient un support de nombreuses situations d'apprentissage, du primaire à la terminale et en interdisciplinarité. À titre d'exemple, l'été 2022, marqué par une exceptionnelle sécheresse associée à la canicule avec des records de températures sur une longue durée peut constituer une accroche pour susciter, au-delà d'une simple « sensibilisation », de nombreux questionnements concernant, en particulier, la gestion de l'eau en France. Comment l'eau arrive-t-elle au robinet ? Est-ce le cas partout en France (y compris en Outre-mer) ? Y a-t-il des personnes privées d'eau potable en France ? Quelle différence entre climat et météorologie ? Quels sont les usages de l'eau ? Peut-on tous les satisfaire ? Faut-il choisir ? Qui choisit ?

La compétence en matière d'eau potable et d'assainissement relevant du bloc communal, les élèves, mis en relation avec les élus et techniciens intervenant dans la gestion de l'eau et l'entretien des réseaux d'approvisionnement et d'assainissement et des stations de traitement de l'eau, peuvent renouer le lien au politique, dans le territoire qu'ils habitent. Il en de même pour la plupart des ODD.

⁶⁸ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/water-and-sanitation/> consulté le 16/08/2022

Conclusion du chapitre 1

Le *développement durable* et l'*éducation au développement durable* relèvent de politiques publiques. Les textes officiels révèlent des orientations politiques sous-jacentes. L'institutionnalisation de l'*Éducation au développement durable* (EDD) accompagne celle du *développement durable* depuis 2004, en lien avec les orientations internationales portées par l'ONU et l'UNESCO (tableau 3). Prenant en 2004 le relais de l'Éducation à l'environnement, l'EDD devient tantôt « éducation à l'environnement et au développement durable », tantôt « éducation au développement durable ». Depuis 2015, il s'agit d'inscrire l'EDD dans « la stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable » (SNTEDD).

Ces syntagmes changent d'acception au fil des réorientations politiques en France. Le contenu de l'EDD en France reste en retrait par rapport aux objectifs internationaux, le pilier social y est peu à peu vidé de son sens, et même invisibilisé. La traduction de ces orientations dans les institutions françaises se fait souvent dans le sens d'une interprétation restrictive. Elle se réalise avec un certain retard. Le syntagme *développement durable* formalisé dans le rapport Brundtland en 1987 n'entre dans les textes de l'Éducation nationale qu'en 2004. Au fil des années, les textes législatifs montrent, que malgré des débats contradictoires, le choix majoritaire des législateurs s'est porté sur des décisions en faveur de la « croissance économique » qui devient une « croissance verte » aux dépens des choix en faveur d'une plus grande justice sociale et environnementale. Les propositions préconisant des arbitrages en faveur de la protection des ressources naturelles sont régulièrement écartées au profit du maintien de leur exploitation intensive. Au niveau gouvernemental, les décisions en faveur du *développement durable* tiennent une place souvent marginale, mal définie, soumise aux remous de la vie politique et de son calendrier bâti sur des échéances à court terme, en fonction des mandats électoraux. Le risque est grand, dès lors, d'empêcher la construction d'une politique à moyen et long terme, reposant sur l'anticipation des évolutions climatiques et des transformations sociales, économiques et technologiques.

Les textes (code de l'Éducation, Bulletins Officiels, circulaires, Vademecum...) qui encadrent l'EDD traduisent *a minima* les obligations de la France vis-à-vis des orientations internationales et européennes. Ils renforcent progressivement, de manière formelle, la place de l'EDD dans le système scolaire, depuis plusieurs décennies. Dans les textes de l'Éducation nationale, la référence aux ODD est rare, comme une simple concession faite à la nécessité pour la France d'afficher le respect de ses engagements. Malgré les limites institutionnelles, les équipes pédagogiques motivées lui donnent une impulsion en démultipliant et diversifiant les situations d'apprentissage dans ce domaine. La « formation à la transition écologique » est appelée à se déployer dans l'Enseignement supérieur.

L'EDD est riche de possibles sur le plan pédagogique. Elle est appréhendée désormais comme un levier de transformations sociétales en faveur de la « transition écologique vers le développement durable ». L'expression *transition écologique* éclipse de plus celle de *développement durable*. Si celle-ci peut paraître discutable, voire désuète, force est de constater qu'elle est placée au cœur des orientations internationales dans le cadre des ODD. L'usage du syntagme *développement durable*, notamment en lien avec les ODD, replace en son sein la question des inégalités sociales.

Tableau 3 : Développement durable et Education au développement en France : dates-clés

| Développement durable | | Éducation au développement durable | |
|-----------------------|---|------------------------------------|---|
| 1972 | <i>Premier Sommet de la Terre A Stockholm</i> | | |
| 1977 | <i>Conférence intergouvernementale de Tbilissi sur l'« éducation relative à l'environnement » (ERE)</i> | 1977 | La circulaire n° 77-300 du 29 août 1977 donne naissance à l'« éducation à l'environnement » (EE) |
| 1987 | <i>Le rapport Brundtland introduit la notion de développement durable</i> | | |
| 1992 | <i>Sommet de la Terre à Rio de Janeiro + Agenda 21</i> | | |
| 2000 | <i>Définition des OMD (Objectifs du Millénaire pour le Développement)</i> | | |
| 2002 | <i>Sommet de la Terre à Johannesburg (Rio + 10)</i> | | |
| 2004 | Charte de l'Environnement | 2004 | L'Éducation à l'environnement devient l'Éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD). Généralisation de l'EEDD (circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004) |
| 2005 | <i>Entrée en vigueur du protocole de Kyoto (réduction des gaz à effet de serre) Début de la « Décennie des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable » (DEDD, 2005-2014)</i> | | |
| | | 2007 | Lancement de la 2 ^{ème} phase de généralisation de l'« éducation au développement durable » (EDD) (Circulaire n°2007-007 du 29 mars 2007) |
| | | 2009 | Obligation du « Plan vert » dans les Universités et grandes écoles |
| | | 2011 | Lancement de la 3 ^{ème} phase de généralisation de l'EDD (circulaire n°2011-186 du 24 octobre 2011) |
| 2012 | <i>Sommet de la Terre à Rio de Janeiro, (Rio+20), définition des ODD (Objectifs du Développement Durable)</i> | | |
| | | 2013 | La loi de refondation de l'École fait entrer cette éducation transversale dans le code de l'éducation (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013) et lancement de la labellisation « E3D » : Ecoles (ou Etablissements scolaires) en Démarche globale de Développement Durable |
| 2015 | <i>COP 21 à Paris et publication des 17 ODD</i> | 2015 | Nouvelle phase de généralisation de l'EDD (circulaire n°2015-018 du 4 février 2015) |
| | | 2019 | Transition écologique : nouvelle phase de généralisation de l'EDD (EDD 2030) (BO n° 31 du 29 août 2019) L'élection d'éco-délégués devient obligatoire en collèges et lycées, recommandée en CM1 et CM2 |
| | | 2020 | Renforcement de l'EDD et Agenda 2030 (BO n° 36 du 24 septembre 2020) |
| 2021 | Loi Climat et Résilience | 2021 | Modifications du code l'éducation pour conforter la place de l'EDD, en lien avec les changements de comportement en matière de consommation |

Sources diverses, notamment (Mancebo 2013) et <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136> mis à jour :
octobre 2021, consulté le 24/08/2022 et <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGITEXT000006071191/> consulté le 24/08/2022

Caractères en italique : les événements internationaux. Caractères standard : les événements en France

Pour ces équipes motivées, les défis pédagogiques et scientifiques sont immenses.

Les termes et les syntagmes employés sont souvent polysémiques et ambigus. Il existe une divergence entre la définition du terme *environnement* dans la géographie académique et celle retenue dans les textes de l'Éducation nationale. Pour la première, l'acception du terme est recentrée sur la dimension biophysique alors que pour la seconde, l'acception reste large, telle qu'elle était employée dans la géographie académique des années 80-90. Ceci peut contribuer à flouter les problématiques soulevées aujourd'hui. La *question sociale*, c'est-à-dire la prise en compte des inégalités sociales, des plus vulnérables, est quasiment passée sous silence dans les instructions officielles.

Le syntagme développement durable a tendance à s'éclipser au profit de celui de transition écologique dans les discours médiatiques et politiques. En se recentrant sur la *transition écologique*, sur le changement climatique et la biodiversité, les textes actuels de l'Éducation nationale invitent, explicitement, à mettre en place une éducation tournée vers les changements de comportements, individuels et collectifs. Les « écocestes » sont appelés à y tenir une place importante. Dans la notion de TE, la question sociale s'efface. Le syntagme *Transition écologique* est concurrencé, dans les instances internationales, par celui d'*Objectifs de Développement Durable* (ODD) où la question sociale y prend une place primordiale.

Nous pouvons, dès lors, redouter une instrumentalisation de l'EDD qui resterait enfermée dans le cadre de l'idéologie néolibérale et masquant les enjeux en matière d'inégalités sociales et territoriales qui ne cessent de se creuser. Les programmes de l'Éducation nationale qui doivent traduire les orientations de politique générale que nous venons d'identifier permettent-ils de lever ces inquiétudes ? Quels sont les contenus à enseigner ? Les démarches à adopter ? Permettent-ils aux enseignants d'explorer largement des questions relatives au Développement Durable ? aux ODD ?

Chapitre 2 : L'EDD en France : un déséquilibre des piliers aux dépens du social

La progressive introduction de l'EDD dans les programmes d'enseignement peut être retracée à travers une étude diachronique des programmes, dans leur globalité quand c'est possible, puis en géographie de manière plus spécifique. L'année 2004 marque l'entrée officielle de l'EDD dans le système éducatif. En 2013, la loi de refondation de l'École conduit à inscrire l'EDD dans le code de l'éducation.

Les textes officiels (code de l'éducation, bulletins officiels, circulaires, Vademecum...) sanctuarisent l'EDD en tant qu'élément central dans l'enseignement. Son caractère transversal y est régulièrement confirmé. Elle est déclinée sous deux formes : une éducation transversale et un enseignement à assurer obligatoirement dans chaque discipline. Quelle est la place de l'EDD dans les programmes d'enseignement ? Quels sont les contenus dévolus à cet enseignement ? Quelles sont les pratiques préconisées ? Quelle est la part de chaque « pilier » du développement durable ? de la *question sociale* ? Quelle part prend la géographie enseignée dans l'EDD ?

Pour répondre à ces questions, nous utilisons le corpus des programmes d'enseignement accessibles en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale. Dans un premier temps, nous abordons la manière selon laquelle l'EDD s'inscrit dans les programmes, en lien avec les orientations internationales. Dans un deuxième temps, nous explorons les articulations possibles entre les « éducations à » et l'EDD. Dans un troisième temps, nous portons la focale sur les programmes de géographie.

2.1 L'EDD en France : une inscription limitée dans les programmes

Chaque enseignant a la possibilité de participer à l'EDD soit dans le cadre de sa discipline, soit en s'inscrivant dans des projets impliquant plusieurs membres de la communauté scolaire (enseignants ou autres). Dans les deux cas, il est invité à solliciter des partenaires. La construction et la mise en œuvre de son projet pédagogique exigent rigueur et persévérance.

2.1.1 Orientations politiques et programmes de l'Éducation nationale

La mise en place de projets à partir des « thématiques transversales » demande un fort investissement de la part des équipes pédagogiques. Il est souvent plus aisé d'aborder l'EDD dans le cadre de sa discipline. Les programmes de l'enseignement primaire et secondaire constituent un cadre national de référence pour l'enseignement et la certification. Au nom de la liberté pédagogique de l'enseignement et en fonction de l'actualité, les programmes laissent, à chaque enseignant, une marge d'adaptations et d'interprétations possibles, dès lors qu'elles s'inscrivent dans le cadre des valeurs républicaines. Les programmes construisent une norme institutionnelle pour les contenus enseignés et les pratiques pédagogiques. Les

programmes successifs, publiés au Bulletin Officiel de l'Éducation nationale accompagnent les réformes du système éducatif, distillent des orientations politiques, scientifiques et pédagogiques. Ils dessinent les contours de chaque discipline enseignée, soit dans le prolongement de démarches antérieures, soit en rupture pour en renouveler les contenus et les pratiques. Les ajustements des programmes s'effectuent en fonction des avancées dans les domaines académiques, mais aussi des orientations politiques, des réformes institutionnelles et des demandes sociales (Lefort 2010).

Comment les disciplines scolaires incorporent-elles l'EDD dans les enseignements ? Sur quels contenus d'enseignement déjà à l'œuvre peuvent-elles s'appuyer ? Pour répondre à ces questions, nous analysons les programmes d'enseignement qui encadrent l'année 2004 pour relever dans les programmes, la présence des termes et expressions : « environnement », « développement durable » et « transition écologique vers le développement durable » et leurs usages.

Tableau 4 : Les cycles d'apprentissages

| Cycles | De 1989 à 2014 pour le primaire De 1996 à 2014 pour le collège | | Depuis 2014 de la maternelle à la 3ème | |
|------------------------------|---|---|--|--|
| | Dénomination du cycle | Niveaux scolaires | Dénomination du cycle | Niveaux scolaires |
| 1 | Cycle des apprentissages premiers | École maternelle : petite, moyenne et début grande section | Cycle des apprentissages premiers | École maternelle : petite, moyenne et grande section |
| 2 | Cycle des apprentissages fondamentaux | École maternelle : fin grande section École primaire : CP, CE1 | Cycle des apprentissages fondamentaux | École primaire : CP, CE1, CE2 |
| 3 | Cycle des approfondissements | École primaire : CE2, CM1, CM2 | Cycle de consolidation | École primaire : CM1, CM2 Collège : 6 ^{ème} |
| 4 A partir de 2014 | Cycle d'adaptation | 6 ^{ème} | Cycle des approfondissements | Collège : 5 ^{ème} , 4 ^{ème} , 3 ^{ème} |
| | Cycle central | 5 ^{ème} , 4 ^{ème} | | |
| | Cycle d'orientation | 3 ^{ème} | | |

Sources :

Pour la période 1989-2014 : [Loi d'orientation sur l'éducation \(n°89-486 du 10 juillet 1989\) | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#), consulté le 24/08/2022

Pour le collège (1997-2014) : Programme de 1997 , réédition, (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche 2003)

À partir de 2014 : Décret n°2013-682 du 24-7-2013 [École primaire et collège | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#), consulté le 24/08/2022

L'étude diachronique des programmes pose plusieurs difficultés. Le document officiel de référence est, essentiellement, le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale (BOEN ou BO) dont les plus récents numéros

sont disponibles en ligne. La première difficulté inhérente à l'exercice réside dans le fait que, en dehors du primaire, les programmes sont publiés de manière éclatée, par niveau de classe, voire par discipline. Des orientations peuvent changer fortement d'une année à l'autre comme le souligne Jean-François Thémimes à propos des programmes de géographie au lycée (Thémimes 2020), que ce soit sur le plan politique ou sur le plan disciplinaire. Pour l'École primaire et le collège, l'enseignement est organisé selon des cycles d'apprentissages dont le découpage a pu varier (tableau 4). Le découpage en cycles d'apprentissages peut induire une relative cohérence à l'intérieur des cycles, voire sur l'ensemble de ces cycles comme c'est le cas depuis 2015.

Si les programmes du primaire sont publiés dans un seul texte, ceux du collège et, plus encore ceux du lycée ont longtemps été publiés séparément, par niveau et par discipline. Il faut attendre les programmes, publiés en une seule fois, en 2015 pour le primaire et le collège, la progression d'un cycle à l'autre prenant la forme d'un « parcours de l'élève » conçu de manière spiralaire (les apprentissages antérieurs sont repris, consolidés, approfondis). La fin de la scolarité obligatoire est fixée à 16 ans. Les programmes de l'école élémentaire et du collège contribuent donc à la construction d'une culture commune à toute une génération, la classe de 3^{ème} coïncidant à peu près avec la fin de la scolarité obligatoire. Par la suite, les élèves prendront des chemins différenciés, entre enseignement professionnel et enseignement général et technologique à la fin de la 3^{ème}. Ceux qui rentrent en lycée d'enseignement général ou technologique, à l'issue d'une seconde « de détermination », s'inscrivent dans différentes filières littéraire, scientifique et technologiques jusqu'en 2018. Depuis 2018, l'organisation des enseignements en seconde est modifiée, les filières disparaissent et les élèves de première choisissent trois « spécialités » soit en voie générale, soit en voie technologique⁶⁹. Pour le lycée, une lecture globale des programmes n'est plus possible. Nous nous recentrons donc pour une analyse globale sur les programmes du primaire et du collège qui coïncident avec le temps de la scolarité obligatoire.

Les programmes du primaire et du collège explorés, pour la période qui s'étend du milieu des années 1990 aux programmes en vigueur à la rentrée 2022, sont traités à l'aide de deux logiciels (Voyant Tools et Windows 10) qui permettent de relever la fréquence de certains termes et expressions. L'exercice présente des limites. Le nombre d'occurrences doit être rapporté à la longueur très variable des textes, ce qui nous conduit à traduire certaines valeurs brutes en pourcentages (tableau 5). Les termes employés peuvent être polysémiques. Les interprétations doivent rester prudentes. Le logiciel Voyant Tools permet d'importer facilement de longs textes, mais on ne retrouve pas facilement les termes décomptés dans le corps du texte. Cette difficulté est compensée par le recours au traitement du texte avec la recherche de mots dans Windows 10.

Les termes et expressions choisis ont pour but, dans un premier temps, de mettre en évidence la prise en compte des formulations normatives telles que « environnement », « développement durable », « transition écologique » et « changement climatique » qui doivent révéler les liens entre les programmes et les orientations des politiques publiques.

⁶⁹ <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/les-enseignements-de-la-seconde-generale-et-technologique-41651> consulté le 31/08/2022

Tableau 5 : EDD et programmes

EDD et programmes du primaire et du collège (1999-2020)

(Nombre d'occurrences des termes ou syntagmes, au singulier et au pluriel et pourcentages) (traité avec Voyant-Tools et Windows 10)

| Programmes | Programmes et orientation des politiques publiques | | | | Thématiques abordées | | | | | Objetifs pédagogiques | | | |
|---|---|-----------------------|-----------------------|--|-------------------------------|--------------|-----|---|----------------|-----------------------|-----------------|---|---------------|
| | Environnement | Développement durable | Transition écologique | Changement climatique | Déchets(s) | Biodiversité | Eau | Alimentation | Énergie(s) | Inégalité(s) | Comportement(s) | Connaissances et démarches scientifiques | Sensible(s) |
| Primaire 1999 (Cycle des approfondissements) 27 476 mots | 5 0,018 % | 0 | 0 | Climat ou climatique 10 Changement climatique 0 | 2 | 0 | 0 | Aliment(s), alimentaire, alimenter 9 | 0 | 3 | 1 | Connaissance(s) 14 0,05 % Découverte(s) 16 Savoir(s) 45 0,16 % | 4 |
| Primaire 2002 (Cycle des approfondissements) 21 714 mots | 5 0,023 % | 0 | 0 | Climat, climatique 2 Changement climatique 0 | 0 | 0 | 0 | Aliment(s), alimentation, alimentaire, alimenter 3 | 0 | 2 | 3 | Connaissance(s) 77 0,35 % Découverte(s) 22 Savoir(s) 31 0,10 % | 5 |
| Primaire 2008 (Cycle des approfondissements) 7 159 mots | 3 0,041 % | 4 | 4 | Climat ou climatique 2 Changement climatique 0 | Déchets(s) 2 Recyclage 1 | 0 | 0 | Aliment(s), alimentation, alimentaire, alimenter 2 | 1 | 0 | 2 | Connaissance(s) 23 0,32 % Découverte(s) 4 Savoir(s) 7 | 3 |
| Collège 2008 (Toutes disciplines confondues) 149 263 mots | Environnement(s), environnemental(es), (aux) 106 0,070 % | 102 0,068 % | 0 | Climat, climatique, climatologique 79 Changement climatique 0 | Déchets(s) 24 Recyclage 12 | 27 | 33 | Aliment(s), alimentation, alimentaire, alimenter 82 | Énergie(s) 145 | 24 | 73 0,049 % | Connaissance(s) 427 0,29 % Découverte(s) 51 Savoir(s) 113 | 27 0,018 % |
| Primaire et collège 2015 (Cycle 3) 42 716 mots | Environnement(s), environnemental(es), (aux) 40 0,093 % | 10 0,023 % | 0 | Climat ou climatique 2 Changement climatique 0 | Déchets(s) 1 Recyclage 3 | 5 | 9 | Aliment(s), alimentation, alimentaire, alimenter 18 | 15 | 2 | 8 0,019 % | Connaissance(s) 102 0,24 % Découverte(s) 32 Savoir(s) 34 | 11 0,026 % |
| Collège 2015 (Cycle 4) 53 713 mots | Environnement(s), environnemental(es), (aux) 60 0,054 % | 16 0,030 % | 11 0,020 % | Climat, climatique, climatologique 27 Changement climatique 5 | Déchets(s) 5 Recyclage 2 | 10 | 14 | Aliment(s), alimentation, alimentaire, alimenter, etc. 30 | 19 | 5 | 32 0,059 % | Connaissance(s) 125 0,23 % Découverte(s) 19 Savoir(s) 37 | 6 0,011 % |
| Primaire et collège 2020 (Cycle 3) 41 902 mots | Environnement(s), environnemental(es), (aux) 78 0,110 % | 23 0,054 % | 0 | Climat ou climatique 11 Changement climatique 6 | Déchets(s) 3 Recyclage 6 | 16 | 9 | Aliment(s), alimentation, alimentaire, alimenter 18 | 21 | 2 | 11 0,026 % | Connaissance(s) 106 0,25 % Découverte(s) 30 Savoir(s) 42 | 9 0,021 % |
| Collège 2020 (Cycle 4) 60 033 mots | Environnement(s), environnemental(es), (aux) 83 0,060 % | 30 0,050 % | 10 0,017 % | Climat ou climatique 55 Changement climatique 18 | Déchets(s) 8 Recyclage 7 | 23 | 15 | Aliment(s), alimentation, alimentaire, alimenter, etc. 32 | 25 | 4 | 33 0,054 % | Connaissance(s) 155 0,26 % Découverte(s) 20 Savoir(s) 54 | 6 0,009 % |

Dans un deuxième temps, nous cherchons à évaluer la place accordée à un certain nombre de thématiques susceptibles d'être associées à l'EDD. Enfin, nous souhaitons identifier les démarches éducatives préconisées, plus ou moins en lien avec l'EDD. Les résultats synthétisés dans le tableau 5, permettent d'établir une chronologie qui nous conduit ensuite à une analyse littérale des programmes pour cerner de plus près leurs contenus.

Le tableau 5 appelle quelques commentaires. De manière globale, les termes et expressions choisis tiennent une place réduite dans les textes, comme le soulignent les calculs en pourcentage, alors que l'EDD est, de plus en plus, présentée comme centrale dans l'éducation. Malgré des nombres d'occurrences très faibles, l'emploi du mot « environnement » est plus fréquent, et du syntagme « développement durable », plus rare à partir de 2008, dans le cadre de la 2^{ème} phase de généralisation de l'EDD (tableau 3). L'expression « transition énergétique » tient une place réduite dans les programmes à partir de 2015 ainsi que l'expression « changement climatique ». La sensibilisation au recyclage des déchets, l'étude de la biodiversité, de l'eau, de l'alimentation, de l'énergie et des inégalités constituent six thématiques emblématiques en EDD. Un relevé de la fréquence de ces termes réserve quelques surprises. La place des déchets est extrêmement limitée, malgré un certain maximum en 2008 dans le programme du collège. Le terme « biodiversité » apparaît dans les programmes en 2008, mais y conserve une place très modeste.

Le thème de l'eau est particulièrement marginal. En 1999, il s'agit de faire comprendre aux élèves que l'eau est un conducteur d'électricité et, en 2002, en EPS, les élèves découvrent les activités en « eaux vives » et « eaux calmes ». À partir de 2015, le thème revient un petit peu plus fréquemment, toujours en EPS, mais aussi désormais en physique-chimie, en SVT et en géographie. En 2020, dans ces trois disciplines, l'eau est appréhendée comme une ressource essentielle, en lien avec le changement climatique, notamment sous l'angle des risques d'inondations. Cette place reste toutefois indigente. L'alimentation et l'énergie tiennent une place limitée au regard des importants enjeux qu'elles soulèvent. Enfin, le nombre d'occurrences pour le terme « inégalités » tend vers zéro, soit une invisibilité pratiquement totale. Pour les objectifs pédagogiques, il faut interpréter les chiffres avec la plus grande prudence. La place des connaissances, des savoirs à transmettre doit être *a priori* conséquente. La part accordée à l'acquisition de « connaissances » est faible. Le mot « découverte » est rarement employé alors que le mot « comportement » apparaît fréquemment dans les programmes du collège de 2008, 2015 et 2020. La place du « sensible » promue en éducation artistique et en EMC, reste très réduite, mais en légère progression, S'agit-il d'un changement d'orientation dans l'Éducation nationale où l'apprentissage des « bons gestes » prend le pas sur l'acquisition d'un socle de connaissances ? Une analyse plus détaillée des programmes permet-elle de lever le doute ?

2.1.2 De l' « Éducation à l'environnement » à l'EDD

Une lecture diachronique, malgré tous les biais énoncés et avec beaucoup de prudence, reste possible. Bien que l'éducation à l'environnement (EE) ait débuté dans les années 1970, pour assurer une certaine cohérence, nous avons dû nous en tenir aux programmes publiés depuis 1999. Deux périodes semblent pouvoir se dégager : une progressive entrée du thème du développement durable (DD) à côté de celui de l'environnement dans les programmes de certaines disciplines scolaires (1999-2008), suivie d'une

« généralisation » de la thématique du « développement durable » dans l'ensemble des programmes publiés à partir de 2008.

La première période (1999-2008) est marquée par une progressive entrée du thème du DD à côté de celui de l'environnement dans certaines disciplines scolaires. Les programmes du primaire se prêtent plus facilement à une analyse diachronique. De la maternelle au CM2, les disciplines scolaires font leur entrée progressive dans les apprentissages. Durant le cycle des apprentissages premiers et, plus encore, celui des apprentissages fondamentaux, l'accent est mis sur l'apprentissage du français, des mathématiques, de l'éducation civique, de l'éducation physique et sportive et de l'éducation artistique. La « découverte du monde » donne lieu à des approches thématiques à travers des « activités », par exemple « la « découverte du vivant », qui se prolongent dans le cycle suivant (cycle des approfondissements renommé cycle de consolidation en 2014), par la découverte des disciplines scolaires : l'histoire-géographie et les sciences expérimentales et technologiques. À partir de la 6^{ème}, les enseignements sont définitivement dispensés dans le cadre des disciplines scolaires. Selon les programmes publiés, quelques aménagements sont possibles pour intégrer des pratiques en interdisciplinarité dans le secondaire. Ainsi, par exemple, les Enseignements pratiques Interdisciplinaires (EPI)⁷⁰ qui ont succédé aux « Itinéraires de Découverte » (ID), constituent des « enseignements complémentaires », à côté des disciplines obligatoires. Toutes les disciplines sont susceptibles d'en proposer. Chaque élève de collège doit avoir participé au moins une fois à un EPI. Au lycée, les Travaux Personnels Encadrés (TPE), aujourd'hui obligatoires en classe de première générale, sont instaurés dès la fin des années 1990. Ces possibilités restent toutefois modestes au regard des enseignements obligatoires ou optionnels, structurés sur une base disciplinaire.

Nous avons consulté **les programmes du primaire** publiés en 1995⁷¹, 2002⁷², 2008⁷³ et 2015⁷⁴. La thématique de l'« environnement » y prend, depuis les années 1990, une place grandissante. L'usage du terme « environnement » est en progression (10 fois dans le programme de 1995, 13 fois dans celui de 2002 et 16 fois dans celui 2008). Ce terme est utilisé dans deux types de situations : soit un usage commun, complété par une épithète, par exemple : « environnement proche », « environnement familial », soit un usage scientifique. Nous constatons, de programme en programme, une inflation d'expressions reprenant le terme environnement dans le sens commun de « ce qui entoure ». Il prend alors diverses acceptions en fonction des épithètes qui lui sont accolées, ce qui peut induire, chez les élèves, des confusions, voire des obstacles dans les apprentissages : des « environnements ou contraintes variés », « environnement immédiat », « environnement numérique », « s'approprier un environnement informatique de travail », « se déplacer en s'adaptant à l'environnement » ...

L'usage scientifique du terme se retrouve dans le programme du primaire de 1995 en sciences expérimentales : la « découverte des espaces naturels et humains ; sensibilisation aux problèmes de

⁷⁰ https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo22/MENE1717553A.htm?cid_bo=117828, mis à jour : mai 2020, consulté le 30/08/2022

⁷¹ Arrêté du 22 février 1995, https://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf consulté le 26/08/2022

⁷² Bulletin Officiel du 14 février 2002, <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> consulté le 22/04/2022

⁷³ [Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 \(education.gouv.fr\)](https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs1/default.htm), consulté le 23/08/2022

⁷⁴ <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/textes/formations-college-transversal/7529-programme-26-novembre-2015.pdf> consulté le 26/08/2022

l'environnement », « l'approche écologique à partir de l'environnement proche », et en géographie : « quelques grands aspects de l'activité des hommes : exemple d'une exploitation agricole, d'une usine, d'un centre commercial ou d'un centre de loisirs... (nature de l'activité, infrastructures, personnels, voies de communication, marchés, impact sur l'environnement ». Dans les programmes suivants, cette tendance se confirme à l'école élémentaire. En cycle 2 : « découvrir le monde du vivant » offre les premiers éléments d'une « éducation à l'environnement » par « la découverte de la diversité des êtres vivants et de leurs milieux de vie » (BO 2002, p 55). En cycle 3 : « *En liaison avec l'éducation civique, elle développe une prise de conscience de la complexité de l'environnement et de l'action exercée par les hommes. Elle s'appuie sur une compréhension scientifique pour des choix raisonnés* ». (BO 2002, p 8). La formation au raisonnement scientifique est attendue. Le terme « environnement » est employé différemment dans chacune de ces disciplines. Dans le domaine des sciences expérimentales, la dimension écologique est davantage ciblée, alors qu'en géographie le point de départ est l'activité des hommes. Cela peut se justifier du point de vue scientifique, chaque discipline construisant de manière spécifique l'objet « environnement ». Toutefois, cette pluralité d'acceptions induit diverses difficultés d'apprentissages. Ceci peut faire obstacle à une appréhension de l'EDD dans une démarche en interdisciplinarité.

La notion de *responsabilité*, associée dans le programme antérieur à « une citoyenneté responsable », « à la responsabilité de chacun en société », se recentre de façon plus restrictive, en 2002 sur une invitation à adapter les « écogestes », apparaît dans le BO de 2002, dès le cycle 1, en maternelle :

« Toutes ces situations sont l'occasion d'une initiation concrète à une attitude responsable : respect des lieux, de la vie, entretien des plantations et du jardin scolaire, soins aux animaux, impact de certains comportements sur l'environnement de la classe (lutte contre le gaspillage, tri des déchets pour recyclage, repérage des nuisances). » (BO 2002, p. 31)

L'éducation aux écogestes, en lien avec le quotidien des élèves, constitue, en principe, le point de départ d'une réflexion plus approfondie.

Pour le collège, les programmes en vigueur depuis le milieu des années 1990, ont été publiés à différentes dates, discipline par discipline. Ils ne permettent donc pas de dégager une logique d'ensemble à un moment donné. Le syntagme « développement durable » est totalement absent dans les programmes des années 1990 et en 2002.

La généralisation de la thématique du « développement durable » s'opère dans les programmes publiés à partir de 2008. Dans le BO de 2008 pour l'école élémentaire, les orientations nationales fixées depuis 2004 se font sentir. L'EE se définit selon des modalités qui reprennent largement celles du programme antérieur. Dans la thématique « découvrir le vivant », reprise du programme précédent, il s'agit de la dimension biophysique de l'environnement. Les enfants « sont sensibilisés aux problèmes de l'environnement et apprennent à respecter la vie », « les êtres vivants et leur environnement », « l'évolution d'un environnement géré par l'Homme : la forêt ; importance de la biodiversité. » Au cours du cycle d'approfondissements, les attendus du programme en sciences expérimentales et technologiques sont plus modestes que dans le précédent en matière d'acquisition des connaissances et l'accent se porte davantage sur le changement de comportement à adopter :

« Familiarisés avec une approche sensible de la nature, les élèves apprennent à être responsables face à l'environnement, au monde vivant, à la santé. Ils comprennent que le développement durable correspond aux besoins des générations actuelles et futures. En relation avec les enseignements de culture humaniste et d'instruction civique, ils apprennent à agir dans cette perspective. »

La référence au rapport Brundtland commence à s'esquisser et l'EE est tournée davantage vers l'action. On peut observer un infléchissement dans les orientations pédagogiques. Une « approche sensible » est préconisée, ce qui constitue une nouveauté dans l'éducation nationale, ouvrant la voie à la dimension sensible du monde. De larges espaces s'ouvrent en pédagogie. Inversement, les termes ou expressions tels que « respecter », « être responsable » peuvent introduire un propos quelque peu moralisateur.

Le syntagme « développement durable », absent dans les précédents programmes, fait une entrée timide au primaire en 2008. Le syntagme est employé 1 fois en sciences expérimentales et technologie, et 3 fois en géographie. À partir de réalités géographiques locales, dans la région où vivent les élèves, les enseignants abordent « un sujet d'étude au choix permettant une première approche du développement durable (en relation avec le programme de sciences expérimentales et de technologie) : l'eau dans la commune (besoins et traitement) ou les déchets (réduction et recyclage) ». Pour le thème « produire en France », il est proposé d'étudier quatre types d'espaces d'activités : une zone industrialo-portuaire, un centre tertiaire, un espace agricole et une zone de tourisme. En lien avec l'EDD, il s'agit des notions de ressources, de pollution, de risques et de prévention. La géographie enseignée au primaire adopte une acception plus large pour le syntagme « développement durable ». Pour la question de l'eau, par exemple, l'enfant prend conscience, à partir du *territoire proche*, d'enjeux multiples : les besoins, le traitement. Le rôle de la commune dans la gestion de l'eau peut être exploré, ce qui participe de son éducation civique. Les thématiques associées au DD prennent, cependant, peu en compte la question des inégalités sociales et territoriales alors que les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) leur accorde une place centrale (annexe 1).

Au collège et au lycée, ce sont toujours les SVT et la géographie qui intègrent l'EE dans leurs programmes alors qu'elle reste absente dans les autres disciplines. **Pour le collège**, les programmes en vigueur depuis le milieu des années 1990 sont abrogés et remplacés par les programmes publiés, au BO spécial n°6 du 28 août 2008⁷⁵, applicables pour la 6^{ème} à la rentrée 2009, la 5^{ème} à la rentrée 2010, la 4^{ème} à la rentrée 2011 et la 3^{ème} à la rentrée 2012. Ces programmes doivent satisfaire à deux nouvelles contraintes institutionnelles : la première phase de généralisation de l'EDD, mise en place en 2004 (tableau 3) et la publication du « socle commun de connaissances et des compétences »⁷⁶, instauré en 2005 pour le collège (modifiés en 2015). Nous en analyserons les éléments introductifs.

Les connaissances et compétences du « socle commun », à acquérir dans le cadre des enseignements disciplinaires, sont réparties dans 7 domaines en vue de la validation des compétences qui leur sont associées : 1- La maîtrise de la langue française ; 2 - La pratique d'une langue vivante étrangère ; 3 - Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ; 4 - La maîtrise

⁷⁵ <https://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html> consulté le 25/08/2022

⁷⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> consulté le 30/08/2022

des techniques usuelles de l'information et de la communication ; 5 - La culture humaniste ; 6 - Les compétences sociales et civiques ; 7 - L'autonomie et l'initiative. Le terme « environnement » figure 5 fois dans le texte officiel définissant le socle de compétences, assorti souvent d'une épithète : « environnement informatique » pour le domaine 4 et « environnement économique » pour le domaine 5. Le terme se retrouve dans le domaine 3 et implique en particulier les SVT où le terme désigne le monde biophysique. Le syntagme « développement durable », apparaît 1 seule fois dans le domaine 4, en géographie pour « *comprendre l'unité et la complexité du monde* ».

En dehors des attentes définies dans le « socle commun », un tour d'horizon par discipline, montre que l'EDD repose essentiellement sur la géographie, en classe de 5^{ème} et sur les SVT. En effet, pour les enseignements artistiques, le terme « environnement » ne figure pas en introduction. En Éducation Physique et Sportive, les élèves apprennent à prendre en compte leur « environnement physique et humain ». Pour ces deux champs disciplinaires, le syntagme « développement durable » n'est pas mentionné. Les programmes des enseignements de mathématiques, de physique-chimie, de sciences de la Vie et de la Terre, de technologie sont regroupés. Dans le prolongement des enseignements à l'École primaire, nous pouvons noter, dans l'introduction commune, que l'EE y trouve pleinement sa place. Si le terme évoque, parfois, l'« environnement proche » que l'élève peut observer, découvrant ainsi les premiers éléments d'une démarche scientifique, il est de plus en plus associé à une forme de sensibilisation aux problèmes environnementaux et de « responsabilisation » individuelle et collective :

« Quelle attitude responsable convient-il d'avoir face au monde vivant, à l'environnement, à la santé de soi et de chacun ? » ;

« Les techniques développées par l'espèce humaine modifient l'environnement et la planète elle-même » ;

« La compréhension des relations étroites entre les conditions de milieu et les formes de vie, ainsi que la prise de conscience de l'influence de l'Homme sur ces relations, conduisent progressivement à mieux connaître la place de l'Homme dans la nature et préparent la réflexion sur les responsabilités individuelles et collectives dans le domaine de l'environnement, du développement durable et de la gestion de la biodiversité. »

Nous pouvons remarquer que, pour ce groupe de disciplines, l'Homme est essentialisé, englobant toute l'espèce humaine. Les relations entre les hommes et l'environnement sont présentées dans un sens plutôt négatif. Les inégalités sociales sont occultées. Le terme « responsable » revient plusieurs fois. Le syntagme « développement durable » n'est mentionné qu'1 seule fois.

Le programme d'histoire-géographie-éducation civique pour le collège, réédité en 2003 compte à lui seul 209 pages (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche 2003). Dans ce programme, le terme « environnement » ne figure ni dans l'introduction globale, ni dans celles du programme d'histoire et d'éducation civique. Si on s'en tient à l'introduction du programme de géographie, le syntagme est employé 2 fois. Il faut attendre la présentation détaillée du programme de géographie, pour retrouver ce terme, plus particulièrement pour la classe 5^{ème} où il est associé au DD qui constitue le fil rouge de l'année de 5^{ème} en géographie. De manière plus générale, le DD devient une notion-clé des programmes de géographie du primaire à la terminale, avec celle de « mondialisation ». Ces deux notions, ainsi associées, révèlent une vision du monde portée par ce nouveau programme, tourné davantage que les programmes antérieurs vers l'action. Dès l'introduction, il est précisé que :

« En accordant une place centrale à l'étude de l'organisation et de la pratique des territoires par les sociétés ainsi qu'au développement durable, il prépare les élèves à devenir des acteurs responsables sur leur territoire et dans le monde. [...] En classe de cinquième, la thématique du développement durable permet de mettre en évidence d'autres facteurs de différenciation de l'espace mondial et les grands enjeux économiques, sociaux et environnementaux que doit relever l'humanité ».

En évoquant un « *acteur responsable sur le territoire et dans le monde* », la notion de *responsabilité* échappe au risque de dérive moralisatrice et introduit les élèves en tant qu'acteurs, en complémentarité avec l'éducation civique, dispensée par le même professeur. On retrouve les problématiques de DD en 4^{ème} pour inviter les élèves à saisir que « *les effets économiques, sociaux, environnementaux, culturels de la mondialisation font l'objet de débats contradictoires* ». La géographie, science sociale, s'empare donc, tardivement mais résolument, de la question du DD avec d'emblée une approche différenciée des sociétés humaines et de leurs réponses aux enjeux économiques, sociaux et environnementaux.

Les disciplines scolaires intègrent donc très inégalement l'EDD en 2008. Les sciences expérimentales et la géographie sont les plus impliquées à l'École primaire et au collège. En SVT, les questions environnementales sont centrales. En géographie, la pluralité des formes de développements durables est davantage soulignée. Cette complémentarité disciplinaire est un point d'appui essentiel pour l'EDD, à condition qu'un dialogue s'établisse entre les enseignants des différentes disciplines. Il s'agit de saisir les attentes de chaque enseignant, dans le cadre disciplinaire, vis-à-vis des élèves et les diverses représentations que les élèves peuvent construire. Dans le cadre d'une approche constructiviste des apprentissages, nous considérons que chaque élève élabore, en effet, des savoirs bricolés entre savoirs communs et savoirs scolaires.

2.1.3 La « transition écologique vers le développement durable » : une éclipse du social

Le Bulletin Officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, publie ensemble, pour la première fois, tous les programmes de primaire et du collège. Afin d'encourager des situations d'apprentissage en interdisciplinarité, un paragraphe, rédigé à la fin de programme de chaque discipline, suggère des « *croisement avec les autres enseignements* ». Ces programmes sont applicables, en bloc, dès la rentrée scolaire 2016, ce qui constitue un défi pour les enseignants, pour les élèves et pour les éditeurs de manuels scolaires. Ils ont connu quelques modifications en 2020, mais l'essentiel en a été conservé. Encore valides en 2022, nous les analysons dans leur globalité. Ces textes marquent la mise en conformité des programmes d'enseignement avec « la stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable » (SNTEDD)⁷⁷ établie pour la période 2015-2020, dans le prolongement de la « stratégie nationale de développement durable » (SNDD) définie pour la période 2010-2013. Ces stratégies nationales intiment, à chaque ministère, successivement, l'obligation de s'emparer de la thématique du « développement durable », puis de celle de la « transition écologique vers le développement durable ».

Les programmes de 2015 sont, par ailleurs, publiés à la suite de la modification du « socle commun des connaissances et des compétences » qui devient « **le socle commun des connaissances, des**

⁷⁷ <https://www.ecologie.gouv.fr/strategie-nationale-transition-ecologique-vers-developpement-durable-2015-2020> consulté le 31/08/2022

compétences et de la culture » publié au BO n° 17 du 23 avril 2015⁷⁸. Les connaissances et compétences ciblées sont détaillées, discipline par discipline, à l'intérieur de chaque nouveau programme. Les objectifs sont regroupés autour de cinq axes : 1. les langages pour penser et communiquer ; 2. les méthodes et outils pour apprendre ; 3. la formation de la personne et du citoyen ; 4. les systèmes naturels et les systèmes techniques ; 5. les représentations du monde et l'activité humaine. Le terme « environnement » apparaît 7 fois dans le texte. Le syntagme « développement durable » est absent dans ce texte, de même que le terme « transition ». Comment les programmes associés incorporent-ils ces diverses contraintes pour construire « un parcours de l'élève » à l'école primaire et au collège ?

Pour le cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux, tableau 3), le terme « environnement » apparaît 34 fois, ce qui dénote une nouvelle progression de son usage. En français, le terme n'apparaît pas dans le programme proprement dit, mais il surgit dans le paragraphe consacré aux « croisements avec les autres enseignements ». En fin de paragraphe, il est question de façon lapidaire de « la découverte de l'environnement proche, en lien avec l'enseignement « Questionner le monde » et des recherches documentaires... », en langues vivantes (7 occ.), dans les enseignements artistiques (8 occ., uniquement en arts plastiques), en éducation physique et sportive (5 occ.), et en mathématiques (2 occ.). Le mot désigne principalement l'« environnement quotidien de l'enfant », un « environnement concret et immédiat », des « environnements variés » ou encore l'« environnement numérique »... Sous l'intitulé « Questionner le monde », apparaît un sous-titre : « Adopter un comportement éthique et responsable » où il est question de « *développer un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé grâce à une attitude raisonnée fondée sur la connaissance* » et de « *mettre en pratique les premières notions d'éco gestion de l'environnement par des actions simples individuelles ou collectives : gestion de déchets, du papier, économies d'eau et d'énergie (éclairage, chauffage...)*. » Si une attitude raisonnée fondée sur la connaissance est souhaitée, le caractère chronophage des mises en pratique des actions « simples » préconisées peut en obérer la portée. Le syntagme « développement durable » et le terme « transition » ne figurent pas dans le programme du cycle 2, mais ils font leur entrée dans celui du cycle 3.

Dans le programme du **cycle 3** (cycle de consolidation, tableau 4), on retrouve le terme « environnement » (63 occ.), le syntagme « développement durable » (9 occ.) et « transition » (2 occ.) Pour ce dernier, il est en fait question de transition entre l'école primaire et le collège et, en arts plastiques. Il ne s'agit donc pas de « transition écologique ». La progression de l'usage du terme « environnement » poursuit son cours. S'il désigne encore très souvent l'« environnement proche », on voit de nouvelles disciplines l'adopter. Ainsi en français, sous l'intitulé « la morale en question », il est proposé de « *découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement* ». En langues vivantes, les élèves acquièrent le vocabulaire relatif à l'« environnement quotidien des élèves », un « environnement concret et immédiat », un « environnement élargi », l'« environnement urbain ». Le terme se glisse également dans le programme d'histoire où « l'étude du néolithique interroge l'intervention des femmes et des hommes sur leur environnement. » L'histoire du genre et l'histoire environnementale qui connaissent un essor dans le champ académique font, ainsi, l'objet d'une transposition didactique en classe de 6^{ème}. En géographie, à la fin du CM2, dans le cadre du thème « mieux habiter », il est souligné qu'« *améliorer le cadre de vie et préserver l'environnement sont au cœur*

⁷⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>, consulté le 23/08/2022

des préoccupations actuelles. » C'est en sciences et technologie que le terme « environnement » est le plus repris (24 occ.). Il s'agit, par exemple, d'« identifier des enjeux liés à l'environnement ». La question du DD est évoquée seulement en géographie (5 occ.) et en sciences et technologie (4 occ.). Elle ne parvient pas à trouver sa place dans les autres disciplines, contrairement aux problématiques environnementales.

En géographie, la thématique du DD doit être déployée tout au long du parcours scolaire comme notion structurante du programmes de géographie, du primaire à la Terminale, mais c'est en classe de 5^{ème} que le programme lui est plus spécifiquement consacré. En sciences et technologie (4 occ.), l'étude de la planète Terre, des êtres vivants dans leur environnement, permettent « de construire des concepts ou notions qui trouvent leur application dans l'éducation au développement durable. »

Dans le programme du **cycle 4** (cycles des approfondissements, tableau 4) qui concerne les classes 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}, le terme « environnement » est employé 60 fois et le syntagme « développement durable », 16 fois. Fait notable, l'expression « transition écologique » fait son entrée avec 11 occurrences. Pour les usages du terme « environnement », on retrouve les caractéristiques identifiées précédemment. Dans son usage commun, il recouvre diverses significations. En sciences expérimentales, il s'agit du monde biophysique ; notamment le vivant. En géographie, le terme n'est pas clairement défini. Il constitue un « enjeu ». Le thème est toujours au cœur du programme de géographie en 5^{ème}. En dehors de ces deux disciplines, le syntagme « développement durable » est désormais inclus dans la formule « une transition écologique vers le développement durable », en totale conformité avec « la stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable » (SNTEDD). Cette formule qui se retrouve 11 fois est systématiquement employée en fin de programme dans le cadre de « croisement entre enseignements » qui peuvent donner lieu à la mise en place d'EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires). Cette écriture du programme peut laisser penser qu'il s'agit d'un simple rajout, pour satisfaire à une injonction politique. Les modifications opérées en 2020 corrigent un peu ce travers.

Les disciplines scolaires intègrent donc très inégalement l'EDD malgré les orientations nationales proclamant la « généralisation de l'EDD ». Si le syntagme « développement durable », reste peu employé, exploré, c'est la thématique de l'environnement qui s'est affirmée. Son acception s'est resserrée autour de la dimension biophysique, notamment en géographie qui lui avait longtemps réservé un sens plus large. Les sciences expérimentales et la géographie sont les plus impliquées à l'École primaire et au collège. En SVT, les questions environnementales sont centrales. En géographie, la pluralité des formes de développements durables est mise en exergue. Les contenus à enseigner inscrits dans les derniers programmes s'avèrent novateurs. Ils intègrent, ce qui est leur vocation première, les évolutions épistémologiques de chaque discipline sur le plan académique. Cependant, l'approche par le « sensible » et les représentations gagne en importance.

Les programmes sont ambitieux. Les contenus sont profondément rénovés. Les programmes incitent à articuler davantage connaissances et pratiques. Le poids des « écogestes » dans les séances d'apprentissage risquent, toutefois, d'occulter la nécessité de construire des attitudes raisonnées fondées sur un savoir maîtrisé. L'inscription de l'EDD dans le quotidien des enseignants et des élèves pose dès lors des défis considérables qui les laissent souvent démunis pour aborder des questions complexes, entre savoirs communs et savoirs scolaires. Que ce soit dans le cadre de la mise du programme disciplinaire ou

dans le cadre d'EPI, l'EDD doit être abordée en « interdisciplinarité » comme l'ensemble des « éducations à... ».

2.2 L'EDD : une « éducation à... » la « transition écologique »

Dans les textes de références, l'EDD apparaît comme un cadre dans lequel l'interdisciplinarité et les partenariats sont vivement encouragés. L'EDD a longtemps figuré dans le cadre des « éducations à ». Sous l'appellation des « éducations à... » figuraient l'éducation aux médias et à l'information (EMI), l'éducation à l'égalité filles-garçons, l'éducation à la santé, l'éducation à l'alimentation, l'éducation à la sexualité... Ces formes d'éducation se sont développées dans les années 1980 pour prendre en charge des enjeux globaux et favoriser des transformations en profondeur des logiques éducatives, notamment en ce qui concerne le découpage disciplinaire et l'ouverture à des partenariats (Barthes et al. 2017). Il est désormais question de « thématiques transversales », souvent associées à un référentiel de « compétences »⁷⁹ : créativité, responsabilité, collaboration... Dans un système scolaire structuré autour des disciplines scolaires, de telles démarches posent de nombreux problèmes organisationnels et pédagogiques.

2.2.1 L'EDD : « soluble dans la transversalité disciplinaire » ?

Les « thématiques transversales » ne visent pas spécifiquement l'acquisition de connaissances, mais plutôt des valeurs et des conduites en vue de transformations des pratiques sociales. Ces « compétences » sont adisciplinaires, thématiques et transversales. Souvent en relation avec des « questions socialement vives »⁸⁰, elles préparent à l'entrée dans la vie active. (Diemer et al. 2014, p. 15) Aujourd'hui, ces « éducations à... » sont regroupées en cinq « thématiques »⁸¹ : « éducation artistique et culturelle », « éducation au développement durable », « citoyenneté valeurs de la république », « santé » et « pratiques sportives à l'école ».

La page consacrée sur le site Éduscol à l'EDD⁸² rappelle que, « *présentés selon des approches interdisciplinaires et transversales, les enjeux liés à l'environnement et au développement durable sont au cœur des enseignements du CP à la classe terminale* ». Cette page web propose des éclairages thématiques et des ressources pour les enseignants et pour les éco-délégués (fig. 6). L'article « *qu'est-ce que l'éducation au développement durable* »⁸³ place en exergue le lien avec le Vademecum, puis rappelle les grandes

⁷⁹ La validation des « **compétences** » est une démarche promue par le Medef lors de ses Journées internationales de la formation, en 1998. Il s'agit, dans un premier temps, d'une validation par l'entreprise des compétences acquises par leurs salariés. Par la suite, la logique s'est étendue à l'enseignement professionnel pour gagner, ensuite, l'ensemble du système éducatif, puis l'enseignement supérieur, en lien avec la notion d' « employabilité ».

⁸⁰ Voir 9.1.3

⁸¹ [Disciplines et thématiques | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) consulté le 18/08/2022

⁸² [Éducation au développement durable | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#), mis à jour : juillet 2022, consulté le 18/08/2022

⁸³ [Qu'est-ce que l'éducation au développement durable ? | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#), mis à jour : juin 2022, consulté le 18/08/2022

étapes de la mise en place de l'EDD. Ensuite, la démarche « E3D » est largement décrite. Vient plus tardivement la présentation de l'Agenda 2030 et un lien qui donne accès aux 17 ODD. L'article destiné aux éco-délégués⁸⁴ débute par le « prix de l'action éco-délégué », en partenariat avec Bayard Presse, puis indique des liens vers des guides (guide du professeur, guide de l'élève, guide de l'éco-délégué au collège, guide de l'éco-délégué au lycée...). Il renvoie vers des sites à consulter sur les thèmes suivants : « énergie et climat », « biodiversité », « le gaspillage alimentaire », « prévention des tris et des déchets » et « l'Agenda 2030 des ODD ». Ces intitulés se conforment aux orientations générales d'une EDD recentrée sur le réchauffement climatique, la biodiversité et le changement de comportements.

Figure 6 : Des ressources pour l'EDD sur Eduscol

Articles à consulter

| | | |
|--|---|--|
|  <p>Qu'est-ce que l'éducation au développement durable ? L'éducation au développement durable (EDD) permet d'appréhender le monde...</p> |  <p>Les éco-délégués</p> |  <p>Changement climatique Des ressources pour accompagner les travaux conduits dans les écoles et les établissements scolaires.</p> |
|  <p>Biodiversité Des ressources pour enseigner la biodiversité.</p> |  <p>Institutions publiques de référence sur le développement durable</p> |  <p>Le partenariat autour de l'EDD Pourquoi ? avec qui ? comment ?</p> |
|  <p>La semaine du climat à l'École</p> |  <p>Semaine européenne du développement durable</p> |  <p>Océan et pôles</p> |

[Éducation au développement durable | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#), consulté le 18/08/2022

Encore une fois, il faut arriver en bas de page pour trouver la référence aux ODD. C'est donc une approche de l'EDD qui laisse en marge les ODD et la question de la justice sociale et environnementale. Il faut une certaine persévérance pour les trouver, ce qui renforce notre conviction qu'ils sont quasiment occultés, ce qui participe d'une invisibilisation de la question sociale contenue dans les ODD.

L'EDD peut être associée à « l'enseignement moral et civique » (EMC) qui constitue une grande nouveauté des programmes qui sont publiés en 2015, en application de la loi de 2013. Les programmes en EMC (Bulletin Officiel 2015b) se substituent aux programmes d'éducation civique rédigés séparément pour

⁸⁴ [Les éco-délégués | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#), mis à jour : juin 2022, consulté le 18/08/2022

chacun des niveaux de l'école élémentaire, du collège et du lycée L'éducation civique était, jusque-là, exprimée en termes « d'instruction civique et morale » à l'école élémentaire, « d'éducation civique » au collège, « d'enseignement civique, juridique et social » (ECJS) dans les classes de seconde générale et technologique et les classes du cycle terminal des séries générales ou « d'éducation civique » en cycle terminal des séries technologiques et en lycée professionnel et dans les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Le terme de « moral » employé dans l'EMC ne doit pas être pris comme un retour aux anciennes « leçons de morale » de l'école primaire, encore en vigueur dans les années 1960. Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale entre le 16 mai 2012 et le 31 mars 2014 et, par ailleurs, philosophe, a conféré un sens plus riche à ce terme. En annexe, il est précisé que :

« L'EMC, doit transmettre un socle de valeurs communes : la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Il doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. »

Cet enseignement se structure, du primaire à la terminale, en quatre domaines, abordés successivement : la sensibilité (soi et les autres), le droit et la règle (des principes pour vivre avec les autres), le jugement (penser par soi-même et avec les autres), l'engagement (agir individuellement et collectivement). Chaque élève est appelé à partir du « sensible » pour, ensuite, prendre conscience des « autres ». Vivre ensemble conduit dès lors à découvrir et à s'approprier les règles communes, puis à rentrer dans des phases plus complexes du processus d'apprentissage : le jugement autonome respectueux de celui d'autrui. Les « compétences transversales » ainsi construites renvoient à des valeurs fondamentales, alors qu'à l'origine la notion de « compétences », introduite dans l'enseignement professionnel, était fondée sur de simples critères d'« employabilité ». Au-delà d'une connaissance scolaire, cette démarche incite à trouver un prolongement dans l'« engagement » individuel et collectif.

Associée à l'EMC, l'EDD offre aux enseignants un cadre éducatif riche de possibles, ancré dans des valeurs fortes, le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, l'égalité entre les femmes et les hommes en lien avec la protection de l'environnement et l'émergence de nouveaux modes de productions. La pluralité des réponses possibles aux défis sociaux, environnementaux, économiques, géopolitiques peut être explorée, par exemple, dans des débats contradictoires et apaisés. Ces « éducations à » ainsi conçues peuvent contribuer à former des esprits libres, responsables et tolérants. Comme le soulignent les écrits de Jean-Marc Lange (Lange 2014 ; Barthes et al. 2017), pour les élèves, il s'agit non plus d'appliquer des recettes, d'adopter « les bonnes pratiques », les « bons gestes », mais d'être capables de construire librement leur propre cheminement, balisé par des connaissances rigoureuses. En exerçant une pensée critique pour devenir des « écocitoyens », les élèves deviennent capables d'identifier des fausses informations, des conflits d'intérêts, d'agir collectivement, en toute responsabilité, et d'orienter les choix politiques dans un sens humaniste. Malgré l'ampleur du défi, beaucoup d'enseignants œuvrent dans ce sens.

Pourtant, les enseignants référents en EDD attestent des multiples difficultés auxquelles ils sont confrontés quand ils tentent d'impulser des actions en faveur du DD. Parallèlement aux multiples injonctions auxquelles les enseignants sont soumis, le poids des programmes à enseigner est rapidement mis en avant.

Cette formulation exigeante a pu dérouter plus d'un enseignant. Sous couvert de simplifications, le site Éduscol⁸⁵ donne, dans ses dernières mises à jour, une présentation plus étroite, voire moralisatrice, des finalités de l'EMC : « Respecter autrui », « Acquérir et partager les valeurs de la République », « Construire une culture civique ». Ces expressions relèvent plus de l'« instruction » que de l'éducation. Du respect d'autrui au souci d'autrui, il y a un grand pas qui nécessite une prise en compte de la *question sociale* dans les programmes d'enseignement.

2.2.2 Changement climatique, biodiversité et marginalisation croissante de la question sociale

Les modifications apportées en 2020 (BO n° 31 du 30 juillet 2020⁸⁶) au programme publié en 2015 renforcent officiellement la place de l'EEDD. Le terme « environnement » et le syntagme « développement durable » y trouvent une place plus affirmée, en nombre d'occurrences, mais aussi en contenus. Le syntagme est souvent employé dans le cadre de l'expression : « transition écologique et développement durable » (TEDD). La « transition écologique » figure encore très rarement dans la présentation du programme disciplinaire lui-même. Ce syntagme reste le plus souvent confiné en fin de programme dans le cadre des « croisements entre les disciplines ». Les propositions formulées ont nettement gagné en quantité et en qualité.

Dès la maternelle, au cours du cycle des apprentissages premier⁸⁷ (Cycle 1), le terme « environnement » (13 occ.) est présent dans l'enseignement, en lien avec l'environnement des enfants. La notion de *développement durable* n'est pas abordée, ce qui semble normal du point de vue pédagogique en école élémentaire, compte tenu de sa complexité.

Au cours du cycle 2⁸⁸ (du cycle des apprentissages fondamentaux), centré désormais sur les « savoirs fondamentaux » (lire, écrire, compter, respecter autrui), l'éducation à l'environnement (EE), est nettement renforcée. Le terme « environnement » est employés 42 fois dans le programme de ce cycle. Comme lors des programmes antérieurs, on retrouve ce terme avec les deux usages, déjà relevés : « ce qui entoure » et le monde biophysique. Il s'agit d'adopter une attitude raisonnée et de développer un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé. Le thème « questionner l'espace et le temps », donne l'occasion d'« identifier et comprendre des interactions simples entre modes de vie et environnement à partir d'un exemple (l'alimentation, l'habitat, le vêtement ou les déplacements). » Les mathématiques sont un peu plus impliquées qu'auparavant dans l'EE, mais cela reste très vague.

Le cycle 3⁸⁹ (cycle de consolidation, CM1, CM2 et 6^{ème}), correspond à la découverte par les élèves des différentes disciplines scolaires. Le terme « environnement » y est employé 78 fois. Au cours de ce cycle, les compétences du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » sont progressivement validées. Les attentes en matière d'EDD restent très formelles, très générales et donc peu

⁸⁵ <https://eduscol.education.fr/2708/enseignement-moral-et-civique-cycles-2-3-et-4>, mis à jour : septembre 2021, consulté le 11/08/2022

⁸⁶ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771 consulté le 31/08/2022

⁸⁷ ensel712_annexe_1312894.pdf (education.gouv.fr) consulté le 31/08/2022

⁸⁸ ensel714_annexe1_1312885.pdf (education.gouv.fr) consulté le 31/08/2022

⁸⁹ ensel714_annexe2_1312887.pdf (education.gouv.fr) consulté le 31/08/2022

opérationnelles. Toutefois, pour les enseignants mobilisés, elles ouvrent des possibles, y compris dans le domaine des questions sociales. Ainsi, par exemple, dans le cadre du domaine 1, *« l'enseignement des langues vivantes fait également découvrir à l'élève d'autres cultures, d'autres manières de comprendre le monde et d'en appréhender les problématiques humaines, sociétales, économiques et environnementales »*. Dans le domaine 4, il est également question, à partir de l'« environnement proche », d'identifier les enjeux technologiques, économiques et environnementaux, d'adopter un comportement éthique et responsable et d'utiliser ses connaissances pour expliquer des impacts de l'activité humaine sur la santé et l'environnement. Dans le cadre du domaine 5, l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie *« contribue à relier des questions scientifiques ou technologiques à des problèmes économiques, sociaux, culturels, environnementaux, sanitaires. L'histoire-géographie, les sciences et la technologie et l'enseignement moral et civique, par leur contribution à l'éducation au développement durable, participent à la compréhension des effets des activités humaines sur l'environnement. »*

Le syntagme « développement durable » figure 23 fois dans le programme du cycle 3, dont 4 fois dans le socle commun, afin de transcrire dans les programmes l'injonction au « renforcement de l'EDD » (tableau 3). Ce renforcement se fait très inégalement selon les disciplines. Les programmes de français, d'arts plastiques, d'éducation musicale, d'histoire des arts, d'éducation physique et sportive, d'histoire ne reprennent pas le syntagme. En langues vivantes et régionales, il est repris 1 fois : *« le développement durable : la lutte contre la pollution, le tri des déchets et le recyclage, les moyens de transport (vélo, transports en commun, co-voiturage, etc.), les économies d'énergie, les énergies vertes, les effets du changement climatique, la place du numérique dans la communication quotidienne, etc. »*. Nous notons ici la prégnance d'une approche par les écogestes. En mathématiques, les thèmes du changement climatique, du développement durable et de la biodiversité sont retenus pour, en fait, ne servir que de supports aux apprentissages des compétences disciplinaires. Ce syntagme est employé plus souvent en géographie (7 occ.) ainsi qu'en Sciences et technologie (7 occ.). En géographie, s'affirme la nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés. En sciences et technologie, les élèves sont *« sensibilisés »* aux enjeux du changement climatique, de la biodiversité et du DD. Cet enseignement scientifique contribue à l'« éducation à la santé ». En technologie, il s'agit de favoriser la mise en place par les élèves d'actions et de projets concrets en lien avec des thématiques liées à l'EDD (création d'un espace vert, tri des déchets, etc.). Le syntagme « développement durable » est désormais davantage mobilisé ; il recouvre trois types de contenus : l'éducation aux écogestes, l'étude des réalités biophysiques en lien avec l'environnement et le changement climatique et une acception plus large portée dans l'enseignement de la géographie, en lien avec l'« habitation humaine » et le « développement durable des territoires ».

Les modifications apportées en 2020 pour les programmes du cycle 4⁹⁰, confortent les observations précédentes, à savoir le renforcement de l'EEDD et l'introduction d'une TEDD. Le terme « environnement » y figure 83 fois, le syntagme « développement durable », 30 fois. Parmi ces 30 occurrences, le syntagme est repris 10 fois dans l'expression « transition écologique et développement durable », mais toujours essentiellement, à la fin du programme de chaque discipline, comme une obligation à laquelle on cède en dernière instance, dans le cadre des « croisements avec les autres enseignements ».

⁹⁰ [ensel714_annexe3_1312891.pdf \(education.gouv.fr\)](#) consulté le 23/08/2022

On retrouve quelques usages du terme « environnement » pour évoquer des situations comme « l'environnement des élèves » ou l'« environnement numérique »... Cependant, dès la rédaction du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », on constate une progression de la prise en compte des problématiques environnementales dans un nombre plus important de disciplines, avec des contenus plus diversifiés. Nous pouvons retenir quelques exemples. Dans domaine 3, dans une logique inverse de la première rédaction, « *les mathématiques et la culture scientifique et technique aident à développer l'esprit critique et le goût de la vérité ; celle-ci permet d'évaluer l'impact des découvertes et innovations sur notre vie, notre vision du monde et notre rapport à l'environnement* ». Dans le domaine 4, « *les arts contribuent à interpréter le monde, à agir dans la société, à transformer son environnement selon des logiques de questionnement autant sensibles que rationnelles* ».

De nouvelles démarches tentent de faire leur entrée dans l'Éducation nationale. La place du sensible s'imisce dans diverses disciplines, en lien avec l'EDD, ou bien investissent l'EDD à partir des représentations et de l'imaginaire. Une discipline comme le français, restée longtemps en marge de l'EDD, investit la thématique, interrogeant les représentations : « *regarder le monde, inventer des mondes, imaginer des univers nouveaux, découvrir des textes et des images relevant de différents genres et proposant la représentation de mondes imaginaires, merveilleux ou utopiques ou des récits d'anticipation exprimant les interrogations, les angoisses et les espoirs de l'humanité, y compris en matière d'environnement* ». Le lien avec les situations concrètes s'exprime plutôt en langues vivantes (étrangères ou régionales), où l'enseignement explore les paysages et l'urbanisme liés à « *l'action humaine sur l'environnement : protection, prévention, adaptation ici et ailleurs* », et se tourne vers la « *découverte du monde du travail : fiches métier et, notamment, des métiers ayant trait à l'environnement (par exemple les métiers contribuant à la mise en place du tournant énergétique, au recyclage, au traitement de l'eau...)* ». Ce lien au monde du travail dans la transition écologique est abordé, aussi, en technologie où les élèves apprennent à comparer et commenter les évolutions des objets selon différents points de vue : fonctionnel, structurel, environnemental (recyclage, restauration, réparation, ressources disponibles), technique, scientifique, social, historique, économique. L'histoire environnementale confirme son entrée dans les programmes du secondaire, invitant les élèves à questionner le processus d'industrialisation en Europe « *fondé sur la révolution énergétique charbon-pétrole-électricité, qui transforme les paysages, les villes et les campagnes, bouleverse la société et les cultures et donne naissance à des idéologies politiques inédites.* » Dans la géographie enseignée, la notion d'*environnement* est progressivement recentrée sur la dimension biophysique de l'espace des sociétés se précise, notamment en termes de risques : « *l'environnement, du local au planétaire - Le changement climatique et ses principaux effets géographiques régionaux - Prévenir et s'adapter aux risques (industriels, technologiques et sanitaires ou liés au changement climatique)* ». Les liens entre santé et environnement sont évoqués plus souvent dans les programmes physique-chimie et dans ceux des SVT. Les auteurs du programme de SVT soulignent la nécessité de « *comprendre l'effet de certaines activités humaines sur l'environnement sans se limiter à une vision anthropocentrée du monde* » et préconisent le recherche « *des solutions de préservation ou de restauration de l'environnement* ». Nous pouvons y déceler une démarche écocentrée.

Malgré des programmes qui incitent à des croisements entre les disciplines, la mise en œuvre de démarches transdisciplinaires reste limitée. Cette situation peut s'expliquer par le poids de la structure scolaire fondée sur les disciplines et une pratique souvent solitaire du métier d'enseignant dans sa classe. La notion

d'*environnement* est utilisée dans la rédaction des programmes dans diverses acceptions. Cette polysémie peut perturber les apprentissages, au moins jusqu'à la fin de collège. Sous le poids des SVT, notamment, l'acception écocentrée domine. Les actions des sociétés sont envisagées en termes d'impacts, le plus souvent négatifs. La thématique de la préservation de l'environnement est de plus en plus prégnante. Dans l'enseignement de la géographie, la notion d'environnement s'est resserrée sur sa dimension biophysique pour intégrer les avancées épistémologiques réalisées dans la géographie académique. L'usage de l'expression *développement durable* se maintient mais son contenu reste difficile à cerner. Seule la géographie a véritablement investi la notion. La « transition écologique vers le développement durable » ne parvient pas à dépasser le stage de l'incantation. La polysémie de ces termes, la complexité des réalités qu'ils recouvrent, mais aussi le flou sémantique lié à des injonctions politiques éloignées des préoccupations pédagogiques, voire scientifiques, posent d'importants défis aux enseignants. De nombreux freins limitent la mise en place de la transversalité disciplinaire pour l'EDD, comme en attestent, par exemple, les situations d'apprentissage construites sur le thème de l'eau.

2.2.3 Le thème de l'eau en EDD : de grandes insuffisances pédagogiques.

Les apprentissages fondamentaux acquis durant le cycle 3 constituent un socle sur lequel reposent les apprentissages ultérieurs. Il faut donc veiller à éviter tout ce qui est de nature à faire obstacle aux apprentissages à venir. Les « activités » (selon le vocable en usage dans l'enseignement actuellement) sont-elles de nature à poser les bases des éléments fondamentaux autour desquels se grefferont des nouvelles connaissances et compétences et à éviter les représentations-obstacles ? En lien avec les ODD, plusieurs thèmes, présents dans les programmes de géographie, peuvent être questionnés du point de vue didactique : nourrir les hommes (ODD 2 : Faim « zéro »), les ressources en eau (ODD 6 : eau propre et assainissement) et en énergie (ODD 7 : énergie propre à un coût abordable), la ville durable (ODD 11), les systèmes de production (ODD 12 (Consommations et productions durables)... Nous retenons, à titre d'exemple, le thème de l'eau.

Ressource vitale, elle est perçue, appropriée, gérée par les sociétés. Elle fait l'objet de représentations symboliques et religieuses multiples. Pour permettre aux élèves d'en découvrir toutes les dimensions, l'ODD 6 peut s'inscrire dans le cadre de l'EDD, par exemple sous la forme d'un EPI (Enseignement Pratique Interdisciplinaire). Le réseau CANOPé, opérateur du ministère d'Éducation nationale et de la Jeunesse a pour mission de produire des ressources pour accompagner les enseignants. Dans une plaquette publiée en 2015, sous l'intitulé « EDD et climat » (Baldi et al. 2017), 30 « activités » sont proposées pour une mise en œuvre en cycle 3. La thématique du climat est construite à partir de quatre entrées : « le vivant et la Terre », « l'énergie », « climat, environnement et pollution », « sensibilisation au développement durable ». Dans l'ensemble, l'EDD y est abordée sous le prisme prédominant des SVT et de la physique (énergie). Les photographies de paysages qui figurent dans la plaquette ne laissent qu'une place ténue aux activités humaines.

Dans cette plaquette, le thème de l'eau est associé à celui du changement climatique. À partir de l'analyse des fiches d'activité 19 : « le climat change-t-il ? » (encadré 6 et fig. 7) et l'activité 20 (fig. 8) : « l'or bleu vu du ciel », nous pouvons dégager quelques réflexions. La fiche 19 pose un certain nombre de problèmes pédagogiques. Les documents-supports choisis ne semblent pas adaptés au niveau des élèves.

Les documents choisis en tant que « situation déclenchante », sont des photographies issues du site glaciers-climat.fr (consulté le 12/10/2022). Elles ne sont pas clairement référencées et les élèves risquent de se perdre dans un site qui est touffu et plutôt destiné à des amateurs de glaciers chevronnés. Le site <https://www.echosciences-grenoble.fr/articles/les-glaciers-alpins-dans-un-climat-en-evolution> (consulté le 12/10/2022) nous semblerait plus adapté : de source scientifique, la mise en page est sobre et on peut trouver facilement les photographies permettant de comparer la taille du glacier du Rhône en Suisse à deux dates différentes (début du XX^e et 2016). Cette comparaison est pertinente si les élèves ont préalablement appris les notions de bases pour décrire un glacier pour distinguer glacier, névé et enneigement annuel. Dans la plaquette « EDD et climat », à partir du graphique 1, les élèves doivent saisir le lien entre la fonte des glaciers et l'augmentation des températures. Or les élèves, en cycle 3, n'ont pas les outils mathématiques pour analyser ce tableau (valeurs négatives, notion de moyenne...). Le texte (encadré 6) peut aussi mettre en difficulté les élèves de CM1 : la notion d'« imaginaire collectif » appelle d'importantes explications si on veut échapper à la paraphrase. Les termes et expressions « surface du glacier », « front », « recul », « glaciers tropicaux », « Holocène », « ère industrielle », « vulnérables » font appel à une certaine capacité à concevoir la durée et l'espace qui n'est pas encore construite dans la tranche d'âge des élèves concernés. Les élèves, exposés à trop de difficultés de compréhension des documents, ne peuvent pas être actifs dans une telle situation d'apprentissage. Ils sont, dès lors, contraints d'admettre et de recopier les conclusions apportées par le professeur, ce qui n'est pas souhaitable d'un point de vue pédagogique.

Encadré 6 : Activité 19 « Le climat change-t-il ? », annexe 2

LES CAUSES DE LA FONTE DES GLACIERS TROPICAUX ENFIN IDENTIFIÉES

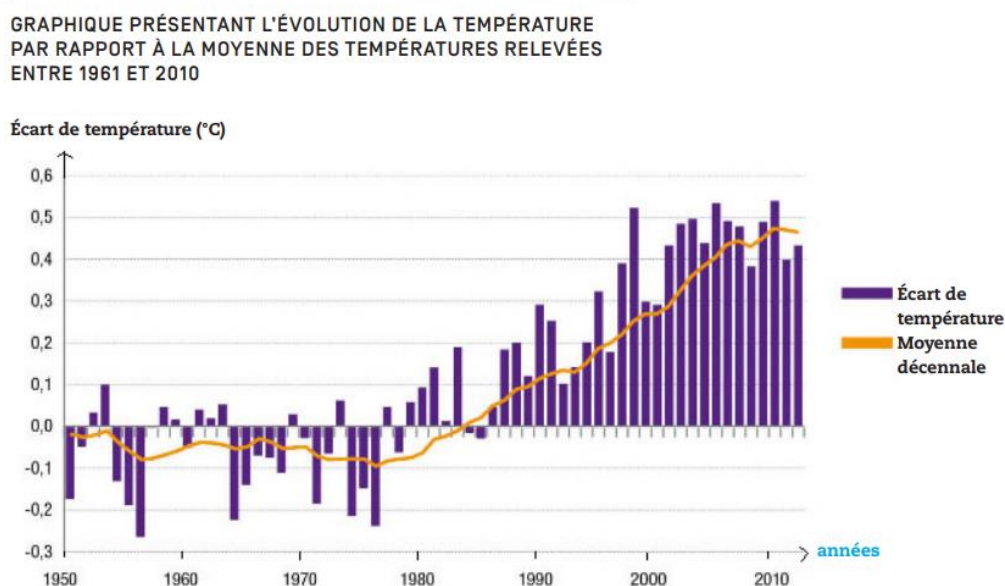
Les causes de la fonte des glaciers tropicaux sur les 10000 dernières années sont enfin dévoilées par une équipe de chercheurs français [...] et un chercheur américain [...]. Ils ont montré que le recul du glacier bolivien Telata sur cette période est avant tout lié à une hausse de température atmosphérique de 3 °C et au réchauffement du pacifique tropical [...]. Ces travaux ont été publiés le 9 juin 2011 sur le site de la revue Nature. Dans l'imaginaire collectif, parler de glaciers sous les Tropiques semble contradictoire. Pourtant, il existe bel et bien des glaciers tropicaux, dans les Andes principalement. Pour identifier les causes du recul de ces glaciers, la connaissance de leur histoire récente est nécessaire. L'équipe de chercheurs a étudié l'un des glaciers de haute altitude de la Cordillère Royale de Bolivie : le Telata. [...] Pendant cette période (10000 dernières années), la surface du glacier a diminué et son front a reculé de 3 km. Ce recul glaciaire, d'abord lent, s'est accéléré depuis le début du XIX^e siècle, avec 2 km de recul de 1820 à aujourd'hui. [...] C'est la première fois qu'une étude montre que la fonte de ces glaciers au cours de l'Holocène était étroitement liée aux variations des températures [...]. Cette étude confirme donc le caractère exceptionnel de la fonte rapide, observée depuis le début de l'ère industrielle. [...] Ces travaux montrent aussi combien les glaciers tropicaux, situés à haute altitude, là où le réchauffement prévu pour le XXI^e siècle devrait être le plus élevé (4 à 5 °C dans le cas de la région du Telata), seront extrêmement vulnérables au cours des prochaines décennies.

Article du CNRS, Paris, 10 juin 2011.

(Baldi et al. 2017, p. 96)

L'activité 20, destinée à des CM1, a pour titre : « l'or bleu vu du ciel ». Les objectifs d'apprentissage sont les suivants : 1. Prendre conscience des inégalités d'accès à l'eau potable ; 2. Savoir que l'eau est nécessaire à la vie quotidienne et qu'il faut la protéger. 3. Connaître les causes et l'impact de la pollution de l'eau dans notre environnement. 4. Connaître des moyens pour réduire notre consommation d'eau. 5. EDD : Être sensibilisé à la réduction de la consommation et à la pollution des eaux.

Figure 7 : Activité 19 « Le climat change-t-il ? », annexe 1



(Baldi et al. 2017, p. 96)

Les photographies de Yann Arthus-Bertrand, largement diffusées dans l'Éducation nationale, constituent les supports de la séance, ce qui explique la formulation de l'intitulé. Elles sont accessibles sur le site de la fondation GoodPlanet⁹¹. Leur qualité esthétique peut favoriser une entrée dans la problématique par le sensible et par l'analyse de paysage. Toutefois, cela exige une construction très rigoureuse de la séance. De nombreuses dérives sont possibles. L'angle des prises de vue est surplombant alors qu'il se serait souvent préférable de se placer à la même hauteur que les femmes et des hommes photographiés. Une photographie, prise isolément, ne peut pas aider à saisir « l'accès à l'eau, révélateur des inégalités sociales » sans engendrer des stéréotypes. Les activités sont décrites comme un prêt à l'emploi pour les enseignants. En voici un exemple :

« Lancer la discussion et les échanges autour de la question : « D'après vous, qu'est ce qui explique ces différences ? »

Réponses attendues :

- l'aridité du climat (voir les posters : « Cultures en casier arrosées grâce à l'eau d'un puits au Mali » ; « Cultures arrosées dans le désert jordanien », annexe 1, posters 4 et 5) ; le pays est pauvre (manque d'argent pour installer les infrastructures) ; du coup l'eau n'est pas distribuée et/ou traitée, « Femmes revenant de la corvée d'eau au Mali » (annexe 1, poster 3) ;
- l'eau est polluée par les industries (« Usines pétrochimiques au bord du Rhône à l'aval de Lyon, en France », annexe 1, poster 6) ; l'eau est « retenue » : pompage de l'eau en amont du cours d'eau, barrages (« Barrage-voûte sur le fleuve Colorado aux États-Unis », Annexe 1, poster 7). Fournir une carte d'accès à l'eau potable dans le Monde (voir annexe 2). » (Baldi et al. 2017, p. 98)

Ce mode de questionnement laisse penser que les réponses des élèves peuvent découler directement de l'observation des images. En fait, les élèves ne peuvent produire les « réponses attendues » que s'ils ont

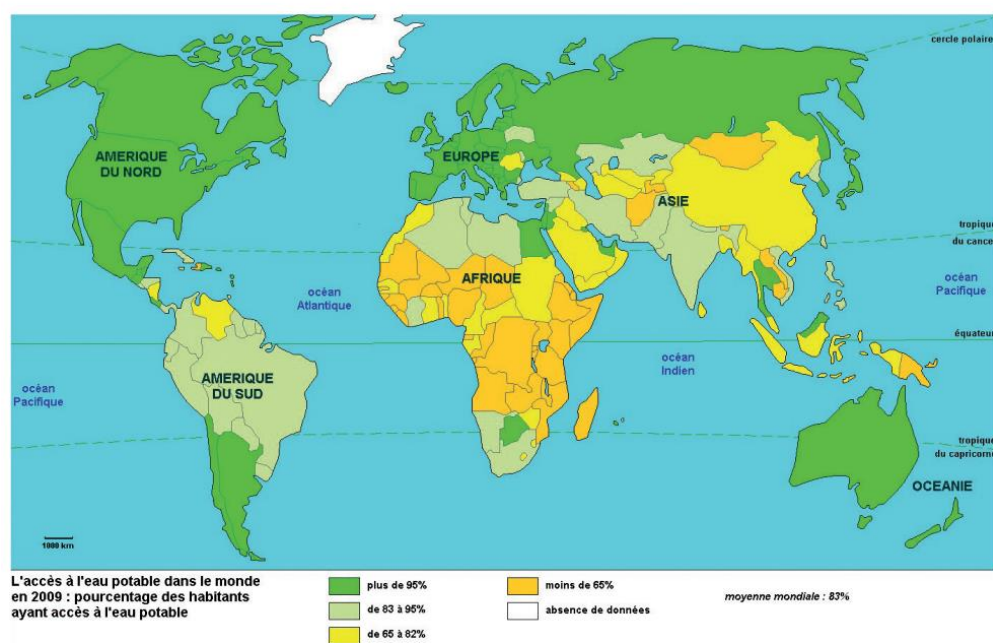
⁹¹ Fondation GoodPlanet, l'eau, <http://www.ledeveloppementdurable.fr/eau/> consulté le 12/10/2022

des connaissances antérieures à l'exercice. Notons, de plus, que la notion d'aridité, de sécheresse et de pénurie⁹² ne sont pas faciles à maîtriser en cycle 3.

L'étude de cas retenue est le Mali⁹³. Les photographies qui lui sont associées sont relatives à des situations de grande pauvreté, de sécheresse, ou bien à l'agriculture dite « traditionnelle ». Inversement les grands aménagements photographiés se situent en France⁹⁴ ou aux États-Unis⁹⁵. Ces images révèlent bien sûr de réelles inégalités, mais elles installent précocement une lecture manichéenne du monde, opposant les « pays riches », modernes, du Nord et les « pays pauvres », « traditionnels » du Sud. Cette grille de lecture évoque une Afrique qui serait uniformément frappée par la sécheresse. Cette lecture du monde peut être renforcée lors de l'analyse du planisphère concernant l'accès à l'eau potable dans le monde (fig. 8).

Figure 8 : Activité 20 « L'or bleu vu du ciel », annexe 2

CARTE DE L'ACCÈS À L'EAU POTABLE DANS LE MONDE EN 2009



© Alain Houot
www.monatlas.fr

(Baldi et al. 2017, p. 105)

⁹² Aridité, sécheresse, pénurie d'eau, Silvia Flaminio, février 2017, *Géoconfluences*, glossaire, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/aridite-secheresse-penurie> consulté le 29/07/2023

⁹³ Cultures en casier arrosés grâce à l'eau d'un puits au Mali, <http://www.ledeveloppementdurable.fr/eau/poster/10.html> consulté le 29/07/2023

⁹⁴ Usines pétrochimiques au bord du Rhône à l'aval de Lyon, en France <http://www.ledeveloppementdurable.fr/eau/poster/12.html> consulté le 29/07/2023

⁹⁵ Barrage-voûte sur le fleuve Colorado aux États-Unis, <http://www.ledeveloppementdurable.fr/eau/poster/12.html> consulté le 29/07/2023

Encore une fois, le défaut d'outils mathématiques (calcul en pourcentages) peut rendre cette carte difficile à décrypter pour des CM1. La notion d'« eau potable » doit être préalablement explicitée, distinguée de celle d'« eau douce ».

Les « réponses attendues » nous laissent perplexes. Il s'agit, encore une fois, d'injonctions, voire de sanctions :

« – diminuer l'agriculture intensive ; – rendre l'homme plus responsable ; – faire des lois (protection du littoral par exemple) ; – donner des amendes...

En conclure que nous sommes tous responsables et que l'eau doit être préservée. »

(Baldi et al. 2017, pp. 98-99)

Seule l'agriculture intensive est mise en cause. Les acteurs responsables ne sont pas identifiés. Les représentations implicites de l'Afrique semblent péjoratives.

Il importe, selon nous, de souligner, auprès des élèves, que, si de nombreux États en Afrique sont en situation de déficit d'eau potable, ce n'est pas, loin de là, par manque d'eau douce. La difficulté d'accès à l'eau par défaut d'infrastructures lié à des choix politiques et économiques, doit être soulevée, sous peine de raviver un déterminisme climatique, voire d'alimenter des représentations péjoratives à l'égard des populations pauvres en Afrique. Des élèves en CM1 peuvent se montrer très réceptifs dès lors qu'on trouve les bons supports. L'exemple de la Guadeloupe peut mettre en évidence une situation d'accès difficile à l'eau dans un « pays riche » en raison d'une mauvaise gestion du réseau. Par ailleurs, la littérature jeunesse offre de riches ressources dans ce domaine. Les élèves peuvent, dès lors, être invités à interroger le rapport « au vrai », tant par les photographies que dans la littérature ou les cartes. À la fin de l'activité, les élèves peuvent retenir que l'eau est indispensable à la vie, qu'elle est inégalement répartie sur la planète et que, dans chaque pays, l'accès à l'eau est inégal.

Les activités proposées ne sont donc pas vraiment adaptées au niveau des élèves. Les élèves qui ne sont pas en mesure d'analyser les documents doivent s'en tenir à la conclusion préétablie par l'enseignant. La richesse du thème n'est pas explorée. Les « réponses attendues », formulées dans la plaquette fournissent à l'enseignant des réponses toutes faites, non dénuées d'ambiguïtés. Le Réseau CANOPé, censé constituer une caution pour ses publications destinées à l'accompagnement des enseignants, livre en fait un discours discutabile scientifiquement et pédagogiquement. Le DD y est présenté de manière restrictive. Le « pilier social » est largement occulté, voire abordé sous un angle manichéen. Une véritable formation continue des enseignants serait fortement souhaitable, notamment en géographie.

2.3 L'EDD dans la géographie enseignée : une place de la question sociale réelle mais limitée

La géographie enseignée peut jouer un rôle important, voire décisif pour préparer de futurs écocitoyens à la compréhension de nombreux enjeux et prendre leur part dans le processus démocratique de la prise de décision. Quelle place réserve-t-elle à l'EDD ? Quels contours de la notion y propose-t-on ? Quelle est la place de chacun des enjeux dans ses programmes ? Il semble que c'est la seule discipline en mesure de

susciter une réflexion sur la « question sociale », en lien avec l'histoire et l'EMC. Cette spécificité est-elle pleinement déployée ? Pour répondre à ces questions, une analyse plus détaillée des programmes de géographie s'impose à nous.

2.3.1 L'EDD : un fil rouge dans les programmes de géographie

Les programmes de géographie nous permettent d'observer comment l'EDD est prise en charge dans l'enseignement de cette discipline et ce qu'elle peut apporter à la compréhension des enjeux du DD, en particulier la *question sociale*. Quelle part prend l'enseignement de la géographie dans ce processus ? Peut-elle s'appuyer sur des contenus et des pratiques disciplinaires précédemment établis ? Nous souhaitons décrypter dans l'évolution dans les programmes de géographie publiés depuis le milieu des années 1990 dans le secondaire, en collège et en lycée, les acceptions successives conférées au DD. Nous portons, en particulier, la focale sur les programmes de 5^{ème} et de seconde où les notions de *développement durable*, puis de *transition(s)* sont mises en exergue.

En géographie, la thématique du DD doit être déployée tout au long du parcours scolaire. On la retrouve en cycle 3 sous diverses approches. « *La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés structure* l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4. » Dans le thème « consommer en France » (CM1), les élèves s'interrogent « *sur les enjeux liés au développement durable des territoires.* » et dans celui qui s'intitule « mieux habiter » (fin de CM2), sur « *la place réservée dans la ville aux espaces verts, aux circulations douces, aux berges et corridors verts, au développement de la biodiversité, le recyclage au-delà du tri des déchets, l'aménagement d'un écoquartier sont autant d'occasions de réfléchir aux choix des acteurs dans les politiques de développement durable.* » Ces programmes ciblent des actions en lien de nouvelles pratiques en matière d'urbanisme. Entre légitimation de ces pratiques et réflexion critique, il est important, même à l'école primaire, de susciter le débat chez les élèves, comme le suggère le BO. Le lien des contenus d'enseignement à l'action se renforce. Une initiation à la *prospectivité territoriale* est même encouragée, en lien avec l'idée de *durabilité*. En 6^{ème}, par exemple, dans le cadre du thème « habiter une métropole », « *les élèves sont [...] invités, dans le cadre d'une initiation à la prospectivité territoriale, à imaginer la ville du futur : comment s'y déplacer ? Comment repenser la question de son approvisionnement ? Quelles architectures inventer ? Comment ménager la cohabitation pour mieux vivre ensemble ? Comment améliorer le développement durable ? Le sujet peut se prêter à une approche pluridisciplinaire.* »

Les programmes d'histoire-géographie publiés dans les années 1990, sous la houlette de Serge Berstein, professeur des Universités, et de Dominique Borne pour l'Inspection générale, en 1996 pour la 6^{ème}, en 1997 pour le cycle central (5^{ème} et 4^{ème}) et 1998 pour la 3^{ème} (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche 2003), sont restés en vigueur jusqu'en 2008. Avant la mise en place du site Éduscol, les programmes faisaient l'objet de publications du CNDP (Centre national de Documentation Pédagogique) sous forme de livrets, mis à disposition des enseignants. Ces livrets, véritables outils de formation continue, donnaient lieu à une présentation étoffée des programmes et proposaient des accompagnements de programmes pour le collège. La structure d'ensemble de ces programmes de la 6^{ème} à la 3^{ème} repose sur une longue tradition d'écriture des programmes faisant écho à une géographie académique vidalienne, séparant géographie « générale », en 6^{ème} dans ce nouveau

programme, et géographie « régionale », en 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. La connaissance géographique de la France a longtemps participé à la construction du récit national, en lien avec l'enseignement de l'histoire. Au fil des années, les élèves sont initiés au raisonnement géographique, notamment par le maniement des cartes, des photographies de paysages, la réalisation de croquis et l'acquisition du vocabulaire géographique.

En 6^{ème}, dans un premier temps, à travers des planisphères (population, domaines et climatiques et biogéographiques, grands ensembles du relief) et, dans un deuxième temps à partir de l'analyse de photographies de grands types de paysages (urbains, ruraux, « à faible occupation humaine »), les élèves acquièrent la base des connaissances et des méthodes en géographie. L'étude des planisphères exposant la répartition des climats et des formations végétales peut donner lieu à une initiation des élèves aux processus climatiques et biogéographiques.

« Les caractéristiques climatiques et végétales de la planète sont étudiées à partir de cartes et d'images. Les élèves apprennent à utiliser les mots qui permettent de décrire ces phénomènes. La localisation des zones thermiques et pluviométriques est simplement expliquée. À l'aide de deux brefs exemples, éventuellement choisis dans la seconde partie du programme, on montre les relations des sociétés au climat. »

Au milieu des années 1990, l'enseignant, dégagé, en principe, du déterminisme naturel pour étudier « les relations des sociétés au climat », se situe toutefois dans la représentation d'une stabilité des mécanismes atmosphériques globaux. De la 5^{ème} à la 3^{ème}, les programmes sont consacrés à la « géographie régionale ». Reprenant les anciens découpages des programmes, il s'agit de découvrir les différents continents : l'Afrique, l'Asie et l'Amérique, en 5^{ème}, l'Europe en 4^{ème} et la France en 4^{ème} et en 3^{ème}. Au récit national se surimpose celui de la « construction de l'Europe ». La question du *développement* est abordée en 5^{ème}. En lien avec :

« les changements rapides du monde, [...] la diversité des cultures et des rythmes de développement peut être un des fils conducteurs de l'étude au long de l'année. Il s'agit à la fois d'assurer la connaissance des grands traits des continents et d'un minimum de localisations, et d'entraîner au raisonnement géographique, à travers quelques études de cas. »

Ce programme ouvre la voie à une lecture nuancée du monde en termes de « diversité des cultures », de « rythmes de développement ». Les « études de cas », incitant à choisir des exemples à des échelles spatiales très variées, introduisent une nouveauté dans les programmes, vers un affranchissement du cadre continental dans les programmes à venir. En 3^{ème}, préalablement à l'étude des « puissances économiques » (États-Unis, Japon, Union européenne et France), les élèves se questionnent sur « la géographie du monde d'aujourd'hui ». Les élèves découvrent des éléments de géographie économique. La géographie politique du monde, en lien avec l'histoire figure également au programme. Ces programmes édités dans la deuxième moitié de la décennie 1990, ne font pas référence à la notion d'*environnement*, ni à celle de *développement durable*. Il faut attendre le changement des programmes du collège en 2008 pour voir ces thématiques intégrées dans la géographie enseignée.

Entre temps, c'est le programme de seconde, publié au BO hors-série n° 6 du 29 août 2002 - Volume 11, qui atteste d'innovations importantes. Certes, les programmes du lycée s'inscrivent dans une certaine tradition où la seconde aborde des thématiques de « géographie générale », la classe première étant dévolue à l'enseignement de la géographie de la France et celle de Terminale⁹⁶ à l'étude « d'un espace mondialisé ». La notion d'*environnement* devient une thématique importante du programme de géographie en seconde générale (22 occ.). Les relations entre *environnement* et *aménagement* y sont

⁹⁶ http://www.ac-grenoble.fr/histoire/programmes/lycee/classique/terminale/doc_accomp.pdf consulté le 10/09/2022

questionnées tout au long de l'année. Le syntagme *développement durable* n'y est pas mentionné. Le CNDP édite des commentaires du programme de Terminale générale applicable à la rentrée 2004 dans une publication (encadré 7) qui atteste de la nécessité de prendre en compte la notion de *développement durable* (tableau 3). Il engage à une réflexion sur les notions, de *mondialisation*, de *développement inégal*, d'*aires de civilisation*. La notion d'aires de civilisation définie à partir des cultures, des langues et des religions peut provoquer quelques dérapages, compte tenu de l'audience de la théorie du « choc des civilisations » exposée par Samuel Huntington en 1996, mais le texte évoque plutôt la diversité des voies possibles, en fonction des acteurs et des territoires.

Ces réorientations de l'enseignement de la géographie dans le cadre des programmes du lycée, au début des années 2000, indiquent les prémisses d'une prise en compte de l'EDD. Elles prennent une forme plus aboutie dans les programmes de collège publiés en 2008 où les notions de *mondialisation* et de *développement durable* prennent une place centrale.

Encadré 7 : Programme de Terminale pour la rentrée 2004 : mondialisation et développement durable

« La *mondialisation* est un processus inachevé et discuté qui ne peut rendre compte à lui seul de l'organisation géographique du monde. Les caractères de la mondialisation, loin de susciter une unanimité, font débat. La mondialisation produit dans un même mouvement de l'homogénéisation (modes de consommation et de production, circulation de l'information et production culturelle et scientifique...) et de la différenciation. Est-elle pour autant à l'origine de l'accroissement des inégalités dans le monde ? La question du *développement inégal* (...) demeure une donnée essentielle de l'organisation géographique du monde soulignée par la montée en puissance des mouvements altermondialistes. De la même façon, la thématique du développement durable ne cesse de se renforcer. Les débats sur les problèmes environnementaux (réchauffement de la planète, désertification, épuisement de certaines ressources, questions sanitaires et sociales...) prennent une ampleur inédite du fait des nouvelles interdépendances tissées par la mondialisation. Les sommets de Rio (1992), Kyoto (1997) ou Johannesburg (2002) illustrent le développement d'une conscience écologique internationale qui commence à peser sur les termes du débat. Des régulations plus solidaires (action des organismes internationaux, des organisations non gouvernementales, d'associations citoyennes...) mais de portée inégale, cherchent à se mettre en place pour répondre aux exigences du développement durable à l'échelle planétaire. D'autres grilles de lecture et de logiques d'organisation du monde coexistent. Les différentes cultures, langues et religions dessinent de grandes *aires de civilisation* à l'échelle mondiale. Cette multiplicité des aires culturelles est source de richesses mais les inégalités entre les aires et des systèmes de représentation antagonistes peuvent aussi conduire à des replis et à des conflits identitaires. »

http://www.ac-grenoble.fr/histoire/programmes/lycee/classique/terminale/doc_accomp.pdf, p. 23, consulté le 10/09/2022

Les nouveaux programmes de géographie de la 6^{ème} à la 3^{ème} sont publiés sous l'autorité de l'Inspecteur général Jean-Louis Nembrini, en une seule fois, (BO spécial n° 6 du 28 août 2008⁹⁷), ce qui leur confère une certaine cohérence. Le *développement durable* et la *mondialisation* forment désormais les deux notions structurantes des programmes de géographie, du primaire à la terminale. La notion de *Habiter* est le fil directeur du programme de géographie de tout le cycle 3, du CM1 à la 6^{ème}. Les programmes du collège permettent à l'enseignant d'aborder le *développement durable*, essentiellement en classe de 5^{ème}. Le

⁹⁷ <https://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html> consulté le 12/09/2022

programme de 4^{ème} est centré sur la notion de *mondialisation*. La 3^{ème} est consacrée la France en lien avec l'Union européenne.

Les élèves qui accèdent à une seconde générale et technologique à la rentrée 2010 bénéficient⁹⁸ d'un nouveau programme de géographie, intitulé « Sociétés et développement durable ». Dans l'introduction, nous constatons une inflexion donnée au syntagme *développement durable* :

« Plaçant l'homme et l'humanité au cœur des problématiques, l'étude du développement durable met en relation le développement humain avec les potentialités de la planète. En croisant les dimensions sociales, économiques et environnementales, on s'interroge sur la façon dont les sociétés humaines améliorent leurs conditions de vie et subviennent à leurs besoins sans compromettre la satisfaction des besoins des générations futures. Le développement durable apparaît ainsi comme une autre façon de lire le monde, de le penser et de le gérer. »

À première vue, cette acception se situe dans le droit fil du rapport Brundtland. Chaque chapitre de géographie est abordé en trois temps afin de cerner les différents enjeux sociaux, environnementaux et économiques, en lien avec leur dimension spatiale. Pour « l'eau, ressource essentielle », par exemple, les élèves appréhendent successivement : l'inégalité de répartition et d'accès à la ressource, la question de la maîtrise de l'eau et transformation des espaces et les problèmes posés pour gérer une ressource convoitée et parfois menacée. Dans le chapitre « aménager la ville », la croissance urbaine, l'étalement urbain, les inégalités socio-spatiales, sont abordées dans un premier temps, puis les transports et les mobilités, avant d'envisager comment « aménager des villes durables ». L'articulation entre l'acquisition de connaissances et de méthodes en géographie et la recherche de solutions en faveur de la durabilité est, ainsi, au cœur de cette structuration du programme.

À y regarder de plus près, des limites sont posées « au développement humain » : celles des « potentialités de la planète », ce qui fait l'objet d'un grand débat de société. Si le titre renvoie « aux sociétés », « l'homme » est, dans cette formulation, essentialisé, ce qui constitue une rupture avec une approche de l'EDD tournée vers la pluralité des formes de développements durables qui caractérisait jusque-là l'enseignement de la géographie. De même, suggérer une « *façon de lire le monde, de le penser et de le gérer* », s'affranchit de l'idée de « neutralité » qui s'impose à tout fonctionnaire et à laquelle est attaché le professeur d'histoire-géographie, soucieux de développer l'esprit critique chez ses élèves en présentant la diversité des points de vue possibles.

De nouveaux programmes de géographie, du CM1 à la 3^{ème} sont publiés dans le BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015⁹⁹. Michel Lussault a activement contribué à leur rédaction. Le DD, fil conducteur des programmes de géographie, est abordé en cycle 3 au prisme de la notion de l'*Habiter*. En CM1, à travers le thème : « consommer en France », l'enseignant soulève des problèmes géographiques liés à la question des ressources, comme l'eau, par exemple, et de leur gestion. La réflexion est prolongée en CM2 autour des thèmes : « se déplacer » et « mieux habiter ». En 6^{ème}, les enjeux liés au développement durable peuvent être évoqués à propos de types de territoires divers, par exemple, les métropoles, les espaces de

⁹⁸ <https://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html> consulté le 12/09/2022

⁹⁹ <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/textes/formations-college-transversal/7529-programme-26-novembre-2015.pdf> consulté le 12/09/2022

faibles densité... Le risque est grand de conduire à l'éclatement de la notion de DD voire de l'éclipser au profit de la notion complexe de l'Habiter. Au cours du cycle 4, au découpage ancien du programme par grandes régions du monde en 5^{ème} et 4^{ème}, se substitue un découpage fondé sur des « concepts » : l'année de 5^{ème} est entièrement dévolue au DD et la 4^{ème} à la mondialisation, réservant à la classe de 3^{ème}, l'étude de la France et de l'Union européenne.

La notion de *développement durable* se construit au fil de l'année de 5^{ème} de manière spiralaire, à partir du thème : « la question démographique et l'inégal développement », puis de celui « des ressources limitées, à gérer et à renouveler », et, enfin de celui qui s'intitule « prévenir les risques, s'adapter au changement global ». Le professeur d'histoire-géographie doit rester vigilant pour assurer la maîtrise de la notion de DD à la fin de l'année, dans sa complexité. Chaque pilier doit être régulièrement identifié. Ils doivent aussi être articulés entre eux en s'appuyant sur les ODD. Seul l'enseignement de la géographie permet de sensibiliser les élèves à ces enjeux dans leur ensemble, au pilier social, plus particulièrement. Tous les élèves suivent cet enseignement, puisque la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. Le rôle de la géographie enseignée en collège, en lien avec l'enseignement de l'histoire et l'EMC, est, dès lors crucial pour redonner de la visibilité à la question sociale.

Les programmes de lycée, de seconde et première, publiés au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019¹⁰⁰, introduisent d'importantes nouveautés. En seconde, il faut traiter le thème : « Environnement, développement, mobilité : les défis d'un monde en mutation », puis en première, celui des « dynamiques du monde contemporain » et, en terminale¹⁰¹, « les territoires dans la mondialisation : entre intégrations et rivalités ». Contrairement à une longue tradition, l'étude de la France, est conduite tout au long du lycée, en la replaçant dans un contexte plus large. Le souci d'une articulation entre connaissances et action est clairement affirmé. Autre nouveauté, les élèves doivent apprendre à penser un monde instable, incertain. La question de la temporalité a pris toute sa place en géographie à travers trois processus : la transition (en classe de seconde), la recomposition (en classe de première) et la mondialisation (en classe terminale).

La notion de *transition* fait donc son entrée dans la géographie enseignée. La présentation du programme établit les contours de la notion dans les termes suivants :

« Pour ce faire, la notion de transition est mobilisée pour rendre compte de ces grandes mutations. [...] Cette notion de transition désigne une phase de changements majeurs, plutôt que le passage d'un état stable à un autre état stable. Elle se caractérise par des gradients, des seuils, et n'a rien de linéaire [...]. Elle prolonge et enrichit la notion de développement durable, que les élèves ont étudiée au collège. La transition est une clé d'analyse des grands défis contemporains, à différentes échelles, plus qu'un objectif à atteindre. Elle permet d'analyser la pluralité des trajectoires de développement, tout en interrogeant la durabilité des processus étudiés. »

Notons qu'il ne s'agit pas de « transition écologique ». Mobilisant des termes tels que « évolutions », « phase », « changements », « passage », « trajectoires », « durabilité », la notion de transition renvoie donc plus au temps qu'à l'espace. La notion de transition, qui a fait une son entrée massive dans les discours politiques et médiatiques reste néanmoins très floue.

¹⁰⁰ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502 consulté le 12/09/2022

¹⁰¹ https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe243_annexe1_1159172.pdf consulté le 12/09/2022

La complémentarité avec l'enseignement de l'histoire prend tout son sens. Le rejet d'une approche linéaire du temps est acté depuis longtemps pour les historiens, mais, les « lignes du temps » gardent une place dans les manuels du primaire et le secondaire. Les notions de « gradients » et de « seuils » sont familières aux géographes. Toutefois, du programme à sa mise en œuvre par les professeurs et à son appropriation par les élèves, de nombreux obstacles se dressent sur la route des uns et des autres.

Le BO n° 31 du 30 juillet 2020¹⁰² apporte quelques modifications aux programmes de 2015 du collège. La notion de *durabilité* prend de l'ampleur au sein de cycle 4 et le syntagme de *développement durable* disparaît au profit de l'usage du terme « développement » employé seul :

« Les espaces et les territoires dans le cadre de leur aménagement par les sociétés sont questionnés au regard de la durabilité de leur développement et des effets géographiques de la mondialisation contemporaine. Dans cette perspective, il est important de sensibiliser les élèves à la question du développement, qui reste tout à fait essentielle, mais dont les termes sont modifiés par la montée en puissance des problèmes liés au changement global et à la surexploitation de certaines ressources. »

Les auteurs du programme considèrent que la question du développement reste essentielle. Font-ils référence aux inégalités de développement dans le monde ? S'agit-il de soutenir la croissance des pays émergents ? Les thématiques de « changement global » et de « surexploitation des ressources » sont évoquées selon des formules essentialisantes. Là encore, nous nous interrogeons sur le sens à accorder à ces notions. Pour traiter en classe ces questions de manière accessible pour des collégiens, la démarche reposant sur l'étude concrète de cas de territoires, contextualisées et replacées à différentes échelles, est fortement encouragée. Notre pratique professionnelle nous conduit à conforter cette préconisation, mais nous pensons qu'au-delà d'une simple illustration des propos du professeur à l'aide de situations concrètes, il est nécessaire d'engager la réflexion en termes d'inégalités de développement et d'injustices sociales et environnementales.

Les programmes de géographie, en primaire et dans le secondaire ont donc investi la notion de DD en déployant les ressources de la discipline. Ils proposent la transmission des savoirs concernant les territoires à différentes échelles, dans toutes les parties du monde. L'étude de cas est privilégiée pour aborder la complexité des questions, fût-ce brièvement. Elle permet aux élèves de s'approprier des notions et un vocabulaire géographiques. Ils peuvent prendre en charge des questions qui font débat, qui suscitent même des controverses. Si les orientations de politique générale et une certaine demande sociale, influencent la rédaction des programmes (lecture des rapports Nord-Sud, changement des comportements, « bonnes pratiques », « sobriété »...), les auteurs des programmes maintiennent une relative distance vis-à-vis du politique, au prix souvent de formulations suffisamment floues pour accepter différentes interprétations tout en préservant la validité scientifique des contenus (exemple : programme de 5^{ème} de 2008, encadré 8). Les enseignants doivent pouvoir y trouver matière à exercer leur liberté pédagogique. La lecture et la mise en œuvre des programmes supposent donc de la part de l'enseignant une solide formation, initiale et continue, et une certaine disponibilité afin prendre le temps nécessaire pour en apprécier les évolutions, notamment sur le plan épistémologique.

¹⁰² https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771 consulté le 12/09/2022

Encadré 8 : le développement durable dans le programme de 5^{ème} en 2008

Une étude de cas, placée en tout début de programme permet, en posant les trois dimensions du développement durable, d'appréhender simplement le concept. La première partie du programme s'ouvre sur les hommes, car c'est l'humanité qui est au cœur du développement durable. La deuxième partie aborde la question majeure des inégalités des conditions de vie, de richesses et de développement des sociétés, aux différents niveaux de l'échelle géographique. La troisième partie s'attache aux rapports entre les sociétés et les ressources. Ces rapports sont étudiés sous l'angle du développement durable à travers les questions d'aménagement et d'usage, de préservation et de partage des ressources entre les territoires et entre les hommes.

La démarche géographique privilégie des études de cas à partir desquelles les élèves constatent les inégalités et les déséquilibres, perçoivent les jeux d'acteurs, les impacts des actions des hommes sur l'environnement et mesurent l'importance des choix politiques. Ces études de cas prennent pleinement leur sens par une mise en perspective à d'autres échelles géographiques et parfois de temps. Elles sont choisies de manière que les élèves puissent poursuivre le parcours des différentes parties du monde.

L'apport majeur de la géographie dans l'approche du développement durable repose, outre sa dimension humaine et sociale, sur la prise en compte des échelles. C'est à travers leur maniement que les élèves perçoivent, du local au mondial, l'interdépendance des sociétés comme des territoires.

<https://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html> consulté le 12/09/2022

Les élèves qui ont connu les programmes au collège, puis au lycée, publiés avant 2015, sont les jeunes adultes d'aujourd'hui. Les représentations du monde construites au fil du parcours scolaire peuvent jouer de façon décisive dans leur capacité à concevoir leur rôle dans les décisions à prendre et dans les actions à engager. Ces élèves sont aujourd'hui des adultes. Il ne s'agit donc pas de « générations futures ». Tous se trouvent confrontés à d'immenses défis, aujourd'hui, et plus encore, dans les décennies à venir. Tels que les programmes sont rédigés, les sciences expérimentales et la technologie donnent des éléments indispensables en matière de culture scientifique et technique, mais seul l'enseignement de la géographie permet de sensibiliser les élèves à ces enjeux dans leur globalité, notamment dans leur dimension sociale et sociétale. Parmi ces enjeux, quelle place occupe chaque « pilier » du développement durable ? Comment la *question sociale*, notamment, est-elle appréhendée ?

2.3.2 La question sociale dans les programmes de géographie : une place limitée

Les professeurs d'histoire-géographie-éducation civique sont quasiment les seuls à pouvoir évoquer la *question sociale*, au sens d'inégalités sociales, en explorant la complémentarité entre ces trois enseignements. Dans l'enseignement de la géographie, la *question sociale*, n'est pas abordée en tant que telle, mais plutôt sous l'angle des *inégalités socio-spatiales*. Une approche chronologique permet de dégager des évolutions sur les plans pédagogique et scientifique.

Dans le programme de géographie de 5^{ème} rédigé en 1997, il est question de « développement ». Pour autant, tel qu'il est employé à propos des différents continents, ce terme est ambigu. Nous pouvons y retrouver en filigrane la théorie du développement de Rostow, évoquant des « stades de

développement ». C'est le plus souvent en termes d'opposition Nord (développé) - Sud (en voie de développement) que les continents sont présentés, très loin de la notion d'*échange inégal*. En 3^{ème}, avant l'étude des « puissances économiques », héritage des programmes anciens : États-Unis, Japon, Union européenne et France, les élèves se questionnent sur « la géographie du monde d'aujourd'hui ». L'inégale répartition de la richesse est simplement constatée. Les causes de ces inégalités ne sont pas interrogées.

Le programme de seconde **2002**, consacré à la thématique : « Les hommes occupent et aménagent la Terre », évoque très brièvement et de manière descriptive, des formes d'inégalités (4 occ.) : inégalités et discontinuités spatiales, inégalités face aux risques naturels et à la maîtrise des ressources, inégalités de répartition de la population et « inégalités entre les villes des pays riches et celles des pays pauvres ». La note de commentaire du programme de Terminale (encadré 7) de **2004** invite à questionner les inégalités en confrontant les notions de *mondialisation* et de *développement durable*. Il est question de « développement inégal », d'« altermondialisation », de « systèmes de représentations antagonistes » qui peuvent ouvrir des débats en classe sans imposer une grille de lecture. En ce début de la décennie 2000, la question des inégalités tient une place notable dans les programmes de 5^{ème} et de seconde structurés autour de la notion du DD

Dans le programme de collège de **2008**, en 6^{ème}, il est proposé aux élèves, dans un premier temps, d'appréhender l'« espace proche », déjà abordé en primaire et, au fil de l'année d'explorer « la Terre, planète habitée ». Qu'il s'agisse d'habiter la ville, le monde rural, un littoral, « un espace à fortes contraintes », les élèves découvrent ces thématiques à partir de deux études de cas présentant des situations contrastées. Dans la pratique, cela a donné lieu à une présentation assez dualiste des réalités, opposant les « pays riches » et les « pays pauvres ». L'année de 5^{ème}, consacrée à la construction de la notion de *développement durable*, permet de nuancer davantage le propos, plaçant « *l'humanité au cœur du développement durable* ». On y retrouve (encadré 8) les « trois piliers » du développement durable. La question des « inégalités de conditions de vie » y est considérée comme la question majeure. Les inégalités devant la santé, devant l'alphabétisation, devant les risques, la pauvreté dans le monde font l'objet de chapitres à part entière, de même que la « question des ressources alimentaires », la « question de l'accès à l'eau », la « question de l'énergie », ou encore « gérer les océans et leurs ressources », « ménager l'atmosphère ». L'extrait cité dans l'encadré 8 montre que le professeur de géographie peut se dégager d'approches dualistes et réductrices, telles l'opposition entre le Nord et le Sud, entre le local et le global, en particulier grâce « la prise en compte des échelles ». Le programme de 4^{ème} de 2008 est centré sur la notion de *mondialisation* qui permet d'évoquer les inégalités. Les élèves sont invités à la questionner car elle « *transforme la hiérarchie des États et développe ou réduit les inégalités socio-spatiales sur les territoires.* » Les notions de « pays émergents » et de « pays pauvres », en usage dans les instances internationales telles que l'ONU, ne sont pas débattues, comme allant de soi et relevant d'une typologie géographiquement établie, ce qui est loin d'être le cas. Durant la classe de 3^{ème}, la France et l'Europe sont au cœur du programme, abordées essentiellement en termes de « puissances économiques » et d'« espaces productifs ». Le terme de « puissance » est peu questionné. Les échanges économiques étant abordés en termes de flux. La prégnance des théories économiques « classiques », voire d'une grille de lecture néolibérale des interrelations entre les États, se fait sentir, laissant peu de place au décryptage des rapports de domination.

Les programmes du collège de 2008 permettent néanmoins à l'enseignant d'aborder le développement durable, en particulier la question des « inégalités socio-spatiales ». Toutefois, sans une solide formation disciplinaire, les risques de dérives sont importants. La question de la *pauvreté* est reléguée dans les territoires du Sud, dans les « pays pauvres ». C'est une vision dualiste du monde qui peut s'installer d'année en année. La *question sociale* dans les pays du Nord, et, en France en particulier, est occultée, et par là-même invisibilisé. Ces programmes de collège restent en vigueur jusqu'en 2015.

Dans le programme de seconde de **2010**, nous retrouvons le risque de dérives vers les formes de dualisme :

« le programme de géographie de la classe de seconde privilégie en effet les études de cas conduites de préférence à grande échelle ; celles-ci sont mises en perspective par des comparaisons et des approches aux autres échelles spatiales en particulier à l'échelle planétaire. [...] Au cours de l'année, leur choix doit prendre en compte la diversité des situations des sociétés sur l'ensemble de la planète, celles des pays riches où les politiques de développement durable progressent selon des modalités diverses, et celles des pays émergents ou en développement confrontés au double défi du développement et de la durabilité ».

Dans le programme de 5^{ème} de **2015**, le thème 1 est consacré à « la question démographique et l'inégal développement ». Le rapprochement sous le même titre de la « question démographique » et de l'« inégal développement » doit être abordé avec précaution. Il présente le risque d'induire ou de renforcer chez les élèves une lecture malthusienne du problème, voire de concevoir les pays du Sud où la *transition démographique* est plus tardive et plus rapide comme une « bombe démographique » menaçant les pays du Nord. L'enseignant peut éviter l'écueil. Il lui est, en effet, demandé d'aborder :

« à grands traits, la géographie de la richesse et de la pauvreté à l'échelle du monde. L'objectif est de sensibiliser les élèves à l'inégale répartition des richesses. Ils découvrent aussi que les différents niveaux de richesse et de pauvreté et donc les inégalités sociales sont observables dans tous les pays. »

Chose assez rare pour le souligner : il est bien question d'évoquer les inégalités sociales dans tous les pays. Il faut, par ailleurs, attendre le programme de 3^{ème} pour voir figurer les « *inégalités croissantes entre territoires français, à toutes les échelles* » que l'aménagement des territoires est sensé réduire. Dans le programme de seconde de **2019**, le mot « inégalités » est employé 10 fois pour évoquer : des inégalités territoriales (dans le monde, au Brésil, en Russie, en Afrique australe), des inégalités socio-économiques et territoriales (en France), des inégalités et des logiques ségrégatives « *particulièrement marquées* » en Afrique australe. Dans la deuxième moitié des années 2000, les programmes de géographie interrogent la croissance des inégalités sociales et territoriales.

C'est lors de la publication des modifications du programme de 5^{ème} de **2020** qu'apparaissent les ODD (Objectifs de développement durable) dans la colonne « démarches et contenus d'enseignement ». Aucun autre programme n'y fait référence, pas même en SVT. En présentation du thème 1, en géographie, il est précisé que :

« L'objectif de cette première partie du cycle est de sensibiliser les élèves aux problèmes posés aux espaces humains par le changement global et la tension concernant des ressources essentielles

(énergie, eau, alimentation). Il s'agit de faire comprendre aux élèves la nécessité de prendre en compte la vulnérabilité des espaces humains, mais sans verser dans le catastrophisme et en insistant sur les capacités des sociétés à trouver les solutions permettant d'assurer un développement durable (au sens du mot anglais sustainable, dont il est la traduction) et équitable. On s'appuiera sur les objectifs de développement durable de l'ONU (ODD). »

La plupart des ODD sont associés à, au moins, un point du programme : lutte contre la faim (ODD2) ; accès à la santé (ODD3) ; éradication de la pauvreté (ODD1) ; égalité entre les sexes (ODD5) ; accès à une éducation de qualité (ODD4) ; réduction des inégalités (ODD 10) ; accès à l'eau salubre et à l'assainissement (ODD6) ; recours aux énergies renouvelables (ODD 7) ; conserver et exploiter de manière durable les mers et les océans et les ressources marines aux fins du développement durable (ODD 14) ; prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions (ODD 13)... La rédaction du programme montre le souci de ses auteurs d'endiguer des dérives en cours : le catastrophisme et le sentiment d'impuissance face au « changement global ». En prenant appui sur les ODD, le programme met en exergue les questions sociales, en les associant, ce qui est nouveau, aux questions environnementales : les problèmes posés aux espaces humains, leur vulnérabilité, les tensions concernant les ressources, un DD et équitable...

De programme en programme, (tableau 5) un certain nombre de constantes apparaissent. L'EDD tient une place limitée dans les programmes. Elle prend très largement la forme d'une Éducation à l'Environnement. L'incitation à l'interdisciplinarité, au croisement entre les disciplines, s'inscrit de manière discrète dans les programmes. Les programmes du secondaire reflètent une tension entre, d'un côté, les injonctions pour intégrer le vocable en usage dans les textes institutionnels, et, de l'autre, les disciplines enseignées qui tiennent, le plus souvent, ces textes à distance. Ainsi l'expression « transition écologique vers le développement durable » n'a trouvé, en collège, qu'une place marginale, en fin de programme, dans le cadre de possibles « croisement de programmes » et le terme de « transition » lui est préféré en seconde.

L'école primaire s'est mobilisée, dès le milieu des années 1990 en faveur de l'EE. Dans le secondaire, les enseignants en sciences expérimentales, notamment en SVT, assument la formation des élèves aux problématiques environnementales dans leurs dimensions biophysiques. L'EDD est prise en charge, essentiellement, par les enseignants d'histoire-géographie, plus spécifiquement en classe de 5^{ème} et de seconde. La géographie qui se définit comme une science sociale est également la seule discipline où les inégalités sociales et territoriales sont abordées.

De manière générale, nous pouvons constater que les ODD et la *question sociale* tiennent une place très réduite dans les programmes d'enseignement et dans l'EDD. Lorsque la question des inégalités sociales et territoriales, est abordée, leur présentation, souvent exclusivement descriptive, s'offre sous forme de dualismes : local/global, pays riches/pays pauvres. Leur modalité de construction ne sont jamais interrogées, laissant libre cours à une forme de pensée unique, d'essence néolibérale, occultant toute forme de rapport de domination. Depuis le milieu des années 1990, nous observons la progressive montée en puissance d'une éducation de plus en plus normative, qui recherche un changement des comportements aux dépens des contenus scientifiques et d'une réflexion critique. Les programmes favorisent, en effet, l'apprentissage des écogestes, dont la liste est de plus en plus précise, en primaire et au collège, et même au lycée. La question de la responsabilité s'impose au fil des années, dans une acception de plus en plus

réductrice. Initialement formulée en termes de « responsabilité citoyenne », elle se recentre sur le « respect de l'environnement », puis « consommer responsable ».

Les derniers programmes introduisent des nouveautés qui permettent de diversifier les modalités d'investigation des problématiques environnementales. L'approche « sensible » de l'environnement trouve place dans plusieurs disciplines. Les importantes avancées scientifiques, en sciences expérimentales et en sciences sociales relatives notamment au changement climatique conduisent à quelques modifications dans les programmes. Quels peuvent être les apports de la géographie académique pour aborder le DD ? pour éclairer les notions mobilisées ? pour mettre en perspective des changements en cours, les enjeux sociaux et environnementaux ?

2.3.3 La géographie académique et l'EDD : une faible implication malgré la demande sociale

La mise en place officielle de l'EDD, en 2004, dans l'Éducation nationale et la montée en puissance des politiques publiques au titre du DD appellent l'implication de la géographie académique. La « généralisation de l'EDD » et sa place particulière dans les programmes de géographie interpellent les géographes universitaires. La géographie académique peut, d'une part aider les enseignants du secondaire à saisir le *développement durable* en tant qu'objet géographique, et, d'autre part, questionner les apports de la discipline dans la recherche concernant l'EDD. Le *développement durable* embrasse une multitude de questionnements, renvoyant, soit à chacun des piliers, le social, l'environnement et l'économie, soit aux trois considérés ensemble. Comment les géographes universitaires ont-ils investi le DD ? Comment se mobilisent les géographes dans le cadre de l'EDD ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons, tout d'abord, sur le numéro 387 de la revue *Historiens & Géographes* consacré au *développement durable* en juillet 2004. Cette revue qui rassemble des articles rédigés par des universitaires est destinée aux professeurs d'histoire-géographie dans le secondaire. Elle peut constituer un marqueur des relations entre géographie académique et géographie enseignée. Ensuite, nous avons exploré sur le corpus des thèses soutenues par des géographes concernant l'EDD.

Le n° 387 (juillet 2004) de la revue *Historiens & Géographes* (Miossec et al. 2004) est consacré à l'étude du développement durable en géographie. Il est publié dans la perspective du Congrès de l'Union Géographique Internationale (UGI) qui s'est tenu à Glasgow en 2004 portant, notamment, sur le développement durable (*sustainable development*). Alain Miossec, alors président du Comité National Français de Géographie, saisit l'occasion pour évaluer l'engagement des géographes français et pour proposer quelques pistes de réflexions. Il réunit, pour cette publication, près d'une trentaine de géographes. Ce Congrès de l'UGI coïncide avec 1ère phase de la mise en place de l'EDD dans l'Éducation nationale (tableau 3). Il s'agit d'assurer une interface entre la géographie académique et la géographie enseignée.

Alain Miossec observe (pp. 83-84) le faible engouement des géographes pour le DD alors que depuis plusieurs années « *le monde savant* » se tourne vers ce qu'il considère comme un « *nouveau paradigme* ». L'article suivant, intitulé « développement durable : affaire de tous, approches de géographes » (Miossec et al. 2004, pp. 85-96) est cosigné par Alain Miossec, Paul Arnould et Yvette Veyret. Il permet de faire un

état des lieux de la réflexion pour ces auteurs en 2004, de relever des thématiques qui ont suscité, ultérieurement, d'importants travaux de recherche dans de nombreuses directions, d'identifier des approches qui ont été abandonnées par la suite, de même que certaines figures de rhétorique qui structurent durablement le discours en matière de DD. Pour qualifier le syntagme, les auteurs hésitent entre l'usage du mot concept, celui de notion, ou bien d'expressions telles que « démarche politique » ou « horizon global ».

Selon A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret, les géographes universitaires « *oscillent entre plusieurs positions. Pour les uns, la majorité apparente, le concept est trop dévoyé par la médiatisation pour qu'on s'y intéresse [...]. Pour d'autres, et pour des raisons diverses, le concept vient stimuler la réflexion théorique* » (Miossec et al. 2004, p. 88). Si nombre de géographes s'accordent à dénoncer le flou et la polysémie du syntagme, ce flottement sémantique révèle un problème épistémologique : le syntagme, faute d'être clarifié, est souvent utilisé dans le cadre scientifique comme un concept, sans interroger sa dimension politique, ce qui s'avère source de nombreuses ambiguïtés. Celles-ci sont en partie levées quelques années plus tard, par Cyria Emelianoff, Rémy Knafou et Mathis Stock dans l'article « développement durable » du *Dictionnaire la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy et al. 2013, pp. 268-270) qui l'aborderent en termes de « *cadre de débat politique et d'action publique, horizon programmatique* ». Pour ces auteurs le DD est loin d'être une notion scientifique ; c'est un *référentiel*. Nous faisons nôtre cette approche.

Peu mobilisée en 2004, la géographie académique offre, pourtant, d'importantes ressources pour saisir de nombreux enjeux en termes de développement durable. Dans ce dossier, plusieurs thématiques sont questionnées au prisme du DD. Le sommaire de la revue permet de dresser un rapide état des lieux. Différents « milieux » sont revisités sous cet angle : la forêt, le littoral, plus ou moins en lien avec le « tourisme durable ». L'« agriculture durable » est à l'ordre du jour. La nécessité de préciser les liens entre le « développement durable » et le « développement » proprement dit, mais aussi le droit, l'économie, notamment le commerce, le climat, l'environnement, les risques... est également évoquée. C'est la « géographie urbaine » qui semble s'être le plus largement emparée du thème du DD en termes de « ville durable », de « développement urbain durable », de « stratégies d'acteurs en milieux urbains ». J.-P. Wolff (Miossec et al. 2004, pp. 115-122) identifie un ensemble de questions concernant le *développement urbain durable* : le recyclage des friches industrielles, la politique de déplacements et de transports urbains, la place de la « nature dans la ville », la crise du foncier urbain, la patrimonialisation des espaces urbains, les nouvelles pratiques sociales en vue de « protéger l'environnement ». Il dénonce dans l'article les « *tendances à l'étalement urbain à travers la périurbanisation, à la fragmentation urbaine* » pour promouvoir « *des politiques de densification et de renouvellement de la ville sur elle-même* » (p. 118). La « *patrimonialisation, à la recherche d'une certaine durabilité s'inscrit dans une politique de transformation urbaine, idéologique et socio-économique de la ville [...] qui se structure en permanence et implacablement selon les intérêts socio-économiques dominants* ». L'auteur souligne « *l'injonction de la bonne morphologie* » (p. 118) qui diffuse des normes qui font d'autant plus consensus qu'elles apparaissent en lien avec des « impératifs écologiques » (p. 119). Cette approche permet d'aborder la production la « ville néolibérale » qui tend à la ségrégation socio-spatiale et à l'invisibilisation de la *question sociale*. J.-P. Wolff observe que les formes urbaines s'élaborent selon des dynamiques complexes d'acteurs qui peuvent avoir des stratégies divergentes (p. 119). Les études sur la ville néolibérale prolongent ces observations. Gilles Pinson (Pinson 2020), analyse une ville régie par le principe de « compétitivité », au service

d'entrepreneurs, où les inégalités se creusent, une ville où les plus démunis sont stigmatisés, voire évincés. Les groupes financiers et les investisseurs, peuvent, selon les localités être accompagnés ou combattus par les acteurs publics. En revanche, les associations d'habitants, comités de quartiers, groupes de défenses... , peuvent inventer des formes alternatives d'urbanisme.

Y. Veyret aborde le DD en tant qu' « objet politique » (Miossec et al. 2004, pp. 257-258). A. Miossec rappelle que le DD étant une « démarche politique », s'inscrit dans le champ réglementaire et le droit. (Miossec et al. 2004, p. 84). A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret soulignent que les termes « développement » et « durable » renvoient tous deux à la temporalité des phénomènes et plaident pour une remise en exergue de la dimension spatiale, même si, soulignent-ils, elle n'est plus le monopole des géographes. S'ouvrent alors, pour les géographes, deux voies :

« la première est assez "politiquement correcte" puisqu'elle repose sur la définition d'un "territoire durable" [...]. La seconde approche devrait au contraire porter sur les limites imposées dans l'espace à l'activité et à la présence des hommes, en allant au-delà des grandes considérations globales pour nourrir la réflexion d'une multitude d'études de cas, exposant avec précision, à la base, sur le terrain, les usages et les conséquences. Une géographie [...] qui exposerait, combien du discours aux pratiques, le fossé est profond [...]. » (Miossec et al. 2004, p. 88).

Pour ces géographes qui adoptent une démarche critique, scientifiquement distanciée, la question politique inhérente au DD, qu'elle soit éludée ou explicite dans les discours, est toujours sous-jacente, ce qui suscite des réactions diverses parmi les géographes universitaires au début des années 2000. Les uns optent pour l'évitement en raison du fait que le syntagme n'est pas scientifiquement construit, d'autres pour sa prise en compte en s'inscrivant dans le cadre du « politique correct », autrement dit des orientations politiques dominantes. Les études de cas relatives au DD, ancrées dans les territoires, permettent de résoudre ces contradictions.

Plusieurs articles du dossier, soulèvent des questions d'ordre épistémologique. Quels contenus recouvrent les termes employés : « développement », associé à l'idée de « progrès » ou de « croissance », « environnement », « nature », « besoins » ? Comment désigner les différentes parties du monde ? Comment aborder la dimension temporelle du DD ?

Dans le dossier, les géographes sont appelés à s'inscrire dans le passage d'une « géographie du développement » à une « géographie du développement durable » dont il convient de décrypter les enjeux sur le plan épistémologique. A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret rappellent que le terme « développement » appartient, au vocable des économistes et des biologistes. Les premiers investissent rapidement le champ des études du « sous-développement ». Les seconds emploient le terme *développement* en le distinguant du terme *croissance* qui est de nature quantitative et cumulative. Les géographes adoptent une posture intermédiaire. Ils en ont fait un terme de référence pour les travaux sur les « pays pauvres », les « pays tropicaux ». Yves Lacoste publie en 1963 la *Géographie du sous-développement*, dans la collection *Que sais-je ?* qui fera date et sera plusieurs fois rééditée.

La « géographie du développement » s'est déployée au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. L'affirmation de la notion de *développement* est à resituer dans ce contexte bien particulier. Le poids des

totalitarismes et le traumatisme des deux guerres mondiales ont conduit à la mise en place d'un système de sécurité collective placée sous l'égide de l'Organisation des Nations unies (ONU), fondée le 24 octobre 1945 et à l'adoption de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, le 10 décembre 1948. Les décennies qui ont suivi ont été marquées par la décolonisation, la conférence de Bandung (18-24 avril 1955) donnant naissance au Tiers-Monde qui souhaite s'affranchir de la logique de guerre froide. Les pays, pour la plupart nouvellement décolonisés, affirment leur volonté de rejeter le racisme et le colonialisme et appellent à lutter contre le « sous-développement » dans le cadre d'une coopération internationale. Cette acception de terme *développement* marque durablement les générations qui ont connu ces événements. Elle peut susciter des incompréhensions dans le débat autour de la problématique du *développement* qui s'avive dans les années 2020, assimilant souvent *développement* et *croissance*. A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret soulignent que le terme « sous-développement », jugé péjoratif et désignant des États qui ont connu des évolutions différentes, est remplacé par trois expressions, quelque peu euphémisées de : « pays en voie de développement », « pays émergents » et « pays les moins avancés ». Ces expressions seront en partie remplacées par le qualificatif « pays du Sud » pour « évoquer pudiquement » des pays où une importante part de la population connaît la pauvreté, une espérance de vie faible, l'analphabétisme, la faim, un accès difficile à l'eau potable... Les trois auteurs déplorent que cette manière de catégoriser les États voile les rapports de domination à l'échelle du globe et que :

« Les géographes y contribuent également mais sans avoir clairement conscience que ces façons de nommer sont aussi des façons de normaliser voire de masquer ou gommer les vérités du terrain. » (Miossec et al. 2004, p. 88)

Ces propos restent d'une forte actualité. L'usage des termes Nord(s) et Sud(s), légitimé par une pseudo neutralité, entretiennent une hiérarchisation des États et des peuples et en esquivent sa nécessaire critique. Les auteurs auraient pu faire référence aux travaux de Samir Amin sur la théorie de « *L'échange inégal et la loi de la valeur* » (Amin 1988), inspirée des travaux d'Emmanuel Arghiri décryptant le *Développement inégal* (1973) comme le produit de mécanismes complexes d'exploitation par le capital mondialisé, dans le cadre de la division internationale du travail. La « géographie du développement » semble avoir peu mis en question les racines des inégalités de « développement ». Une approche actualisée en termes d'« échange inégal » peut, aider aborder ces impensés.

Le terme de *développement* suscite en grande partie l'adhésion dans l'après-guerre car il est associé à la notion de « progrès social ». A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret, mais aussi le philosophe François Guery rappellent que la notion de *progrès* est sous-jacente à celle de *développement*. Le progrès, notion héritière en grande partie de la philosophie des Lumières, est une « promesse de bonheur », reposant sur les avancées de la pensée scientifique. « *Il y a progrès si l'homme va vers un bonheur plus grand, qui satisfasse ses tendances profondes et inexploitées.* » (Miossec et al. 2004, pp. 98-99). La croyance dans le progrès, en lien avec la foi dans la science et le progrès technique, est inscrite, selon ces géographes, dans l'histoire de la pensée géographique, croyance portée notamment par les sociétés de géographie au XIX^e siècle. Cette vision « progressiste » est remise en question la fin du XX^e siècle par la montée du doute vis-à-vis de la science et de l'inquiétude devant les bouleversements du monde. (Miossec et al. 2004, p. 85 et p. 91). Considérées comme datées en 2004 par les trois auteurs, les notions de *progrès*, de *développement*, de *croissance*, sont, au cours des deux décennies suivantes, de plus en plus, perçues négativement. Pour d'autres, la foi dans le « progrès technique » comme composante de la « transition écologique » s'affirme

avec force parmi les partisans de la « croissance verte », dans un cadre néolibéral. Cependant, on peut voir revenir à plusieurs reprises dans le dossier, l'expression d'une inquiétude grandissante pour la nature et ses ressources. Cette préoccupation s'est exprimée dès le début du XIX^e siècle et a pris de l'ampleur au XX^e. (Miossec et al. 2004, pp. 83, 85-86, 91, 100). La confiance dans la science est ébranlée dans la deuxième moitié du XX^e siècle, contribuant à rendre caduque la notion de *progrès*. Les trois géographes s'inquiètent déjà en 2004 de la perte de crédit des scientifiques et les années qui ont suivi leur donne raison. La remise en cause de la science est aujourd'hui exacerbée par les thèses obscurantistes et complotistes qui déferlent sur les réseaux sociaux. Pour les trois auteurs conscients du fait que le réchauffement climatique affecte toute la planète, « *tous les ingrédients des discours catastrophistes sont là, mais [que] tous n'ont pas fait l'objet d'une véritable analyse scientifique pour en établir le bien-fondé* ». (p. 86). Ces propos rédigés au début des années 2000 dénotent qu'il subsiste pour eux un doute sur l'ampleur des changements climatiques à l'œuvre. Ce doute, partagé encore largement à cette époque, explique probablement en partie la réserve de nombreux géographes, soucieux de mettre en exergue la responsabilité des sociétés humaines dans les changements environnements aux échelles moyennes et locales.

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, la notion de *développement* est associée à la question de la *croissance démographique*. Au XVIII^e siècle, s'établit déjà un lien entre croissance de la population et la crainte d'une insuffisance des ressources. Les travaux de Malthus constituent une référence emblématique plusieurs auteurs du dossier. A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret considèrent que l'idée du développement durable « *plonge ses racines au XVIII^e siècle dans les travaux de Malthus qui dénonçait déjà l'insuffisance des ressources pour une population en augmentation*. » (Miossec et al. 2004, p. 85). Professeur d'histoire et d'économie politique au collège fondé par la Compagnie anglaise des Indes orientales à Haileybury (Hertfordshire) à partir de 1805, Malthus est proche de David Ricardo. Cette approche de la relation entre croissance démographique et croissance pose plusieurs problèmes. Tout d'abord, présentée sous forme mathématique, relayée dans le cadre de puissances institutions britanniques, la thèse de Malthus fait rapidement autorité, bien que la révolution des modes de production dans l'agriculture l'ait démentie. D'autre part, elle entretient, vis-à-vis de la croissance démographique, une crainte qui connaît divers avatars au XXI^e siècle en termes d' « explosion démographique », susceptible de provoquer des « vagues de migrants ».

Ces représentations, déconstruites par les démographes, ont la vie dure, et sont souvent source de réactions xénophobes. Certes la perspective d'une population à 10 milliards entre le milieu et la fin du XXI^e siècle et la nécessité que chacun puisse voir ses besoins fondamentaux satisfaits est un défi majeur, mais elle renvoie plutôt à la question plus radicale de la répartition des ressources et des richesses. Les thèses malthusiennes ont pour effet d'obérer cette question fondamentale. Pour Éric Letonturier, la logique à l'œuvre dans le principe de population de Malthus est de promouvoir une solution morale à un problème social. « *Malthus s'attaque aux "lois sur les pauvres" (palliant, à l'origine, la crise économique et financière survenue au XVI^{ème} siècle), au nom des effets pervers de l'assistance autant sur la condition du pauvre que sur la démographie*. » (Universalis s. d.). La stigmatisation de l'aide sociale est une constante de l'idéologie libérale et n'a rien perdu de sa virulence dans les années 2020. Ces arguments malthusiens demeurent des impensés qu'il convient d'élucider et de déconstruire dans l'enseignement de la géographie qui perpétuent ces ambiguïtés. En effet, dans le programme de 5^{ème} en vigueur en 2020, il est précisé que : « *pour ce premier thème, on part des acquis du dernier thème de la 6^{ème} pour aborder la problématique posée par la*

croissance démographique, notamment dans les pays en développement et en émergence, où elle rend difficile le développement durable et équitable et l'accès de tous aux biens et aux services de base. » De telles formulations ouvrent la porte à de multiples dérives si les enseignants ne sont pas suffisamment formés sur les questions démographiques.

Le terme de *croissance* mérite également d'être interrogé. Pour François Guery, « *le DD rappelle que l'enjeu de la croissance n'est pas étroitement lié au profit et à l'enrichissement particulier, mais social et politique, collectif, ouvert sur l'avenir.* » (Miossec et al. 2004, p. 99). La notion de *croissance* au début des années 2000 est encore proche de celle que Pierre George pouvait donner en 1984 dans son *Dictionnaire de la géographie* :

« La croissance est un terme emprunté par les économistes à la biologie pour désigner une forme d'évolution d'un ensemble économique et social. [...] La croissance d'une économie est l'augmentation continue de ses principales dimensions [...]. Sa mesure tient dans des indicateurs globaux comme l'augmentation du revenu national ou du revenu national par tête. » (George 1984, p. 115)

Dans cette définition, si la croissance décrit une évolution économique, mesurée, par exemple à l'aide du PIB, (Produit Intérieur brut), le développement désigne un processus dans lequel les fruits de la croissance sont redistribués sous forme de salaires ou de services à la population (santé, éducation, protection sociale, sociale...). L'IDH (Indice de développement humain) est élaboré pour donner une mesure du développement. L'association des termes « développement » et « croissance » est, au début des années 2000, encore perçue positivement et s'inscrit dans la conception du DD. Nombre de géographes qui ont investi le champ de la « géographie du développement » se reconnaissent dans cette approche, comme par exemple, Sylvie Brunel (Brunel 2018). Par la suite, la financiarisation de l'économie a conduit à une appréhension différente de la notion de « croissance », réduite à une évolution, dans le cours terme, mesurable essentiellement par les indices nationaux et associée à l'épuisement des ressources de la planète. L'idée de redistribution des richesses, contenue à la fin du XX^e siècle, dans le terme « développement » est alors occultée.

A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret élaborent une chronologie de l'histoire du syntagme *développement durable*, partagée par plusieurs auteurs du dossier et largement reprise par la suite (Miossec et al. 2004 ; Veyret-Medkjian 2007 ; Jégou 2007b ; Leininger 2009 ; Mancebo 2013). Le syntagme *développement durable*, selon Y. Veyret apparaît en 1980 dans un document publié par L'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN). Il est popularisé par le rapport Brundtland en 1987, dans le cadre de la préparation du Sommet de Rio (1992) qui en assure une large diffusion dans les instances internationales et dans les médias. Pour Y. Veyret, c'est un « objet politique » qui trouve ses fondements dans le rapport Meadows (1972), qui, à la suite des travaux du Club de Rome, proclame la « *nécessité de mettre fin à la croissance, trop forte consommatrice de ressources que la planète ne pourra fournir en quantité suffisante* » (Miossec et al. 2004, p. 247). Cette approche de la croissance n'interroge pas les modes de production à l'œuvre, et encore moins les inégalités sociales dans l'accès aux ressources. La géographe rappelle, cependant, que le DD :

« repose sur trois piliers : écologique, économique et social. Cette définition qui paraît simple et largement partagée n'en cache pas moins deux conceptions des rapports nature/société : l'une est écocentrée, l'autre anthropocentrée » (Miossec et al. 2004, p. 257).

Dans l'approche éco-centrée, défendue notamment, par les ONG, il s'agit de mettre l'accent sur la protection de la nature face aux dégradations provoquées par les actions anthropiques. Dans une approche anthropocentrée, portée, par exemple, par la FAO, la protection est justifiée par l'utilité de nature pour « l'homme » en termes de ressources et de cadre de vie. Y. Veyret précise aussi que le DD est perçu différemment par les pays du Nord, qui s'intéressent plus à la *durabilité de la croissance* et par ceux du Sud, qui aspirent à un *développement* nécessaire pour des populations largement démunies. Dès lors, selon la géographe, le DD suppose un fonctionnement démocratique de la société ainsi que le respect des droits de l'homme.

Le DD invite donc à repenser les relations entre les hommes en sociétés et la « nature », « l'environnement », souvent appréhendées en termes de « relation homme/nature ». Cette problématique traverse toute l'histoire de la géographie. Pour définir la notion d' *environnement*, Y. Veyret se réfère à l'approche retenue par la Communauté européenne. L'environnement y est abordé « *comme l'ensemble des éléments qui dans la complexité de leurs relations constituent le cadre, le milieu et les conditions de vie pour l'homme* » (Miossec et al. 2004, p. 254). Il relève donc, précise-t-elle, de trois registres : c'est un donné qui fournit des ressources, c'est un produit de la société, c'est un perçu sur lequel chaque groupe social projette des représentations particulières. La géographie qui s'est, au cours des décennies qui précèdent, affirmée comme l' « étude de l'espace des sociétés » peut dès lors pleinement investir les questions environnementales. Les géographes s'emparent de la notion d'environnement en l'associant aux problématiques d'aménagement des territoires. Toutefois, la géographie s'étant résolument affirmée comme « une science sociale » en dénonçant le « déterminisme physique », A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret regrettent « *une marginalisation de la dimension naturaliste* » qui a entravé « *l'émergence d'une autre manière de faire de la géographie avec la nature* ». (Miossec et al. 2004, p. 90). Ils dénoncent une réflexion insuffisante de la géographie « physique » pour affronter les enjeux du DD et déplorent « *l'absence d'un véritable aggiornamento de la géographie naturaliste* ». (Miossec et al. 2004, p. 90).

C'est finalement dans l'étude du climat et dans celle des risques que le renouvellement des études, interrogeant les relations entre les sociétés et les lieux habités avec leurs composantes biophysiques, connaît des avancées décisives et stimulantes pour l'ensemble de la discipline. Pierre Carrega, Vincent Dubreuil et Yves Richard interrogent les relations entre « climatologie et développement durable » (Miossec et al. 2004, pp. 205-209). Ils mettent en exergue l'omniprésence de la climatologie dans notre vie quotidienne. Les contraintes du climat s'exercent plus ou moins directement, à différentes échelles spatiales et temporelles. Les géographes qui rédigent les articles en 2004, repoussant tout déterminisme physique, se montrent soucieux de souligner le rôle des structures sociales et des modalités d'aménagement des territoires dans l'ampleur des dégâts. Ils combattent avec persistance les discours catastrophistes au risque de laisser penser que l'enjeu du changement climatique est sous-estimé, ce dont ils se défendent à l'aide d'arguments tout à fait convainquant scientifiquement. Il est de même pour la géographie des risques.

Les risques prennent largement place dans les problématiques de développement durable, comme le soulignent Y. Veyret et J.-P. Vigneau (Miossec et al. 2004, pp. 241-248). Dans les années 1980, le « *concept de risque s'affirme, associé à l'idée de crise, qu'elle soit écologique (pollution, déforestation, désertification...) ou économique (hausse des prix du pétrole, apparition du chômage).* » Les auteurs constatent que le terme « risque » dans son acception moderne porte en héritage les inquiétudes que les populations ont longtemps exprimées en termes de « dangers » (XVIII^e et XIX^e siècles) associés à la « nature ». La crainte au sujet des effets d'une dramatisation des enjeux dans les discours politiques et médiatiques, exprimée dans plusieurs articles de ce dossier est justifiée *a posteriori* dans les effets pervers des discours catastrophistes et anxigènes. Le retour de l'obscurantisme, avec ses redoutables effets sur la vie démocratique, est l'autre versant du phénomène.

A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret appellent de leurs vœux un « retour au terrain » qui doit permettre aux géographes de ramener *l'espace* (concept dominant la géographie au début des années 2000, dans la cadre de la « géographie spatiale ») au cœur des problématiques posées par le DD afin de favoriser « *l'émergence d'une autre manière de faire de la géographie avec la nature.* » (Miossec et al. 2004, p. 90). Ces géographes dénoncent ainsi la tendance, dominante en climatologie, de privilégier les analyses reposant sur l'analyse d'une masse considérable de données chiffrées, permettant d'établir des modèles complexes au prix de s'éloigner des réalités observables « sur le terrain ». Dans l'étude sur le terrain, par exemple celle de l'exposition aux risques d'inondation ou de déficit hydrique, on peut percevoir que les mécanismes pris en compte interagissent à toutes les échelles : bassin hydrographique, parfois transfrontalier, versant de montagne, vallée fluviale, climat, organisation sociale... Cette énumération renvoie à la dimension biophysique de l'espace, mais aussi aux modes de gestion et aux usages de l'eau, aux conflits qu'ils peuvent susciter. Autrement dit, il ne s'agit de s'inscrire dans une opposition réductrice « Homme/Nature », mais dans le défi d'un décryptage des nombreuses interactions, dans un lieu donné, à un moment donné, produits des relations établies entre les femmes et les hommes (dans leur diversité), vivant en sociétés (dans leur pluralité) au sein de réalités biophysiques spécifiques. Cette approche multiscalaire, systémique, dans la complexité de « combinaisons » particulières, est familière aux géographes. Les textes du dossier en portent la marque. Elle s'applique aux questions climatiques, aux risques, à la « gestion des ressources », notamment celle de l'eau, aux systèmes urbains... L'échelle « régionale » y tient une place privilégiée.

Bien sûr, il importe de garder un regard scientifique, donc critique sur la collecte des données météorologiques et climatique, mais force est de constater que les modèles obtenus, grâce au développement de l'intelligence artificielle, ont acquis au cours des deux dernières décennies, une grande robustesse. Cependant leur mise en garde reste sur le fond très pertinente. En effet, concomitamment à une approche globalisante, notamment dans les études concernant le changement climatique, on voit poindre dans plusieurs textes une opposition entre le « global » et le « local », appelée à monter en puissance dans les années 2000, au point de devenir le binôme « local/global » rarement soumis à l'analyse critique. Ce binôme a été promu à travers le célèbre slogan « *penser global, agir local* » dont l'historien Willy Gianinazzi nous donne une mise en perspective historique (Gianinazzi 2018). La formule recouvrait à l'origine deux tendances contradictoires : « une écologie par le haut », portée par les institutions internationales et une « écologie par le bas », portée par des militants écologistes qui souhaitaient « sur le terrain » résoudre des problèmes concrets. Les géographes, fidèles à l'approche multiscalaires laissent à

distance cette approche dualiste. Ainsi, J.-P. Wolff, étudiant le lien entre le *développement urbain durable* et ce qui est qualifié de « bonne gouvernance », constate que l'injonction à la « bonne morphologie » correspond à la mise en place de « *normes véhiculées dans les politiques publiques* ». En prenant en compte le rôle des différents acteurs : acteurs publics, associations d'habitants, comités de quartiers, groupes de défense de l'environnement, mais aussi groupes financiers, investisseurs locaux et internationaux, il lui apparaît « *évident que l'on ne peut pas définir de manière manichéenne les bonnes des mauvaises formes urbains à l'aune du développement urbain durable* ». Dans cet exemple, l'étude de l'espace urbain mobilise des niveaux scalaires très variés, du quartier à l'international. Toutefois, le recul de l'échelon régional est déjà sensible dans ce dossier (Miossec et al. 2004, pp. 118-119).

Le syntagme *développement durable* est forgé à partir de deux termes renvoyant à la question du temps. Il s'agit, dès lors, de questionner en géographes les questions de temporalité(s). Le dossier soulève de nombreuses questions : qu'entend-on par « durabilité » ? Quel(s) temps de référence faut-il choisir ? Quelle(s) temporalité(s) faut-il mobiliser ? Comment articuler le temps des hommes et le temps de la « nature » ? Comment appréhender les « besoins des générations futures » ? Qu'est-ce qu'un « territoire durable » ? Faut-il le patrimonialiser ? A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret dénoncent sévèrement le choix du terme « durable » :

« Durable est un mot magique. Il ne peut que susciter l'adhésion. [...] Tout comme durable, une série de termes qualifient des pratiques écologiques, économiques et sociales politiquement correctes : viable, soutenable, défendable, profitable, rentable, équitable, admirable, acceptable, souhaitable, désirable, valable... » (Miossec et al. 2004, p. 87)

Cet ensemble hétéroclite d'adjectifs ont en commun, grâce au suffixe *-able*, (du latin *-abilis* : capable de) une connotation positive qui doit susciter l'adhésion. En prolongeant leur raisonnement, et en notant l'inflation de ces termes dans les deux décennies suivantes, nous pensons que ce vocable peut être associé une sémantique néolibérale. Ces adjectifs participent d'une diffusion de l'idéologie dominante et tendent à donner un caractère « moral » à des orientations politiques et donc à les légitimer de manière implicite. Les mêmes auteurs se montrent très réticents à employer l'expression « territoire durable » qui peut laisser penser que le monde peut être immuable, perdant toute historicité (Miossec et al. 2004, p. 254).

Concomitamment, on assiste au développement de l'histoire environnementale, qualifiée d'« écohistoire » dans le dossier sous la plume de Yannis Suire, alors membre du Conservatoire du Patrimoine à la direction des Archives de France. Il précise que :

« L'écohistoire fait appel à l'idée de relations étroites et réciproques entre l'homme et son milieu naturel sur des espaces larges, tout au moins interdépendants, sur une longue durée. » (Miossec et al. 2004, p. 103)

L'« homme » est essentialisé dans cet article, ce qui limite les possibles en termes d'analyse géographique. Toutefois, en se référant à Jules Michelet, à Fernand Braudel et Emmanuel Le Roy Ladurie, il s'appuie sur les liens qui associent, en France, l'histoire et la géographie pour plaider en faveur de la naissance d'une interdiscipline : l'écohistoire. Selon Y. Suire en 2004, ce nouveau domaine scientifique connaît un véritable essor. Les historiens investissent l'histoire des zones humides, notamment des marais, des forêts,

notamment des forêt en montagne. Y. Suire souligne que nombre de travaux ont l'eau pour dénominateur commun. L'objectif qu'il assigne à l'écohistoire est de montrer :

« aux théoriciens et acteurs actuels du développement durable combien les problèmes posés restent exactement les mêmes au début du XXI^e siècle qu'il y a plusieurs siècles » (Miossec et al. 2004, p. 107)

Il est vrai que la lecture de ces travaux peut donner l'impression que les problèmes sont les mêmes. Cependant, il convient de restituer l'historicité des processus, d'éviter de renvoyer exclusivement « au milieu naturel », au risque de naturaliser les « problèmes posés ». L'histoire environnementale, que l'ouvrage synthétique *Introduction à l'histoire environnementale* nous permet de mieux cerner (Fressoz et al. 2014) tout en nuancant les propos de Y. Suire, notamment en matière de chronologie, connaît un bel essor dans les années 2000 à 2020, non seulement en France, mais à l'échelle internationale, en lien avec les *science studies* et les *subaltern studies*. Ainsi « *la mosaïque de ces travaux a empêché de fait une vision linéaire de l'histoire et la naturalisation de l'environnement* » (Fressoz et al. 2014, p. 8). En France, les historiens de l'environnement investissent désormais des champs aussi divers que l'histoire des villes et des pollutions, des risques et des catastrophes... L'histoire environnementale a fait son entrée dans les programmes d'histoire du secondaire. Y. Veyret souligne que la prise en compte de la dimension historique de l'environnement aide à éviter la recherche d'un « *temps de référence permettant de définir ce que l'on pourrait considérer comme l'état passé "idéal" des milieux et des ressources, [...] qui [...] correspond à la nature non modifiée par l'homme, non perturbée par la société* » (Miossec et al. 2004, p. 255).

La question des temporalités est prégnante dès lors qu'on évoque les « besoins des générations futures ». A. Miossec, P. Arnould et Y. Veyret alertent sur les ambiguïtés que recouvrent cette expression qui pourrait *a priori* faire consensus et ils soulèvent une série de questions.

« S'agit-il de nos enfants et petits-enfants de France ou d'Europe [...] ? Sommes-nous capables de penser le développement des enfants africains et chinois ? [...] Tout aussi biaisé que le concept apparemment clair de génération futures est celui de "besoins" que le développement durable doit satisfaire. Entre les besoins élémentaires et vitaux de manger à sa faim, de boire de l'eau potable, d'habiter ailleurs que dans un taudis précaire, de pouvoir se déplacer librement, d'avoir accès à des soins de santé décents et la satisfaction de besoins superflus créés par les vendeurs de rêves des grandes firmes mondiales [...], l'écart est vertigineux. Le besoin peut être créé artificiellement. [...] Dans tous les cas, derrière l'utilisation des termes "besoins" et "générations futures", fonctionne une vision linéaire du temps qui ignore les leçons d'histoire naturelle et sociale, faite de crises, de ruptures, de bifurcations, de réajustements. » (Miossec et al. 2004, p. 93)

Ces propos montrent la nécessité de retourner « au terrain » et de prendre en compte les inégalités en matière de « besoins » pour penser le développement dans la durée. Les trois géographes soulignent que les besoins sont socialement construits, dans des contextes territoriaux et historiques différents. La France et l'Europe n'ont pas vocation à définir un modèle en la matière. Toute vision linéaire du temps s'écarte d'une approche historique des temporalités.

Comme en atteste ce dossier, la géographie en 2004, en se consacrant à l'étude de l'espace des sociétés, est loin d'être dépourvue pour aborder scientifiquement le DD et pour accompagner les professeurs d'histoire-géographie dans la « généralisation de l'EDD ». De nombreuses pistes sont ouvertes

par ces auteurs comme le débat entre développement, croissance et progrès, le rapport nature(s) et société(s), le lien entre développement durable et mondialisation, le risque de dérives d'un discours catastrophiste et anxiogène... Les échelles spatiales et temporelles doivent être prises en compte dans leur diversité. Les approches en termes d'oppositions « local/global » ou présumant des « besoins des générations futures » méritent d'être mises en question. Plusieurs auteurs dénoncent des dérives néolibérales qui éloignent des objectifs de développement durable. Ils soulignent sa dimension politique. Le retour au terrain s'avère le meilleur rempart face à des théories globalisantes. La géographie académique offre de robustes ressources scientifiques pour aborder le DD. S'implique-t-elle, pour autant, dans l'accompagnement des enseignants ?

L'étude du corpus de thèses révèle une faible implication des géographes dans la recherche en EDD qui peut, en partie, s'expliquer par le nombre limités d'étudiants de géographie candidats aux concours d'enseignement. Pour construire notre corpus, nous avons choisi un support qui, malgré de nombreuses limites, permet de dégager quelques grandes tendances : le site www.theses.fr.

L'engagement d'un doctorant dans une thèse représente une étape importante dans son cheminement, le plus souvent, fondateur de sa future carrière professionnelle. Le choix de la discipline, du thème, en sont les premiers indicateurs. La plateforme sur laquelle sont enregistrées les thèses impose une mise en forme qui conduit à une relative homogénéité des données recueillies qui peuvent être ainsi soumises à une analyse quantitative, mais aussi qualitative. Les données qui nous intéressent ici concernent la discipline universitaire dans le cadre de laquelle est soutenue la thèse du doctorant, les mots-clés choisis, les résumés de thèse et la date de soutenance. Il s'agit de comparer le poids des thèses soutenues dans le cadre de la géographie « académique » dans le champ du DD à celles soutenues dans celui de l'EDD.

Les données ont été collectées à partir d'une recherche par mots-clés : « environnement », « développement durable », « transition écologique » et « controverses environnementales », ce dernier point renvoyant à une approche plus critique de la notion de DD. Pour la didactique de la géographie, les expressions choisies sont : « éducation à l'environnement », « éducation au développement durable » et « éducation à l'environnement et au développement durable ». Nous avons également cherché à comparer la place de la géographie dans l'EDD à celle des sciences de l'éducation. Cette méthode présente quelques limites. De nombreuses thèses sont enregistrées sous plusieurs mots-clés à la fois. Il faut donc éviter de les additionner. De plus, des fautes de frappe, l'utilisation ou non des accents et des majuscules, conduit à perdre des thèses dans le décompte. Enfin, l'informatique réserve toujours quelques mystères... Les résultats obtenus ont donc une valeur relative.

Malgré toutes les réserves que ce procédé appelle (résultats redondants, polysémie des termes, choix des mots-clés...) et au prix de plusieurs vérifications, nous pouvons dégager quelques constats synthétisés dans le tableau 6 et les figures 9 et 10. Les thèses relatives à l'Éducation au développement durable (EDD), à l'Éducation à l'environnement (EE), à l'Éducation à l'Environnement et au développement durable (EEDD) sont très peu nombreuses de manière générale (tableau 6 et fig. 10). La place des Sciences de l'Éducation y est prépondérante alors que celle de la géographie reste tout à fait modeste, malgré le fait que la géographie « académique », dans la diversité des champs de recherche qu'elle recouvre a notablement investi les thématiques en lien avec le *développement durable* (tableau 6 et fig. 9).

Tableau 6 : La part des thèses de géographie dans l'étude du DD et dans l'EDD

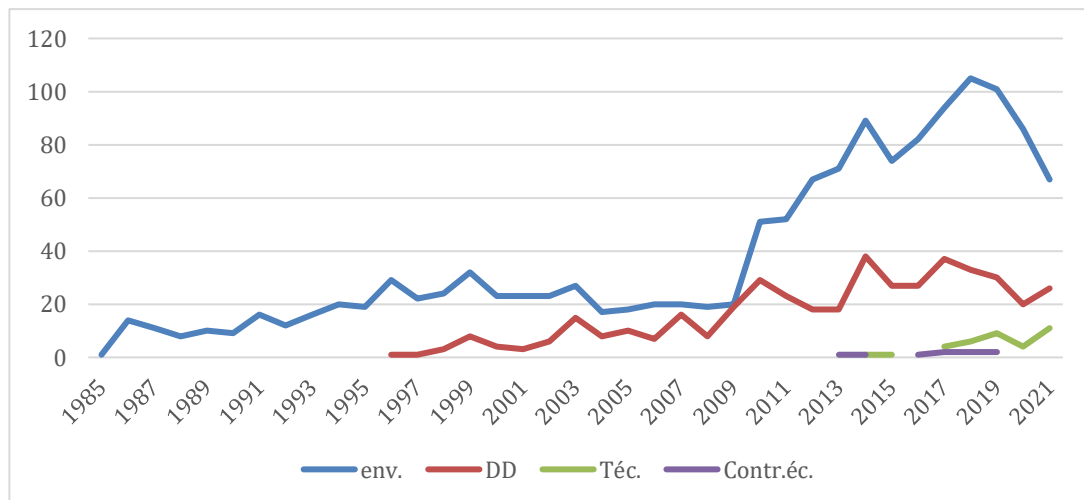
| Entrées | Nombre total de thèses (Soutenues ou en préparation) | Thèses enregistrées sous le statut | | Période durant laquelle ces thèses ont été enregistrées |
|---|---|------------------------------------|-------------------------|---|
| | | Géographie ¹⁰³ | Sciences de l'Éducation | |
| Académique | | | | |
| « Environnement » | 88141 | 1644 | 760 | 1985-2022 |
| « Développement durable » | 4445 | 482 | 68 | 1987-2022 |
| « Transition écologique » | 446 | 52 | 8 | 2014-2022 |
| « Controverses environnementales » | 61 | 10 | 1 | 2013-2022 |
| Didactique | | | | |
| « Éducation à l'environnement » | 59 | 10 | 23 | 1986-2022 |
| « Éducation au développement durable » | 72 | 10 | 42 | 1999-2022 |
| « Éducation à l'environnement et au développement durable » | 8 | 3 | 5 | 2013-2022 |

Source : Consultation sur le site www.theses.fr, le 23/08/2018 et le 21/06/2022, 23/06/2022, le 26/06/2022

L'année 1985 marque le début de la publication de thèses enregistrées avec le mot-clé « environnement », dans des domaines scientifiques extrêmement variés. Sur l'ensemble de la période observée, on enregistre 1644 thèses en géographie (1,87 % de l'ensemble des thèses), production qui augmente fortement à partir de 2010. Le syntagme « développement durable » apparaît parmi les mots-clés des thèses publiées à partir de l'année 1987 pour l'ensemble des disciplines. En géographie, il faut attendre l'année 1993 pour voir la 1^{ère} thèse enregistrée avec ce mot-clé. Seules 482 thèses de géographie, au total, utilisent le mot-clé, ce qui représente cependant 10,84 % de l'ensemble des thèses référencées sous ce syntagme. On note un léger reflux à la fin de la décennie 2010, au moment où le syntagme « transition écologique » émerge progressivement. En 2000, une thèse en biologie l'emploie pour la première fois. En géographie, il fait une timide apparition à partir de 2014. Les 52 thèses enregistrées pour la géographie avec ce syntagme représentent 11,66 % des 446 thèses qui utilisent ce syntagme comme mot-clé. On peut en conclure que le terme « environnement » domine largement dans la production scientifique, avec une solide pérennité. Les autres syntagmes semblent accompagner les orientations en matière de politiques publiques avec quelques inévitables effets de mode et d'opportunités. Si les thèses consacrées au « controverses environnementales » sont peu nombreuses, la géographie y figure à hauteur de 16,4 % du total des productions enregistrées sous ce mot-clé.

¹⁰³ En additionnant les thèses de "géographie ; de géographie et aménagement ; géographie, aménagement et urbanisme, géographie humaine et régionale ; géographie humaine économique et régionale ; géographie sociale et régionale ; géographie, aménagement et urbanisme ; géomorphologie ; géographie physique ; géographie physique, humaine, économique et régionale ...

Figure 9 : Thèses de géographie (académiques) relative au DD



La chute des soutenances en 2020 est imputable à la pandémie de COVID-19.

Légende : env. pour « environnement », DD, pour « développement durable », Téc. Pour « Transition écologique », Contr. pour « controverses environnementales »

Pour autant, cette dynamique dans le monde académique ne se traduit pas par un réel engouement dans le champ de l'éducation. Globalement la production des thèses associées à l'EE, à l'EDD et à l'EEDD est très réduite, portée, pour plus de la moitié, par les sciences de l'éducation. Pour la géographie, on compte 10 thèses clairement identifiées en EDD et soutenues entre 1999 et juin 2022. Ce constat alimente notre interrogation sur le fossé entre le monde scientifique et les contenus mis à la disposition des enseignants pour assurer leurs missions.

L'évolution dans la formulation des sujets de thèses fait écho à une prise en compte grandissante des questions environnementales dans la société et à leur intégration dans les politiques publiques, en particulier dans les orientations de l'Éducation nationale qui promeut l'EE dans les années 1980, puis de l'EDD dès les années 1990¹⁰⁴. Diverses disciplines sont impliquées. Jean-Blaise Nombo-Tchitchiele (Nombo-Tchitchiele 1986) fait figure de précurseur avec sa thèse en Sciences appliquées soutenue en 1986 sous le titre : « L'énergie en tant que thème pluridisciplinaire pour l'éducation à l'environnement ». Durant les années suivantes, les thèses seront publiées dans le cadre de l'EE (fig. 10).

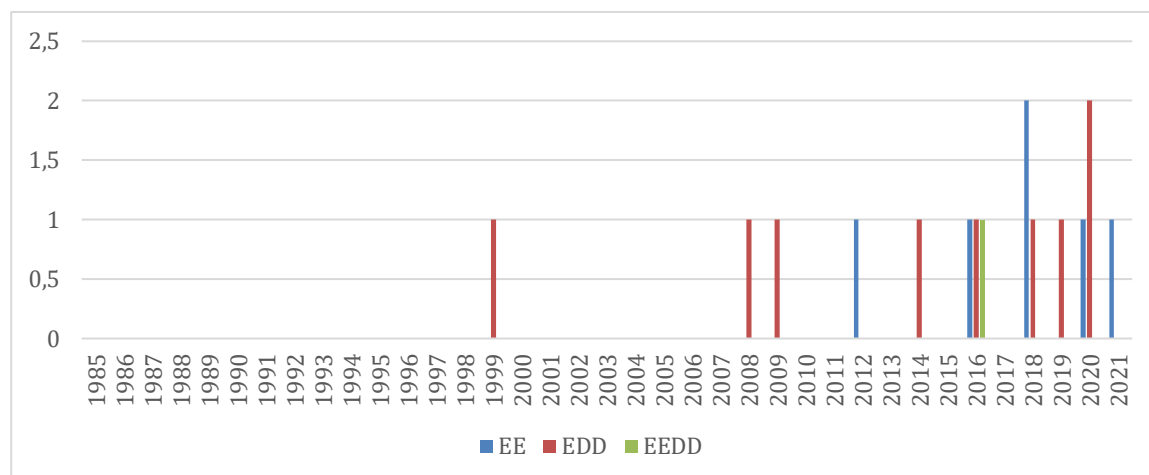
¹⁰⁴ <http://eduscol.education.fr/cid78730/l-education-du-developpement-durable-en-action-presentation.html> (mis à jour le 7 mai 2014), consulté le 24/08/2018.

Les textes de référence sont consultables sur <http://eduscol.education.fr/cid47919/textes-de-referance.html>, consulté le 24/08/2018 (voir annexe); On retiendra trois textes essentiels :

- La circulaire [n°77-300 du 29 août 1977](#) (47,06 ko), parue au BO n°31 du 8 septembre 1977, portant sur l'**instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement**
- La circulaire n°2004-110 du 8 juillet 2004, parue au [BO n°28 du 15 juillet 2004](#), relative à la **généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable**
- La circulaire du 29 mars 2007, parue au [BO n°14 du 5 avril 2007](#), relative à la **seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)**
- La circulaire n° 2011-186 du 24-10-2011, relative à la **troisième phase de l'Éducation au Développement Durable**, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58234

Au fil du temps, les thématiques et les domaines scientifiques des thèses répertoriées en « éducation au développement durable » se diversifient. Ces thèses révèlent le lien entre l'EDD et les enjeux de société.

Figure 10 : Thèses de géographie (didactiques) relatives à l'EDD



Pour ne citer que quelques exemples illustrant cette grande variété, on peut retenir Benoît Urgelli (Urgelli 2009), en Sciences de l'éducation, qui questionne le rôle des médias, Jean-Yves Piot (Piot 2007) (Espaces, cultures, sociétés) qui propose une formation des acteurs à la compréhension des enjeux spatiaux dans l'aménagement du territoire, Rudy Salgarolo (Salgarolo 2010) en Droit public, qui souligne la nécessité de prendre en compte la diversité culturelle, ou encore Yoko Kawakami (Kawakami 2013) qui aborde l'EDD sous l'angle d'une histoire du droit international et Ming Xu (Xu 2015) en Sciences économiques qui envisage les interactions entre tourisme et développement durable... La diversification est également territoriale. Anna Rosa Kurtycz Escamilla (2003) en Sciences de l'information, conduit ses recherches au Mexique et Xaya Chemcheng (2004) au Laos en didactique de la chimie. Par la suite, des études de cas sont réalisées au Brésil (Paula, 2008), en Chine (Xu, 2015), en Guadeloupe (De Lacaze, 2015), en Thaïlande (Phengphan, 2015), en Haïti (Amici, 2016), à Tanger, au Maroc (Menebhi-Corant, 2016), au Burkina Faso (Yogo, 2016). D'autres chercheurs privilégient les études comparatives : France-Cameroun-Italie (Elamé, 1999), France-Québec (Jezioski, 2014), France-Chili (Berrios, 2016). La thèse de Joy Toupet (2018) investit l'échelle locale plus explicitement, avec le Pays de Morlaix. La liste est, bien sûr, loin d'être exhaustive.

En géographie, on ne compte, au moment, de cette enquête¹⁰⁵ que 10 thèses de géographie soutenues enregistrées sous le mot-clé « éducation au développement durable ». Esoh Elamé (Elamé 1999) fait partie des pionniers de l'EDD avec une thèse soutenue en 1999. La suivante ne sera soutenue qu'en 2007 par Mariana Crepaldi de Paula (Paula 2008) en Géographie et aménagement. Caroline Leininger (Leininger 2009) décrypte les enjeux éducatifs liés au développement durable, Dalida Hoyek (Hoyek 2014) aborde l'EDD par le biais des établissements scolaires au Liban. Amina Menebhi-Courant se tourne vers les écoles primaires de Tanger au Maroc (Menebhi-Courant 2016) quand Joy Toupet s'intéresse à l'intégration des jeunes ruraux à la gestion de la nature en Pays de Morlaix (Toupet 2018). Mehzen Khazen (Khazen 2019)

¹⁰⁵ (données recueillies sur www.theses.fr du 15 au 24 juin 2022)

étudie la perception des risques liés à la pollution de l'air à Beyrouth (Liban). Des expériences concernant l'architecture scolaire constituent l'objet d'étude de Laurence Lafitte (Lafitte 2020) et les écoquartiers celui de Maria Di Stefano (Di Stefano 2020). Enfin, Kouajo Jean Pierre Oussou analyse le rôle de la géographie dans l'EDD en Côte d'Ivoire. Les géographes s'intéressent à des niveaux scalaires et des types de territoires variés : de l'échelle de l'établissement scolaire à l'échelle nationale, en France ou dans d'autres États, d'autres continents, en passant par le quartier, la petite commune rurale et la grande agglomération. Le *territoire de proximité* reste l'échelle privilégiée.

L'analyse des résumés de thèses révèle, malgré le faible nombre global des thèses en géographie, des approches multiples. Les questions pédagogiques et didactiques sont abordées dans la plupart de ces thèses. E. Elamé, D. Hoyek et K. Oussou se focalisent sur le rôle de l'enseignement de la géographie dans l'EDD. Dans les autres doctorats, l'EDD est envisagée dans un cadre plus large. Les actions en dehors de l'école retiennent l'attention d'A. Menebeh-Courant, de C. Leininger qui prennent en compte les réseaux éducatifs informels, notamment associatifs, ou encore de Joy Toupet qui étudie l'action du Centre Permanent d'Initiatives pour l'Environnement (CPIE) dans le Finistère. Le pilier environnemental est largement privilégié dans ces travaux de recherche, que ce soit sous un angle pédagogique : « défis environnementaux » pour A. Menebeh-Courant, la « pédagogie environnementale » pour Joy Toupet et Laurence Lafitte, l'« éducation environnementale » pour M. Crepaldi ou sous un angle thématique plus précis : pollution atmosphérique et trafic routier pour M. Khazen. Deux thèses seulement, évoquent « la question sociale ». Celle d'E. Elamé, en 1999, évoque explicitement les trois piliers en accordant une place majeure au « *fossé toujours plus grand entre riches et pauvres* » et la « *rupture toujours plus importante entre générations d'aujourd'hui et futures* » et celle de M. Khazen scrute le rôle des représentations, plus précisément de la « *perception des risques* » qui « *varient selon les classes sociales et religieuses* ».

L'EDD est le plus souvent perçue comme un vecteur de changement dans la société. Pour les uns, il s'agit de changer des comportements (M. Khazen), des pratiques à « intégrer concrètement dans [la] vie quotidienne (A. Menebeh-Courant), des « modes de vie » (E. Elamé et Maria di Stefano), en lien avec les questions environnementales. Pour d'autres, l'EDD doit s'inscrire, plus largement, dans une visée émancipatrice (C. Leininger, M. Crepaldi, L. Lafitte). Tous les auteurs établissent un lien étroit entre l'EDD et la citoyenneté, qu'elle s'exerce à l'échelle de la commune (A. Menebeh-Courant, J. Toupet), à l'échelle nationale (D. Hoyek), voire mondiale (E. Elamé), ou sans précision scalaire (C. Leininger). L'établissement peut être le cadre de la mise en œuvre de la « démocratie participative » selon Laurence Lafitte, même si elle s'interroge sur cette participation comme mode d'action local :

« étroitement liée au concept de démocratie participative, participe-t-elle au renforcement du pouvoir des acteurs à agir sur leur destin (empowerment) ou au contraire traduit-elle une instrumentalisation politique de la démarche à des fins consensuelles ou/et au service du processus d'individuation néolibérale ? » (Laurence Lafitte)

Pour tous ces géographes, la géographie pourrait jouer un rôle décisif dans l'EDD. Les outils de la géographie, concepts, études de cas ancrées dans les territoires, spatialisation... peuvent contribuer à l'élucidation des enjeux. De plus, la géographie, en tant que discipline d'enseignement, au primaire et dans le secondaire, offre de nombreuses opportunités pour aider les élèves, futurs citoyens, à comprendre la complexité des enjeux et à contribuer à la construction démocratique des réponses à ces enjeux. Toutefois,

plusieurs auteurs émettent des réserves à l'instar d'A. Menebhi-Courant qui fait état des nombreux obstacles (formation, programmes, manuels scolaires...) identifiés dans la mise en œuvre de l'EDD au Maroc ou de C. Leininger qui souhaite promouvoir l' « éducation relative à l'environnement » en France. De manière générale, le pilier social occupe une place très limitée dans les recherches doctorales en géographie consacrées à l'EDD. Malgré un nombre de thèses trop faible pour en tirer des conclusions, et le nombre d'années nécessaires pour produire une thèse, la chronologie de ces travaux semble coïncider avec le calendrier politique (fig. 9 et 10).

Conclusion du chapitre 2

L'Éducation nationale a attendu le milieu des années 2000 pour inscrire l'EDD dans ses programmes. Cette chronologie doit être reliée à celle de l'inscription du développement durable dans les politiques publiques en France. Le syntagme *développement durable* est repris dans une acception réductrice qui accorde la primauté aux problématiques environnementales. À travers la rédaction des programmes d'enseignement, le « pilier social » est totalement invisibilisé à l'exception des programmes de géographie. Toutefois, les intitulés programmes de géographie ne sont pas dépourvus d'ambiguïtés. Les études de cas proposées peuvent induire des représentations-obstacles sur la question des liens entre démographie et développement, sur l'opposition entre « pays pauvres » et « pays riches », entre Nord et Sud, entre global et local.

Quelques géographes ont produit des doctorats de géographie dans le cadre de l'EDD. Trois facteurs au moins semblent expliquer le nombre faible de ces thèses. Dans la géographie académique, le *développement durable* a plutôt suscité de la prudence, de l'indifférence, voire du rejet, comme en atteste le dossier de la Revue *Historiens & géographes* de 2004. Le fait que très peu de géographes s'orientent vers les concours de l'enseignement secondaire, alors que dans les programmes de géographie de nombreuses opportunités existent pour l'EDD. Les historiens se sentent moins armés pour traiter du *développement durable* en général et des questions environnementales en particulier. La faible représentation des géographes parmi les professeurs d'histoire-géographie fragilise les acquisitions des élèves dans ce domaine. Le développement durable est appréhendé de façon dispersée à travers diverses thématiques, ce qui peut nuire à une mise en cohérence de la notion dans sa globalité. Les géographes l'ont plutôt investi de manière sectorielle, en privilégiant les questions environnementales. L'interdisciplinarité préconisée pour cette « éducation à » peine à se mettre en place.

Les différents champs de recherche des géographes permettent d'investir chacun des « piliers » dans leurs dimensions spatiales. Dans les deux décennies de généralisation de l'EDD (tableau 3), la géographie académique a-t-elle développé des outils pour construire le développement durable comme un « objet géographique » ? Permet-elle d'articuler les « trois piliers » en redonnant sa place au pilier social, mais aussi économique ? Comment prend-elle en compte la demande sociale grandissante de « justice sociale et environnementale » ?

Chapitre 3 : Le DD : objet de connaissance pour redonner la visibilité à la question sociale

La géographie, en se consacrant à l'étude de l'espace des sociétés, est loin d'être dépourvue pour aborder scientifiquement le DD, pour rééquilibrer les trois piliers. Les différents champs de recherche des géographes permettent d'investir chacun de ces piliers dans leurs dimensions spatiales. Toutefois, au début des années 2000 les géographes expriment des réserves face à la montée en puissance de l'expression *développement durable*. De l'expression au concept, les géographes sont-ils parvenus à construire le DD en tant qu'objet géographique ?

Évoquer le développement durable, c'est, notamment interroger les relations entre nature et sociétés, ce qui constitue une des problématiques fondamentales de la discipline. Les géographes ayant combattu le déterminisme physique se montrent soucieux d'écarter toute tentative de naturalisation des phénomènes à l'œuvre, ce qui légitime une certaine réserve de leur part. Des impensés, voire des ambiguïtés apparaissent : comment employer le syntagme *développement durable* : faut-il lui accorder la valeur de « notion », voire de « concept » ? Peut-on concilier le binôme « local/global » et une approche multiscale ? Comment articuler la problématique de la croissance démographique avec celle du « développement durable » ? Comment dégager les études géographiques du poids des idées néolibérales dominantes qui, notamment tendent à invisibiliser la question sociale ? Comment, dès lors, redonner au pilier social sa place légitime ?

De nombreux géographes (Miossec et al. 2004 ; Veyret-Medkjian 2007 ; Jégou 2007b ; Leininger 2009 ; Mancebo 2013 ; Forget 2018 ; Brunel 2018)... considèrent que la notion émerge dans les années 70, en lien avec la montée en puissance des préoccupations environnementales dans le monde. La Conférence des Nations unies à Stockholm en 1972, constitue un marqueur important, prélude à une série de conférences et de sommets. C'est au Sommet de Rio, en 1992, que la notion est consacrée (tableau 3). Pour Marie Forget (Forget 2018), il s'agit d'un « concept éphémère ». Après avoir été « très à la mode » depuis la fin des années 1990, il est « en perte de vitesse » dans les années 2010. Malgré les critiques que la notion a suscitées et les ambiguïtés qu'elle véhicule, et en raison même de son flou conceptuel, le syntagme a facilité la mobilisation et permis de nombreux progrès. Marie Forget considère, dès lors, que le concept est « indépassable », mais gagnerait à être redéfini (Forget 2018).

La géographie académique peut-elle aider à mieux cerner la notion de DD qui se révèle fortement polysémique et floue, de ce fait, de décrypter les nombreux impensés que le syntagme recouvre, de déconstruire les approches essentialisantes, naturalisantes, réductrices ? Comment aborde-t-elle la question sociale sans cesse édulcorée dans l'EDD, y compris dans l'enseignement de géographie ? Peut-elle s'enrichir des apports d'autres disciplines ? Peut-elle apporter aux « professeurs d'histoire-géographie » des contenus scientifiques transposables dans des situations d'apprentissages qui peuvent leur permettre de se dégager de routines pédagogiques qui conduisent à de fortes déperditions en termes de contenus scientifiques, voire à la construction de représentations-obstacles ?

3.1 Le DD : objet de connaissances en géographie dans une approche critique

Comment les géographes ont-ils appréhendé le syntagme « développement durable ». S'agit-il d'un « objet géographique » ou d'un « objet de connaissance » ? D'un concept ou d'une notion ? Ces questions soulèvent d'inépuisables réflexions épistémologiques. Peut-on dégager quelques orientations majeures prises par la communauté des géographes ? Au sein d'une production scientifique extrêmement riche, nous avons retenu les éléments de bibliographie permettant d'explorer trois pistes de réflexion, en lien, notamment, avec le pilier social du DD. Tout d'abord, il s'agit d'identifier quelques obstacles épistémologiques pour appréhender le « développement durable » en tant qu'« objet géographique ». Ensuite, nous retraçons à grands traits, la construction par les géographes d'une histoire du « développement durable ». Il s'agit pour nous de « narrations », sous-tendues par des visions du monde qui prennent en charge la question sociale de différentes manières. Enfin, en nous appuyant sur les travaux en histoire de l'environnement, nous voyons émerger des contre-récits, décryptant davantage les enjeux.

3.1.1 Le DD : de l'« horizon programmatique » à l'objet de connaissance

Le « développement durable » est un cadre de débat politique et d'action publique, ayant vocation d'articuler trois piliers : le social, l'économie et l'environnement. En fait, la mise en œuvre des nombreuses politiques publiques liées à l'Agenda 21 dans un premier temps, et à l'Agenda 2030 dans un deuxième temps, appelle un grand nombre d'études sectorielles, ponctuelles, afin de répondre à la commande publique. En nous inspirant des propos d'Isabelle Lefort concernant une « demande sociale de géographie », discipline portant des savoirs sur l'espace des sociétés, pourvoyeurs de représentations du monde, nous pouvons construire le *développement durable* comme un objet géographique qui se situe à l'interface d'enjeux politiques, médiatiques et cognitifs (savoirs géographiques). Isabelle Lefort considère « *qu'il ne saurait exister de demande sociale autonome, latente ou exprimée* » (Lefort 2010). Elle insiste sur la dimension politique, tout en soulignant la diversité des demandes sociales :

« Au demeurant et au-delà des enjeux cognitifs et médiatiques, l'enjeu politique lato sensu est évidemment essentiel, alors même qu'il demeure sans doute le moins visible et le moins explicite, et ce dans l'ensemble des quatre registres : aucun savoir sur l'espace n'est anodin. Il est toujours lesté de représentations idéologiques (représentations de l'autre, de son territoire, de ses « richesses »...). [...] Plus enclins à ranger le monde qu'à le déranger, [...] nous devons sans doute répondre à la demande sociale en lui résistant. » (Lefort 2010).

Cette mise en garde, rappelle que chaque enseignant, soumis à un devoir de neutralité, doit, en toute responsabilité et en toute lucidité, arbitrer entre les injonctions politiques, les diverses formes d'expressions de la demande sociale et ses connaissances scientifiques. L'enseignant est souvent conduit à aider les élèves à déconstruire de nombreuses idées reçues. La mise en œuvre de l'EDD est, de ce point particulièrement exigeante.

La pluralité des demandes sociales, dès lors qu'il s'agit de DD, confronte les géographes à une grande diversité de questions. Outre les demandes émanant de sphères sociales de natures multiples, ils sont eux-mêmes ancrés dans des champs de recherche très divers et mus par des convictions scientifiques

et personnelles. Les géographes, malgré leurs réticences au début des années 2000, ont repris, sous la poussée des demandes sociales, de nombreuses thématiques qui leur sont familières, à l'aune du DD. La littérature géographique révèle cependant des obstacles épistémologiques quand il s'agit de développement durable. Quel type de discours scientifique peut-on élaborer pour l'étudier ? Peut-on le construire comme un « objet géographique » ? S'agit-il d'un concept ? Quelle est la place de la question sociale dans les différentes postures scientifiques adoptées ?

Afin de construire le DD comme objet géographique, il faudrait, selon Michel Lussault, qu'il s'agisse d'un phénomène spatial. Il rappelle que « *le géographe appréhende donc l'espace en créant des objets géographiques, qui supportent son travail de spécialiste et deviennent ses terrains. [...] Toutes les unités de découpe de l'espace et de la spatialité, de quelque échelle qu'elles soient* » (Lévy et al. 2013, p. 734) peuvent être construites en tant qu'objet géographique. S'il ne peut, donc, être construit comme un objet géographique, faute d'ancrage spatial spécifique, nous pensons que le DD peut être, néanmoins, être construit comme « objet de connaissance » défini par le philosophe Christian Ruby comme le « *produit de l'action de connaissance selon des dispositifs et des procédures (problématisation, hypothèses, méthodes) destinés à lui donner une valeur objective et qui ont pour effet, de définir, de découper et d'organiser les phénomènes à étudier.* » (Lévy et al. 2013, p. 732). En construisant le DD comme « objet de connaissance » en géographie, pour en faire un champ de réflexion et de propositions, peut-on lui attribuer le caractère d'un concept ?

En 2007, on note, chez les géographes, un flottement entre l'usage des mots « expression », « concept » ou « notion ». Ce flottement perdure dans les productions ultérieures. Dans le dictionnaire de l'Académie française, le terme « concept » recouvre trois acceptions¹⁰⁶ avec pour point commun le fait qu'il s'agit d'une « *idée abstraite et générale* ». Dans la première acception, le terme « concept » s'applique à « *un ensemble stable de caractères communs* », ce qui n'est pas le cas de ce qu'on désigne en tant que DD. Dans la deuxième acception, relative à l'épistémologie, il s'agit d'une notion « *rigoureusement définie* » ou d'une « *idée explicative découlant d'une théorie générale et que l'on vérifie par l'expérimentation* ». Force est de constater que ce n'est pas davantage le cas pour le DD, comme le précise Anne Jégou : « *le développement ne peut être conçu de manière figée comme un état social idéalisé. Il prend sens dès lors qu'il est considéré comme un cheminement* »¹⁰⁷. C'est donc dans son acception minimale, qu'on pourrait employer le terme de « concept », en tant que « notion abstraite ». Pour éviter toute confusion, nous privilégions le terme de « notion »¹⁰⁸ pour caractériser le syntagme DD, dès lors que nous l'abordons comme un « objet de connaissance ». Pourtant, dans les années 2000, comme en attestent les articles de la revue *Historiens & Géographes* de 2004 (Miossec et al. 2004), le projet de l'ériger en « concept » anime de nombreux géographes. Mais, en ce qui concerne le syntagme de DD, François Mancebo se montre catégorique :

« *Qui dit "concept" dit théorisation et toute théorisation suppose la construction formalisée de notions, partagées par l'ensemble de la communauté travaillant sur le sujet ; notions qui sont*

¹⁰⁶ Concept : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C3358> , consulté le 10/11/2022

¹⁰⁷ « Développement durable2 », Anne Jégou, 12 février 2014, <https://hypergeo.eu/developpement-durable2/> consulté le 11/11/2022.

¹⁰⁸ Notion : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9N0700> , consulté le 10/11/2022

ensuite articulées entre elles pour former un socle théorique. Nous en sommes loin. À l'heure actuelle, le développement durable tient plus de la narration que du concept. » (Mancebo 2013, p.7).

Anne Jégou, en s'appuyant sur une importante bibliographie, retrace dans un article très synthétique les caractéristiques de la notion de DD (annexe 2). Elle rappelle qu'il s'agit, à l'origine, d'une « notion onusienne » portée dans le cadre du rapport Brundtland en 1987, tout en l'explicitant.

« Promue au rang d'injonction sociétale et politique, essentiellement incitative, la notion connaît dès lors une diffusion et une institutionnalisation qui se déclinent à de multiples échelles, du global au local, dans une dynamique top-down mais cherchant à impulser des dynamiques bottom-up. Cette notion onusienne a nettement évolué depuis sa formulation initiale, en intégrant plusieurs mots d'ordres onusiens qui lui étaient contemporains. »¹⁰⁹

La mise en œuvre de l'EDD en France illustre parfaitement ce propos. L'Éducation nationale, formule un certain nombre d'injonctions transmises par voie hiérarchique (*top-down*), du ministère aux établissements scolaires, ces derniers ayant la responsabilité, au niveau *local*, de construire des initiatives en faveur du DD.

Dans l'éditorial du numéro de l'*Information géographique*, consacré au développement durable en 2007, Gérard Hugonie rappelle, en considérant que c'est « un beau programme », que « le développement durable a été défini par le rapport Brundtland en 1987 comme un mode de développement tel « qu'il réponde aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations à venir de répondre aux leurs », en essayant de concilier au mieux trois objectifs ou « piliers » : la croissance économique, le respect des équilibres écologiques, le progrès social. » (Hugonie 2007). Cette définition précise plusieurs points. Il est bien question de « programme » et non de « notion » ou de « concept », qu'il s'agisse d'un programme politique, économique ou d'un programme scientifique, interpellant particulièrement les géographes. Chaque pilier est formulé, par G. Hugonie, d'une manière plus explicite. Le pilier économique est associé à l'idée de croissance, l'environnement est appréhendé sous l'angle des équilibres écologiques, ce qui renvoie à l'idée d'écosystème et le social, relève du « progrès social ». Cette dernière expression surprend car elle est peu usitée à la fin des années 2000, ayant perdu de sa force. Pour les géographes français « habitués à combiner les phénomènes naturels, les activités économiques et les structures et influences sociales, culturelles et démographiques », il s'agit, selon G. Hugonie, d'investir des thématiques qui sont familières aux géographes. Dans un contexte de débats très « globalisants », ils peuvent ainsi infléchir la réflexion dans le sens d'une meilleure prise en compte des réalités sociales et spatiales. Toutefois, les géographes peuvent-ils dépasser une approche sectorielle de ces différents thèmes pour construire le « développement durable », comme un « objet de connaissance », en tant que tel ?

Parmi les géographes qui se sont lancé ce défi, nous pouvons en retenir quatre qui sont très souvent cités : François Mancebo, Anne Jégou¹¹⁰, Yvette Veyret et Sylvie Brunel. (Veyret-Medkjian 2007 ; Mancebo 2013 ; Brunel 2018). Ils sont tellement cités, qu'il devient parfois difficile de retrouver l'origine du propos. Certaines citations, reprises à l'envie, sorties de leur contexte, sont même déformées. Les écrits auxquels nous nous référons sont produits à un moment donné et ne peuvent permettre de saisir l'ensemble de la

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ « Développement durable2 », Anne Jégou, 12 février 2014, <https://hypergeo.eu/developpement-durable2/> consulté le 11/11/2022.

réflexion de chacun de ces auteurs. L'étude de leurs parcours respectifs, de leur production importante, sur deux décennies, en ce qui concerne le développement durable (ou la durabilité) déborde largement le cadre de notre étude. Nous choisissons d'analyser des écrits qui ont été largement cités et qui ont pu orienter des manières différentes d'appréhender le DD au sein de la communauté des géographes. Pour cerner le contenu de la notion, nous sélectionnons des ouvrages ou des articles qui nous semblent représentatifs de plusieurs orientations. De plus, en les replaçant dans l'ordre chronologique, nous pouvons identifier des étapes dans la construction du DD en tant qu'objet géographique. Ces productions sont destinées à des publics diversifiés et sont soumises à des règles éditoriales très différentes qui renforcent la dimension polysémique du syntagme.

L'ouvrage d'Y. Veyret est publié, en 2007, dans le cadre de la préparation à l'agrégation de géographie. L'inscription du DD à un concours d'enseignement souligne l'engagement de la géographie académique et de l'Éducation nationale en faveur de l'EDD. Les 21 chapitres de l'ouvrage reprennent les thématiques envisagées en 2004 et en convoquent de nouvelles : les ressources, notamment l'eau, l'énergie, la santé, la géopolitique, l'« aménagement durable », les villes du Sud, les « pays en développement ». Des enjeux importants sont mis en relief : le « dilemme croissance-développement », le rôle des États-Unis et de la Chine. Il doit apporter aux candidats une importante somme de connaissances mobilisables pour le concours sans qu'il soit nécessaire de détailler systématiquement les sources. Y. Veyret produit essentiellement un discours qui reflète un moment de son cheminement personnel.

L'ouvrage de François Mancebo, publié en 2013 (2^{ème} édition) dans « La collection universitaire de poche » des éditions Armand Colin, comprend 126 pages. Il est destiné à des étudiants en licence de géographie, mais aussi au grand public. Il a été abondamment cité dans les ouvrages ou articles traitant du DD. François Mancebo s'interroge sur les « référentiels pour un aménagement "durable" » (Mancebo 2007b), mais aussi sur les liens entre « culture, marquage territorial et appropriation de développement durable » (Mancebo 2007a).

L'article qu'Anne Jégou publie en 2014, dans l'encyclopédie en ligne *Hypergé*¹¹¹ est un écrit synthétique destiné aux géographes en tant que communauté scientifique. Il est soumis à des règles strictes, notamment celle qui consiste à citer rigoureusement ses sources. Il entre en dialogue avec d'autres propositions sur le même site, mais sa diffusion reste relativement confidentielle, contrairement aux articles qu'elle avait publié dans *l'Information géographique* en 2007. A. Jégou y questionne la posture des géographes français face au développement durable (Jégou 2007a) et construit une chronologie étayée des origines du développement durable (Jégou 2007b).

L'ouvrage de Sylvie Brunel est la réédition, en 2018, du *Que sais-je ?* intitulé *Le Développement durable*. Les ouvrages publiés par les Presses Universitaires de France dans la collection *Que sais-je ?* présentent trois grandes caractéristiques : ils sont destinés au grand public, mais en particulier à des étudiants. Les éditeurs choisissent un auteur reconnu comme un des spécialistes de la question. Le nombre de pages est très contraint, limité à 130 pages environ avec une mise en page très aérée. Les propos y sont

¹¹¹ Idem

nécessairement condensés, les références bibliographiques y sont restreintes et l'auteur est invité à énoncer un positionnement personnel.

En procédant à l'analyse de ces documents, nous portons notre attention sur le processus de construction du syntagme DD en tant que notion, voire de concept pour ces auteurs. La place réservée à la question sociale y est scrutée particulièrement.

Pour Y. Veyret, le DD « *se veut une nouvelle manière de gérer le monde. Il s'agit donc d'un objet politique, difficile à analyser comme à enseigner.* » (Veyret-Medkjian 2007, p. 14). Peu de géographes ont, en effet, investi la question du DD en tant qu' « objet politique ». Les témoignages que nous avons recueillis au fil de notre carrière d'enseignante apportent un grand crédit à ces propos. Pour la géographe, le DD reste une notion floue, notamment en raison du fait que « *le terme de développement fait problème par rapport aux travaux sur la croissance, sur l'inégal développement* » et que le terme « *durable implique une réflexion sur le futur, mais de quel futur s'agit-il ?* » (Veyret-Medkjian 2007, p. 14). Elle rappelle la définition couramment énoncée en référence au rapport Brundtland et interroge la place des trois piliers qui doivent être indissociablement liés (Veyret-Medkjian 2007, pp. 38-46). Elle souligne la place majeure de la nature dans le DD, en lien avec les politiques de conservation marquées par le développement des parcs nationaux, et autres parcs naturels, et par la mise en place d'aires protégées déterminées en fonction de la classification de l'UICN (Union Internationale pour la Conservation de la Nature). Elle interroge ensuite le lien entre la notion de DD et les différentes conceptions de l'économie. Au sujet du DD, les économistes se divisent sur deux points majeurs : qu'entend-on par « développement » et par « croissance » ? Y. Veyret précise que la croissance économique se mesure à l'aide du PIB et que *croissance* n'implique pas *développement*. Elle envisage le développement comme un processus normatif défini par un certain nombre de critères dont le *progrès social*. Elle précise que les défenseurs de l'économie néolibérale (ou néoclassique) promeuvent la continuité de la croissance, soutenue par le progrès technique, et sont partisans d'une *durabilité faible*. Encourageant l'internationalisation des externalités, en lien avec les préconisations de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques), ils légitiment une sorte de « marchandisation de la nature ». D'autres économistes tentent, dans le cadre de la croissance, de rendre une « gestion raisonnable des ressources » compatible avec le « progrès social ». À cet effet, Ignacy Sachs avance en 1980 la notion d' « éco-développement ». Les économistes qui s'inscrivent dans le cadre de l' « économie-écologie » sont, quant à eux, partisans d'une *durabilité forte* et de la *décroissance*, selon les thèses de l'économiste Nicholas Georgescu-Roegen. Récusant le développement, l'objectif est de faire durer le plus possible les ressources nécessaires à l'humanité. D'autres économistes, enfin, à l'instar de Jean-Marie Harribey et de Serge Latouche, questionnent la notion de *décroissance*, et même de *développement* au regard des besoins des habitants des pays pauvres. Si la décroissance peut s'envisager dans les pays riches, il faut permettre aux personnes pauvres l'accès aux biens les plus indispensables : éducation, santé, nourriture, eau potable... Pour Y. Veyret, le pilier social « *est le parent pauvre dans la réflexion sur le développement durable et dans les tentatives de mise en œuvre.* » (Veyret-Medkjian 2007, p. 44). Y. Veyret pose ainsi, dès 2007, le cadre des débats et des controverses qui s'expriment avec vigueur dans les années 2020.

Pour François Mancebo, dans la deuxième édition de son ouvrage *Développement Durable* en 2013, « *le développement durable s'appuie sur le postulat que le progrès technique et économique ne sont pas*

antagonistes d'une bonne qualité environnementale. » (Mancebo 2013, p. 9). Le Sommet de Rio en 1992 constitue, pour lui, un tournant, marquant la nécessité « *de passer d'une prise en compte de l'environnement au sens strict – physico-chimique, biologique, écosystémique – aux relations de l'homme à son milieu de vie.* » (Mancebo 2013, p. 16-17). Il souligne, par là-même, la place centrale de la question environnementale dans la notion de DD. De plus, en reprenant la thématique des « relations homme-milieu », il ouvre largement la voie pour une approche géographique du DD. Les trois piliers qui ne doivent pas être séparés les uns des autres, constituent pour lui « *trois dilemmes fondateurs* ». Il les expose dans le deuxième chapitre de l'ouvrage. Il rappelle que « *l'objectif principal de développement durable* » est « *l'intégration de l'homme aux systèmes qu'il habite* » (Mancebo 2013, p. 39). « L'homme » est, de manière récurrente, abordé par l'auteur au singulier, comme un tout indifférencié, essentialisé. De ce fait, même si les inégalités sociales sont évoquées çà et là, il éclipse la *question sociale*. Il y est plutôt question de « conditions de vie », de « qualité de vie », de « qualité d'environnement ». Les exemples qu'il retient renvoient à un mode de vie qui correspond plutôt à celui des classes moyennes, voire supérieures dans les pays dits du Nord. Inversement, son exposé se focalise longuement sur l'opposition entre *durabilité forte* et *durabilité faible*. Certes, il rappelle que les oppositions entre pays riches et pays pauvres ont animés les débats à Rio en 1992. Pour l'auteur, dans les pays dits du Nord, il est question de ségrégation spatiale et de pollution, liées à l'industrialisation et aux transports alors qu'il s'agit pour les pays dits du Sud d'affronter les problèmes posés par la croissance démographique. Le volume réduit de la publication peut contraindre l'auteur à une présentation très sommaire de son analyse. Quoi qu'il en soit, tel qu'il est rédigé, ce propos porte une lecture manichéenne et malthusienne du débat Nord-Sud.

A. Jégou considère, dans une démarche historiographique et épistémologique, à partir d'une « *production éditoriale abondante, [que] la place scientifique du développement durable se construit* », même si elle reconnaît que cette production reste restreinte, notamment en géographie. Elle note que le DD « *tend à s'autonomiser, scientifiquement sous la forme de Sustainable Studies* ». Cette expression est souvent traduite par « études de durabilité ». Pour avancer une définition de la *durabilité* qui pourrait faire consensus parmi les géographes, nous avons recours au glossaire du site *Géoconfluences*. La notion de *durabilité*¹¹² est à double sens : elle recouvre celle de durée et celle de soutenabilité sur les plans économique, social et environnemental. Elle met la focale sur les critères environnementaux. Toutefois, sur le plan social, la durabilité implique de satisfaire les besoins sociaux, économiques et culturels des communautés et de respecter l'*acceptabilité sociale* du système territorial. Sur le plan économique, la durabilité suppose la *capacité d'adaptation* des territoires aux mutations des systèmes de production à différentes échelles. Ainsi, la notion de DD, s'efface peu à peu, dans la deuxième moitié des années 2010 au profit de la montée en puissance de celle de *durabilité*. Toutefois, on retrouve dans cette dernière, les trois piliers originels avec un déséquilibre au profit des questions environnementales. On voit émerger les notions d'acceptabilité sociale, de capacité d'adaptation des territoires, voire de renouvellement sociétal qui relèvent du champ politique autant que du champ scientifique. Il ne s'agit plus véritablement de prendre en compte la *question sociale* dès lors qu'on s'exprime en termes d'« acceptabilité » ou d'« adaptation », mais de la production de discours masquant les enjeux et, par voie de conséquence, obérant la possibilité de remettre en cause diverses orientations.

¹¹² « Durabilité », glossaire de *Géoconfluences*, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/durabilite> consulté le 11/11/2022

Sylvie Brunel (Brunel 2018) s'inscrit dans une posture plus critique. Elle observe la concomitance entre l'effacement de la notion de *développement* après la guerre froide et l'apparition de celle de DD. La notion de *développement* se déploie à partir du discours de Harry S. Truman, président des États-Unis en janvier 1949. Il évoque la nécessité d'apporter une aide économique aux nations qu'il qualifie de « sous-développées ». L'aide aux « pays sous-développés » peut être interprétée comme la volonté d'empêcher les peuples en marche vers leur indépendance de rechercher le soutien de l'URSS. Walt W. Rostow reprend cette thématique en formalisant une théorie de la croissance économique en cinq étapes. Les sociétés dites « traditionnelles », « sous-développées » en sont au premier stade. Le deuxième stade consiste à mettre en place les conditions préalables au « décollage » qui constitue le troisième stade. Au cours du quatrième stade, la société progresse vers la « maturité » et le stade final, supérieur, devient l'ère de la « consommation de masse ». Cette théorie de la croissance acquiert la valeur d'un modèle universel, d'un passage obligé. Les pays du Tiers-monde sont ainsi appelés à « rattraper » les pays riches. Cette théorie, établissant une hiérarchisation des peuples et dévalorisant leur culture et leurs choix économiques, est désormais largement remise en cause, mais elle reste prégnante dans les années 2020, dans l'opinion commune, voire dans l'enseignement primaire et secondaire. Elle s'inscrit, selon nous, dans une vision libérale de l'économie. En 1986, un tournant s'opère quand l'ONU pose les bases du « *droit au développement* » qu'elle définit comme :

« un processus global, économique, social, culturel et politique, qui vise à améliorer sans cesse le bien-être de l'ensemble de la population et de tous les individus, sur la base de la participation active, libre et significative au développement et au partage équitable des bienfaits qui en découlent ». (Brunel 2018, p. 9).

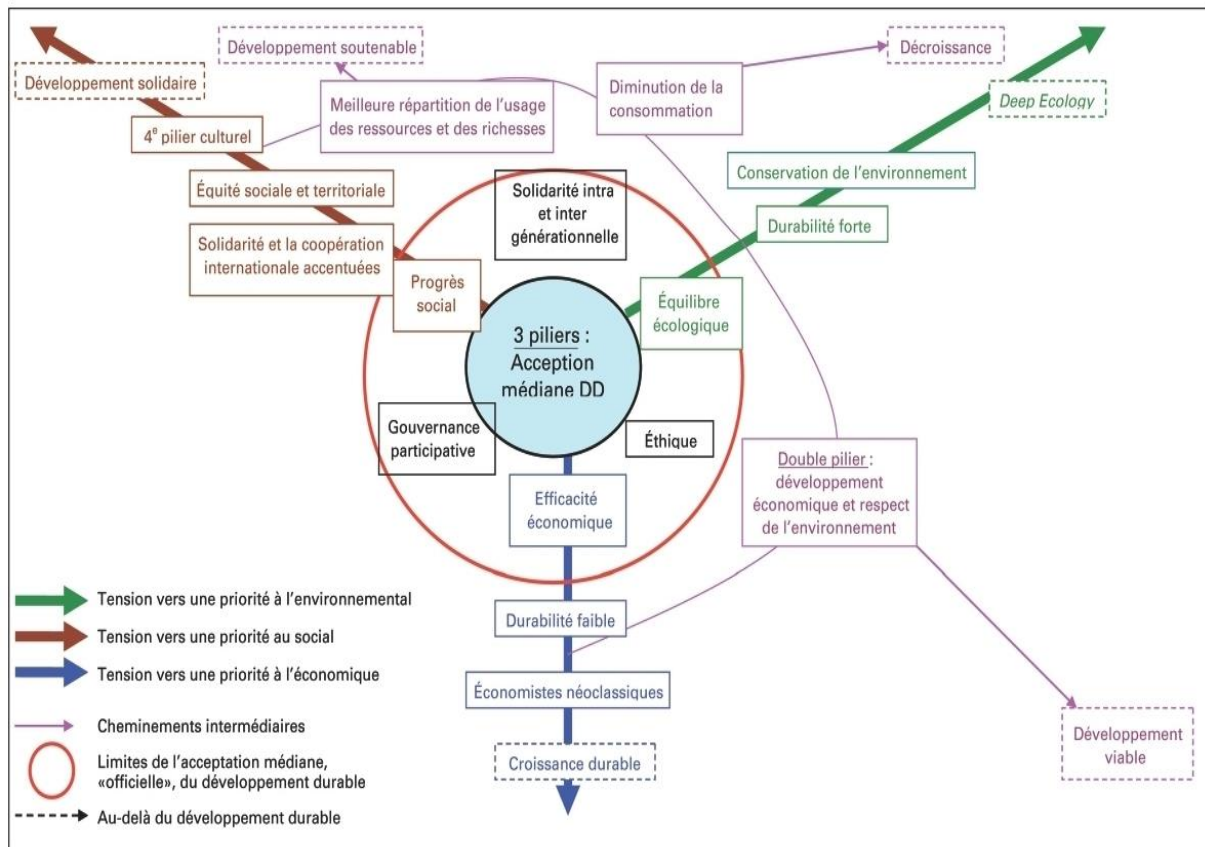
Il s'agit donc, de redistribuer les fruits de la croissance en faveur du plus grand nombre.

Les ambiguïtés des termes *développement* et *durable* sont largement évoquées et commentées, par de nombreux auteurs. Le DD, qui s'est substitué à celui de *développement*, est devenu, aux yeux de Sylvie Brunel, un « concept glouton ». Elle dresse une liste non exhaustive des thématiques englouties par la notion (annexe 3). Cette liste atteste, de la part de la communauté des géographes, d'un considérable enrichissement des questionnements depuis la publication de la revue *Historiens & Géographes* de 2004, en lien avec les diverses politiques publiques mises en place dans le cadre du DD. La géographie académique, dans ses différents courants, est largement mobilisée, que ce soit dans une thématique ou une autre.

Cette mobilisation s'opère toutefois en rangs dispersés, comme le notait déjà A. Jégou en 2007 (fig. 11). Elle met en exergue, à la fois la diversité des études en lien avec le DD, mais aussi leur caractère divergent. On peut retrouver, à travers ses différents axes, l'héritage d'une géographie dite « classique » où la « géographie physique » et la « géographie humaine » évoluaient séparément. Les chercheurs qui s'inscrivent dans chacune de ces thématiques, portent des visions du monde différentes, et pour A. Jégou, il s'agit de positionnements doctrinaux, en tension les uns avec les autres. Elle déplore ce qui pourrait s'apparenter à un divorce des géographes, alors que la discipline, « *science qui a pour objet l'espace des sociétés, la dimension spatiale du social* » (Lévy et al. 2013, p. 436) réunit toutes les conditions pour explorer les possibles en faveur d'une recherche, non seulement de l'équilibre entre les trois piliers, mais également de leur articulation. Pourtant, elle constate que :

« Face à un développement durable finalement bien déséquilibré, les géographes choisissent eux aussi leur camp, en l'affirmant plus ou moins. Alors que la géographie classique conduit plutôt à l'équilibre des piliers, l'engagement récent des géographes marque bien souvent une tension vers une priorité soit à l'environnemental, soit au social, selon leur positionnement doctrinal. » (Jégou 2007a)

Figure 11 : Le DD écartelé entre l'économique, l'environnement et le social



(Jégou 2007a)

Ce schéma nous semble très éclairant pour décrypter les visions du monde qui sous-tendent de nombreuses productions dans la géographie académique, encore aujourd'hui.

Sylvie Brunel s'appuie sur la notion de DD pour dépasser le caractère divergent de ces approches et tenter une articulation entre les trois piliers. Nous pouvons remarquer que, dans la liste retenue par S. Brunel pour définir la notion (annexe 3), même si les questions environnementales gardent un léger avantage, la question sociale tient une place conséquente, ce qui est rare dans les productions des géographes relatives au DD. S. Brunel rappelle que, pour la majorité des géographes, dans une perspective constructiviste, « la nature n'est qu'une construction sociale qui dépend des lieux, des époques et des priorités que se donnent les sociétés » (Brunel 2018, p. 57). Nous pouvons compléter cette définition par celle proposée dans le glossaire de *Géoconfluences* : « On peut définir la nature comme la représentation qu'une société donnée se fait de ses interactions avec son environnement, donc comme une donnée culturelle. »¹¹³ Elle souligne que la notion de conservation est « étrangère à la plupart des

¹¹³ **Nature et culture**, ST et JBB, dernières modifications : septembre 2019, janvier 2022, [Nature et culture — Géoconfluences \(ens-lyon.fr\)](http://nature-et-culture-geoconfluences.ens-lyon.fr), consulté le 04/05/2023

géographes qui soulignent au contraire que pour subsister, tout écosystème a besoin d'évoluer en permanence » (Brunel 2018, pp. 58-59). Cette prise de position reflète l'agacement de nombreux géographes devant une naturalisation et une essentialisation de la nature, agacement qui explique, en partie, la mise à distance de la notion de DD dans les travaux de géographes. S. Brunel souligne les nombreuses ambiguïtés du syntagme DD qui est, pour elle, à la fois un concept, un programme d'action et un argument publicitaire. À la fin des années 2010, les trois piliers prennent, dans son ouvrage, des contours nouveaux. Le volet environnemental, qui reste le plus volumineux, regroupe les problématiques de la désertification, des atteintes à la biodiversité, de la pollution des eaux et de l'air et du changement climatique. Le volet social recouvre les problèmes de la persistance de la pauvreté, des inégalités croissantes, de la sous-alimentation et du manque d'eau potable, des endémies... Le volet économique et politique est souvent éludé. S. Brunel invite à appréhender les inégalités de rapports de forces dans les relations internationales, économiques et politiques, et pose la question de la gouvernance mondiale. Malgré ces ambiguïtés, S. Brunel plaide en faveur du DD qui :

« incarne aujourd'hui l'une des phases positives de la mondialisation, la prise de conscience qu'il existe des problèmes communs à l'ensemble de l'humanité, qui transcendent les frontières et doivent être traités à la fois globalement et localement. » (Brunel 2018, p. 5).

Son ouvrage aide à déconstruire de nombreuses idées reçues. Destiné à un large public, les formules choc peuvent renforcer la portée politique du propos, mais elles ont suscité des réserves dans la communauté scientifique. Elle dénonce le rôle du libéralisme en démontant un certain nombre de mécanismes, notamment le rôle des plans d'ajustement structurel imposés par le FMI (Fonds monétaire international) et la Banque mondiale qui ont eu pour effet de faire entrer les pays pauvres de force dans la mondialisation par le biais de l'ouverture des économies jusque-là protégées. Les défaillances des pays riches, en matière d'« aide au développement », sont également pointées du doigt. Pour S. Brunel, la décennie 1982-1992, marquée par la « crise de la dette », constitue la « décennie perdue du développement » (Brunel 2018, pp. 12-14) en raison du poids de la libéralisation de l'économie et de la dérégulation sociale.

La comparaison de ces articles montre différentes modalités de construction du DD en tant qu'objet géographique. En comparant ces quatre textes dont la publication s'échelonne sur une dizaine d'années seulement, nous pouvons dégager une évolution dans la manière d'aborder le DD en géographie. Sous la pression des demandes sociales, les géographes ont peu à peu intégré la question du DD, puis celle de la durabilité dans les thèmes qu'ils ont coutume d'explorer. Ce faisant, la diversification et la spécialisation des études les ont conduits à s'éloigner d'une approche globale du DD. Les quatre géographes cités font partie de ceux, peu nombreux, qui conservent, sur la durée, un intérêt pour la question du DD dans sa globalité. Les écrits étudiés attestent, néanmoins, de positionnements différents. François Mancebo semble s'inscrire dans une démarche en termes de « relations entre l'homme et son milieu de vie », de manière essentialisante. La question sociale n'est pas prise en considération. Son approche du DD prend en compte, le plus souvent, un cadre de vie emblématique des villes dans l'ouest de l'Europe. Les écrits d'Yvette Veyret, d'Anne Jégou et de Sylvie Brunel sont marqués par un intérêt plus affirmé pour le « progrès social ». Elles rappellent les fondamentaux de la géographie, science humaine et sociale. Elles notent le déséquilibre des productions géographiques en faveur de l'environnement et au détriment du social. Dans la lutte contre les inégalités sociales, Y. Veyret et S. Brunel estiment que les géographes ont leur mot à dire. Y. Veyret dénonce le poids de l'économie néolibérale qui pousse à une « marchandisation de la nature »,

et S. Brunel, la « mondialisation libérale ». Enfin, le cœur du propos – et de l'engagement sur le terrain – de S. Brunel est la lutte contre la pauvreté, en particulier en Afrique, raison pour laquelle elle soutient le discours porté au nom du DD au niveau international, malgré les nombreuses contradictions qu'il porte. Ces géographes s'inspirent des travaux de chercheurs dans d'autres disciplines et encouragent les géographes à s'impliquer dans des travaux en interdisciplinarité pour construire le DD comme un « objet de connaissance ».

Les géographes, qui ont longtemps conçu la géographie comme une « discipline de synthèse », s'inscrivent aisément dans l'interdisciplinarité. Les sociologues, les historiens et les économistes sont des partenaires privilégiés, notamment pour les études relatives au DD. Le sociologue Marcel Jollivet plaide, dès le début des années 2000 pour que les chercheurs de différentes disciplines se rencontrent (Jollivet 2001a) tout en interrogeant la difficulté à construire des démarches interdisciplinaires. Pour M. Jollivet (Jollivet 2017), il convient de distinguer l'interdisciplinarité de « proximité » qui conduit à mêler les connaissances des disciplines et de spécialités proches et l'interdisciplinarité « élargie », où les sciences de la nature et les sciences de l'homme sont associées. Lorsque les chercheurs parviennent au partage de concepts entre des disciplines différentes on peut parler de « transdisciplinarité ». Pour intégrer la notion de DD dans un programme de recherche, source de connaissances, Marcel Jollivet et Olivier Godard soulèvent les contradictions que les chercheurs doivent affronter face à une notion hybride, à forte connotation politique, appelée à devenir une catégorie pour l'action. (Jollivet 2001b ; Godard 2001). Le DD prend les caractères d'un « concept nomade », comme le souligne Vincent Clément, intégrant confusément diverses acceptions, issues de courants de pensées divers, au risque d'un flou conceptuel qui « *tient en grande partie à son caractère globalisant.* »¹¹⁴ V. Clément revendique, à juste titre, « *d'évidentes filiations géographiques* » et constate que la géographie partage différents concepts avec d'autres disciplines, ce qui lui laisse envisager « *une confrontation saine entre différents champs du savoir* ». Par ailleurs, dans le cadre de la mise en œuvre des politiques publiques, de l'application de normes nombreuses et variées, de nombreux professionnels s'emparent de la notion, ce qui contribue à accroître son caractère polysémique. Les échanges entre chercheurs et acteurs de terrain alimentent la réflexion des chercheurs dans des démarches scientifiques hybrides. En 2017, M. Jollivet fait un bilan au sujet de cette « recherche ouverte sur l'action publique ». (Jollivet 2017). Elle est caractérisée par une ouverture à la demande sociale. Elle est marquée par une floraison de pratiques innovantes, mais elle véhicule un « pragmatisme foncier ». Ce type de recherches ne constituent, d'après lui, qu'une première étape vers un effort plus important pour poser les fondements théoriques et épistémologie d'une démarche scientifique. La recherche-action s'est, par la suite, beaucoup déployée. Dans nombre d'entre elles, les chercheurs, dans une démarche réflexive, renouvellent leurs questionnements, leurs méthodologies.

Ces observations nous conduisent à mettre en exergue deux difficultés importantes. La première est due au fait que la recherche en interdisciplinarité suppose des cadres théoriques et méthodologiques rigoureusement construits. La succession d'intervenants de disciplines différentes, par exemple dans des colloques, ne suffit pas à poser les bases d'une réelle interdisciplinarité. Ces temps d'échanges ont néanmoins le mérite de faire se rencontrer des chercheurs qui méconnaissent les autres disciplines, et d'abattre quelques représentations stéréotypées. La deuxième difficulté naît dans la circulation des

¹¹⁴ Vincent Clément, « Le développement durable : un concept géographique ? », <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/DevDur/DevdurScient.htm> consulté le 09/11/2022.

concepts qui nomadisent, d'une part, dans la recherche scientifique, (Barat et al. 2010 ; Christin et al. 2016) entre divers intervenants, d'une discipline à une autre, d'une langue à une autre, et d'autre part, dans le champ de l'action, augmentant le flou des termes employés, qui n'ont dès lors, plus rien d'un concept. Ces difficultés peuvent induire plusieurs dérives : renforcer la gloutonnerie de la notion de DD (et, désormais, de durabilité), entraîner des malentendus entre les chercheurs, hypothéquant tout effort de transposition didactique dans l'EDD, en tant qu'enseignement transversal, voire de poser un écran de fumée sur des compromissions entre chercheurs et acteurs politiques et économiques.

Pour tout chercheur, notamment en géographie, il est indispensable de lever les flous sémantiques qui recouvrent de nombreux impensés. Le syntagme DD nomadise également dans le cadre des institutions internationales. Au milieu des années 2000, Anne Jégou admet la concurrence du syntagme DD avec d'autres terminologies :

« Le développement durable est en perte de vitesse sur la scène politique mondiale depuis quelques années [...]. De nouvelles entrées sont mises en avant : la croissance verte, la transition énergétique, l'économie circulaire. Plus étroites, elles apparaissent comme plus opérationnelles, mais sont-elles pour autant porteuses de renouvellement sociétal ? »¹¹⁵

Nous pouvons entendre « plus étroites », en termes de problématiques abordées, mais aussi en termes de contenu idéologique au profit du néolibéralisme.

Ainsi, au fil des décennies, les recherches en géographie, concernant les différentes questions relatives au DD se sont démultipliées, essentiellement dans les études environnementales, mais les programmes de recherche en interdisciplinarité n'ont pas connu l'essor qui nous semble nécessaire pour articuler les « trois piliers » dans le sens de la justice sociale et environnementale. Concomitamment, on assiste au niveau international, à un glissement de sens de la notion de « développement durable » qui reflète l'évolution d'un rapport de forces de plus en plus inégalitaire, dans le cadre d'une mondialisation financiarisée. Si dans les années 1980, le souci de favoriser le développement dans les pays dits du Sud, le « progrès social », et de combattre la pauvreté, s'affirmait, il s'efface devant la montée en puissance de la question environnementale. Le rapport de forces entre les acteurs s'établit au profit de logiques économiques et politiques favorisant le néolibéralisme et tend à réduire continuellement la place de la question sociale. Ce point gagnerait à être davantage investi par la communauté scientifique.

La construction du DD comme objet de connaissance conduit à constater qu'il est vain de tenter de définir la notion. Intrinsèquement floue et polysémique, évolutive de surcroît, le DD en tant qu'horizon programmatique échappe à tout effort de définition théorique. En revanche, la compréhension de la notion et de ses usages, peut se dégager de l'analyse diachronique des contextes dans lesquels elle s'inscrit, depuis ses origines.

¹¹⁵ « Développement durable2 », Anne Jégou, 12 février 2014, <https://hypergeo.eu/developpement-durable2/> consulté le 11/11/2022.

3.1.2 Quatre narrations différentes de l'émergence de la notion de DD

La reconstruction de l'émergence de la notion et son évolution dans une chronologie constitue un passage obligé des études sur le DD. Les articles du n° 387 de la revue *Historiens & Géographes* de 2004, en ont largement établi la trame. Dans les quatre publications présentées précédemment, Yvette Veyret, François Mancebo, Anne Jégou et Sylvie Brunel proposent, chacun, une chronologie. Ces chronologies sont largement reprises dans les différentes publications concernant le DD. L'ensemble des événements retenus est très semblable d'un auteur à l'autre, conduisant à une chronologie qui fait consensus et qui semble indiscutable. La présence récurrente de ces chronologies dans les travaux concernant le DD nous conduit, toutefois à nous interroger. Que signifient les dates retenues ? Représentent-elles sur des éléments strictement factuels ? Dans quelle fourchette de temps s'inscrivent-elles ? Peut-on, dès lors, identifier différents discours sous-jacents ? Pour répondre à ces questions, nous analysons les chronologies en tant que narrations.

La chronologie proposée par François Mancebo (Mancebo 2013, pp. 23-24) présente les « grandes dates du développement durable ». Il s'agit d'une succession d'événements (sommets, conférences ou rapports) qui se déroulent entre 1972 et 2012, sous l'égide des Nations unies, au cours desquels se construit progressivement le syntagme DD. Ces événements sont présentés sous forme de tableau. Dans les deux premières colonnes, les événements sont évoqués de manière factuelle (date et intitulé). La troisième colonne résume en quelques lignes leur contenu. Sa présentation sous forme d'éléments factuels, très lisible, très condensée, explique qu'elle soit largement reprise. Nous avons fait, nous-même, le choix de la reprendre en grande partie, tout en l'actualisant (figure 1 et tableau 2). Yvette Veyret, Anne Jégou et Sylvie Brunel élargissent la fourchette de temps pour inscrire l'émergence du développement durable dans une périodisation plus longue.

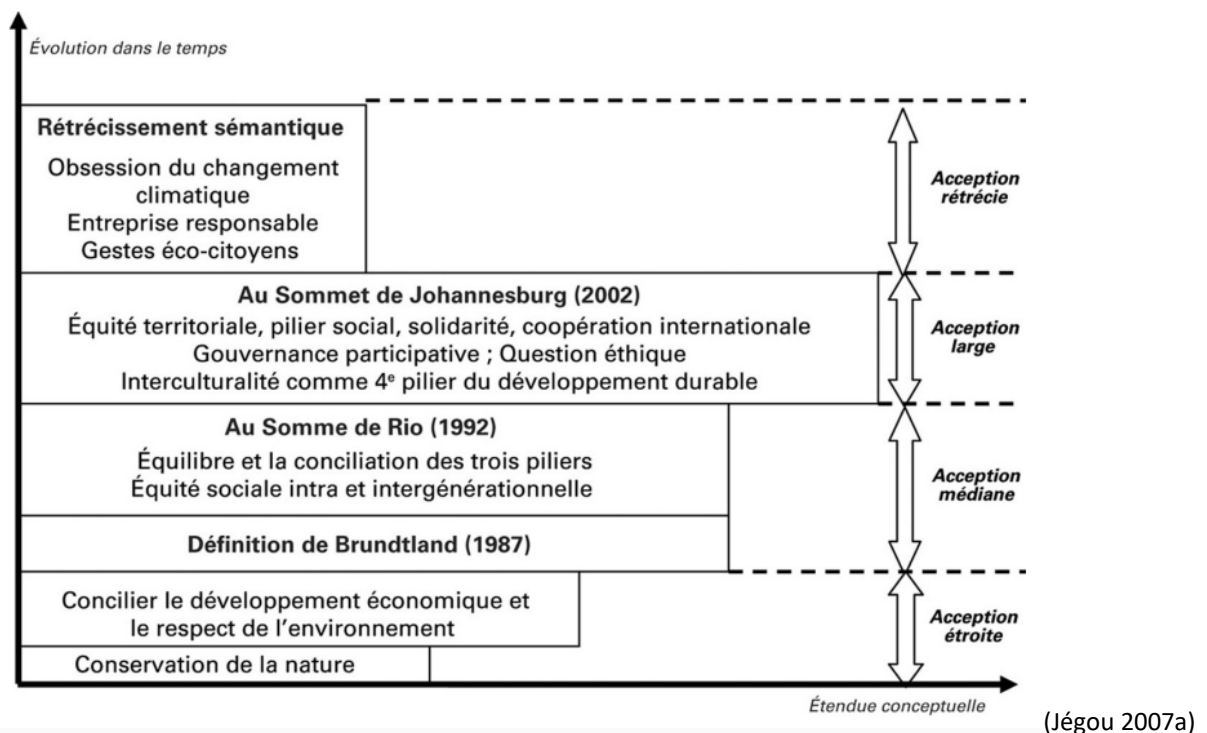
L'ouvrage d'Y. Veyret, antérieur à celui de François Mancebo dont la première édition date de 2008, procède d'une démarche très différente. Elle retrace l'origine et l'histoire du DD (Veyret-Medkjian 2007, pp. 20-28). La chronologie est plus complexe. Elle reprend les grands événements onusiens, en les insérant parmi d'autres événements politiques survenus dans d'autres cadres, ainsi que l'émergence de différents mouvements de pensée. Retraçant les principales étapes de « la marche vers le développement durable », elle en situe l'origine au XVIII^e siècle. Il serait né des inquiétudes pour la nature liée, selon elle, aux progrès technologiques et scientifiques au siècle des Lumières. Malthus, confrontant croissance de la population et croissance des richesses, exprime en particulier ces formes d'inquiétudes. Dénonciation des dégradations, prévisions d'un épuisement des ressources, ce discours déjà catastrophiste sur les rapports nature/sociétés trouve un écho aux États-Unis et légitime l'instauration d'une politique de la nature. Deux figures donnent corps à ce discours : Henry David Thoreau (1817-1862) et John Muir (1838-1914). Le premier en appelle à la protection d'une nature « vierge », harmonieuse, saine, qui élève la spiritualité. Le second « *qui associe amour de la montagne, aspects esthétiques et dimension spirituelle [...] a contribué à l'établissement des parcs de Yosemite, Yellowstone, Sequoia, [...] espaces à protéger contre les actions négatives des hommes et lieux patrimoniaux, fondements de la nation américaine en construction.* » (Veyret-Medkjian 2007, p. 21). La conquête de l'ouest est ainsi légitimée par le sacré. La délimitation des parcs et des réserves s'accompagne de l'exclusion violente des peuples autochtones. En énumérant les premières conférences pour la protection de la faune, Y. Veyret met en évidence l'émergence de la question de la protection de la

nature, de la faune en particulier, à la fin du XIX^e siècle et sa progression au fil du XX^e siècle au gré des réunions internationales. Elle évoque la forte influence de l'UIPN (Union internationale de protection de la nature, fondée en 1948, qui devient, en 1956, l'UICN, (le P de protection étant remplacé par le C de conservation) dans les conférences internationales. Le sentiment mondialisé de crise « écologique », grandit, alimenté par des discours, dramatisés selon Y. Veyret, alors que l'industrie se développe, que les villes s'étendent et que le monde rural se transforme profondément. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, les pollutions, la déforestation, la désertification, puis le réchauffement climatique produisent des situations considérées comme critiques. Ces inquiétudes s'expriment fortement parmi les membres du Club de Rome qui commandent un rapport qui est publié en 1972 intitulé en anglais *The Limits of Growth*, traduit en français par « *Halte à la croissance !* », le rapport Meadows. Y. Veyret résume quelques-unes de ses propositions qui préconisent de stabiliser, d'une part, la population à partir de 1975 et, d'autre part, le capital industriel mondial à partir de 1990. Il évoque aussi la nécessité de réduire drastiquement la consommation des ressources naturelles non renouvelables dès 1975. Pour Y. Veyret, la conférence de Stockholm qui se déroule en 1972 marque un tournant important : environnement et développement doivent être appréhendés conjointement. La publication du rapport Brundtland, intitulé « *Notre avenir à tous* », médiatisé à l'occasion du Sommet de la Terre, conforte les orientations énoncées à la conférence de Stockholm en formulant la notion de DD. Les éléments retenus par Y. Veyret lui permettent de souligner le poids des politiques de protection de l'environnement dans la construction de la notion de DD, conférant un poids écrasant au « pilier environnemental ». En édulcorant cette chronologie, François Mancebo abandonne une partie signifiante de son contenu. Retranché derrière le caractère factuel de la chronologie, il occulte le rôle des mouvements protectionnistes et conservationnistes.

Anne Jégou publie deux articles dans le n° 3 de l'*Information géographique* en 2007 (Jégou 2007a ; 2007b). Ces articles, fortement référencés, restent, dans les années 2020, des outils précieux. A. Jégou s'appuie sur de nombreux travaux de géographes, pour reprendre, en l'étoffant (Jégou 2007b, pp. 19-28), la proposition avancée en 2004 dans la revue *Historiens & Géographes* n° 387 (Miossec et al. 2004). La chronologie (annexe 2) propose de dévoiler « les origines du développement durable ». On y retrouve les grandes figures marquantes des courants de pensée en matière d'environnement, notamment aux États-Unis, au XIX^e siècle (malthusien, transcendantaliste, préservationniste, conservationniste, spiritualités orientales, socialiste...). Cette chronologie met en évidence la pluralité des sources, les antagonismes sous-jacents qui se manifestent au XIX^e siècle. Anne Jégou identifie les prémices de l'idée de durabilité dans l'Ordonnance de Brunoy (1346) et la politique forestière menée sous la houlette de Colbert (XVII^e siècle). Elle observe la montée d'une inquiétude autour des ressources et de questionnement (faut-il les exploiter ou les préserver ?) au cours du XIX^e siècle. Durant la même période, elle note une remise en cause du capitalisme (faut-il le réguler ou bien le transformer radicalement ?) sous la pression des courants socialistes, et notamment des idées de Karl Marx. Ces courants de pensée peuvent perdurer, s'effacer ou ressurgir dans les siècles qui suivent. Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, les débats se déplacent sur l'opposition entre croissance et développement pendant la période 1947-1966. Des expériences en matière de développement telles que la mise en œuvre du plan Marshall (1947-1953) ou celle de l'Aide Publique au Développement offrent des terrains d'expérimentation pour différentes théories économiques et orientations politiques. Au tournant des années 1970, elle note, sur la scène internationale, un retour de la question environnementale, confrontée aux « limites de la croissance ».

Dans cet article, A. Jégou considère le développement durable comme « un concept en devenir », « un concept évolutif » ou encore « un concept plastique » (fig. 12). Elle souligne que le contenu de la notion débute, au début des années 1970, avec une acception étroite, orientée vers la « conservation de la nature », dans le droit fil de la « stratégie mondiale de conservation » promue par l'UICN¹¹⁶. Le contenu de la notion s'élargit progressivement, avec la volonté de concilier croissance économique et préservation de l'environnement, puis en intégrant, dans un premier temps, la « solidarité générationnelle », dans un deuxième temps, l'« équité sociale » (Sommet de Rio, en 1992) et enfin, la « solidarité sociale », la « coopération internationale » et la « démocratie participative » en 2002, au Sommet de Johannesburg, moment où la notion de DD est la plus englobante, notamment pour la question sociale. À partir de cette date, A. Jégou observe un rétrécissement de l'acception, recentrée autour de la question du changement climatique, des écogestes et de la responsabilité des entreprises.

Figure 12 : Le DD : un concept évolutif et plastique



Ces étapes constituent également des marqueurs de la construction sociale de l'idée de nature.

Ainsi, cette chronologie nous conduit à souligner le fait que la question sociale, même si elle est évoquée dans les déclarations d'intention, n'a été mise en avant que durant une brève période, entre la fin des années 1980 et le début des années 2000. Les grands sommets de la Terre, fruit de rapports de forces

¹¹⁶ UICN : Union Internationale pour la Conservation de la Nature : c'est une organisation non gouvernementale, présente dans plus de 50 pays, formant un réseau puissant comprenant, en 2022, plus de 1400 membres, des ONG et des agences gouvernementales, des organisations de peuples autochtones, des associations d'entreprises, et 10 000 experts des institutions scientifiques et universitaires

à l'échelle internationale, participent donc d'une invisibilisation de la question sociale à partir des années 2000 face à l'« *obsession du changement climatique* », expression empruntée à Sylvie Brunel.

Toute chronologie suppose des choix et des interprétations. À titre d'exemple, nous relevons un élément qui peut poser problème. Reprenant les analyses de Vincent Clément¹¹⁷, A. Jégou situe les origines du DD au XIV^e siècle avec l'ordonnance de Brunoy (1346) qui enjoint les « *maîtres des eaux et forêts* » de « *perpétuellement [les] soutenir en bon estat* ». Elle y décèle l'idée de « soutenabilité » associée à une vision linéaire du temps. Colbert, engage une « grande réformation des forêts », « *au nom des générations futures* », selon A. Jégou. Ses propos peuvent apparaître comme une relecture des textes anciens au prisme des préoccupations contemporaines, au risque de faire quelques anachronismes et de donner une vision téléologique de la construction du syntagme DD. En nous appuyant sur la présentation de Michel Devèze (Devèze 1962), il apparaît que la réforme de Colbert (1661-1680), qui pose les bases du Code forestier en France, prend place dans un sembler d'actes administratifs qui se construit depuis le XIII^e siècle, auquel François I^{er} et Henri II ont apporté une forte contribution. Colbert, après une période historique difficile pour le royaume de France, constate la forte dégradation des massifs forestiers. Le bois étant une ressource essentielle au XVII^e siècle, notamment dans la construction navale, Colbert était plus animé par des préoccupations économiques et militaires qu'environnementales.

Sylvie Brunel établit une chronologie sur des bases sensiblement différentes. Le fil conducteur de sa réflexion est de favoriser une plus grande prise en compte du volet social de la notion de DD, notamment la lutte contre la pauvreté. À cet effet, elle recentre sa chronologie sur la deuxième moitié du XX^e siècle et choisit des marqueurs temporels qui mettent l'accent sur le poids des « politiques d'ajustement structurel » (PAS), impulsées par le FMI, et de la « mondialisation libérale » (p. 31) dans la dégradation des conditions d'existence des plus pauvres et de leurs environnements. L'« élaboration institutionnelle de la "formule magique" » s'opère entre 1972 et 1992. Le moment du « sacre » du DD, selon S. Brunel, se situe au Sommet de la Terre de Rio, en 1992. Les États classés par l'ONU dans la catégorie des « Pays les Moins Avancés » (catégorisation qui ouvre l'accès aux « aides publiques au développement ») demeurent les grands laissés-pour-compte, ceux qui « *portent de manière disproportionnée le fardeau du changement climatique* »¹¹⁸. Sylvie Brunel oppose « pays riches » et « pays pauvres ». Les pays qu'elle qualifie de « pauvres » sont marqués par une pauvreté de masse. La mise en place du DD coïncide avec une « reprise en main des pays du Sud par les pays du Nord. » (Brunel 2018, p. 30). Malgré une élévation globale du niveau de vie des habitants de la planète et le recul des grandes famines, cette manière de qualifier les « pays pauvres » reste adéquate dans la mesure où les inégalités sociales ne cessent de croître. La misère et la violence gagnent du terrain dans des sociétés déstructurées par la mondialisation néolibérale, en particulier dans ces pays. Toutefois, l'analyse en termes binaires « riches » / « pauvres », « Nord-Sud » risque de conduire à des impasses théoriques. Pour s'en dégager et comprendre les mécanismes à l'œuvre afin de lutter contre les inégalités, il convient de pousser plus loin les analyses. Ces inégalités s'expriment désormais, à tous les niveaux scalaires, et sous des modalités de plus en plus complexes. L'opposition Nord(s)-Sud(s) est de plus en plus brouillée quand on diversifie les indicateurs quantitatifs de richesse comme le propose le PNUD (Programme des Nations unies pour le développement) : IDH, indice de santé sociale, indice de Gini... (Gadrey et al. 2007). De plus, la prise en compte des relations entre les pays les plus riches et le reste du

¹¹⁷ idem

¹¹⁸ Rapport de la CNUCED sur la Pays les Moins Avancés (3 novembre 2022) <https://unctad.org/ldc2022> consulté le 21/11/2022

monde (relations politiques, commerciales, financières, culturelles, et le rôle des firmes multinationales...), conduit à saisir la complexité des rapports de domination entre pays, entre territoires, entre groupes de population.

La construction d'une chronologie de l'émergence de la notion de DD est une narration qui doit satisfaire à différents objectifs, ce qui conduit à faire des choix en fonction des publics ciblés, des projets scientifiques mais surtout en fonction de visions du monde. La périodisation et le choix des événements marquants, les éléments de commentaires (fussent-ils des titres de lignes ou de colonnes dans un tableau de synthèse) ne sont jamais neutres. La proposition de F. Mancebo tend à diffuser une lecture du développement durable qui laisse de côté la question sociale et les mécanismes fondamentaux provoquant les dégradations environnementales. Les narrations d'Y. Veyret et de S. Brunel décryptent davantage les enjeux sous-jacents, en lien avec le progrès social, la première en portant la focale sur l'histoire des mouvements environnementalistes, la seconde sur les liens entre les mécanismes internationaux à l'œuvre depuis la deuxième guerre mondiale et le poids de la pauvreté dans le monde. A. Jégou propose une histoire de la notion de DD où se mêlent l'histoire des questionnements de sociétés sur la disponibilité des ressources et celle de l'émergence du syntagme. Les narrations construites par F. Mancebo et A. Jégou, très consensuelles, sont largement reprises. Celles d'Y. Veyret et de S. Brunel, plus critiques, la première vis-à-vis des mouvements environnementalistes, la seconde vis-à-vis des instances internationales sont davantage marginalisées. La tentative de rechercher les origines de la notion de développement durable présentent plusieurs risques : anachronismes dans les interprétations, sélections des sources afin de produire une narration téléologique conduisant à l'avènement du DD. Les travaux des historiens de l'environnement sont utiles pour éviter ces dérives.

3.1.3 L'histoire environnementale : restaurer l'historicité des relations entre sociétés et environnements

Interroger la place de la question sociale dans l'EDD en partant de l'hypothèse qu'elle est « invisibilisée », conduit, non seulement à en établir le constat, mais aussi à décrypter les modalités de son invisibilisation, en tant que processus. Il s'avère nécessaire de rétablir l'historicité des liens entre le social, l'économique et l'environnement. Quelle échelle de temps retenir pour étudier ce processus ? Quelles démarches adopter pour échapper à une vision linéaire et téléologique des faits retenus ? Pourquoi et comment nous départir des approches essentialisantes et/ou naturalisantes des questions environnementales ? Peut-on relier les problématiques environnementales et la question sociale ? Les études en histoire environnementale peuvent-elles aider à saisir la manière dont les sociétés appréhendent et construisent des relations avec leur « environnement », avec la « nature » ?

L'histoire environnementale qui s'est largement déployée ces deux dernières décennies est d'un apport essentiel pour répondre à ces questions. En nous appuyant sur la synthèse publiée aux Éditions La Découverte (grand public) : *Introduction à l'histoire environnementale*, rédigée par Frédéric Graber, Jean-Baptiste Fressoz, et Fabien Locher en 2014 (Fressoz et al. 2014) et un ouvrage plus récent rédigé par ces deux derniers : *Les révoltes du ciel Une histoire du changement climatique XV^e-XX^e siècle* (Fressoz et al. 2020), nous puisons des ressources théoriques, méthodologiques et cognitives pour éclairer notre propos, voire déconstruire nos propres idées reçues. *L'histoire de l'environnement* peut être définie comme une histoire

des interrelations entre les sociétés humaines et leurs environnements, *environnement* étant entendu comme ce qui entoure les sociétés, ce qu'elles habitent et ce qui les nourrit (Fressoz et al. 2014). Ce choix nous conduit à identifier les impensés dans l'histoire des savoirs sur les changements climatiques, qui ont contribué à invisibiliser la question sociale, les rapports de domination.

Prenant leurs distances avec l'*écohistoire*, promue en France par Robert Delort et par Yannick Suire en 2004 (Miossec et al. 2004) car jugée trop naturalisante, les historiens qui s'engagent dans l'histoire environnementale, s'inscrivent dans la lignée de travaux réalisés à partir des années 1970 aux États-Unis. Ils s'inspirent des études féministes et afro-américaines pour prendre en compte les éléments naturels comme des oubliés de l'histoire officielle. Ils s'inscrivent dans un contexte marqué par les protestations contre la guerre au Vietnam, et les luttes pour les droits civiques et les atteintes environnementales. Ils sont marqués par une tradition étasunienne de conservation de la nature. Durant les années 1990, la diffusion de ces interrogations dans le monde a permis un élargissement du questionnement, sous l'impulsion des travaux relevant des *subaltern studies* émergeant en Inde, qui conduisent à la remise en cause des politiques de conservation de la nature, politiques conduisant à l'exclusion des populations, en particulier, des plus pauvres qui habitent les territoires concernés. Ce déplacement du regard, non vers les pays dits du Sud, mais depuis ces pays vers « le Nord », conduit à déconstruire de nombreuses grilles de lecture reposant sur les rapports de domination et les légitimant. Le développement des *science studies* a également conduit les historiens de l'environnement à interroger les modes de construction de nombreux récits, et pour ce qui nous concerne, les récits concernant les relations entre les sociétés et leurs environnements, l'idée de nature, la prise de conscience des changements climatiques. Cette mosaïque de travaux (Fressoz et al. 2014, p. 8) permet d'éviter une vision linéaire de l'histoire et une naturalisation de l'environnement. La *nature* est saisie à partir de catégories de descriptions, de dispositifs de régulations et d'agir techniciens. Pour intégrer l'environnement dans l'histoire des sociétés, il ne faut plus seulement la considérer comme une scène extérieure, un objet d'affrontements, de transactions, mais aussi comme un ensemble d'acteurs à part entière, autant objet que sujet des actions. À l'instar de Michel Lussault, nous retenons plutôt le terme *actant*, pour toute « *réalité sociale, humaine ou non-humaine dotée d'une capacité d'action* » et nous réservons celui d'*acteur* pour des « *actants pourvus d'une intériorité subjective, d'une intentionnalité, d'une capacité stratégique autonome et d'une compétence énonciative.* » (Lévy et al. 2013, pp. 51-55). Toutefois, le changement de regard proposé participe d'un changement de paradigme, dans lequel nous nous inscrivons, où la dichotomie nature et culture est de plus en plus déconstruite.

Les études en *histoire environnementale* se distinguent de l'*histoire de l'environnement* car elles prennent en compte les récits relatifs aux relations entre les sociétés et leurs environnements. Pour agir dans un monde infiniment complexe et mouvant, il est nécessaire de « rendre le monde intelligible », ce qui suppose de ne retenir qu'une partie du réel et d'organiser ces éléments de manière à lui conférer une unité et une certaine cohérence. Ces récits se construisent dans différentes sphères sociales avec des usages et des finalités diverses. Des experts, des élus, des techniciens, des entreprises, des enseignants élaborent divers discours relatifs au DD, qui se superposent, s'entrecroisent... Pour des scientifiques, cela ne signifie pas « dire le vrai », mais construire un « discours de vérité ». Tout récit historique a pour vocation de produire du sens en mettant en exergue certains faits, éléments et acteurs dans une mise en « intrigue ». L'*histoire environnementale* permet d'identifier différents types de récits. Certains récits, plutôt issus du romantisme, prennent le caractère de récits nostalgiques, qui s'en réfèrent à des « équilibres naturels »

perdus, voire à une « nature vierge » dégradée par les actions humaines, d'autres s'inscrivent dans une dynamique du Progrès ou bien dénoncent le Déclin. Inversement, dans d'autres récits, les interventions humaines peuvent être jugées, au nom du progrès comme nécessaires, de nature à valoriser les milieux, grâce aux évolutions technologiques, notamment. Cette dualité des discours transparaît dans de nombreuses publications. Les travaux en histoire sociale et politique identifient les contradictions sous-jacentes, qu'elles soient d'ordre économique, social, environnemental, politique... pour proposer une approche dialectique :

« Les récits environnementaux doivent, davantage que d'autres récits historiques sans doute, se positionner sur la nature de l'humanisme qu'ils défendent, sur ce qu'est un développement humain. Ils doivent aussi tenir ensemble des positions naturalistes, qui affirment l'existence d'êtres de la nature, de lois naturelles (l'écoulement des eaux, les habitats, les relations entre proies et prédateurs), et des positions constructivistes, qui visent à discuter les savoirs, les catégories, les outils et les mesures que les sociétés humaines développent pour saisir la nature, et qui recouvrent souvent des enjeux économiques, sociaux et politiques. » (Fressoz et al. 2014, p. 20)

Les historiens qui construisent des études sur les récits environnementaux participent, eux-aussi, à la production de discours. Un travail réflexif s'impose sur la construction du discours scientifique. Il en est de même pour les géographes. Historiens et géographes se confrontent à leurs responsabilités dans la construction de discours relatifs aux relations entre les sociétés et leurs environnements. Il n'existe pas de discours neutres. Ceux qui sont présentés comme tels participent d'une dépolitisation des débats (Fressoz et al. 2014, p. 15).

Dans cette mosaïque de travaux, la *climatologie historique* permet un véritable renversement du regard en ce qui concerne le moment de la prise de conscience des liens entre les activités humaines et le climat. Les historiens en situent les prémisses au XVIII^e siècle et son déploiement au XIX^e. Elle s'affirme désormais comme un champ d'étude en plein essor. La place du climat dans la vie des sociétés du passé est appréhendée, sur plusieurs siècles, en privilégiant le point de vue des acteurs (Fressoz et al. 2014, pp. 101-104 ; 2020, p. 320). Selon les orientations promues par l'École des Annales, les acteurs impliqués sont d'une très grande diversité. Il convient de les replacer dans leur contexte et les rapports de forces du moment, dans l'expérience de la vie quotidienne. Ainsi, se dégage une large palette de motivations, de stratégies, de formes de peurs en ce qui concerne les relations entre les humains et leurs environnements, à des échelles spatiales et temporelles différentes.

Les discours sur les origines d'une prise de conscience des problématiques environnementales, repris par de nombreux géographes (Miossec et al. 2004 ; Veyret-Medkjian 2007 ; Jégou 2007b), se réfèrent habituellement à un ensemble d'écrits produits au XIX^e siècle. Leurs auteurs, tels Henry David Thoreau, George Perkins Marsh et John Muir, Aldo Léopold, dans la première moitié du XX^e, étaient souvent animés par des préoccupations morales, philosophiques ou religieuses. Les travaux du géographe Carl Sauer (années 1960) font également référence (voir annexe 2). Ces auteurs ont fondé l'idéologie étasunienne de conservation de la nature qui s'est diffusée, par la suite, à travers les rencontres internationales, scientifiques ou institutionnelles. J.-B. Fressoz et F. Locher élargissent la fourchette chronologique pour remonter au XV^e siècle. Ces études portant sur le temps long les conduisent à renverser la problématique en constatant que cette « conscience climatique » est ancienne. Les sociétés européennes étaient

marquées par la conviction qu'il existe un « *agir climatique humain* ». Nombre d'Européens ont, en effet, longtemps pensé qu'ils pouvaient modifier les pluies, la chaleur, les vents, ce qui n'a cessé de susciter des débats, des études, des processions rogatoires pour favoriser les récoltes...

« De l'aube de l'époque moderne au début du XX^e siècle, une foule compacte de savants, hommes d'États, de colons, d'historiens, d'agriculteurs, d'ingénieurs a débattu sans relâche du changement climatique, à la fois pour s'en réjouir et s'en inquiéter. [...] Tous évoquent des phénomènes que l'on qualifierait aujourd'hui de climatiques : des pluies tarries, des vents changés, des froids et des chauds jusque-là inconnus. Il s'interrogent : ces transformations sont-elles spontanées, ou bien – comme ils le pensent souvent – des effets de l'action humaine ? » (Fressoz et al. 2022, pp. 10-11).

Cette histoire est tombée dans l'oubli à la fin du XIX^e siècle, les sociétés européennes devenant peu à peu insensibles à la menace d'un changement climatique d'origine anthropique. Les auteurs attribuent cette situation à plusieurs facteurs : la forêt, élément essentiel dans des « économies organiques » (dépendantes de la biomasse, notamment pour l'énergie et la navigation) et dans la construction des chemins de fer au XIX^e, perd de sa centralité dans les débats économiques. Les progrès technologiques, les avancées en matière de productivité agricole conjurant les famines, la mise en place de grandes infrastructures pour maîtriser les cours d'eau... rendent les sociétés plus résilientes. Leur angoisse face aux changements climatiques s'apaisent. Les auteurs documentent, à partir de la fin du XIX^e siècle, « *la fabrication industrielle et scientifique d'une forme d'apathie face à l'agir climatique.* » (Fressoz et al. 2022, p. 19). Si la prise de conscience du lien entre les sociétés et le climat est ancienne, les auteurs mettent en évidence « *notre sidération face au réchauffement global et notre procrastination devant les mesures douloureuses à prendre* » (Fressoz et al. 2022, p. 314).

La prise de conscience des problèmes de pollution au XIX^e réserve aussi quelques surprises. Les historiens étudient les processus qui ont permis de rendre tolérables les pollutions induites au XIX^e siècle par la révolution industrielle, entraînant une lourde mortalité, à Londres, par exemple. Ils identifient la mise en place d'un ensemble de mesures (sur les plans médical, juridique, politique) conduisant à une invisibilité des maladies ouvrières jusqu'à la fin du XIX^e. Les grands industriels, au fil de ce siècle, dans un contexte de concurrence économique internationale, poussent à l'élaboration de normes concernant la pollution, permettant de dépénaliser les atteintes à l'environnement dues aux grandes entreprises. (Fressoz et al. 2014, pp. 37-43) De la même manière, J.-B. Fressoz et F. Locher enquêtent sur la question des déchets et de retraitement. Il s'avère que cette pratique, assurée par les habitants (valorisation agricoles des excréments, humains et animaux, des résidus des activités domestiques et artisanales, « chiffonnage », savoir-faire culinaires pour accommoder les restes des repas...), le recyclage dans les sociétés européennes était largement pratiqué et a connu son apogée au XIX^e siècle, pour tomber ensuite peu à peu en désuétude au profit d'autres pratiques (collectes des déchets par les municipalités, transformations des modes d'emballage...).

Il ne s'agit donc plus de rechercher les origines du DD, mais d'éclairer les conditions de l'invisibilisation de l'agir climatique humain au XX^e siècle et de l'impact des pollutions sur les populations modestes. L'*histoire environnementale* permet également une mise en perspective des discours relatifs aux catastrophes et à l'effondrement climatiques, révélant la manière dont les sociétés ont affronté les

catastrophes et le risque, notions centrales dans la géographie de l'environnement. Ces thématiques reprises par des enseignants en EDD, alimentant l'éco-anxiété des élèves, demandent à être clarifiées.

Pendant l'Ancien Régime, jusqu'au XVIII^e siècle compris, les catastrophes étaient gérées localement, ce qui s'accompagnait de la connaissance des dangers récurrents dans ces lieux. Interprétés comme des punitions divines, ils servaient de prétexte à la stigmatisation de groupes sociaux dominés, exclus. Les récits des grandes expéditions de la première moitié du XVIII^e, puis des voyages savants, favorisent l'émergence, sous la Révolution et l'Empire, d'approches plus rationnelles et scientifiques encouragées par les puissances coloniales (Chappey et al. 2016). La sensibilité aux catastrophes et aux risques évoluent à partir du XIX^e, favorisant l'écllosion d'un « imaginaire de la catastrophe » jusqu'à la Première Guerre mondiale. La Deuxième Guerre mondiale s'achevant avec l'horreur des deux bombardements nucléaires sur Hiroshima et Nagasaki, marque, selon les auteurs, le début d'une modification en profondeur du rapport à la catastrophe, conduisant à la peur de la destruction planétaire. Ces dernières décennies, la conscience grandissante des impacts du changement climatique alimente des discours souvent dénoncés comme « catastrophistes ». Pour les historiens, il ne s'agit pas de prêter le flanc aux propos climatosceptiques, mais de saisir les effets, recherchés ou non, de ces discours. Il en est de même pour le thème de l'« effondrement ». J.-B. Fressoz et F. Locher soulignent que l'émergence de l'idée d'effondrement est contemporaine de la théorie de Malthus.

La figure de l'« effondrement » semble prendre de l'importance du fait de la Révolution française, dans un processus de politisation et de dramatisation dans un espace-temps précis : la France de 1789 et des décennies politiques tourmentées du XIX^e siècle, pour se diffuser ensuite en Europe, puis en Amérique et dans les empires (Fressoz et al. 2022, p. 15). Ce terme évoque les écrits de Jared Mason Diamond, biologiste et géographe américain : *De l'inégalité parmi les sociétés* (en anglais : *Guns, Germs and Steel : the Fates of Human Societies*¹¹⁹), paru en 1997 et, surtout, *Effondrement : comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie* (en anglais *Collapse : How Societies Choose to Fail or Succeed*) paru en 2005. Jared Diamond attribue aux habitants de l'île de Pâques, cas d'insularité extrême, la responsabilité d'un *écocide* au XVI^e siècle. L'île de Pâques est souvent citée comme un exemple emblématique étayant le discours sur l'« effondrement », repris par de nombreux géographes. Les travaux en histoire environnementale, nous permettent de décrypter les enjeux de ce discours (encadré 9).

J.-B. Fressoz et F. Locher, avec d'autres exemples, interprètent la thématique de l'« effondrement » comme un « *outil pour gouverner les usages populaires de la nature* ». Ainsi en France, les populations rurales sont pointées du doigt pour leurs pratiques jugées archaïques, destructrices des forêts, et donc du climat. Dans le Maghreb, l'« Arabe » est accusé d'être l'ennemi de l'arbre (Fressoz et al. 2014, pp. 16-17). De même, la mise en place des grands parcs nationaux aux États-Unis a, dans un premier temps, favorisé l'exclusion des natifs américains de leurs terres, y compris les plus sacrées, entre 1870 et 1930 et, dans un deuxième temps, offert des lieux de villégiature à la grande bourgeoisie au détriment des « petits Blancs » (Fressoz et al. 2014, pp. 29-31). Les populations dominées (classes populaires, agriculteurs-paysans, autochtones...), , en sont progressivement évincées.

¹¹⁹ Traduction suggérée par le *Cambridge Dictionaries* : *Fusils, germes et acier : le destin des sociétés humaines*

L'analyse des récits construits sur la thématique des « crises environnementales » aident à redonner toute sa place à la question sociale, en lien avec les rapports de domination. Ainsi, les peuples minoritaires, les hommes et les femmes réduits en esclavages, les paysans pauvres sont jugés incapables de mener une « bonne gestion » de leurs territoires, ce qui légitime les procédures visant à les déposséder de leurs terres et de leurs droits, à les exclure, voire à les acculturer. Ces récits permettent de justifier l'accaparement – souvent violent et meurtrier - de leurs territoires. L'histoire environnementale tend, également, à mettre en perspective la réflexion sur le changement climatique, et plus largement les interrogations des sociétés face à leur environnement, aux ressources, aux impacts de leurs actions sur cet environnement.

Encadré 9 : l'île de Pâques : « effondrement » ou violence des rapports de domination coloniale ?

Le discours de Jared Diamond peut être déconstruit grâce aux écrits de Christine Laurière, Christophe Grenier et Michel Orliac qui proposent une lecture bien différente de l'histoire de Rapa Nui (nom donné à l'île de Pâques, en 1864, par les rescapés du peuple polynésien rapanui, de retour d'exil) (Laurière 2019 ; Grenier 2019 ; Orliac s. d.). L'île, habitée par un peuple polynésien depuis un millénaire, est découverte en 1722 par le navigateur néerlandais qui la baptise « île de Pâques ». Christophe Grenier, dans une géohistoire de l'île, montre que les travaux des défenseurs de l'*écocide* sont erronés de même que ceux des défenseurs de la thèse de l'*ethnocide*. Il souligne les capacités de résilience des Polynésiens dans leurs rapports à l'environnement avant l'arrivée des Européens. En s'appuyant sur les travaux d'archéologues, il souligne que, malgré leur isolement absolu et le manque d'eau douce, les Rapanui ont su inventer des formes actives d'adaptation créant une géodiversité très forte. L'île est défrichée et mise en culture. Tensions entre les clans, croissance de la population, sécheresses récurrentes dues à des épisodes ENSO (El Niño-Southern Oscillation), intensification des déboisements conduisent à une crise systémique au début du XVII^e siècle. La famine sévit. Le bois manque pour construire des bateaux.

L'île plonge dans un isolement absolu. Les Rapa Nui parviennent à retrouver un équilibre socio-écologique avant l'arrivée des Hollandais qui provoque un choc microbien. La population insulaire perd un tiers de ses effectifs. Pourtant, cette société résiliente parvient à se restructurer au début du XIX^e siècle en s'adaptant à l'ouverture au monde. Christine Laurière, Michel Orliac et Christophe Grenier soulignent combien la période qui s'ouvre en 1862 est tragique pour les Rapa Nui. Les désastres s'enchaînent : razzias esclavagistes menées par des bateaux péruviens, violences, déportations, auxquelles s'ajoutent de terribles épidémies de tuberculose et de variole, sans compter la désacralisation des hauts lieux de l'île. En 9 années, 90 % de sa population est décimée ou contrainte à l'exil. La population s'« effondre » de 4 000 à 111 habitants.

À partir de 1868, le développement de l'élevage des moutons pour le commerce de la laine, sous la houlette de diverses compagnies étrangères, en dépossédant les habitants de leurs terres, permet au capitalisme colonial de régner en maître sur l'île jusqu'en 1950. Pourtant, le peuple rapanui fait preuve d'une grande capacité de résistance face aux colonisateurs.

Un petit groupe d'exilés, de retour dans l'île à la fin de XIX^e siècle parvient à reconstruire une nouvelle identité communautaire dans une création originale et une réécriture de leur histoire, mêlant tradition orale et emprunts culturels au christianisme. « *En considérant les Rapanuis seuls responsables de la fin de leur monde, cette thèse [de l'« écocide »] passe sous silence l'histoire de l'île à partir du XVIII^e siècle comme les capacités d'adaptation et de résilience de leur société.* » (Grenier 2019).

Ainsi la thèse de l'écocide, pourtant très largement reprise, véhicule un propos néomalthusien, participe de l'occultation de la violence coloniale tout en déniait les savoirs et les savoir-faire du peuple polynésien Rapa Nui.

Rédaction H. Léroü, d'après Christine Laurière, Christophe Grenier et Michel Orliac (op. cités).

Pour plusieurs historiens de l'environnement, nombre de ces discours recouvrent des enjeux économiques, sociaux et politique. Une histoire comparée des modes de gestion environnementaux met évidence les liens entre les formes d'organisation sociale et politique et les rapports environnementaux. Ces liens se complexifient et se professionnalisent et s'accompagnent d'un besoin croissant d'expertise. Ce processus se réalise au détriment des savoirs et savoir-faire des populations locales.

Les discours ainsi élaborés par des acteurs très divers, qu'il s'agisse des gouvernants, des élites, des classes populaires... s'inscrivent dans des contextes particuliers, alimentent des débats, mais aussi des peurs, et peuvent légitimer les stratégies des classes dominantes. Le décryptage des enjeux, dans le cadre d'une histoire environnementale, permet de rendre leur visibilité aux plus vulnérables, aux plus exploités. Quelle est la contribution de la géographie dans le travail d'élucidation des rapports de domination ?

3.2 La géographie ça sert aussi à décrypter les rapports de domination

L'enseignement de la géographie, sa place dans l'EDD - traversées par de nombreuses « questions vives » - imposent de clarifier les contenus idéologiques, qui se glissent dans les programmes, dans les manuels, dans les outils pédagogiques. De nombreux discours occultent les enjeux majeurs, qu'il soient économiques, sociaux, politiques ou même environnementaux. Quelles sont les ressources de la « géographie académique » pour se dégager des discours dominants ? pour s'affranchir d'une pensée binaire, réductrice ? pour appréhender la vulnérabilité des populations et des territoires ? pour ouvrir le regard en direction des « invisibles » ?

Parmi les géographes qui ont encouragé les étudiants de géographie à développer leur esprit critique, deux noms surgissent, ceux d'Yves Lacoste et d'Isabelle Lefort. La première édition de l'ouvrage d'Yves Lacoste, *La géographie, ça sert à faire la guerre*, publiée dans la *Petite collection Maspero* en 1976 a fortement et durablement marqué les étudiants en géographie à la fin des années 1970. Cette publication posait les bases de la géopolitique en France, en la dégageant de son passé sulfureux, et lançait la revue *Hérodote*. Réédité en 2013 (Lacoste 2013), l'ouvrage de ce géographe engagé reste encore une référence incontournable, tant pour sa remise en question d'une géographie souvent au service du pouvoir, d'une géographie enseignée porteuse de discours idéologiques, que pour son plaidoyer en faveur d'une réflexion épistémologique et d'une démocratisation de l'accès aux savoirs géographiques. Les analyses d'Isabelle Lefort complètent celles d'Yves Lacoste et sont également inspirantes pour inciter les géographes à s'impliquer dans les débats publics en prenant en compte les demandes sociales. Elles émanent de différents groupes sociaux, reposent sur des attentes multiples, voire divergentes. Face à ces demandes, quelles réponses peuvent apporter les géographes ? Contrairement à l'idée que des savoirs géographiques cohérents et robustes se diffusent dans la société, il convient, selon Isabelle Lefort, de les saisir comme des savoirs produits et circulant dans différentes sphères sociales : savante (universitaire), scolaire (système éducatif, rassemblant, numériquement, le plus important public, de surcroît captif), professionnelle (usages à visée opérationnelle) et le grand public. Le système scolaire est soumis à deux logiques, le plus souvent opposées : favoriser l'émancipation des élèves par les connaissances et la formation de l'esprit critique,

d'une part, et satisfaire aux orientations politiques des gouvernements en place. La rédaction des programmes de géographie en porte la marque.

« L'identification collective de la « géographie » est donc en France particulièrement lestée par l'apprentissage scolaire, qui délimite un socle commun de connaissances et une représentation mentale de ce que la discipline recouvre circulant dans l'ensemble du corps social. [...] L'enjeu politique participe de [...] la géographie scolaire, dont le lestage idéologique est consubstantiel à son installation et à son évolution : fabrication du socle républicain (1870-1940), affirmation d'une lecture du monde selon la trame des puissances (programme de terminale en 1905), alourdissement des horaires d'une géographie nationalo-centrée sous Vichy [...], construction européenne et reformatage des échelles régionales (à partir des années 1980) jusqu'à la fin annoncée de la géographie (et de l'histoire) dans les programmes des classes terminales scientifiques, sociologiquement les plus valorisées (2009). » (Lefort 2010)

On pourrait prolonger sa chronologie en caractérisant les décennies 2000 et 2010 comme celle où les critères d'*employabilité*, déclinés en termes de *compétences* dans chaque discipline scolaire, ont pris une large place dans les orientations du système éducatif. La géographie enseignée y joue un rôle important, à travers ses contenus, les démarches qu'elle fait découvrir aux élèves, les représentations du monde qu'elle véhicule. Les discours sous-jacents comme les omissions ont une forte signification idéologique.

Nous souhaitons lever, parmi les nombreux impensés qui se structurent dans le cadre de l'enseignement de la géographie et de l'EDD, ceux qui conduisent à occulter la question sociale. De nombreux impensés se dissimulent dans des formalisations de problèmes en termes binaires. Dans les discours en matière de DD, les binômes Homme/Nature, population/croissance, pays riches/pays pauvres, local/global doivent être questionnés. Que révèlent-ils des différentes manières de penser les relations entre les hommes en sociétés et leur environnement ? Comment participent-ils d'un processus d'invisibilisation de la question sociale et, par voie de conséquence, d'une occultation des rapports de domination ?

3.2.1 Dépasser la vision binaire des relations Homme/Nature par la dialectique

Le problème des relations Homme/Nature soulève des discussions, des réflexions, qui dépassent largement la cadre de cette étude. Il imprègne de nombreux discours et débats d'idées, de multiples pratiques sociales et orientations politiques. Pour « rendre le monde intelligible », la construction d'un discours simple, cohérent et stable peut sembler d'un grand secours. Analysant les processus cognitifs, Christian Reynaud et Daniel Favre (C. Reynaud et al. 2000) soulignent le besoin des individus d'établir des connaissances immuables, rassurantes, souvent associées à un mode de pensée logico-mathématique linéaire, plus facile à contrôler mentalement. Les approches dualistes contribuent à leur production, empêchant le passage à la pensée complexe. Dépasser une pensée en termes binaires demande inversement un effort critique important, plongeant dans l'inconfort du mouvant, des interactions, des multiples possibles, de la prise de responsabilité dans l'action.

La géographie place, depuis ses origines, ce problème au cœur de ces questionnements. L'historiographie de la discipline atteste des différentes manières d'aborder le sujet, en lien avec les demandes sociales, historiquement et spatialement situées. Elle a apporté un corpus de savoirs, de

méthodologies, de concepts qui sont des marqueurs de l'histoire de la géographie (Robic 1992 ; Claval 1998 ; Bavoux 2007 ; Robic et al. 2011 ; P. Clerc, Deprest, et al. 2012 ; Lévy et al. 2013 ; Bailly et al. 2014).

Si la notion de *nature* ne constitue pas un des piliers du développement durable, si elle se distingue de celle d'*environnement*, elle est souvent sous-jacente. Elle irrigue la plupart des séances en EDD. La place de cette notion dans les discours, les usages de cette notion éminemment polysémique ont convaincu le jury de l'agrégation externe de géographie de la « *nécessité, voire l'urgence* » de soumettre les candidats à ce concours à une réflexion sur « *nature, objet géographique* », de 2018 à 2021.

« L'essentialisation de nos modes de vie et de l'action publique au regard de leur capacité à prendre en compte les enjeux écologiques, telle qu'elle est à l'œuvre aujourd'hui, invite plus que jamais à repenser ce que recouvre la nature dans le cadre d'une approche résolument critique. [...] Porter un regard géographique sur cet objet complexe qu'est la nature, c'est donc sans doute moins la connaître et l'étudier pour elle-même que questionner la façon dont elle est pensée et vécue selon les individus, les sociétés et les époques, envisager ses modes d'utilisation et courants de pensée afférents, étudier les leviers de protection et de gestion mis en œuvre en sa faveur, ou analyser l'instrumentalisation politique qui en est faite. » (Agrégation de géographie externe 2021, lettre de cadrage) ¹²⁰.

Il s'agit bien de déchiffrer les relations entre les individus en sociétés dans leurs infinies modalités, leur complexité, et la « nature », qu'il s'agisse de représentations ou d'actions. Laurent Carroué, Jean-Benoît Bouron et l'équipe de géographie de l'ENS de Lyon suggèrent quelques pistes de travail pour accompagner les candidats confrontés à de très nombreuses productions, scientifiques ou autres, sur cette thématique, en géographie notamment¹²¹. Les thématiques regroupant les suggestions bibliographiques attestent du fait que la question de la « nature » conduit les géographes à une approche réflexive de leurs démarches. Il en est ainsi, en premier lieu, de la *géographie de l'environnement* et de la *géographie des risques*, mais aussi de la *géohistoire*, de la *géographie physique*, notamment de la *géographie du climat*, de la *géopolitique*, de la *géographie culturelle*... Les objets géographiques de prédilection dans la discipline sont revisités. C'est le cas pour les ressources dites « naturelles » (l'eau, les ressources minières et énergétiques...) et les modalités de leur appropriation, le paysage, la montagne, les forêts et les littoraux, les transports, le fait religieux, le tourisme, l'art (peinture, littérature, cinéma...). De nouveaux objets géographiques voient le jour comme « la nature en ville », les ONG environnementales en lien avec la gouvernance écologique, les « biens communs », les parcs et réserves, la « nature sauvage », l'animal... On assiste donc à un profond renouvellement de la géographie au prisme de la « nature ». Parfois un effet de mode peut se ressentir. Sur le plan épistémologique, une partie de ces productions nous semblent empreintes d'une vision dichotomique des rapports entre nature et sociétés, de représentations qui tendent à idéaliser la nature, voire à la fétichiser. Toute la difficulté est, en effet, de déconstruire nos schémas théoriques pour en reconstruire de nouveaux permettant d'appréhender la nature comme un construit social. Notre objectif est, dans cette recherche, de dégager des éléments saillants qui peuvent être transposés dans l'enseignement de la géographie et en EDD.

¹²⁰ Agrégation de géographie, 2021, La nature, objet géographique

¹²¹ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/programmes/concours/anciens-prog-concours/nature-objet-geo-biblio#citationMetadata> consulté le 29/11/2022

Comment formuler, dès lors, en géographie, une définition du mot « nature » ? Le *dictionnaire de l'Académie française* ou le *Trésor de la Langue Française* attribuent au terme *nature* plusieurs acceptions. En premier lieu, la nature est « *ce qui, dans la réalité, apparaît comme donné, comme indépendant de la volonté ou de l'action humaines* ». Plus loin, le terme désigne le monde physique par opposition aux villes. La « nature humaine » relève, par ailleurs, de ce qui est inné. Ces acceptions attestent d'une opposition forte, dans le sens commun, entre ce qui relève de la nature et ce qui relève de l'humain. Selon Jacques Lévy, l'opposition Nature et société est appréhendée selon des approches qui peuvent être divergentes car elles renvoient à deux visions antagoniques de la place des humains sur Terre (ou dans le Monde). Chacune de ces visions porte une dissymétrie, l'une en faveur de la Nature, l'autre en faveur de la société. « *C'est bien du politique dans son sens le plus englobant qu'il est question* » (Lévy et al. 2013, pp. 715-716). Il nous invite à identifier les fondements des représentations de la nature, ou plus exactement des relations (matérielles et idéelles) que les humains établissent avec elle. Pour Michel Lussault, « *la nature est l'ensemble des phénomènes, des connaissances, des discours et des pratiques résultant d'un processus d'incorporation des processus physiques et biologiques par la société. Bien loin d'être une instance extérieure à la société, un système autonome, la nature est une construction sociale* » (Lévy et al. 2013, p. 708). En la concevant comme une incorporation des éléments biophysiques par les sociétés, Michel Lussault nous conduit dans le changement de paradigme qui s'opère dans les sciences sociales, marqué par la déconstruction d'une nature qui serait extérieure aux sociétés pour décrypter les formes d'invention de la nature en fonction des logiques sociales. Il s'agit, pour Michel Lussault, d'aller plus loin que de simples analyses en termes d'anthropisation ou d'adaptation des hommes à leur environnement. Les processus biophysiques qui régissent les « lois de la nature » doivent dès lors être appréhendés dans leurs liens idéels et matériels avec les sociétés. Dans le cadre de ce nouveau paradigme, les géographes revisitent leurs approches de la nature en tant que construit social articulant, au sein de multiples formes d'interactions, éléments biophysiques, représentations de la nature (mythes, religion, sacré, art, économie, sciences...) et actions dans l'espace et le temps. Parmi ces représentations, par exemple, le monde dit « occidental » est caractérisé par une vision utilitariste de la nature, ce qui légitime des formes d'appropriation et d'exploitation favorisant l'accaparement des ressources au profit d'une minorité.

Cette approche constructiviste de la nature, à laquelle nous souscrivons, permet de déconstruire un certain nombre de dualismes tels que Nature/sociétés, Corps/Esprit, Animal/Humain, Inné/Acquis... La dissociation Nature et société a conduit à la constitution de champs scientifiques séparés : d'un côté, les sciences physiques, les sciences de la vie et la Terre abordant ce qui concerne les réalités biophysiques, de l'autre, les sciences sociales, abordant ce qui relève de la psyché ou de la vie en société. Cette dissociation permet de progresser dans la connaissance scientifique dans chacun de ces domaines. Elle peut conduire à une impasse si ces connaissances demeurent stockées dans des silos étanches. L'interdisciplinarité devient de plus en plus indispensable, même si elle reste difficile à élaborer. Dans ce nouveau paradigme qui émerge, il s'agit de se dégager de l'idée d'un *grand partage* entre Nature et Culture, que Philippe Descola décrypte pour « *faire toucher du doigt une différence bien plus grande encore, celle qui sépare l'Occident moderne de tous ces peuples du présent et du passé qui n'ont pas jugé nécessaire de procéder à une naturalisation du monde.* » (Descola 2015, p. 71). Philippe Descola souligne ainsi le caractère situé dans le temps et dans l'espace de cette approche dualiste. En posant deux questions au sujet de la multiplication des aires protégées depuis les années 1970 : à qui appartient la nature ? pour qui protéger la nature ? et en s'appuyant sur de nombreux exemples, il montre que ce dualisme s'est diffusé dans le cadre des rapports

de domination imposés par les Occidentaux aux dépens des populations locales et de leurs territoires. En écho aux propos d'Y. Veyret et de S. Brunel, il considère que la politique internationale de protection de l'environnement repose sur une conception très particulière de la nature qui est loin d'être partagée par tous les peuples de la planète. Pour concevoir une telle politique, il plaide en faveur d'une prise en compte de cette pluralité des intelligences de la nature (Descola 2008).

Comment s'est établi un tel dualisme en Occident ? Quand émerge-t-il ? Il existe de nombreuses propositions de chronologie et d'explications, notamment philosophiques, les unes remontant à l'Antiquité, d'autres à la Renaissance, d'autres encore rejetant la faute sur Descartes. Il n'est pas dans notre propos de trancher dans ces débats, mais de les aborder en tant que discours, dont certains peuvent être très influents. Ces grilles de lecture, paradoxalement, s'inscrivent tout en les dénonçant, à l'intérieur d'une vision essentialisante et naturalisante de l'humanité, d'une part, et des processus naturels, d'autre part. Les unes considèrent acquise la supériorité de l'Homme sur la Nature, les autres dénoncent la domination de l'Homme sur la Nature. Pour déconstruire ces approches, les géographes radicaux – au sens étymologique du terme – anglophones comme Jason W. Moore (Moore 2020) et David Harvey (Harvey David 2018 ; Harvey et al. 2020) apportent des éléments de réflexion utiles pour dépasser plusieurs contradictions.

Jason W. Moore, historien et géographe de l'environnement, et enseignant en sociologie, aux États-Unis, publie *Capitalism in The Web of Life. Ecology and the Accumulation of Capital*, en 2015, traduit en français par Robert Ferro en 2020, sous le titre *Le Capitalisme dans la toile de la vie. Écologie et accumulation du capital*. (Moore 2020). L'enjeu est, pour lui, non pas de produire une théorie, mais, une méthode, « *un cadre pour théoriser les formes les plus variées de l'expérience humaine* » (p. 50). Il propose une interprétation de la crise mondiale en évitant d'aborder séparément crise sociale et crise écologique et en articulant crise d'accumulation du capital et crise environnementale (p. 49). Humanité et environnement constituent deux unités agissantes, interpénétrées à tous les niveaux, du corps jusqu'à la biosphère (p. 51). Il s'appuie sur différents courants de recherche radicale, notamment l'histoire environnementale et économique, l'histoire mondiale, l'écologie politique, la géographie humaine critique et les études féministes marxistes. De son ouvrage dense, nous retiendrons, en lien avec notre problématique, trois éléments de réflexion : sa manière d'appréhender les liens entre nature et sociétés, ses propositions pour dépasser plusieurs dualismes et les liens qu'il établit entre capitalisme et nature. Il aborde la nature en tant que « *nature appropriée* » (condition fondamentale du capitalisme), en tant que *Nature Bon Marché* (élément majeur de la stratégie d'accumulation du capital), et en tant que *nature historique* (chaque modalité du processus de production de l'environnement s'inscrit dans des contextes historiques spécifiques).

Il suggère d'appréhender la nature comme un tout, « *regroupement des natures humaines et extrahumaines* » (p. 69) en termes de *toile de la vie* (p. 17), de prendre ainsi en compte, à la fois, la nature que nous sommes en tant qu'humain, la nature qui est en nous, et la nature qui est autour de nous. « *Dire que les humains sont une partie de la nature signifie souligner la spécificité de l'humanité à l'intérieur de la toile de la vie – ses formes spécifiques de socialité, ses capacités de mémoire collective et de production symbolique, et bien d'autres encore* » (p. 22). Les humains qui, par ailleurs, forment « *une espèce qui fait preuve d'une puissance particulière dans la production de l'environnement* » (p 75) sont donc appréhendés

dans leurs spécificités et non dans un rapport de supériorité (ou d'infériorité). La distinction *humain* et *extra-humain*, plus inclusive, diffère sensiblement de celle distinguant *humains* et *non-humains* qui domine aujourd'hui dans les sciences sociales. Jason W. Moore définit les contours d'une approche dialectique et matérialiste des relations entre nature humaine et nature extrahumaine dans la production de la vie (p. 24), dans un tissu de relations conduisant à une mosaïque de configurations entre espèces et environnements, des configurations qui se forment et se reforment (p. 25) continument. Il entend ainsi dépasser de nombreux dualismes tels que les dualismes de races, de genre et d'orientation sexuelle, de l'eurocentrisme, en s'attaquant à « *leur source à tous : le binôme Nature/Société* » (p. 20). Ce dualisme est, selon Jason W. Moore, ancré dans le capitalisme depuis le XVI^e siècle, qu'il identifie à la modernité ou la civilisation industrielle, et formalisé dans le récit cartésien. Ces rapprochements encouragent la réflexion, bien qu'ils nous semblent quelque peu abrupts, parfois, et qu'on puisse envisager une autre chronologie pour le capitalisme. Pour Jason X. Moore, le capitalisme est une « *“écologie-monde”, [...] une histoire structurée de pouvoir, de capital et de nature, dialectiquement joints les unes aux autres* » (p. 24-25). Parmi les différentes formes de configurations possibles, il suggère deux niveaux d'abstraction, une *double intériorité* : le premier, celui de *l'humanité-dans-la-nature* et le deuxième, celui du *capitalisme-dans-la-nature* (p. 15). Recentrant notre propos sur les rapports de domination, nous retenons, dans cette recherche, la seconde « intériorité ». S'appuyant sur les analyses de Marx, il reprend le concept de *baisse tendancielle du taux de profit*, à l'origine de la « loi générale de l'accumulation », pour l'associer à ce qu'il conceptualise en termes de *baisse tendancielle du surplus écologique* (chapitre IV de son ouvrage). Le mode d'exploitation capitaliste, repose sur *quatre natures à bon marché* (force de travail, nourriture, énergie et matières premières). L'histoire du capitalisme enregistre une succession de crises. Elles font suite à des cycles d'accumulation qui entraînent la hausse des coûts de production par l'épuisement progressif des quatre *natures bon marché* (p. 37). Ces crises se résolvent, notamment par des restructurations géographiques, par l'appropriation de nouvelles ressources, souvent par des conquêtes violentes, et une prise de contrôle politique, militaire, économique, idéologique des populations et des territoires. David Harvey forge le concept de *spatial fix*¹²² pour décrypter les logiques spatiales mises en œuvre par le capitalisme pour résoudre les crises de suraccumulation (Harvey David 2018, p. 11) : l'impérialisme et/ou le colonialisme. Les sciences modernes ont accompagné ces processus (Moore 2020 ; Fressoz et al. 2022). Dans les rapports d'exploitation de la force de travail, en s'inspirant des études féministes marxistes, il intègre le travail domestique des femmes, et l'étend au travail gratuit des esclaves. Il avance cette analyse de la crise multidimensionnelle que le monde traverse :

« *Cette combinaison de restructuration biomatérielle et de restructuration financière suggère, pour le XXI^e siècle, un scénario dans lequel la tendance à la sous-production va se réaffirmer, à travers une combinaison inhabituelle et instable d'épuisement physique, de changement climatique, de nouveaux mouvements anti-systémiques et de financiarisation.* » (Moore 2020, p. 152).

Il écrivait ces lignes en 2015, après la crise mondiale de 2008. La crise multidimensionnelle que le monde traverse au début des années 2020 donne un poids supplémentaire à ces propos.

Nous trouvons dans cet ouvrage des ressources théoriques essentielles pour notre recherche. Écartant les discours dramatisés, catastrophistes, des médias de l'information, nous disposons d'un outil

¹²² En anglais : *to fix* signifie fixer, arranger, réparer, planter, arrêter, truquer, soudoyer... Pour David Harvey, il retient l'acception : « trouver une solution », de nouvelles voies de circulation du capital.

pour penser la gravité et l'ampleur inédite de la crise actuelle, pour en identifier les origines. Ces racines plongent dans le processus d'accumulation et d'exploitation capitaliste des humains et de la nature qui provoque des crises de suraccumulation pour des raisons structurelles. En les identifiant, nous pouvons dépasser les impensés qui conduisent à des impasses théoriques et politiques, en abordant de manière dialectique et historique les relations entre les humains et les extra-humains. Sans renier la réalité des rapports de classes structurant la question sociale, nous pouvons lui attribuer une place nouvelle, mieux articulée aux questions environnementales. Si la lutte contre les injustices sociales garde pour nous la primeur en raison de nos valeurs, la défense de l'environnement et le combat contre le changement climatique deviennent une composante essentielle du combat contre les injustices. Nous préférons à l'euphémisme « sobriété subie », le terme de « précarité », plus évocateur. L'appropriation démocratique des connaissances et des savoirs dans ce domaine, notamment par les classes aux revenus modestes, s'avère décisive pour le siècle en cours pour construire une transition socialement et écologiquement juste.

La nature est donc à la fois un ensemble de réalités biophysiques et un construit social. C'est une notion polysémique, recouvrant des champs très larges. Elle peut être appréhendée comme un ensemble d'écosystèmes, ou bien comme un ensemble de ressources ou, encore, comme un capital. Les hommes en sociétés en construisent des représentations, qu'elle soit source d'inspiration ou source de risques, de menaces... Toutefois, on ne peut pas aborder le DD sans interroger les modalités d'appropriation de la nature. Est-ce un bien commun ? une marchandise ? Faut-il la préserver, la conserver ? Peut-on l'explorer ? l'exploiter ? la transformer ? Les réponses possibles à ces questions présupposent un choix politique associé aux questions *Par qui ? Pour qui ? Comment ?*

3.2.2 Des dualismes en géographie qui voilent inégalités sociales et rapports de pouvoir

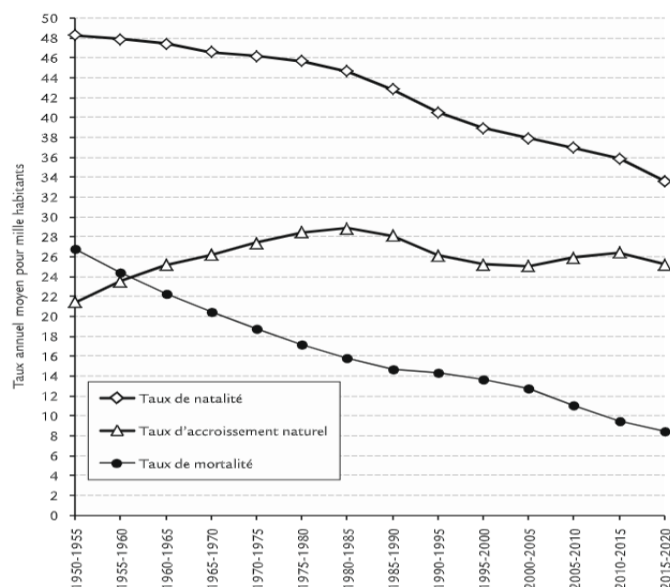
Jason W. Moore considère donc que le dualisme Homme/Nature est la source de tous les autres. La notion de *développement durable* mobilise plusieurs dualismes tels que : croissance de la population/croissance économique, pays riches/pays pauvres et local/global qu'il s'agit de questionner. Ces couples tiennent une large place dans la géographie enseignée, mais aussi académique. Ils véhiculent de nombreux impensés, voire des contre-vérités.

L'idée qu'il faudrait plusieurs planètes Terre pour répondre aux besoins de 10 milliards d'habitants en 2050 est un lieu commun largement partagé. Il est repris abondamment dans les médias, mais aussi dans les manuels scolaires. Les problèmes environnementaux sont très systématiquement associés au prétendu « problème » de la croissance démographique, conduisant à une forte pression sur des ressources considérées comme limitées. Cette approche semble relever de l'évidence, ce qui favorise sa diffusion. Cependant, elle n'énonce qu'un aspect de la réalité. Quand il s'agit de population, les expressions employées sont souvent ambiguës.

Par exemple, celle d' « explosion démographique », ou de « vagues de migrants » colportent l'idée d'une menace, sans prendre en considération les expressions nauséabondes de « bombe démographique » au sujet de la dynamique démographique actuelle de l'Afrique ou celle de « grand remplacement ». Ce

vocable appartient au registre de la peur, éloigne, sciemment, de toute réflexion rigoureuse et nourrit la xénophobie et le rejet des plus précaires.

Figure 13 : Le mouvement naturel en Afrique



Source : © Gérard-François Dumont – Chiffres WPP, *The 2017 Revision*.

(In Dumont 2018, p. 25)

La géographie des populations peut aisément faire reculer ces stéréotypes. Le graphique qui représente le mouvement naturel pour l'ensemble de l'Afrique (fig. 13) en donne une parfaite illustration. Le graphique peut être complété par l'étude des densités :

« Le nombre d'habitants de l'Afrique, donc désormais un chiffre dépassant nettement le milliard, pourrait donner l'impression d'un continent très peuplé. Or, en réalité, la densité de la population y est, en 2017, de 41 habitants/km², inférieure à la moyenne mondiale de 56. Et les niveaux des pays d'Afrique sont fort différents. S'opposent par exemple les densités élevées de trois territoires îliens (Maurice, Mayotte et les Comores), du Rwanda et du Burundi, aux densités extrêmement faibles du Gabon, de la Libye, du Botswana, de la Mauritanie ou de la Namibie. »
(Dumont 2018, p. 26)

La question de l'articulation entre croissance de la population et croissance économique n'est pas nouvelle comme en attestent les travaux de Malthus. Il est notable que la thèse des limites de croissance économique ou celle de l'épuisement des ressources sont régulièrement invoquées quand il s'agit de remettre en cause l'accès du plus grand nombre à la satisfaction de leurs besoins essentiels.

S. Brunel, engagée sans relâche dans la lutte contre la faim et la pauvreté, reste convaincue qu'on peut nourrir 10 milliards d'habitants en 2050. Elle renverse la logique des idées reçues en suggérant qu'il faut cesser de considérer que « la richesse du monde était un gâteau dont l'accroissement du nombre des hommes diminuerait mécaniquement la part ». La géographie nous apprend, précise-t-elle, que « les ressources ne sont pas des stocks mais des flux » (Brunel 2021). La question des « limites de la planète » est plus complexe qu'il n'y paraît comme en atteste la définition qu'en donne Roger Brunet (Brunet et al. 2005,

p. 433-434). Cette définition, rédigée en 8 points dans le dictionnaire intitulé *Les mots de la géographie*, mentionne que le terme *ressource* « est un des plus ambigus de la géographie [...] : elle n'existe comme ressource que si elle est connue, révélée, et si on est en mesure de l'exploiter [...]. Une ressource n'existe que perçue, nantie d'une valeur d'usage. Il faut qu'elle soit socialisée. » De plus, elle reste une *richesse potentielle*, qui « ne se révèle que par le travail ». Ce sont les ressources dites « non renouvelables » qui se présentent comme des stock finis. La gestion des autres formes de ressources renvoient à des durées différentes qu'il faut prendre en compte pour en assurer la durabilité. En ce qui concerne l'agriculture, les multinationales productrices de céréales dans une logique spéculative se jouent de la survie des plus pauvres dans le monde tout en mettant une pression très forte sur la ressource en eau. Pour nourrir 10 milliards d'habitants, il est urgent de questionner les usages de la terre, des ressources et leurs formes d'appropriation : à qui appartient la terre et ses ressources ? pour quels usages ? pour qui ? La FAO (Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture)¹²³ préconise de réorienter les usages de la terre vers une agriculture durable, que ce soit une agriculture familiale, paysanne, raisonnée, biologique...

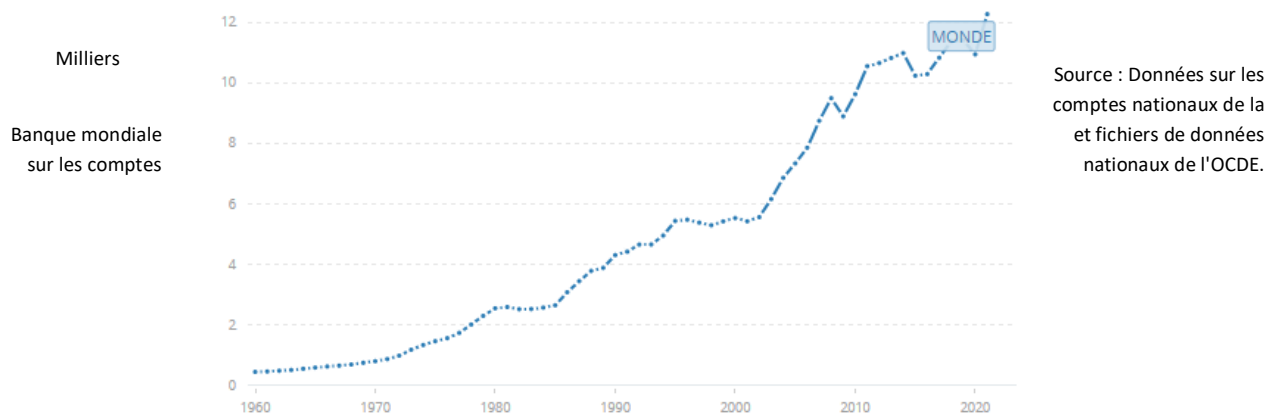
En EDD, il est donc de la responsabilité des enseignants de déconstruire les idées reçues en matière de population, et notamment les approches malthusiennes. Pour sortir de l'impasse d'une opposition entre croissance de la population et croissance économique, le propos doit se recentrer sur l'inégale répartition des richesses qui s'exprime à toutes les échelles spatiales, dans chaque État du Monde. Le PIB mondial par habitant augmente (12 262,9 dollars US en 2021) (fig. 14), mais les inégalités sociales s'accroissent. L'Observatoire des inégalités¹²⁴ indique, en 2020, que 1 % de la population mondiale (47 millions de personnes) possède 44 % de l'ensemble du patrimoine privé mondial, les grands fortunes restant très majoritairement occidentales. Les 10 % les plus fortunés (550 millions de personnes) en possèdent 83 %. Inversement, 10 % de la population mondiale survit avec moins de 1,90 dollars par jour. Ces chiffres, qui ne sont que des ordres de grandeur, témoignent, néanmoins, de l'extrême concentration des richesses aux mains d'une infime minorité de la population mondiale, habitant quasi-exclusivement dans les métropoles des pays riches d'Europe ou d'Amérique du Nord. Répondre aux besoins les plus élémentaires des plus pauvres n'épuisera pas les ressources de la planète, tant s'en faut. Il s'agit, fondamentalement, d'une question de redistribution des richesses et de choix économiques, donc de questions éminemment politiques.

L'opposition « pays riches » et « pays pauvres » est largement mobilisée dans les manuels scolaires sans interroger les modalités de leur construction et malgré le fait que, parfois, les rédacteurs des programmes en déconseillent l'usage, comme pour le terme Triade. Pour exprimer les inégalités à l'échelle mondiale, les instances internationales utilisent toujours les termes faisant référence aux étapes de développement (pays développé, pays en développement, pays les moins avancés), jetant un voile pudique sur la manière dont se structurent les inégalités sociales et spatiales et contribuant à créer une vision hiérarchisée des États dans l'organisation de l'espace mondial. Cette typologie, déjà réductrice, est souvent supplantée par des binômes : pays riches/pays pauvres, ou bien Nord(s)/Sud(s).

¹²³ <https://www.fao.org/home/fr> consulté le 06/12/2022

¹²⁴ Observatoire des inégalités, <https://www.inegalites.fr/La-repartition-du-patrimoine-dans-le-monde> consulté le 03/12/2022

Figure 14 : PIB mondial annuel par habitant (en dollars US)



<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.PCAP.CD?end=2021&start=1960&view=chart> consulté le 03/12/2022

Les plus pauvres sont aussi les plus vulnérables aux changements climatiques et aux ravages environnementaux des industries extractives. Les injustices sociales, environnementales et climatiques se cumulent. Le rapport de la CNUCED du 3 novembre 2022¹²⁵ sur les 46 PMA, souligne que les 1,1 milliard d'habitants de ces pays (soit 14 % de la population mondiale) ont contribué, en 2019, pour seulement 1,1 % aux émissions mondiales de gaz à effet de serre. L'empreinte carbone moyenne d'un habitant des PMA est, au minimum, 8 fois moins élevée que dans les pays dits développés ou les autres pays dits en développement, alors qu'au cours des 50 dernières années, 69 % des décès dus à des catastrophes liés au climat sont survenus dans ces pays. Selon les auteurs de ce rapport :

« Pour la plupart des PMA, cette vulnérabilité résulte avant tout d'une faible diversification de la production et des exportations et d'une dépendance à l'égard des importations de produits alimentaires. Ces problèmes de longue date ont été aggravés par la récente pandémie de COVID-19 et le ralentissement subséquent de l'activité économique mondiale, qui ont eu pour conséquences de saper les acquis de développement socioéconomique, d'aggraver les inégalités et de faire tomber quelque 32 millions de personnes dans la pauvreté extrême (c'est-à-dire de les contraindre à vivre avec moins de 1,90 dollar par jour) au cours de la seule année 2020 ».

Ces constats doivent alerter urgemment la communauté internationale. Cependant, les causes de la vulnérabilité des PMA sont formulées, dans ce rapport, de telle manière qu'on pourrait imputer la responsabilité de leurs faiblesses aux choix opérés par les PMA, eux-mêmes, participant d'une invisibilisation des rapports de domination à l'œuvre. En nous appuyant sur les écrits de Jason W. Moore et David Harvey, nous privilégions une approche en termes d'échange et de développement inégaux. Ce processus, structurellement inégalitaire sur les plans social et spatial, est le produit d'un rapport spécifique du capitalisme à l'espace, formalisé par David Harvey (Harvey et al. 2018) en termes de *spatial fix*. La notion de *fix spatial* permet de prendre en compte les processus spatiaux déployés par le capitalisme pour

¹²⁵ Rapport de la CU+NUCED (conférence des Nations unies sur le commerce et le développement) 2022 sur les Pays les Moins Avancés (PMA) [Rapport 2022 sur les pays les moins avancés | CNUCED \(unctad.org\)](https://unctad.org/fr/publications/rapport-2022-sur-les-pays-les-moins-avances) consulté le 05/12/2022

résoudre les crises d'accumulation. Ils peuvent prendre deux formes : des restructurations des systèmes productifs ou une expansion territoriale. Le projet est de :

« construire une théorie générale des relations spatiales et du développement géographique sous le capitalisme qui permettrait d'expliquer, entre autres choses, l'importance et l'évolution des fonctions de l'État (sur les plans local, régional, national et supranational), le développement géographique inégal, les inégalités interrégionales, l'impérialisme, le progrès et les formes de l'urbanisation, et d'autres phénomènes de même nature ». (Harvey et al. 2018, p. 80)

L'*organisation spatiale* est ainsi décryptée à l'aune des rapports de domination capitalistes, en tournant le dos à toute tentative de hiérarchisation des sociétés, des États. Cette hiérarchisation, construite pour occulter les rapports de domination, est exprimée en termes dualistes, tels que les rapports entre pays riches et pays pauvres, pays du Nord et pays du Sud, Pays développés et pays en développement. Ces dualismes qui conduisent à une naturalisation des inégalités, sont à remettre en cause au profit d'une analyse des logiques spatiales à l'œuvre dans le cadre de la mondialisation néolibérale qui repose notamment sur la recherche et la valorisation de rentes de monopole, et sur la mise en concurrence exacerbée des territoires et des populations. Ce processus tend à une forte concentration des surplus de capital dans des lieux privilégiés : les grandes métropoles mondiales (Harvey et al. 2018). Les États accompagnent le plus souvent ces logiques néolibérales par le biais de grands projets, en prenant en charge des investissements lourds, en produisant les législations qui favorisent la dérèglementation, les délocalisations et l'affaiblissement des protections sociales. Dans le cadre de la division internationale du travail sans cesse réorganisée en fonction de la recherche de « compétitivité » (ou, plus exactement, de la recherche d'une intensification des profits), de gigantesques mouvements s'opèrent au sein de *la force de travail mondiale*, aggravant fortement les inégalités entre régions, entre classes sociales, entre hommes et femmes... Les grandes métropoles *« comme Djakarta, Bangkok et Mumbai comptent désormais parmi les haut lieux de la formation d'une classe ouvrière transnationale, largement féminine et vivant dans la pauvreté, la violence, la pollution et la répression. »* (Harvey et al. 2018, p. 133). Ces processus sont, bien évidemment, masqués dans les discours dominants. Les systèmes éducatifs, en France notamment, constituent, de plus en plus, de réforme en réforme, des relais au service des logiques néolibérales et participent au processus d'invisibilisation des rapports de domination.

Ces études sur l'organisation de l'espace, qu'elles présentent un caractère radical comme celles de David Harvey, ou plus largement consensuel comme sur le site *Géococonfluences* nous conduisent également à questionner la pertinence du binôme local/global. Ce binôme, promu par les écologistes, s'est largement diffusé à partir des années 1980. Les géographes ont maintes occasions de le reprendre. Toutefois, son usage ne va pas sans poser quelques problèmes. L'historien Willy Gianinazzi présente une histoire de l'expression *« penser global, agir local »* (Gianinazzi 2018) au prisme des mouvements écologistes, d'une part, et de la mondialisation, d'autre part. Ce binôme porte les marques de plusieurs formes de dualités : écologie par le haut vs écologie par le bas, vision systémique et actions locales, verticalité ou horizontalité des formes d'organisations. Dans cette pluralité de discours mobilisant le binôme local/global, se dégagent deux voies : celle qui s'inscrit dans le cadre de la mondialisation en cours, nourrie par les politiques néolibérales et ses fers de lance institutionnels (BM, FMI, OMC) et la mouvance altermondialiste hétéroclite, qui s'organise plutôt en réseaux, en dehors des voies politiques institutionnelles.

En reprenant les travaux d'Immanuel Wallerstein, Willy Gianinazzi appréhende la *mondialisation* comme un *système-monde*, propre à l'histoire du capitalisme. Il s'appuie également sur ceux de David Harvey au sujet de l'expansion spatiale de la mondialisation et de l'essor du capitalisme financier, et sur ceux du sociologue Roland Robertson qui propose de nommer *glocalisation*, le processus de fusion entre le global et local. En effet, le *global* ne se réalise que par la localisation, il n'abolit pas le *local*, mais il s'en sert pour s'adapter à chaque territoire. David Harvey et Laurent Carroué (Harvey et al. 2018 ; Carroué 2012) soulignent que c'est à l'échelle globale que les multinationales définissent leurs stratégies (nouveaux marchés, recherche de main-d'œuvre à bas coût, de ressources sous-exploitées...) et choix de localisation de leurs activités en fonction des spécificités des lieux (avantages comparatifs, rentes de monopoles, structures socioéconomiques...). Le global se construit également lors des assemblées internationales, telles que les grandes conférences sur le climat, sur la biodiversité qui contribuent à la construction d'un discours à l'échelle internationale (Stefan Cihan Aykut 2012 ; Stefan C. Aykut 2021). Guillaume Blanc, en étudiant des parcours d'acteurs, au sein des institutions et des ONG au fil du XX^e siècle, analyse, d'un point de vue historique, la construction d'un *colonialisme vert*. « Penser global et agir local » devient un levier des processus d'exploitation. À travers des stratégies précises, des actions concrètes (ancrées dans les territoires, à toutes les échelles), des textes règlementaires (dans le cadre national et international), G. Blanc décrypte les rapports de domination exercés par les pays « occidentaux » sur les pays « du Sud ». Ces rapports inégaux favorisent la pérennité de l'exploitation des ressources du continent africain et de ses habitants, au nom de la conservation de la nature (G. Blanc 2020).

Comme dans tout processus capitaliste, un mouvement contradictoire se déploie concomitamment et contribue à forger une *glocalisation alternative* au sein d'une multitude d'actions qui privilégient les deux échelles : *locale* pour promouvoir des expériences, novatrices à plus d'un titre (social et environnemental), mais également *globale* dans le cadre de forums et autres contre-sommets. Les luttes engagées sur « le terrain » se multiplient : de la Colombie à l'Ouganda en passant par l'Allemagne, pour ne citer que quelques exemples. En Colombie, il s'agit d'un combat contre la mine de houille géante à ciel ouvert, qui menace la survie du peuple yupka. En Ouganda, la construction d'un oléoduc gigantesque traversant l'Ouganda et la Tanzanie menace les populations et la réserve naturelle dans les territoires traversés. En Allemagne, une lutte, peu médiatisée en France¹²⁶, a été engagée pour empêcher la destruction du village de Lützerath. La Konzern RWE, une des plus grandes multinationales de l'énergie dont le Qatar est un des principaux actionnaires, souhaite y exploiter une mine géante d'extraction de lignite à ciel ouvert. La production de lignite est destinée à alimenter deux centrales thermiques, induisant la destruction du village. Ces exemples attestent des modalités d'articulation local/global par les multinationales, soutenues par les États, dans le cadre des logiques néolibérales, dans une grande diversité de territoires. Les stratégies d'exploitations des ressources minières sont particulièrement dévastatrices pour les populations et leurs environnements et participent activement au réchauffement du climat. Toutefois, des luttes se développent, non seulement pour la défense de l'environnement, mais aussi pour la justice sociale et environnementale.

La dimension spatiale du binôme local/global peut expliquer son succès auprès des géographes. Nous pensons néanmoins qu'il faut se montrer vigilants. Que désigne-t-on par global ? le Monde ? la

¹²⁶ « Allemagne. Lützerath, la capitale de la lutte contre le charbon », reportage de Bruno Odent, publié le mercredi 11 janvier 2023, <https://www.humanite.fr/monde/allemande/allemande-lutzerath-la-capitale-de-la-lutte-contre-le-charbon-777685> consulté le 11/01/2023.

Planète Terre ? la mondialisation (en anglais *globalization*) ? Bien que les géographes précisent qu'il faut penser l'organisation de l'espace, à toutes les échelles, *du local au global*, il s'avère que les échelles intermédiaires sont souvent délaissées. Les manuels scolaires en géographie articulent rarement le local au global. Le local est plutôt associé aux espaces de proximité ou aux espaces métropolitains alors que le global renvoie à l'étude de la mondialisation. Cela empêche de concevoir le rôle des différents acteurs politiques et économiques, à chaque échelon territorial. Le terme de *gouvernance* participe de ce floutage des enjeux, rendant plus difficile l'identification des acteurs et l'appréciation de l'impact de leurs actions.

Lorsqu'il s'agit de DD, il convient, dans chaque analyse, de choisir le niveau scalaire et le périmètre géographique les plus appropriés. Dans le cadre des changements climatiques, par exemple, l'échelle planétaire s'impose, dans un premier temps pour saisir le caractère systémique des interrelations atmosphère/biosphère/océans/continents. Mais, pour anticiper les effets biophysiques et humains des changements climatiques, il est nécessaire de les envisager aux échelles régionales et locales. À titre d'exemple, en prenant l'ODD n° 6 pour l'accès à l'eau, l'échelle qui nous semble la plus pertinente pour aborder le problème, est celle du bassin versant.

Sur le plan pédagogique, en EDD notamment, le binôme local/global nous semble très limitant. Il se traduit par deux approches complètement dissociées : les changements climatiques et écologiques abordés à l'échelle globale et, à l'échelle individuelle, l'éducation aux éco-gestes. Les élèves sont placés devant plusieurs difficultés. Tout d'abord, le caractère abstrait et complexe des questions climatiques abordées seulement à l'échelle planétaire peut les dérouter. Faute d'une articulation entre le global et le local qui prendrait en compte les différents niveaux scalaires, les élèves risquent de confondre les évolutions quotidiennes des données météorologiques avec les tendances qui révèlent le changement climatique. Ensuite, si l'éducation aux éco-gestes se limite à l'apprentissage de comportements nouveaux sans qu'ils soient replacés dans leur cadre (le circuit de l'eau potable, la production d'électricité, les réseaux de transport, la production alimentaire, le circuit de retraitement des déchets...), elle perd tout son sens pédagogique et se réduit à un simple dressage. Enfin, sans lien avec les territoires dans lesquels ils vivent, les élèves sont renvoyés de façon culpabilisante à leur responsabilité individuelle, ce qui ne peut que nourrir le sentiment d'éco-anxiété. Mais surtout, ils ne peuvent se penser en tant que futurs citoyens, capables, dans le cadre de collectifs, d'orienter des choix. Éloignés de la représentation politique, ignorant les compétences de chaque collectivité ou de l'État en matière de politiques publiques, ils ne peuvent identifier les leviers de l'action. Cette coupure avec le politique, entendu dans son acception la plus large : « *recouvrant l'ensemble des phénomènes qui ressortissent à l'organisation de la gestion et de la régulation collective de la société* » (Lévy et al. 2013, p. 792), est aggravée par une défiance qui se généralise vis-à-vis des « politiciens », un terme que les jeunes gens emploient de manière indifférenciée, faute de pouvoir identifier le rôle des élus. Pour pallier ces difficultés, nous plaçons pour une EDD ancrée dans les territoires. À titre d'exemple, la gestion de l'eau potable étant confiée aux communes, la présentation d'études de cas situées dans les communes où habitent les élèves au sein d'un bassin versant, nous semble particulièrement appropriée pour découvrir l'ODD n° 6. Les liens de solidarité entre amont et aval, de la source à l'océan, sont à souligner. Une information sur le circuit de distribution et de retraitement de l'eau, mais aussi la présence à un conseil municipal quand cette question est à l'ordre du jour, par exemple pour le vote des tarifs de l'eau, peuvent aider les futurs citoyens à (re)construire le lien au politique, alors qu'il est occulté dans une approche opposant le local et le global.

Ces différents dualismes : nature/sociétés, croissance de la population/croissance économique, pays/riches/pays pauvres, local/global, constituent des impensés qui conduisent à des impasses théoriques. Ils relèvent d'une construction idéologique qui occulte le rôle du capitalisme dans les rapports de domination. Ces rapports de domination se forgent dans le cadre d'une *nature bon marché*, une nature qui inclut la force de travail (salarisée et gratuite), les ressources pour assurer la nourriture, l'accès à l'eau et à l'énergie, aux matières premières. Au lieu de mobiliser cette nature pour répondre aux besoins du plus grand nombre, elle est accaparée pour favoriser l'accumulation des profits. Décrypter la dimension spatiale de l'exploitation de ces quatre « bon marché », notamment en termes de *spatial fix*, peut s'avérer éclairant pour les géographes. Les questions environnementales et la question sociale sont intimement liées. En quoi la *géographie environnementale* et la *géographie sociale* peuvent-elles favoriser la possibilité d'envisager une transition juste, d'un double point de vue : social et environnemental ?

3.2.3 La géographie de l'environnement et les relations nature-sociétés

L'EDD est sensée permettre aux élèves de construire des connaissances pour penser l'articulation entre le pilier social, le pilier environnement et le pilier économique. La géographie enseignée est la discipline la plus appropriée pour l'aborder comme en attestent les programmes. Toutefois, nous avons pu constater que la dimension environnementale est privilégiée. Comment la *géographie de l'environnement* académique a-t-elle intégré la question des relations entre nature et sociétés ? Comment a-t-elle pris en compte la question des inégalités sociales et spatiales ?

Guilhem Labinal (*in* Clerc et al. 2012) note que le terme *environnement* est utilisé en géographie dès la fin des années 1960. Durant les années 1970, dans un contexte de division institutionnelle entre la *géographie physique* et la *géographie humaine*, le terme est saisi, principalement, par les géographes physiciens, mais aussi par les géographes ruralistes. Il s'agit, pour certains de refonder l'unité de la géographie, pour d'autres de renouveler l'approche de leurs objets de recherche quand d'autres se montrent sensibles à la montée du mouvement écologiste. La création en 1971 du ministère de la protection de la nature et de l'environnement, confié à Robert Poujade, peut inciter les universitaires à s'engager sur la voie des études environnementales.

Pierre George, Jean Tricart et Georges Bertrand font figure de précurseurs pour un renouvellement de l'approche des relations entre nature et sociétés en géographie. Pierre George dans un *Que sais-je ?* publié en 1970 intitulé *L'environnement* présente la géographie comme la science de l'environnement humain. Cette approche a servi de référence pour la rédaction des programmes scolaires. Jean Tricart, promoteur d'une *Géomorphologie applicable* (1978), inscrit l'homme dans les *écosystèmes*. Georges Bertrand, formalise le concept de *géosystème*. Ce concept intègre celui d'*écosystème*. Il s'agit d'appliquer la démarche systémique à l'étude d'un objet complexe, en termes d'interrelations entre les milieux biophysiques et les activités humaines. Monique Barrué-Pastor et Tatiana Muxart (Barrué-Pastor et al. 2013) soulignent les limites du concept, fondé essentiellement sur une approche naturaliste. Cela peut expliquer son faible succès en géographie humaine qui privilégie le *paysage* tout en le revisitant (Angio 1997 ; Didier-Fèvre et al. 2014). Malgré ces limites, le concept de *géosystème* constitue un élément unificateur des savoirs éclatés en sous-disciplines de la géographie physique. Elle permet de rapprocher la géographie physique de la géographie humaine en vue de la construction d'une *géographie globale*. Bien

que rarement repris dans le cadre des travaux de recherche, le concept de *géosystème* contribue à l'avènement d'une géographie de l'environnement, interrogeant les relations entre nature et sociétés. Toutefois, la géographie de l'environnement reste fortement ancrée dans une géographie des milieux physiques. Le terme *environnement*, qui nomadise d'un champ disciplinaire à un autre, d'une sphère sociale à une autre, s'avère difficile à définir. En 2007, Y. Veyret présente la notion dans un article de la revue *Responsabilité & Environnement* des Annales des Mines :

« *Loin de l'environnement du naturaliste qui dit essentiellement la faune et la flore, l'environnement du géographe est bien ce tissu de relations et d'interactions qui lient nature et société, nature et culture. Un objet qui intègre données sociales et éléments « naturels » dans un construit en quelques sorte « hybride ». Rupture par rapport à la géographie physique du début du XX^e siècle qui accorde au milieu une place fondamentale, l'environnement ne rejette pas ces éléments biophysiques mais les utilise selon d'autres approches. L'environnement est pour le géographe un donné, un perçu, un vécu, un élément géré, un objet politique. Et s'inscrit tout naturellement dans les problématiques de développement durable.* » <https://www.anales.org/edit/re/2007/re48/veyret.pdf> consulté le 10/12/2022

Le souci de prendre des distances avec les sciences de la nature qui ont accaparé la notion d'environnement transparaît dans ce propos. Les outils conceptuels et méthodologiques de la géographie humaine, notamment en *géographie culturelle*, irriguent, désormais, la géographie de l'environnement qui élargit son champ de recherche en intégrant résolument la dimension sociale de la construction de l'environnement. Dans l'environnement des géographes, les éléments biophysiques s'inscrivent de plus en plus dans un tissu de relations complexes. La *géographie de l'environnement* investit, dans des approches sectorielles, des questions davantage en prise avec les demandes sociales. Il peut s'agir des objets géographiques classiques qui sont revisités : le paysage, les ressources (eau, énergie, matières premières), les espaces ruraux mais aussi urbain, les transports... Elle se déploie particulièrement dans le champ nouveau d'une *géographie des risques*. Elle est également interpellée par des thématiques comme la gestion de l'environnement ou la patrimonialisation des espaces dits naturels. En se dégageant d'une géographie naturaliste, les géographes de l'environnement se penchent sur le rôle des acteurs (discours, stratégies, décisions...), des conflits, des rapports de forces... (Veyret et al. 2017 ; Rebotier 2022).

La notion de *vulnérabilité* permet d'aborder la problématique des inégalités environnementales. L'historienne Axelle Brodriez-Dolino décrypte le concept de *vulnérabilité* (Brodriez-Dolino 2016) qui émerge dans les années 1970, pour connaître un succès grandissant dans les décennies qui suivent dans différents champs disciplinaires, mais aussi dans les institutions internationales (ONU, PNUD, OCDE, FMI...). Il s'impose dans les années 2000 en sociologie pour supplanter celui d'*exclusion sociale*. Au cours de la même décennie, la notion de *vulnérabilité* fait son entrée dans les politiques publiques malgré son caractère flou au plan conceptuel. L'*action sociale* se définit alors comme un ensemble de politiques et de programmes destinés à restaurer, compenser, améliorer l'autonomie des personnes ou des groupes vulnérables. Deux types d'actions sont mises en œuvre, selon des logiques réparatrices ou bien préventives. Les géographies des risques reprend ces deux dimensions pour proposer une « gestion des risques ». Pour Axelle Brodriez-Dolino, cette notion apolitique masque les rapports de domination et les modalités de relégation des plus démunis. « *C'est d'abord la société qui vulnérabilise* ». Il convient donc d'en rechercher les causes pour réduire les risques. En s'emparant de la notion *vulnérabilité*, les géographes de l'environnement mettent de plus en plus, en évidence celle des inégalités sociales, et, pour les géographes qui poussent l'analyse plus

loin, les rapports de domination (Rebotier 2011 ; Clerval et al. 2012 ; 2015 ; Harvey et al. 2018 ; Rebotier 2022) qui les structurent à toutes les échelles spatiales.

Y. Veyret appelle de ses vœux la construction d'une théorie générale de l'*anthropisation de la nature*.¹²⁷ Le terme d'*anthropisation*, défini par Augustin Berque comme le « *processus de modification des réalités biophysiques par l'action humaine* » (in Lévy et al. 2013, p. 86) accorde la primauté à la nature. La notion d'*anthropisation* entre en force dans le vocabulaire des géographes de l'environnement. La géographie s'empare de ce terme d'autant plus aisément que la notion d'*Anthropocène* qui apparaît au début des années 1990, est popularisée au début des années 2000 par le géochimiste Paul Crutzen dans la revue *Nature*. L'impact des activités humaines sur la Terre est global. Il semble susceptible de modifier le climat planétaire. L'« Homme » deviendrait-il une force géologique ? Les géologues s'interrogent alors sur la possibilité d'envisager une nouvelle ère géologique. Le concept connaît un succès grandissant, les publications se multiplient dans différents champs disciplinaires, dans les médias. Le concept est perçu comme un levier décisif pour aborder le problème de l'impact de sociétés humaines sur l'environnement. La volonté d'« éduquer à l'anthropocène » s'affirme¹²⁸. Bien que les auteurs des programmes restent prudents, préférant l'expression *changement global*, de plus en plus de productions à destination des élèves et des enseignants reprennent la notion. Il convient donc de l'explicitier.

Toutefois, malgré cet engouement, les fondements scientifiques du concept d'*anthropocène* s'avèrent fragiles. Ses limites thématiques et temporelles ne sont pas clairement circonscrites. Quelle forme de relations nature-sociétés conduirait à un basculement dans une nouvelle ère géologique ? En 2009, la Commission internationale de stratigraphie forme un groupe de travail pour étudier une possible rupture avec les conditions de vie pendant l'Holocène. En 2016, si la majorité de ses membres admet la réalité stratigraphique de l'anthropocène, le changement d'ère géologique n'est pas reconnu officiellement, faute de pouvoir trouver un accord sur la date qui marque le début de la période. Les gaz à effet de serre et l'érosion de la biodiversité ont augmenté depuis la révolution industrielle et explosé après la Deuxième Guerre mondiale. La notion d'anthropocène déborde le cadre des sciences de la Terre. Elle suscite de larges débats (Beau et al. 2018). Christian Grataloup établit un inventaire des divers phénomènes, perçus comme à l'origine de l'anthropocène, et retenus dans différents récits (tableau 6). La diversité des événements choisis et de la périodisation associée, atteste du fait que les études portant sur l'anthropocène restent éclatées et que la notion reste à définir.

L'élaboration d'une théorie globale de l'anthropocène se heurte à plusieurs obstacles de taille. Elle nécessiterait une plus grande avancée des échanges entre disciplines. Qu'il s'agisse des sciences de la Vie et de la Terre, de la physique, des sciences économiques, des sciences juridiques... le dialogue avec les sciences sociales est nécessaire pour tendre vers une lecture plus compréhensive des relations nature/sociétés. Il demeure toutefois indispensable de préserver les spécificités des approches disciplinaires à condition que les chercheurs s'engagent dans un travail réflexif sur la construction des connaissances et des savoirs, dans le dialogue entre les chercheurs des différents champs disciplinaires. Christian Grataloup met en évidence les débats que soulève l'usage du terme *anthropocène* (tableau 7).

¹²⁷ <https://www.annales.org/edit/re/2007/re48/veyret.pdf> consulté le 10/12/2022

¹²⁸ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/anthropocene> consulté le 10/12/2022.

Tableau 7 : la notion d'Anthropocène en débat

| Date | Impact des activités humaines sur l'environnement | Néologismes concurrents |
|--|---|----------------------------|
| 400 000 ans BP | Utilisation du feu | |
| Entre 8000 et 5000 avant J.-C. | Naissance de l'agriculture, début de la sédentarisation | |
| 5 000 avant J.-C. | Naissance de la riziculture en Chine, hausse du méthane dans l'atmosphère | <i>Sinocène</i> |
| Premiers siècles après J.-C. | Diffusion des humains aux confins du Pacifique | |
| XVI ^e -XVII ^e siècle | Conquête européenne de l'Amérique Effondrement démographique amérindien (guerres, maladies, travail forcé) Reconquête forestière et baisse du CO ₂ atmosphérique | <i>Plantionocène</i> |
| 1769 | Création de la machine à vapeur de J. Watt, point de départ de la « révolution industrielle » (date retenue initialement par Paul Crutzen) | <i>Technocène</i> |
| XIX ^e siècle | Industrialisation et utilisation massive des énergies fossiles | <i>Capitalocène</i> |
| Milieu du XX ^e siècle | Bombe atomique, pétrochimique et engrais azotés | <i>Thanatocène</i> |
| Fin des années 1950 | Début de la conquête spatiale, forte croissance démographique | <i>Grande accélération</i> |
| Années 1970-1980 | Développement des organismes génétiquement modifiés | |
| Années 2000 | La population mondiale devient majoritairement urbaine | <i>Urbanocène</i> |

Réalisation : H. Lérout, d'après Christian Grataloup, Alf Hornborg, Hiav-Yen Dam, Sébastien Scotto di Vettimo, Nathanaël Wallenhorst, Michel Lussault

(Grataloup et al. 2022 ; Beau et al. 2018 ; Wallenhorst 2021), <http://www.ens-lyon.fr/evenement/savoirs/lanthropocene-serait-il-un-urbanocene-ou-comment-lurbanisation-generalisee-2?ctx=contexte> consulté le 12/12/2022
<https://journals-openedition-org.rproxy.univ-pau.fr/rechercheseducations/11539> consulté le 21/04/2023

Ce débat peut porter sur le choix du moment historique où les impacts des activités humaines sont suffisamment lourds pour avoir un effet à l'échelle globale. La notion d'anthropocène engage alors fortement et de manière très stimulante les historiens de l'environnement et les historiens des sciences (Bonneuil et al. 2013). Cependant la construction du néologisme, lui-même, interroge. Construit à partir du grec ancien *anthropos* (être humain) et *kainos* (nouveau) au début des années 1990, il reflète, d'une part, une vision négative de toute intervention humaine vis-à-vis de la nature et, d'autre part, envisage le rôle des humains de manière indifférenciée, essentialisante et globalisante. Les historiens de l'environnement, les paléoclimatologues contredisent souvent cette vision. Les humains, dans certaines conditions d'organisation sociale, participent, en réalité, de la construction de la biodiversité et de l'habitabilité de la planète Terre, comme en atteste l'exemple de l'île de Pâques (encadré 9). De plus, l'emploi de terme *Homme* conduit à des impensés : s'agit-il de l'espèce humaine (le genre *Homo Sapiens*) ? de l'humanité ? des individus ? des sociétés ? d'acteurs spécifiques ? voire de l' « homme blanc » ?

Cette indifférenciation nous semble scientifiquement très limitante. Divers néologismes ont été forgés pour préciser le facteur majeur qui semble à la source de ce bouleversement inédit conduisant au changement climatique et environnemental planétaire sous l'effet du poids des actions humaines. Le choix

de ce facteur renvoie à une interprétation globale du processus. On évoque, soit un territoire et un mode d'organisation particulier (*sinocène*), soit une révolution technologique (*technocène*) ou l'urbanisation (*urbanocène*), soit des rapports de domination (*plantationcène*, *capitalocène*). Les néologismes *plantationcène* et *capitalocène* forgés, dans une critique radicale du concept d'anthropocène, permettent de dénoncer le fait qu'une mise en cause globale de l'humanité masque les profondes inégalités dans le monde. Ces deux néologismes s'appuient sur une lecture du monde en termes d'*échange inégal*, de *flux asymétriques* des ressources, des « quatre bons marchés ». Le terme *anthropocène* englobe, en effet, sous le mot « Homme », à la fois, les acteurs responsables des changements climatiques (acteurs institutionnels, firmes transnationales en particulier) et les victimes de leurs choix politiques et économiques. Par ailleurs, les avancées technologiques sont revisitées pour saisir leur rôle dans les cycles d'accumulation du capital et dans une exploitation intensive des ressources.

La notion d'anthropocène, par les débats qu'elle suscite dans différents champs scientifiques, porte un certain intérêt heuristique et permet d'interroger la construction des récits qui tentent d'appréhender les changements climatiques et environnementaux à l'œuvre. Toutefois, elle présente de nombreuses limites. Les controverses au sujet du choix du terme le plus approprié mettent en évidence les questions idéologiques¹²⁹ et politiques qui sous-tendent ces récits.

Julien Rebotier suggère, à l'issue de ses nombreux travaux en vue d'une *construction sociale du risque*, d'engager la *géographie de l'environnement* dominée par des approches naturalistes, dans un nouveau chantier : la construction d'une *géographie sociale et politique de l'environnement* (Rebotier 2022). Tout en réaffirmant la *physicalité du monde*, il juge indispensable de redonner la primauté aux faits sociaux et politiques. Il préconise une démarche en trois étapes : tout d'abord, expliciter l'objet de la recherche et la place des faits biophysiques, ensuite, prendre en compte les attentes sociales et le fait que la construction de l'événement étudié se réalise en dehors de la sphère académique et, enfin, adopter une démarche réflexive, en connexion avec l'action, par exemple en matière de prévention des risques. Cette démarche permet d'encadrer la dimension sociale dans les faits de nature au sein de la *géographie environnementale* où « *la pratique et les principes sont actualisés par les questions de sociétés que recouvre l'environnement* ». Dans son projet scientifique, Julien Rebotier souhaite participer à la construction d'une *géographie environnementale* « *plus attentive aux asymétries du monde social, aux conséquences inégales de l'aménagement des milieux dans l'espace, dans le temps et pour différentes catégories sociales, ou encore différentes modalités d'intervention et de transformation (de gouvernance)*. » (Rebotier 2022, pp. 73-102).

La *géographie environnementale* se révèle comme un cadre privilégié en géographie pour penser les relations entre nature et sociétés dégagée du dualisme Homme/Nature. Au prix d'une approche réflexive et critique d'une *géographie de l'environnement* qui penche parfois vers le naturalisme, elle peut aussi de

¹²⁹ Confrontant *idéologie* et *utopie* « en tant qu'imaginaires du pouvoir, Paul Ricoeur définit l'idéologie comme « Un système (possédant sa logique et sa rigueur propres) de représentations (images, mythes, idées ou concepts selon les cas) dotés d'une existence et d'un rôle historique au sein d'une société donnée » (Ricoeur 1986, *L'idéologie et l'utopie*, p. 186). L'idéologie légitime le pouvoir quand l'utopie propose un contre-pouvoir.

redonner de la visibilité à la question sociale en géographie et dans l'EDD, notamment *via* la notion de *vulnérabilité*.

3.3 De la question sociale à la justice sociale et environnementale

Nous avons brièvement défini la *question sociale* en introduction. Il convient de distinguer ce syntagme de celui de *pilier social* du développement durable. Dans la définition du DD, le pilier social est souvent invoqué sans en expliciter le contenu. Pour redonner sa place à la question sociale en EDD, de nombreuses questions surgissent. Qu'entend-on par *social* ? Peut-on encore parler de *question sociale*, de *classes sociales* en ce début de XXI^e siècle ? Comment les géographes appréhendent-ils le *social* ? Comment articuler les trois piliers du DD, en particulier le « pilier social » et le « pilier environnemental » ? L'enseignant de géographie ne peut qu'effleurer ces sujets, trop nombreux, trop vastes, qui le conduisent vers des domaines scientifiques qu'il maîtrise moins. Pour mener ce questionnement du point de vue de l'EDD, nous abordons successivement, la relation entre la géographie et la question sociale, puis les liens entre géographie et écologie, pour interroger, ensuite, la notion de *justice sociale et environnementale*.

3.3.1 Qu'est devenue la question sociale ?

Le pilier social de DD tient, dans les programmes, une place très modeste, présent essentiellement dans l'enseignement de la géographie. Que recouvre cette expression ? Si l'on se réfère au cadre onusien, des ODD, elle est à rapprocher de ce qui relève de la *question sociale*. Cependant la polysémie de l'adjectif *social* peut conduire à des interprétations parfois divergentes. La confusion s'accroît d'autant plus que l'adjectif *sociétal* lui est, de plus en plus souvent, substitué. L'adjectif *social* comporte plusieurs acceptions, et il est utilisé pour former différents syntagmes : *classe(s) sociale(s)* et *question(s) sociale(s)*, *État social*, *sciences sociales*... La définition de la *question sociale* que nous retenons conduit, par ailleurs, à la confronter à des termes tels que *inégalités*, *pauvreté*, *injustice* mais aussi *sociétal*. Ces éléments d'explicitation nous permettent alors d'envisager les liens entre géographie et question sociale.

Les dictionnaires en ligne de l'Académie française¹³⁰ et du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)¹³¹, présentent les multiples acceptions l'adjectif *social*. Etymologiquement, l'adjectif, forgé au XIV^e siècle, à partir du latin *socialis*, signifiait « allié ». Pour l'Académie française, le premier sens du terme est : « *qui concerne la société en tant que forme d'organisation unissant les individus ; relatif à la vie en société.* » Dans sa deuxième acception, est social « *ce qui vise à la cohésion de la société et des différents groupes la composant ; qui est destiné au bien de tous, et, notamment celui des catégories de la population les plus démunies.* » L'adjectif est alors associé à *progrès social*, *justice sociale*, *politique sociale*, *lois sociales*, *aide sociale*... Toujours dans le cadre de cette acception, le dictionnaire souligne que « *selon l'article premier de la Constitution de la V^{ème} République, la France est une république indivisible, laïque,*

¹³⁰ Social, -ale, adj. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S1877> consulté le 16/12/2022

¹³¹ Social, -ale, -aux, adj. <https://www.cnrtl.fr/definition/social> consulté le 16/12/2022

démocratique et sociale ». Dans sa troisième acception, est social ce « *qui relève de la défense des travailleurs, qui a trait à leurs revendications.* » Quelle que soit l'acception, l'adjectif *social* renvoie à des individus au sein de groupes organisés. Substantivé, le *social* désigne l'« *ensemble des phénomènes ayant trait à la société ou aux questions, aux faits de société.* » Les *sciences sociales* ont pour objet l'étude des sociétés. Le dictionnaire de l'Académie française reconnaît l'usage de l'adjectif *sociétal*¹³² avec, cependant une forte restriction. Cet adjectif qui relève du champ des sciences humaines, emprunté à l'anglais *societal*, qualifie ce qui est « *relatif à la vie en société* ». Son usage doit être réservé à ce domaine. L'adjectif n'apparaît pas dans le CNRTL. On le retrouve dans *Le Dictionnaire Historique de la langue française, Le Robert*, (Rey 2010, p. 2123) qui indique que l'adjectif *sociétal* apparaît en 1972, en tant que « *terme didactique, [qui] qualifie ce qui est relatif à la société, aux valeurs sociales* ». Les questions de genre, par exemple, sont des questions sociétales. Le syntagme *société civile* apparaît dans les deux dictionnaires en ligne pour désigner « *l'ensemble des citoyens, par opposition à l'État ou à la classe politique.* »¹³³

L'adjectif *social*, peut être plus précisément associé au *mouvement social* et à son histoire. Dans le dictionnaire d'Alain Rey, l'adjectif *social*, se spécialise à partir de 1830 pour qualifier les rapports entre les classes de la société, *social* s'opposant à d'autres adjectifs : *politique* et *économique*. Dans plusieurs syntagmes, l'adjectif *social* est associé à des substantifs relevant de l'expression de rapports de forces : *lutte, acquis, conquête, conflit, antagonisme, cohésion, climat, accord, pacte, paix...* À partir de 1844, l'adjectif *social* « *s'emploie en particulier en parlant de la répartition des individus dans la société, du point de vue de la division de travail et de ses effets* », comme dans la locution *classe sociale*. Pour l'Académie française, ce syntagme désigne aujourd'hui, l'« *ensemble de personnes qui, dans une société donnée, ont des niveaux de vie sensiblement voisins, une certaine communauté d'éducation, de mœurs, d'intérêts.* »¹³⁴ Ces définitions renvoient à différentes modalités de stratifications sociales. Dans les premières, la stratification repose sur le travail, dans la dernière sur le niveau de vie. Même si travail et niveau de vie sont souvent corrélés, il ne s'agit pas tout à fait des mêmes réalités. René Llored, sociologue, précise que toute société se divise en groupes sociaux hiérarchisés, relativement homogènes, en fonction de leurs fonctions, niveaux de vie, modes de vie, culture. Pouvoir, ressources économiques, juridiques, culturelles, prestige... sont associées à la stratification sociale et sont inégalement distribuées. (Llored 2018, p. 241 et p. 244). Stratification sociale et inégalités sociales sont donc étroitement liées. La construction de grandes théories de la stratification sociale en sociologie a donné lieu à deux grands types de schéma : l'un en termes de strates sociales, l'autre en termes de classes sociales. Max Weber a développé le premier, dont se rapproche la définition de l'Académie française. Karl Marx est associé au deuxième. Il définit l'appartenance de classe à partir de la place occupée dans les rapports de production. L'opposition capital/travail enferme les salariés dans un mécanisme de domination. La *lutte de classes*, qui suppose une *conscience de classe*, s'inscrit dans l'antagonisme bourgeoisie/prolétariat (Llored 2018, pp. 257-269).

La *question sociale* dont on proclame régulièrement « le retour » a connu de nombreuses métamorphoses décryptées notamment par Robert Castel (Castel 1998), sociologue du monde du travail. Il identifie, à la charnière du XX^e et du XXI^e siècles, un basculement dans le monde du travail. Des années 1830 à la Deuxième Guerre mondiale, la *question sociale* est essentiellement la question de la pauvreté.

¹³² Sociétal, sociétale, adj. <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S1886> consulté le 16/12/2022

¹³³ Société, n. f., <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S1888> consulté le 16/12/2022

¹³⁴ Classe, n. f., <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C2523> consulté le 16/12/2022

Dans un appel à contributions en hommage à Robert Castel, publié le 02/10/2014, sur le site *Calenda*, la *question sociale* est définie en ces termes :

*« la question sociale renvoie à la question de la cohésion, du lien social et de la manière dont la société s'organise pour mettre en place des processus de solidarité et ainsi éviter l'anomie/la déliaison et les phénomènes de violence. »*¹³⁵

Cet appel atteste de la nécessité d'aborder la question sociale de manière renouvelée dans le cadre des sciences sociales. Dans les années dites des Trente Glorieuses, le plein emploi permettait un compromis social fondé sur un certain équilibre entre l'économique et le social, donnant un contour spécifique à la question sociale. Chacun se construit dans des groupes sociaux stables. La mise en œuvre du programme du CNR (Conseil national de la Résistance), avec notamment la Sécurité sociale, ont arraché une part importante de la population à la pauvreté et à la précarité. Christophe Ramaux définit ainsi l'*État social* :

« La plupart du temps, c'est une définition assez étroite qui est retenue : on désigne par là le système de protection sociale, en élargissant parfois l'analyse au droit du travail. Il peut sembler pourtant pertinent de retenir une acception plus large en intégrant quatre piliers : la protection sociale et le droit du travail, mais aussi les services publics et les politiques macroéconomiques de soutien à l'activité et à l'emploi. » (Ramaux 2007, p. 13).

Depuis les décennies 1970-1980, le monde du travail s'est fortement précarisé, en lien avec un chômage massif. La fonction intégrative du travail, des métiers, s'est progressivement délitée. Les formes de discriminations à l'emploi se sont démultipliées. Les fonctions de l'État social se modifient sensiblement. Il s'agit de préserver la *cohésion sociale* tout en dénigrant, paradoxalement, l'« assistanat ». Robert Castel forge le concept de *désaffiliation* qu'il définit comme le résultat d'un processus, d'une trajectoire qui peut conduire de l'intégration à l'inexistence sociale. Ce processus s'accompagne du retour de l'insécurité sociale et de la montée de l'incertitude. Il propose de substituer le terme *désaffiliation* à celui d'*exclusion* qui est, pour lui, une notion piège, créant un dualisme statique : *inclus/exclus*, recouvrant des situations hétérogènes auxquelles les politiques publiques tentent de répondre par un ciblage des populations (Lenfant 2014 ; Castel 2014). Les populations ainsi ciblées se trouvent essentialisées, voire stigmatisées. En éducation, Stéphane Bonnéry a dénoncé les effets ravageurs d'expressions telles que « élèves en difficulté », « élèves décrocheurs ». Les enfants des classes populaires en payent le prix fort (Bonnéry 2007 ; Bonnéry, Bautier, et al. 2015 ; Bonnéry et Joigneaux 2015). Entre liberté individuelle et déterminismes sociaux, le débat traverse la sociologie depuis ses origines. Une approche dialectique, dans laquelle nous nous inscrivons en grande partie, a été tentée par Pierre Bourdieu en termes d'*habitus*, plaçant l'*expérience* au cœur des processus de socialisation et de formation des groupes sociaux.

« S'il est exclus que tous les membres de la même classe [...] aient fait les mêmes expériences et dans le même ordre, il est certain que tout membre de la même classe a des chances plus grandes que n'importe quel membre d'une autre classe de s'être trouvé confronté aux situations les plus fréquentes pour les membres de cette classe. [...] Le principe de différences entre les habitus individuels réside dans la singularité des trajectoires sociales ». (Bourdieu 1980, pp. 100-102 ; cité dans Bourdieu et al. 1989, pp. 71-72)

¹³⁵ Céline Guilleux, « Les nouveaux défis de la question sociale », <https://calenda.org/300331> consulté le 20/12/2022.

Le terme d'*individuation* caractérise le processus par lequel un individu se construit ou se réalise en tant qu'être singulier et en se différenciant du caractère collectif et des caractéristiques génériques du groupe social. (Morfaux et al. 2005, p. 265). Il nous permet, dans le prolongement de la notion d'*habitus*, d'évoquer les possibilités d'*émancipation* des individus, au sein des groupes sociaux référents. Il conduit également à distinguer ce processus de celui de l'*individualisation* qui conduit, sous la pression de l'idéologie néolibérale, à l'atomisation de la société. Pour René Llored, depuis les années 1980-1990, cette atomisation est le produit du capitalisme qui a élaboré des formes de justifications fondées sur la thématique de l'*autonomie individuelle*, celle du projet dans une « logique de contrepartie »¹³⁶, tout en favorisant de nouvelles formes de managements. Concomitamment, la *critique sociale* s'est affaiblie (Llored 2018, pp. 398-399). L'Éducation nationale a largement relayé ces orientations, restaurant des logiques de sélection, parfois obscures (telles que Parcoursup), et plaçant les élèves de plus en plus en situation de compétition. Ce contexte anxiogène est très insécurisant et défavorable aux apprentissages, en particulier dans le champ de l'EDD qui fait appel à la pensée complexe. De plus, « *en France, la probabilité d'accéder à un "bon" emploi dépend lourdement du diplôme : l'ampleur des inégalités sociales à l'école est la matrice des écarts en matière de revenus, et du fait que les personnes pauvres sont le plus souvent issues de milieux populaires.* »¹³⁷ On peut élargir les propos pour les jeunes filles en général, celles des milieux populaires subissant une « double peine ».

Dans un contexte de montée en puissance de la mondialisation néolibérale, imposant privatisations et dérégulations, la France s'est désindustrialisée, les organisations politiques et syndicales représentant « la classe ouvrière » se sont affaiblies, les droits sociaux ont été réduits. Certaines personnes cumulent les difficultés : rupture familiale, dépendance vis-à-vis des aides sociales, marginalisation voire relégation sociale, ségrégation socio-spatiale. L'invisibilisation de la *question sociale* nous semble prendre racine dans les logiques néolibérales qui renforcent les inégalités sociales, l'exclusion, tout en produisant des discours qui stigmatisent les plus démunis, les plus précaires. En même temps, ils sont culpabilisés : les individus seraient responsables de leur parcours, et donc de leurs échecs... L'Éducation nationale participe de ce processus. Que ce soit dans les médias ou dans l'espace public, les plus modestes disparaissent. Il en est de même dans les manuels scolaires où les études de cas, les images évoquant les situations des personnes précaires en France sont singulièrement absentes, donc « impensées ». De manière plus large, c'est aussi le monde de la production, agricole ou industrielle, qui s'efface des programmes et des manuels de géographie, hypothéquant la possibilité de penser les mutations économiques à envisager dans le cadre d'une transition écologique juste et durable.

La question sociale ne fait pas son retour : elle n'a jamais disparu, mais elle s'est transformée tout en étant de plus en plus occultée. Elle se transforme pour être appréhendée, au pluriel, de manière éclatée : les divers rapports et enquêtes évoquent la *pauvreté*, les *inégalités*, les questions sociales... La dégradation de la situation économique et sociale en cours depuis les années 1980, conduit à l'existence d'inégalités structurées, qui sont d'abord des inégalités économiques traduisant des rapports d'exploitation et de domination, que René Llored considère comme des *rapports de classes*. (Llored 2018, p. 279). La notion

¹³⁶ *Idem*

¹³⁷ Observatoire des inégalités, Rapport sur la pauvreté en France, édition 2022-2023, <https://www.inegalites.fr/La-France-de-ceux-qui-n-ont-rien> consulté le 20/12/2022, p. 65.

d'*ubérisation* qui a fait son entrée dans le Larousse¹³⁸ et sur le site vie-publique.fr¹³⁹ peut illustrer ces propos. Serge Paugam et Marie Plessz (Paugam et al. 2019) observent, à travers les productions des sociologues dans les revues, le déplacement du regard des *classes sociales* vers les *inégalités*. Le terme *inégalité* est souvent associé à d'autres mots comme celui de *genre*, de *discrimination*. Ils notent que l'expression *classe populaire*, permet de réunir, dans une même catégorie, les ouvriers et les employés qui ont des conditions de vie très proches et qui forment (Blanchard et al. 2021) plus de 50 % de la population active. Pour ces deux auteurs, « *l'analyse sociologique en termes de classes peut se maintenir aujourd'hui en passant par l'étude des inégalités, au moyen de l'intégration de dimensions qui n'étaient pas prises en compte jusque-là.* » La question des *rappports de classes* reste, pour ces auteurs, centrale. (Paugam et al. 2019, p. 21 et p. 39).

De nombreux organismes participent de la construction de ces catégories sociales, qu'il s'agisse d'instances internationales, comme l'Organisation Internationale du Travail ou, en France, d'établissements publics comme l'Insee, ou encore d'un organisme « indépendant » comme l'Observatoire des inégalités. Ils prennent en compte les inégalités sociales et la pauvreté de manières diverses, contribuant, pour nombre d'entre elles, à l'invisibilisation de la question sociale.

L'Organisation Internationale du Travail (OIT), souligne, dans son rapport : *Emploi et questions sociales dans le monde, Tendances 2022* (Dewan et al. 2022), un creusement des inégalités sociales aggravé par la pandémie de COVID 19 et une dégradation des perspectives du marché du travail mondial. Le chômage devrait croître. Les femmes et les travailleurs du secteur informel en sont les victimes principales, telles des variables d'ajustement. Ce type de rapport encadre les débats dans les instances internationales en mettant en exergue les plus démunis et conduit à la préconisation d'orientations qu'on retrouve par exemple dans la formulation des ODD.

L'Observatoire des inégalités en France a livré l'édition 2022-2023 de son *Rapport sur la pauvreté en France*¹⁴⁰. La pauvreté et la misère ne régressent pas. « *Être pauvre, c'est avant tout ne pas avoir de travail ou n'avoir qu'une miette d'emploi, mal rémunéré.* » (p. 65). La *pauvreté* recouvre des conditions différentes, de la personne sans-abri à la famille modeste qui dispose d'un logement social. La mesure de la pauvreté peut faire débat. L'Observatoire des inégalités et l'Insee ont parfois des démarches différentes. Les données que nous relevons sont donc des ordres de grandeurs, mais suffisamment fiables pour être significatives. Les auteurs soulignent, de plus, que les données restent lacunaires, ce qui participe de l'invisibilisation des plus démunis. On peut estimer à 1,6 million, le nombre de pauvres qui échappent aux statistiques. La précarité étudiante reste une grande inconnue. Les enquêtes statistiques dans l'outre-mer sont très indigentes, notamment pour Mayotte et la Guyane. Le recours à des moyennes lisse trop souvent les résultats, masquant ainsi la grande pauvreté, comme dans les grandes villes françaises (pp. 90-92). « *SDF, personnes âgées, travailleurs immigrés en foyer, détenus, étudiants, habitants de l'outre-mer : la France invisible des statistiques de la pauvreté a des visages très différents.* »

¹³⁸ Ubérisation : Larousse en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ub%C3%A9risation/188213> consulté le 20/12/2022

¹³⁹ Ubérisation : <https://www.vie-publique.fr/fiches/270196-quest-ce-que-luberisation> consulté le 20/12/2022

¹⁴⁰ Observatoire des inégalités, Rapport sur la pauvreté en France, édition 2022-2023, <https://www.inegalites.fr/La-France-de-ceux-qui-n-ont-rien> consulté le 20/12/2022

Selon les données 2020 de l'Insee, 4,8 millions de personnes (7,6 % de la population) vivent sous le seuil de pauvreté (940 € par mois), un taux qui reste relativement stable grâce au *modèle social français*, malgré plusieurs reculs, et s'avère un des plus protecteurs d'Europe. Les personnes les plus pauvres sont, pour un grand nombre, soit d'origine étrangère, soit appartenant à des classes très populaires et peu diplômées. Ces personnes peuvent être confrontées à une accumulation de difficultés d'emploi, de logement, de santé, de scolarité pour les enfants... renforçant le phénomène de *désaffiliation* qui les frappe, en particulier les femmes et les enfants. La moitié des pauvres ont moins de 30 ans. La crise du COVID n'a fait qu'amplifier des difficultés structurelles que les pouvoirs publics tardent à traiter. 50 % des Français, selon le rapport, estiment que les pouvoirs « ne font pas assez » pour les plus démunis. La solidarité reste une valeur fortement ancrée dans la population française (p. 60).

Le rapport de l'Observatoire des inégalités en France décrit une « géographie des pauvres ». La pauvreté se trouve dans les centres-villes des communes les plus riches, dans les cités de banlieues, à la campagne, dans les régions désindustrialisées ou bien dans les zones dynamiques qui attirent les jeunes ou les migrants, ou encore dans les départements et territoires d'outre-mer (DOM). Ces derniers connaissent des taux de pauvreté 5 à 10 fois plus élevés qu'en France métropolitaine. Dans les 20 quartiers les plus défavorisés de France, ciblés par la politique de la ville sous l'appellation de *quartiers prioritaires*, le taux de pauvreté dépasse 60 %, voire 70 % de la population (p. 94). Les jeunes, les familles monoparentales et les immigrés sont plus fortement représentés qu'ailleurs, de même que les travailleurs précaires. Selon ce rapport, géographie de la pauvreté, géographie scolaire et géographie de l'habitat social sont très fortement corrélées. Cette concentration pèse sur le système scolaire. « 22 200 personnes vivent dans les 439 bidonvilles et squats (de plus de dix personnes) [...] »¹⁴¹. Plus de la moitié sont des ressortissants européens. Depuis 2018, ce nombre est en hausse (+ 2 800 personnes). Le nombre réel est sans aucun doute plus important encore, compte tenu des difficultés de mesure, même si on est très loin des 100 000 personnes enregistrées au milieu des années 1970¹⁴². Dans chacun des bidonvilles de Nanterre et de Champigny-sur-Marne, en banlieue parisienne, on comptait alors plus de 10 000 personnes. »¹⁴³. Le terme *bidonville* interpelle vivement. Il est employé dans un rapport destiné à sensibiliser le grand public à la question de la pauvreté. Pour les géographes¹⁴⁴, le terme renvoie, dans un pays comme la France à la période des Trente Glorieuses, marquée par une très forte croissance urbaine (exode rural, retour des rapatriés d'Algérie) et mobilisant une main-d'œuvre mal rémunérée. Aujourd'hui, le terme désigne le plus souvent des camps de tentes, régulièrement déplacés. Ce phénomène traduit une grave crise du logement social qui frappe et marginalise les populations les plus précaires dans la ville.

Ces différents rapports révèlent les difficultés rencontrées pour mesurer et étudier la pauvreté. Plus les territoires sont pauvres, plus les données sont lacunaires, ce qui participe de l'invisibilisation de la question sociale et hypothèque les actions des pouvoirs publics pour réduire les inégalités. Au-delà des

¹⁴¹ « Résorption des bidonvilles. Point d'étape », Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement, octobre 2021. Cité dans le rapport.

¹⁴² « Mal-logement, bidonvilles et habitat indigne en France », Julien Damon, in *Recherches et Prévisions* n° 76, Cnaf, 2004. Cité dans le rapport.

¹⁴³ *Observatoire des inégalités*, Rapport sur la pauvreté en France, édition 2022-2023, <https://www.inegalites.fr/La-France-de-ceux-qui-n-ont-rien-consulté-le-20/12/2022>, p. 33.

¹⁴⁴ Bidonville : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/bidonville> consulté le 21/12/2022

chiffres, il importe de saisir les conditions d'existence de chaque groupe social dans son quotidien, en particulier sur le lieu de travail.

La question sociale s'est donc transformée, en lien avec les mutations des modes de production, marqué par la montée en puissance de la précarité dans l'emploi, entraînant de multiples formes de désaffiliations. Cette précarité est le contre-point, le plus souvent, des délocalisations, ce qui contribue à l'externalisation de la question sociale, mais aussi environnementale. Si la pauvreté est stabilisée en France grâce à l'État social, les inégalités sociales se sont creusées faute d'être appréhendées à la racine, dans les rapports de domination et d'exploitation. Ceux-ci se sont exacerbés durant ces dernières décennies dans le cadre de politiques néolibérales. À travers son pilier social, l'EDD peut permettre de redonner de la visibilité aux personnes désaffiliées, en particulier dans le cadre de la mise en œuvre des programmes de géographie. Sensibiliser les futurs citoyens à cette question ravive les valeurs républicaines et les fondamentaux de l'État social. La géographie académique offre de nombreuses ressources à cet effet.

3.3.2 Géographie et question(s) sociale(s)

La plupart des travaux sur les inégalités sociales relèvent de la sociologie. La géographie étant la « *science qui a pour objet l'espace des sociétés, la dimension spatiale du social* » (Lévy et al. 2013, p. 436), comment les géographes appréhendent-ils l'adjectif *social* et la *question sociale* ?

Pour Michel Lussault, (Lévy et al. 2013, pp. 929-930) au sens large du terme « *est social tout phénomène qui participe de la vie en société, ici conçue [...] comme un groupement d'êtres humains en relation(s), doté d'organisations et d'institutions.* » L'individu est pensé comme la plus petite unité complexe de la société. La distinction individu/société permet au géographe de cerner les objets et les manifestations spatiales : « *l'espace et son organisation du côté du social, la spatialité et ses agencements pratiques du côté de l'individuel.* » Il rappelle, néanmoins que la société et l'individu sont imbriqués en se référant à la notion d'*habitus*. Michel Lussault évoque plutôt des questions sociétales que celles des inégalités sociales.

Dans le glossaire de *Géoconfluences*, destiné aux enseignants de géographie dans le secondaire, les *inégalités sociales* sont considérées comme l'une des grandes grilles d'analyse de la géographie même si elles ne constituent pas une branche de la discipline. Pour Jean-Benoît Bouron,

*« si l'inégalité, comme phénomène universel, semble inévitable, les inégalités de richesse sont la traduction dans les sociétés humaines d'une incapacité à améliorer la situation des plus pauvres, donc à partager les fruits de la croissance économique. La pauvreté étant relative, ce n'est jamais en elle-même qu'elle est insupportable, mais en regard du différentiel entre les plus pauvres et les plus riches. D'une manière générale et malgré bien des exceptions, les pays les plus riches sont souvent les moins inégalitaires. Pour autant, les inégalités y sont d'autant plus difficiles à accepter que les moyens semblent exister pour les réduire. »*¹⁴⁵

Cette approche nous semble ambiguë. Si le caractère universel de l'inégalité et le caractère relatif de la pauvreté sont indéniables, le propos nous semble réducteur pour plusieurs raisons. D'une part, le fond du

¹⁴⁵ Inégalité, inégalités sociales : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/inegalites> consulté le 19/12/2022

propos semble fataliste. D'autre part, si le ressenti de la pauvreté est différent en France ou en Somalie, l'expérience de la pauvreté ne repose pas sur de simples ressentis mais sur la privation de droits élémentaires. En Somalie, il s'agit de survie pour un grand nombre d'habitants. En France, le manque de nourriture, la précarité énergétique, le chômage sont des expériences réellement douloureuses et insupportables et donc, inacceptables. Les situations d'extrême pauvreté restent tragiques, comme le rappelle le terrible incendie d'un immeuble à Vaulx-en-Velin, durant la nuit du 15 au 16 décembre 2022, qui a endeuillé tout un quartier et les établissements qui scolarisaient les enfants décédés. Enfin, ce type de définition peut détourner le regard de la recherche des causes de ces inégalités, à savoir les rapports sociaux de domination.

Parmi les branches de la géographie, la *géographie sociale* est celle qui s'empare le plus explicitement des inégalités sociales et des questions sociales. Sophie Blanchard, Jean Estebanez et Fabrice Ripoll, dans un manuel de *géographie sociale* (S. Blanchard et al. 2021), rappellent que, pour les fondateurs de la géographie sociale, tels Pierre George, Renée Rochefort dans les années 1960, et plus tard pour Robert Héryn, il s'agissait de renverser l'ordre des facteurs en géographie en plaçant la société d'abord et l'espace ensuite. Ce courant de la géographie s'érige contre tout déterminisme naturaliste, contre toute forme d'essentialisation. Guy Di Méo, un promoteur majeur de ce courant, la présente en ces termes en 1998 :

« La géographie sociale s'efforce de retracer les itinéraires, les cheminements au fil desquels chacun de nous invente son quotidien, à la fois social et spatial, sous les effets conjoints de sa position dans la société, des modèles culturels que nourrit la mémoire collective, de l'imaginaire que secrète notre conscience socialisée. Ces trajectoires, elle les exprime à la lumière des contraintes de l'économie, de l'espace et des cadres sociopolitiques, mais en tenant compte de l'aptitude de chacun de ruser avec ces déterminismes. Ainsi, la géographie sociale trouve dans le territoire un outil opératoire, une méthode rêvée pour approfondir les phénomènes d'identité et de contrôle, d'altérité, d'intégration ou de ségrégation, voire d'inclusion, d'équité, d'égalité, de juste répartition des richesses et des moyens de les produire. » (Di Méo 1998)

En s'inspirant de la notion d'*habitus*, Guy Di Méo propose une géographie du quotidien où s'interpénètrent l'individuel et le social. La position dans la société, les contraintes de l'économie apparaissent comme éléments premiers dans les facteurs de différenciations sociales. Pour autant, l'économique n'est pas seul pris en compte. Les modèles culturels (collectifs), l'imaginaire (individuel) participent de la construction du social et de l'espace des sociétés. Grâce au territoire, le propos est ancré dans le réel, qu'il soit matériel ou idéal. L'espace et le temps s'articulent en termes d'itinéraires, de cheminements, de trajectoires, infiniment différenciés. Les configurations spatiales expriment la diversité et la complexité des relations sociales tout en les stabilisant. Ces configurations se construisent à travers les liens que chacun établit avec le territoire. Cette approche éloigne tout dualisme dans l'approche des rapports entre société et espace. Les notions d'*égalité* et de *juste répartition des richesses* sont des axes importants de la géographie sociale. La référence aux moyens de production se situe au carrefour de l'héritage du marxisme et de la *géographie économique*, déployée notamment par Pierre George.

Les auteurs du manuel s'inscrivent, dans les années 2020 dans la filiation de ces travaux. Ils appréhendent la *géographie sociale* comme une approche alternative d'ensemble, renversant le regard en accordant la primauté au social dans la production sociale de l'espace. Les géographes, inscrits dans ce courant, rejettent l'essentialisation de l'espace et l'existence de « lois de l'espace ». « *Il s'agit de construire*

une science véritablement sociale, qui étudie la dimension spatiale du monde social. » (Blanchard et al. 2021, p. 18) C'est une géographie des rapports sociaux, des inégalités et des rapports de domination, à toutes les échelles. L'espace est envisagé, pour une large part, comme produit ou comme cadre de production de rapports de domination. L'analyse des systèmes productifs, des échelles de l'État ou des conflits sociaux permet de révéler les rapports de domination. (Clerval et al. 2015, p. 13). Les géographes qui se reconnaissent dans ce courant – parmi lesquels nous nous situons – revendiquent aussi une certaine utilité sociale. Depuis les années 2000, la géographie sociale en France s'est considérablement enrichie à partir des travaux de la *géographie radicale* anglophone (Harvey David 2018 ; Moore 2020), d'un important travail de relecture des écrits de Karl Marx (Foster et al. 2011), et des *géographies critiques* (Harvey et al. 2018 ; Gintrac 2020 ; Clerval et al. 2015 ; Rebotier 2022), dans un contexte de montée en puissance du néolibéralisme, suscitant une reprise de la contestation sociale. Les objets géographiques classiques comme la ville ou les systèmes de production, les migrations ou les rapports géopolitiques Nord/Sud sont revisités. Les objets d'étude se sont diversifiés, qu'il s'agisse, par exemple, de la division internationale du travail, des migrations, ou bien de la question environnementale, ou encore des liens entre inégalités socio-spatiales et les rapports de pouvoir, des transformations de l'État dans le contexte d'une mondialisation du capitalisme financiarisé...

Les approches sont renouvelées, intégrant une approche matérialiste du genre, du racisme. Elles mobilisent différents cadres théoriques : l'approche constructiviste, les approches féministes et post-coloniales, une approche intersectionnelle ou encore transnationale. « *L'articulation des différents rapports de domination correspond au champ fécond de l'intersectionnalité* » (Clerval et al. 2015, p. 12). Les représentations sont inscrites également dans une approche matérialiste. Ainsi, Serge Paugam décrypte la « *perception des inégalités et de la pauvreté dans les quartiers riches les plus ségrégués* » (Cottineau et al. 2022, ch. 5). La méfiance et la répulsion à l'égard des pauvres conduit à la constitution de « frontières morales », mais aussi physiques. Appartenant aux classes dominantes, économiquement et/ou politiquement, les classes favorisées pèsent en faveur de formes d'aménagement de l'espace qui leur garantissent l'entre-soi. Tout concourt à invisibiliser, à cacher les classes populaires que la bourgeois ne saurait voir. Beaux-quartiers, cités fermées, gentrification et autres « ghettos du Gotha » (Pinçon et al. 2007) sont des formes spatiales, inscrites matériellement dans l'espace grâce à une classe politique qui défend leurs intérêts. La dimension spatiale des inégalités scolaires y trouve toute sa place. La ségrégation socio-spatiale imposée par les classes dominantes impacte très lourdement la *géographie scolaire* (fig. 55, 56, 57 et 59).

Clémentine Cottineau et Julie Vallée ont coordonné la publication d'un ouvrage collectif *Les inégalités dans l'espace géographique*¹⁴⁶ (Cottineau et al. 2022). Le projet porte sur l'étude des *inégalités individuelles* et sur *le sentiment d'injustice*. Les revenus et les patrimoines constituent des indicateurs privilégiés tant sociaux que spatiaux. Les *inégalités* sont envisagées dans le cadre de quatre thématiques : le système scolaire, les caractéristiques genrées et racisées, les migrants et l'accès à l'emploi. L'essentiel des analyses porte sur les *inégalités économiques* et les différences dans la distribution des ressources (richesses, santé, éducation...). Mais si les inégalités individuelles sont multidimensionnelles, il importe

¹⁴⁶ Librement accessible sur HAL, on peut le consulter à partir du lien suivant : <https://geographie-cites.cnrs.fr/inegalites-dans-espace-geo/> consulté le 19/12/2022

d'identifier des groupes sociaux cohérents afin de comparer leur positionnement les uns par rapport aux autres.

Les inégalités sont indissociables de l'espace géographique dans lequel elles s'inscrivent. Les inégalités se projettent sur l'espace, produisant des configurations spatiales particulières où s'inscrivent les pratiques spatiales. Réciproquement, dans les territoires, se produisent des discours, des perceptions, des sentiments d'injustice qui participent de la structuration des inégalités. Les modalités scientifiques de construction de ces groupes sociaux cohérents à travers des configurations spatiales imposent une grande rigueur et une démarche réflexive pour choisir des mesures, des limites spatiales, des échelles scalaires et temporelles adéquates et pour analyser les discours. Le poids des stéréotypes sociaux peut induire, chez le chercheur, de nombreuses erreurs d'interprétations. Les données statistiques produites dans les différentes administrations ont souvent une valeur performative contribuant à la structuration des groupes. Les discours doivent donc être contextualisés. Les configurations spatiales et les discours étant identifiés et situés, il s'agit, ensuite, de « *penser les logiques spatiales des inégalités* ».

Les liens de causes à effets sont complexes. Le statut qui est accordé à l'espace est loin de faire consensus parmi les géographes. Dans les travaux de géographie critique et/ou néomarxiste, les formes de développement inégal sont considérées comme le fruit des stratégies choisies pour résoudre les crises de suraccumulation capitaliste (*spatial fix*, colonisation, gentrification, recompositions spatiales...). D'autres travaux privilégient des effets de lieux, considérant l'espace comme un simple support, possédant une réalité propre. Selon cette approche, c'est la *distance* qui porte préjudice principalement aux individus socialement défavorisés (*in* Cottineau et al. 2022, pp. 1-30). Distanciation physique et ségrégation sociale participent de l'invisibilisation des personnes les plus démunies. Une approche essentiellement spatiale peut, néanmoins, conduire à occulter les dimensions sociales et politiques du problème. Les conséquences de l'ouragan Katrina sur les populations constituent un exemple emblématique de l'inégale vulnérabilité des populations face aux phénomènes météorologiques violents en fonction de leur niveau de revenu, associé à la ségrégation socio-spatiale et de leurs rapports aux pouvoirs (politique, économique, médiatique).

Une *géographie des inégalités* peut être enseignée dans le secondaire. Une *géographie des inégalités* semble se développer comme en atteste la construction à partir de juin 2021, du dossier : « Développement, inégalités, richesse et pauvreté »¹⁴⁷ sur le site *Géococonfluences*. La place de ces questions dans les programmes scolaires motive la démarche. Les études de cas proposées dans ce dossier ont toutes leur place dans des séances de géographie s'inscrivant dans le cadre de l'EDD. Plusieurs articles sont, par exemple, relatifs à la question de l'accès à l'eau, notamment à l'eau potable¹⁴⁸ : « la ressource en eau et l'agriculture en Égypte », « la nécessaire gestion durable de l'eau en Martinique », « l'eau en Australie », « frontières et discontinuités dans le cadre des aménagements hydroélectriques sur le Rhin », « la préservation des ressources en eau potable des communes rurales dans les pays de grandes cultures »... Les quelques exemples regroupés sur le site ne forment qu'un échantillon des très vastes ressources scientifiques produites dans la géographie académique pour étudier les problématiques liées à l'eau qui

¹⁴⁷ « Introduction : une géographie des inégalités », <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/inegalites/intro> consulté le 19/12/2022

¹⁴⁸ Glossaire : ressources <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/ressource-s> consulté le 19/12/2022

peuvent trouver matière à une transposition didactique dans le cadre de l'ODD 6. Les auteurs du dossier souhaitent redonner une place à la *géographie de la pauvreté* qui était dispersée dans des dossiers variés et promouvoir « *une géographie de la richesse, voire des riches, [car] ces deux facettes des inégalités se complètent et se répondent.* » La *conscience de classe* de la bourgeoisie conserve toute sa puissance de mobilisation et d'action tandis que celle du monde ouvrier s'est affaiblie. Les logiques d'aménagement des territoires en portent une marque tangible.

Toute notre recherche est animée par l'aspiration à une justice sociale et environnementale. Nous préférons évoquer, dans le cadre académique, les *inégalités* qui sont objectivables et réserver la question du *juste* (qui relève de l'éthique, au même titre que la définition du « bien ») et celle du combat contre l'*injustice* à notre engagement citoyen. Ces deux dimensions de la vie du chercheur se nourrissent mutuellement mais doivent, à notre sens, demeurer séparées, ou plutôt cernées dans un effort de rigueur, tant dans la démarche scientifique que dans l'action.

Le thème de la *justice spatiale* fait l'objet d'une attention renouvelée. Arnaud Brennetot dresse une « *généalogie d'une relation compliquée* » entre les géographes et la justice spatiale durant une cinquantaine d'années (Brennetot 2011). Il souligne les interprétations très différentes de la notion par les géographes, français, d'une part, et nord-américains, d'autre part, reflétant des positionnements (éthiques, politiques) et des contextes institutionnels différents. L'idée de *justice spatiale* ne peut que susciter *a priori* le consensus, mais l'auteur soulève deux problèmes. Qu'est-ce que *la justice* ? Qu'est-ce que *le juste* ? Les géographes qui promeuvent la thématique de la *justice spatiale* répondent très diversement à ces questions. Leurs productions sont riches et stimulantes. Deux grandes tendances semblent se dégager. Ceux qui s'inscrivent dans la *géographie radicale*, s'en saisissent pour évoquer les rapports de domination, à l'instar de David Harvey ou David Smith. Ceux qui se reconnaissent plutôt dans une *géographie humaniste* préconisent des réponses en termes d'accès *équitable* aux *opportunités* en mobilisant la notion de *bien-être*, en s'inspirant des travaux du philosophe John Rawls ou de l'économiste Amartya Sen. John Rawls a utilisé le terme d'*équité* pour spécifier sa conception du juste. Pour lui, l'équité se différencie d'une *égalité* stricte car elle accepte un certain niveau d'inégalité, dès lors que les plus démunis disposent d'une aide spécifique. Le rapport Brundtland et les instances internationales s'inscrivent dans cette deuxième approche. Jacques Lévy, Jean-Nicolas Fauchille et Ana Povoas vont jusqu'à proposer une *Théorie de la justice spatiale* et des *géographies du juste et de l'injuste* (Lévy et al. 2018).

La *question sociale* est également associée à la *géographie des marges*. En portant « la France des marges » au programme du CAPES, le jury du concours manifeste son souci de sensibiliser et former les futurs enseignants sur cette question « *conduisant à décentrer le regard et à penser une France des angles morts et des interstices, moins intégrée et moins accessible, moins visible et peu connue.* »¹⁴⁹. Marges et territoires de la pauvreté ne se confondent pas, même s'ils se superposent souvent. La *géographie des marges* prend pour objets des territoires fluctuants qui présentent deux dimensions : des espaces de

¹⁴⁹ « La France des marges » : quelques grands axes thématiques, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/programmes/concours/anciens-prog-concours/la-france-des-marges-quelques-grands-axes-thematiques> consulté le 23/12/2022

l'illégalité, du conflit et de la violence, mais aussi des formes spatiales d'anticipation et d'innovation créatrice. Les habitants des marges y retrouvent leur pleine humanité.

La géographie académique, dans sa diversité, (géographie sociale, géographie des inégalités, *justice spatiale*, géographie du juste et de l'injuste, géographie des marges, géographie de l'environnement...), produit de nombreuses ressources scientifiques (études de cas, concepts et méthodologies) pour redonner de la visibilité à la *question sociale*. Les programmes de géographie, dans le secondaire, offrent de nombreuses opportunités pour replacer la lutte contre les inégalités, en France ou dans le monde, au cœur de l'EDD. Les trois piliers de la notion peuvent (re)trouver un certain équilibre. Toutefois, peut-on parvenir à trouver les ressources théoriques pour mieux les articuler ?

3.3.3 La justice sociale et environnementale : une nouvelle question sociale

En nous appuyant sur les analyses des géographes radicaux et sur les productions en géographie sociale, nous considérons que les inégalités sociales et les dégradations environnementales sont, pour une large part, les produits des rapports de domination construits dans le cadre du capitalisme néolibéral mondialisé. De nombreux économistes en se dégageant du courant « néoclassique », Amartya Sen, Esther Duflo, Joseph E. Stiglitz, Thomas Piketty, pour ne citer que les plus connus, apportent de précieux outils pour penser les inégalités socio-économiques et proposer des solutions dans le concret du quotidien. Cependant, en tant que géographe, nous nous centrons sur le pilier social et le pilier environnemental. Comment appréhender les inégalités sociales et environnementales ? Faut-il les étudier séparément, compte tenu de leurs spécificités respectives ? Quels liens peut-on déceler entre ces deux formes d'inégalités ?

Le philosophe Fabrice Flipo constate (Flipo 2009) la difficulté à articuler *inégalités sociales* et *inégalités écologiques* (ou *environnementales*). Pour lui, cette difficulté tient à trois éléments. Le premier réside dans l'évolution de la définition du *bien commun*, l'attention collective se déplaçant des *inégalités sociales* vers les *inégalités écologiques*. Le deuxième élément est la transnationalisation grandissante des enjeux. Le troisième exprime le caractère historiquement et géographiquement situé des catégories du « social » et de l'« écologie » qui « *signalent des segments du monde difficilement compréhensibles dans d'autres représentations* » (p. 16). Les travaux de l'anthropologue Philippe Descola nous mènent, « *Par-delà nature et culture* », dans la diversité de ces segments du monde pour nous « *faire prendre conscience que la manière dont l'Occident moderne se représente la nature est la chose du monde la moins partagée.* » (Descola 2015, p. 70). En s'imposant mondialement, elle passe pour universelle, ce qui constitue une autre forme de rapport de domination et légitime l'accaparement des ressources des autres peuples.

Flipo interroge les inégalités écologiques et sociales au prisme des *théories de la justice*. Il se confronte à plusieurs problèmes : qu'entend-on par social ? par écologie ? et surtout par justice ? Si le terme *écologie* émerge à la fin du XIX^e pour désigner une science consacrée aux écosystèmes en l'absence d'activités humaines, il acquiert, dans les années 1970, en lien avec les mouvements écologistes, son sens actuel d'*écologie politique*. F. Flipo observe que « *le social ignore encore largement l'écologie* » (pp. 10-13). Il attribue cet état de fait tant aux physiocrates qui présentent une vision utilitariste de la nature, en opposition avec les défenseurs des « primitifs », de « l'état sauvage », qu'aux marxistes ou à des théoriciens tels que Paul Ricoeur, Emmanuel Lévinas ou encore John Rawls qui auraient, selon l'auteur, négligé l'écologie. Mais réciproquement, « *l'écologie ignore le social* » (pp. 13-15) pour plusieurs raisons. L'écologie

scientifique a longtemps exclu les activités humaines de son champ de recherche. Quand les humains sont pris en compte, il s'agit d'un « *humain moyen* », défini statistiquement, sans prendre en compte les inégalités. L'« *utilitarisme écologique* » se focalise sur l'épuisement des ressources et la pollution, et délaisse la question de l'inégalité entre les personnes face à ces enjeux. En s'appuyant sur les travaux d'Amartya Sen concernant les théories de la justice, il note que :

les « inégalités reposent finalement sur deux types de diversité : la diversité entre les êtres humains et leur situation, et la diversité des variables grâce auxquelles l'inégalité peut être jugée. [...] La manière selon laquelle une société examine les inégalités est dépendante de ce qu'elle juge être légitime, car établir une inégalité, c'est établir une discrimination. » (p. 2)

Cette approche rappelle la nécessité de contextualiser la question de la justice en fonction du cadre dans lequel se définissent la loi et les droits, entre « déclaration universelle des droits de l'Homme », conventions internationales ou européennes, souveraineté nationale, droit coutumier... Elle peut, cependant, conduire à un certain relativisme en matière de défense des droits humains. Cet article de F. Flipo, rédigé en 2009, permet, dans un format synthétique, de saisir, dans leurs grandes lignes, les difficultés pour tenter une articulation entre justice sociale et justice environnementale. Par la suite, divers travaux sont venus enrichir et nuancer son propos, travaux devenus d'autant plus indispensables que le contexte national et international, aux plans économique, social, environnemental, sanitaire, géopolitique renforce les inégalités sociales et environnementales.

Dominique Bourg (Bourg 2020) étudie les relations entre inégalités sociales et inégalités écologiques dans une perspective historique, philosophique et politique. Pour lui, « *il n'est désormais plus possible de poser la question écologique sans en même temps poser celle des inégalités sociales* » (p. 21) Dès l'Antiquité, on peut « *constater le recouvrement entre des inégalités sociales classiques et des inégalités environnementales.* » (p. 25). À Rome par exemple, quand la plèbe était exposée à la peste de la ville, les patriciens pouvaient se retirer dans leur résidence d'été. Longtemps, c'est en partant de la question sociale, que l'on remettait en cause les conditions d'existence des plus démunis, en termes de logement, d'hygiène, d'accès aux ressources naturelles, de santé... Les mouvements environnementalistes ou écologistes, dont D. Bourg dresse la typologie, ont inégalement pris en compte la question sociale, de la *deep ecology* biocentrée à ceux qui combattent à la fois les injustices environnementales et sociales. La notion de *justice environnementale* proprement dite, émerge, aux États-Unis, dans les années 1960, en lien avec les luttes pour les droits civiques. La revue *Les Annales des Mines – Responsabilité et environnement*, consacre son n°79 (2015/3) à la question : « *L'environnement, avec ou contre les inégalités sociales ?* ». Pierrette Crosemarie (Crosemarie 2015) présente le rapport du Conseil économique, social et environnemental (CESE) de 2015 qui détermine les urgences en matière de lutte contre les inégalités environnementales et sociales. Elle souligne que les inégalités sociales sont très documentées en France, inégalités de revenus et de patrimoine, d'accès au logement, à la santé, inégalités scolaires, notamment. Elle précise que des inégalités qui étaient auparavant décrites comme des inégalités sociales, présentent désormais une forte connotation environnementale, en particulier en termes d'habitat, d'urbanisme et de transport. Ce rapport s'appuie sur la distinction établie par l'économiste Éloi Laurent, identifiant quatre types d'inégalités environnementales : les inégalités dans l'exposition aux pollutions et dans l'accès aux aménités, les inégalités distributives des politiques environnementales, les inégalités face aux impacts environnementaux et les inégalités dans la participation aux politiques publiques. Le rapport insiste sur la

nécessaire territorialisation de l'action publique en France en matière de lutte contre les inégalités environnementales, qu'il s'agisse de territoires urbains, mais aussi ruraux ou encore des territoires d'Outre-mer.

Désormais, les questions environnementales conduisent à la question des inégalités. Le fait que ce sont les plus riches qui portent une grande responsabilité dans le dérèglement climatique et l'accaparement des ressources à leur profit, et que les plus pauvres en sont les principales victimes, est devenu un lieu commun. L'encyclique *Laudato Si'* du Pape François, inspirée de la théologie de la libération, est emblématique d'une exigence grandissante de justice sociale et environnementale dans le monde. Inégalités sociales et inégalités environnementales sont donc de plus en plus perçues comme entrelacées.

Des géographes comme Cyria Emelianoff, Lionel Charles, Cynthia Ghorra-Gobin, Isabelle et François-Xavier Roussel, Helga-Jane Scarwell ont investi la problématique des *inégalités écologiques (ou environnementales)*. Ils relèvent que « *l'irruption en France de cette notion d'inégalités environnementales ramène sur le devant de la scène des évidences massives largement refoulées* » et interrogent cette attitude de déni (Charles et al. 2020, p. 2). Ils portent leur attention sur la *santé environnementale*, sur les risques, sur l'habitat en tant que « *creuset des inégalités sociales et environnementales* ». Les capacités de défense (de nature cognitive, sociale et politique) des populations sont inégales. Les classes dominantes adoptent des conduites d'évitement et d'autoprotection quand les classes dominées sont enfermées, le plus souvent, dans l'acceptation sociale des environnements dégradés. Les auteurs de l'article revendiquent le droit à l'information environnementale et aux contre-expertises pour ces populations vulnérables (Charles et al. 2020, p. 12). À l'échelle internationale, Cyria Emelianoff (Emelianoff 2008) évoque les mobilisations en faveur de l'environnement, non seulement dans les pays du Nord, mais aussi dans les pays du Sud, contrairement à l'idée répandue selon laquelle les pauvres ne s'intéressent pas à ces questions. Elle se réfère aux travaux de J. Martinez-Alier (Martinez-Alier et al. 2014) qui décrypte *l'écologisme des pauvres*. Cet ouvrage présente la diversité des façons d'appréhender les questions écologiques et souligne qu'il existe un *écologisme des pauvres*, invisible, méconnu, dispersé dans le monde. Les pauvres s'expriment selon des référents culturels spécifiques et des valeurs non économiques. Leurs luttes s'engagent autour de problématiques locales : mines, oléoducs, forêts, rivières, accès à l'eau potable, biopiraterie... Dans les instances internationales, elles contribuent à dénoncer la « dette écologique » des pays du Nord vis-à-vis des pays du Sud, contractée dans le cadre d'un « échange écologiquement inégal », ou l'« écoblanchiment ». C. Emelianoff note, cependant, que cette prise de conscience présente de fortes ambiguïtés et que « *l'idée d'inégalité environnementale semble acceptée sans difficulté en France au sens d'une disparité, qui ne serait pas forcément corrélée à une inégalité sociale et ne témoignant pas a priori d'une injustice ou des discriminations entre groupes humains.* » (Emelianoff 2008, p. 21).

La géographie académique n'est pas exempte de telles ambiguïtés. Selon Véronique Foucault-Cauët, Edouard de Bélizal et David Blanchon (Fourault-Cauët et al. 2020), la *political ecology* développée dans les années 1980 dans le monde académique anglophone, a été introduite en France, au début des années 2010, « *contre une tradition géographique française accusée de verser dans le positivisme et l'accompagnement des politiques publiques* » (p. 12). Elle reste toutefois très marginalisée et fracturée dans la géographie académique en France. Bruno Villalba et Edwin Zaccai (Villalba et al. 2007) définissent ce courant dont les travaux se concentrent sur les effets du développement capitaliste sur les populations pauvres dans leurs

environnements respectifs (urbains ou ruraux). En tant qu'école de pensée scientifique, il se différencie des partis politiques « écologistes » :

« *La political ecology fournit une base théorique pour comprendre la manière particulière dont les sociétés organisent politiquement leur fonctionnement économique et écologique : production, consommation, échanges, division du travail, etc.* » (p. 2).

Elle souligne les inégalités dans la distribution des bénéfices et des inconvénients liés aux changements environnementaux. Denis Chartier et Estienne Rodary, dans le *Manifeste pour une géographie environnementale* (Chartier, Rodary, et al. 2016), interrogent les relations entre géographie, écologie et politique. Ils notent qu'en France, les productions des géographes universitaires révèlent différents positionnements : la plupart s'affirment « apolitiques », d'autres proposent une « géographie appliquée », ou bien « impliquée », « engagée »... Beaucoup ont fait preuve de réticences à aborder politiquement les questions écologiques, malgré l'institutionnalisation de l'environnement depuis le début des années 1970. L'analyse du rôle des acteurs est très peu abordée. Pour les auteurs de ce manifeste, la *political ecology*, en intégrant la question politique aux questions environnementales peut permettre à la géographie de l'environnement de résoudre quelques impasses théoriques.

L'analyse des discours concernant l'environnement permet d'identifier quelques « grands récits » très influents, à l'échelle mondiale, qui visent à naturaliser des phénomènes comme la sécheresse, la déforestation, l'épuisement des ressources... En restreignant l'analyse de ces phénomènes à leur dimension biophysique, le jeu des acteurs est éludé. Ce tour de passe-passe permet, depuis les années 1980, de légitimer des actions de gestion des milieux et d'appropriation des ressources selon des logiques néolibérales. Afin de remettre en exergue le rôle des acteurs, notamment politiques, une branche plus radicale de ce courant, la *radical political ecology* (RPE) investit en particulier les études sur l'eau (*water studies*). Erik Swyngedouw, de l'Université de Manchester en est la figure majeure. À partir de la fin des années 1990, ce courant s'intéresse particulièrement à la question de l'inégal accès à l'eau, du rôle de l'eau dans les processus de différenciation socio-spatiales et aux conditions de production des savoirs sur l'eau (Blanchon et al. 2012 ; Blanchon 2016). Ce courant est issu d'un double rapprochement entre les analyses néomarxistes et les questions environnementales (courant parfois qualifié d'« écomarxiste »), puis entre cet écomarxisme et la « sociologie de l'acteur-réseau » (SAR) inspirée de Bruno Latour, malgré des présupposés ontologiques et épistémologiques différents, voire opposés (Blanchon 2016).

Ce courant développé parmi les géographes anglophones est encore peu connu en France. On peut toutefois se référer à la thèse d'Anne-Lise Boyer (Boyer 2020) qui s'inscrit dans ce courant. Elle explore les discours concernant le changement climatique et environnemental. À travers trois études de cas en Arizona, situées dans les sud-ouest des États-Unis, elle étudie les formes d'adaptations urbaines à la rareté de l'eau. Elle questionne l'injonction à s'adapter au changement climatique et conçoit l'*adaptation* comme un concept néolibéral tendant à une sur-responsabilisation des individus. À travers les discours et les pratiques relatives à l'adaptation à la rareté de l'eau, elle met en exergue les rapports de pouvoirs à l'origine de changements environnementaux. Elle reprend le modèle théorique du *spatial fix* de D. Harvey, qu'elle explore en termes d'*hydrosocial fix*. Elle mobilise la notion de *cycle hydrosocial* afin, d'une part, de décrypter, selon une approche marxiste, les liens entre eau, capital et pouvoir, et, d'autre part, d'appréhender les relations entre nature et société en termes d'*hybridité*. Elle déconstruit les discours

dominants sur la « rareté de l'eau », montre le rôle politique des acteurs, qu'il s'agisse d'acteurs dominants, politiquement ou économiquement ou qu'il s'agisse de citoyens favorables à des alternatives et/ou des bifurcations en matière de gestion de l'eau et de production de formes urbaines. Cette démarche, à partir d'études de cas situées, se prête tout à fait à des formes de transposition didactique en EDD, notamment dans le cadre de l'ODD 6 concernant l'accès à l'eau.

Des géographes, encore peu nombreux, il est vrai, tracent donc une voie pour appréhender inégalités sociales et inégalités environnementales, de manière conjointe. Ils se recrutent plutôt dans les rangs de la géographie sociale, voire d'une géographie critique, ou même radicale. L'apport des géographes marxistes anglophones est indéniable. Nous nous reconnaissons dans ces approches qui permettent de replacer la question sociale au cœur des enjeux liés au DD. En associant *transition écologique* et *justice sociale et environnementale*, l'EDD peut (re)trouver du souffle et mobiliser tous les élèves, y compris – et peut-être surtout - dans les établissements scolarisant les enfants des quartiers populaires ou en milieu rural.

Conclusion du chapitre 3

Le syntagme *développement durable* ne peut être considéré comme un concept. Il constitue en revanche un « horizon programmatique » établi dans le cadre des institutions internationales et décliné au plan national dans la plupart des États. C'est à ce titre qu'il peut être construit comme un « objet de connaissance » en géographie. L'analyse des discours politiques ou scientifiques permet d'identifier, derrière la polysémie du syntagme, la diversité des interprétations possibles en lien avec des courants de pensées divers et même divergents. La grande majorité des discours s'inscrivent, de manière implicite, dans des logiques néolibérales. Les productions en géographie n'ont pas échappé à certaines de ces ambiguïtés.

Les discours mobilisent souvent des dualismes qui structurent des narrations réductrices. Le dualisme Nature/sociétés joue un rôle majeur. Il reste difficile à dépasser, surtout quand les sociétés humaines sont essentialisées à travers l'usage du terme globalisant d' « Homme ». Le terme *anthropocène* est emblématique de ce procédé. D'autres dualismes doivent être questionnés, voire déconstruits. L'opposition entre croissance démographique et croissance économique fait l'impasse, d'une part, sur l'inégale distribution des richesses et, d'autre part, sur la nécessité d'établir une distinction entre activité économique et recherche effrénée des profits. L'opposition entre « pays riches » et « pays pauvres » ou Nord/Sud occultent le processus d'échange inégal dans le cadre de la division internationale du travail. L'opposition « global/local » souvent invoquée, rarement décrite dans ses dimensions concrètes, occulte les stratégies des acteurs utilisant l'espace comme un support pour redéployer les formes d'accumulation du capital, en particulier en temps de crise.

Une mise en perspective historique de la prise de conscience de relations entre climat et sociétés permet de situer ces discours dans leur contexte historique, mais aussi d'identifier des permanences. Il en est ainsi des inégalités sociales et environnementales. Les plus pauvres sont assignés aux territoires les plus dégradés, les plus insalubres, quand les plus nantis se réservent les lieux qui préservent leur « cadre de vie ». Dans les territoires appropriés de différentes manières par les Occidentaux, les populations autochtones subissent les pires exactions. Le capitalisme ultralibéral et mondialisé renforce ces logiques, sous le poids des multinationales toujours plus puissantes. Les discours qui accompagnent ces pratiques décrédibilisent les populations les plus modestes, les stigmatisent, légitimant leur marginalisation socio-spatiale. Une approche intersectionnelle articulant les différentes formes de domination permet de déconstruire radicalement ces discours et peuvent constituer des leviers d'action en faveur de la « justice sociale et environnementale ».

La géographie n'est pas dépourvue de ressources scientifiques pour déconstruire ces discours et redonner de la visibilité à la question sociale associée de plus en plus aux questions environnementales. En appréhendant, dans les études de terrain, la diversité des actions des femmes et des hommes, organisés dans des structures sociales très diverses, les géographes, pour la plupart, écartent une approche essentialisante et naturalisante de l'Homme et de la Nature. Les études de cas, à différentes échelles spatiales, mais aussi temporelles, permettent d'évoquer les différents acteurs et, donc, de renouer avec le politique. En s'appuyant sur les liens forts de la géographie avec l'histoire, les géographes soulignent la

nécessité d'introduire de l'historicité dans l'analyse des phénomènes. La *nature historique* peut être décolonisée, dénaturalisée.

Conclusion de la 1^{ère} partie

Sur le plan institutionnel, l'Éducation au Développement Durable est impulsée depuis les années 1990 par les institutions internationales qui en font un levier pour un changement de société en faveur du *Développement durable*. La mise en place de l'EDD en France accompagne l'inscription dans les politiques publiques des orientations du DD. Elle y présente des spécificités. Elle ne débute qu'en 2004, en lien avec la rédaction de la Charte de l'Environnement. La notion de DD, construite dans le cadre des rapports de forces internationaux comprend « trois piliers » : social, économique et environnemental. Le pilier environnemental est privilégié en raison de la montée en puissance des mouvements écologistes dans les années 1970, puis de la prise de conscience du réchauffement climatique à partir des années 1990. Le pilier économique et le pilier social sont de plus en plus marginalisés. En portant la focale sur le « pilier social », nous pouvons observer son invisibilisation tant dans le cadre des politiques publiques de DD que dans celui de l'EDD. Les législateurs ont souvent opté pour une prise en compte *a minima* du pilier social.

L'EDD s'est ainsi construite par étapes durant deux décennies en termes d'« éducation au développement durable », elle-même héritière des pratiques déployées dans le cadre de l'« éducation à l'environnement » (EE). La mise en place de l'EE est actée en 1977, en lien avec la prise de conscience progressive des enjeux environnementaux. À la suite du Sommet de Johannesburg, en 2002, c'est le syntagme « éducation au développement durable » (EDD) qui est utilisé, ce qui atteste d'un élargissement du contenu de cette éducation, intégrant, au-delà de l'environnement, tout d'abord, l'économique et le social (Rapport Brundtland 1987) et, ensuite, la culture et la démocratie participative (sommet de Johannesburg, 2002). L'EDD s'étoffe au cours de trois phases successives, chacune d'une durée de trois ans. Les syntagmes employés à l'intérieur des textes oscillent entre EDD ou l'« éducation à l'environnement et au développement durable » (EEDD). Désormais, l'EDD s'inscrit dans le cadre de « la stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable » (SNTEDD). Les contenus et les finalités de l'enseignement évoluent en s'enrichissant le plus souvent à partir des expériences antérieures, des actions et des projets engagés, le plus souvent à l'échelle des établissements, constituant un socle toujours plus riche de pratiques, de retours d'expériences, de partage de connaissances. Mais ils peuvent s'infléchir dans des directions plus restrictives en fonction des orientations politiques des gouvernements successifs. Les derniers textes en vigueur attestent d'une forme d'instrumentalisation de l'EDD au profit de « changements de comportements » et au détriment d'une formation plus scientifique. Changement climatique et biodiversité sont les thèmes mis en exergue. Le pilier social a quasiment disparu. Les ODD promus à l'échelle internationale sont pratiquement passés sous silence. Les bulletins officiels sont, en effet, des « textes de cadrage » pour les acteurs de l'Éducation nationale, entre missions de service public d'éducation et orientations politiques des gouvernements en place. Ils peuvent être lus comme des révélateurs des orientations politiques en matière d'EDD à différentes échelles, du contexte international à l'établissement scolaire.

La géographie peut contribuer à un rééquilibrage des piliers, en donnant, notamment une place plus importante au pilier social. Les programmes de géographie, du primaire à la Terminale sont les seuls à *l'intégrer*. Dans le cadre académique, les géographes ont marqué, au début des années 2000 un certain recul face au DD. La mise en place de l'EDD les ont conduits à se positionner. Quelques-uns, tels Y. Veyret,

F. Mancebo, A. Jégou ou S. Brunel ont relevé le défi pour l'aborder dans sa globalité, empruntant des voies différentes. La plupart du temps, le DD est appréhendé dans le cadre d'études sectorielles. Le DD est une notion polysémique qui pose de nombreuses difficultés sur le plan épistémologique. En le construisant comme « objet de connaissance » en géographie, nous avons identifié plusieurs impensés qui occultent les inégalités sociales et environnementales, et, *a fortiori*, leurs racines. Nous mettons ces impensés en relation avec le poids de la pensée dominante néolibérale. Une géographie sociale et radicale de l'environnement peut participer d'une élucidation des enjeux.

Les orientations politiques en France, tout en contribuant largement à l'invisibilisation de la question sociale, affirment vouloir « généraliser l'EDD », y compris dans le Supérieur. Mais des orientations officielles à la construction des représentations des élèves, le chemin est long, complexe, non sans quelques bifurcations... Nous avons construit une enquête afin d'évaluer, dans les représentations concernant le DD, le poids de la question sociale, les modalités selon lesquelles ces représentations se sont construites, la place de l'Éducation nationale dans ce processus.

2ème Partie : DD et représentations des élèves : une place réduite pour la question sociale

Introduction

Plusieurs processus conduisent à l'invisibilisation de la *question sociale* dans l'EDD en France. Tout d'abord, les institutions françaises retiennent une approche du DD orientée, dans un premier temps, vers les questions environnementales, et, dans un deuxième temps, vers la transition écologique, reléguant le DD au deuxième plan. Ces orientations politiques portent la marque de l'influence de l'idéologie néolibérale dans la société française et dans les formations politiques qu'elle porte au pouvoir. La mise en place de l'EDD accompagne ce mouvement par le biais de la rédaction des programmes et des différentes circulaires. Au fil des années, le contenu de la notion de DD s'est rétréci aux dépens du pilier social, notamment. L'EDD s'inscrit désormais dans le code de l'Éducation. Chaque école ou établissement scolaire doit s'inscrire dans la démarche.

Les jeunes gens arrivés à l'âge adulte à la fin des années 2010 ont suivi leur scolarité durant la mise en place de l'EDD qui a officiellement débuté en 2004. Leurs acquisitions dans le cadre scolaire leur permettent-elles de s'emparer de la notion de *développement durable*, dans toutes ses dimensions : sociale, économique, environnementale, afin de devenir des « écocitoyens » éclairés et engagés ? Comment les élèves s'approprient-ils le syntagme ? dans l'ensemble de leur parcours scolaire ? en géographie, plus particulièrement ? Peuvent-ils prendre la mesure des enjeux en termes de « justice sociale et environnementale » ? Ont-ils les ressources pour s'impliquer en tant que citoyen pour faire des choix éclairés ? Comment appréhender le rôle de l'Éducation nationale dans la construction des représentations des élèves en matière de DD ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de nous adresser à des néo-bacheliers. La méthodologie élaborée a pour but, d'une part, d'appréhender le rôle joué par l'Éducation nationale en France et, d'autre part, le poids de l'idéologie néolibérale dans la construction des représentations en matière de développement durable (DD). L'hypothèse de départ est que l'Éducation nationale en France porte une large responsabilité dans le fait de rendre invisible l'un des « trois piliers » du DD : la *question sociale*. Cette hypothèse est, en grande partie validée par l'étude des circulaires et des programmes.

Cette recherche est réalisée dans des conditions particulières. Elle se situe à l'issue d'un parcours professionnel d'enseignante et de formatrice. Sur le plan professionnel, l'objectif est de produire des connaissances et de poursuivre, sous une nouvelle forme, un travail de formation des enseignants en EDD. Il s'agit aussi d'expérimenter, d'élaborer une recherche en géographie, dans le dialogue avec les collègues, pour découvrir encore d'autres facettes de la géographie, une discipline dans le cadre de laquelle nous avons pu déployer notre insatiable curiosité pour les sociétés humaines afin de transmettre des savoirs fondés scientifiquement, mais aussi des outils pour penser le Monde afin de le transformer en faveur de la justice sociale. Se pose donc le problème de construire un protocole de recherche qui se situe à l'interface d'une expérience professionnelle et « militante » et de la recherche universitaire. Dans quel type de recherche s'inscrit-elle ? Comment penser cette articulation ? Pour quelles finalités ? Quels outils méthodologiques peut-on mobiliser pour recueillir, analyser et interpréter les représentations des élèves et des étudiants en matière de « développement durable » ?

Chapitre 4 : De l'expérience professionnelle à la recherche *dans et pour* l'action

Au cours de notre expérience professionnelle d'enseignante et de formatrice des enseignants en histoire-géographie, nous avons pu faire un certain nombre de constats à partir desquels nous avons fondé notre hypothèse concernant l'invisibilisation de la question sociale. Des constats à une démarche scientifique, la distance est grande cependant. Cette recherche doctorale est, de plus, motivée par le souci de témoigner d'une expérience, d'une part, et de poursuivre, sous de nouvelles formes, l'accompagnement des jeunes enseignants.

Les programmes conduisent l'enseignant en histoire-géographie, dans le quotidien de sa pratique, à construire des situations d'apprentissage sur des thématiques extrêmement variées, à partir de connaissances qu'il faut actualiser sans cesse, tout en se tenant informé des évolutions des approches scientifiques.

C'est un défi de tous les jours, à la fois passionnant et décourageant, qui peut s'avérer impossible à relever et laisse l'enseignant dans le sentiment de produire des savoirs « bricolés ». Dans le cadre de l'EDD, les difficultés pédagogiques sont décuplées car il est nécessaire de conduire les élèves sur le chemin d'une pensée complexe et systémique (Morin et al. 1999), dans un cadre transdisciplinaire. Il s'agit donc de construire une recherche impliquée dans la formation des enseignants (tableau 1).

4.1 Engager une recherche à partir d'une expérience professionnelle

Entrée dans l'Éducation nationale en 1981, en tant que certifiée de géographie, nous avons trouvé dans l'EE, puis l'EDD, matière à initier les élèves aux démarches géographiques, dans toute leur diversité, en lien avec l'Éducation civique. Le DD a pris, au fil des décennies une place grandissante dans les programmes de géographie, au point de devenir, avec la mondialisation, l'un des deux thèmes structurants de l'enseignement de la géographie. Ce vécu nous laissait penser que tous les élèves recevaient une formation conséquente en ce qui concerne le DD. L'observation dans un cadre expérimental vient-elle confirmer ce vécu ?

4.1.1 Décrypter les représentations des élèves et des étudiants

La prise en compte des représentations des élèves, des étudiants est une constante en cours d'histoire-géographie, tant pour des raisons disciplinaires que pédagogiques et didactiques.

La pratique de l'enseignement conduit à évaluer constamment les « productions » des élèves, des étudiants, qu'elles soient écrites ou orales. Dans une conception constructiviste de l'apprentissage, il s'agit de valoriser des connaissances valides, mais aussi de décrypter les « représentations-obstacles ». Ce concept se réfère à la notion d'obstacle épistémologique de Gaston Bachelard qui montre, à travers l'histoire des sciences, que les savoirs s'établissent par rectifications successives : de nouvelles questions obligent à remettre en cause leur construction antérieure et conduisent à des changements de perspectives, voire à des ruptures. Ce concept est repris et transposé en didactique des sciences en termes de « représentations-obstacles ». Il permet de penser les difficultés d'apprentissage des élèves. En effet, lors du processus d'apprentissage, les élèves arrivent avec des conceptions qui constituent des systèmes explicatifs, souvent construits de longue date et solidement installés, qu'ils soient scientifiquement valides ou non. Piaget met en exergue la dimension psychologique de ces systèmes explicatifs. Pour déconstruire des systèmes erronés et franchir les obstacles à l'apprentissage, l'enseignant doit repérer les obstacles franchissables par les élèves et construire des situations d'apprentissage adaptées autour d'« objectifs-obstacles ». (Astolfi et al. 2008, pp. 121-129). Tendue vers le souci de cerner au plus près leurs représentations, l'enseignant d'histoire-géographie, formé en sciences sociales ne cesse, au fil des années, d'affiner sa capacité à décrypter l'implicite. On peut pousser plus loin le recours aux « représentations-obstacles » dans la perspective d'une « déconstruction d'un apprentissage idéologique » (Forlot 2009) dans le cadre même de la formation des enseignants. La déconstruction des « représentations-obstacles » suppose la prise de conscience du fait que les représentations sont culturelles et historiquement situées, qu'elles véhiculent souvent un grand nombre de stéréotypes. « *Si la tolérance à l'altérité et à la diversité est une des clés de voûte de la construction harmonieuse de notre société de demain, le travail sur les représentations sociolinguistiques ne pourra qu'y contribuer positivement.* » (Forlot 2009, p 13). La mission de l'enseignant s'inscrit dans cette perspective.

Par ailleurs, la prise en compte des représentations dans la géographie académique s'est largement déployée. Pour Jean-François Staszak :

« le tournant culturel et interprétatif pris par la géographie dans les années 1980 place les représentations au cœur de la discipline. D'une part, le chercheur prend acte du poids de ses propres représentations dans ses analyses ; d'autre part, il ne cherche pas à décrire un monde objectif déjà-là, [...] mais il tente de comprendre les représentations qui motivent les pratiques de l'espace impliquées dans la production de celui-ci. » (In Lévy et al. 2013, p 869).

Les discours porteurs de ces représentations sont donc des préliminaires pour rendre l'action possible ou non. Bernard Debarbieux, questionnant :

les « problématiques de l'image et de la représentation en géographie », précise « que le processus de représentation est constitutif de la relation, à la fois sensible et pratique, que les hommes établissent avec le monde qui les environne. » (In Bailly et al. 2014, p 199-200).

B. Debarbieux souligne que les images, géographiques en particulier, doivent être appréhendées comme des représentations. J.-F. Staszak et B. Debarbieux relient, tous deux représentations et pratique, posant le problème de leur lien avec le réel, matériel et idéal. Les discours constituent une porte d'entrée pour accéder aux représentations et permettent d'interroger les relations entre le réel, les actions et l'idéologie.

Les géographes ont ainsi, depuis plusieurs décennies, intégré les représentations dans l'étude de l'espace des sociétés. Pour Bernard Debarbieux, une *représentation* est une « *configuration idéelle, immatérielle ou stabilisée des objets, qui se réfère à une entité autre, de nature idéelle ou matérielle, à des fins pratiques de communication, d'illustration, d'action.* » (In Lévy et al. 2013). Il s'agit d'une interprétation du réel. Les représentations, schémas cognitifs élaborés à partir d'expériences personnelles ou interpersonnelles, peuvent être distinguées selon leur caractère immatériel (en tant que phénomène cérébral) ou stabilisé dans des formes matérielles. Un discours, à des fins de communication, orale et, *a fortiori*, écrite, en constitue l'expression. Il peut être porteur de représentations soit individuelles, soit sociales. Les premières s'inscrivent dans un itinéraire de vie, dans une vision du monde. Les secondes correspondent à des formes de connaissance ordinaire, socialement élaborées et partagées, à visée pratique, notamment dans la maîtrise de l'environnement et l'adoption de comportements collectifs. Elles contribuent à la construction d'une vision du monde partagée. (In Lussault et Lévy 2013, p. 866-867). La *géographie sociale* a également largement investi la question des représentations (Di Méo 2016) pour décrypter *l'espace social*, entre réel et idéal. On peut, dès lors, tenter d'identifier des visions du monde en lien avec les actions engagées dans le domaine du *développement durable* à partir d'un corpus de discours au sein desquels il s'agit de discerner ce qui relève des représentations individuelles de ce qui relève de représentations collectives.

Michel Lussault aborde la définition du terme « représentation » en tant que « lien entre un représentant (signe) et un représenté (objet auquel il renvoie) pour mettre en exergue deux types de conceptions. La première, qu'il qualifie de « traditionnelle », « référentialiste ou objectiviste », conduit à considérer que le signe se réfère à un objet existant indépendamment de lui. La seconde, « constructiviste », considère :

« que la forme symbolique configure voire instaure les objets dont elle parle, [...]. Cela permet, d'une part, de considérer l'imbrication entre représentations et pratiques, et de concevoir le dire comme un faire, intégré dans des contextes sociaux. Cela autorise, d'autre part, à souligner le rôle des

acteurs sociaux de la représentation, des relations et interactions sociales au cours desquelles les représentations sont énoncées et leurs finalités situées [...]. » (In Lévy et al. 2013, p. 866).

La démarche constructiviste restitue le rôle des acteurs sociaux et invite à situer les discours dans leur contexte. Cette recherche doctorale emprunte la seconde voie, dans une approche constructiviste du social et de l'espace des sociétés, en lien avec une approche marxiste du lien entre le réel et les représentations. Pour Marx et Engels, leur conception matérialiste de l'histoire, explicitée dans *L'Idéologie allemande* (1845-1846), repose sur la conviction que « *ce n'est pas la conscience qui détermine la vie, c'est la vie qui détermine la conscience* ». Les idées, les pensées et la conscience sont donc secondes par rapport au réel en tant qu'elles émergent du contexte social. Pour autant, « *l'idéologie n'est pas simplement un ensemble de représentations fausses auxquelles il suffirait d'opposer une analyse scientifique. Les représentations idéologiques sont portées par des institutions (l'État, la religion...) qui expliquent leur ancrage et leur résistance.* » (Gulli, Quétier, et Sève 2020, p 33-35). Partant de là, il s'agit de construire un corpus pour questionner le rôle de l'Éducation nationale en tant qu'institution dans la diffusion d'un discours en matière de *développement durable* qui occulterait, selon l'hypothèse de départ, la *question sociale* afin de préserver les rapports de domination capitalistes.

La collecte de productions écrites ou orales à des fins d'évaluation, formative, formatrice, sommative, certificative (Perrenoud 1998 ; Gérard 2013) en constitue une dimension majeure. Philippe Perrenoud (1998) a contribué à impulser un important travail de réflexion sur les formes d'évaluation afin de dégager des pratiques de sélection scolaire instituant un rapport perverti au savoir et d'en faire un outil de régulation des apprentissages. La formation des enseignants a largement investi ce champ qui présente trois composantes : outre l'évaluation du travail des élèves/étudiants, l'évaluation de l'efficacité des situations d'apprentissage ou encore celle du système éducation dans le cadre de comparaisons internationales (ex : enquête PISA : Programme International de Suivi des Acquis, mis en place par l'OCDE en 2000). Cette longue pratique de l'évaluation conduit à apprécier ces productions comme un matériau extrêmement riche. Elles peuvent être appréhendées comme des discours donnant accès aux représentations et pouvant être traitées selon des méthodes empruntées aux linguistes, notamment dans le domaine des études lexicales (Siouffi et al. 2012 ; Fuchs s. d.). Catherine Fuchs relève que le langage, en tant que phénomène social, est au carrefour des sciences sociales. Ainsi, par exemple, « *la problématique centrale de la sociolinguistique est celle des variations internes dans l'usage d'une même langue. Selon les situations (âge, sexe, niveau social de l'émetteur, type d'échange et de récepteur, etc.), les locuteurs diversifient en effet leurs productions langagières. Ces variations [...] touchent aussi bien la prononciation que la construction syntaxique des phrases, le choix des mots ou l'organisation du discours* » (Fuchs s. d.). Elle observe que le langage, compris comme activité sociale, permet d'apprécier les interactions communicatives. On peut, dès lors, apprécier les discours produits par des élèves ou des étudiants, dans toute leur diversité, de mise en forme ou de contenu.

Les pratiques langagières aident à dire le monde, à le mettre en ordre. Les pratiques langagières scolaires présentent la spécificité d'être fortement normées et normatives.

« C'est tout un rapport au langage et au monde que les pédagogues entendent inculquer aux élèves à travers de multiples pratiques langagières (écrites ou orales) [...] : une maîtrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage, de la

pratique sans principe explicite. L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente, conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions. » (Lahire 1993, p 39).

Dans ce cadre, il s'agit, en principe, de permettre de construire une lecture de manière raisonnée, éclairée. Pour cela, l'enseignant doit se livrer à une analyse de ses propres schèmes de pensée. La pratique réflexive que le sociologue de l'éducation Bernard Lahire appelle de ses vœux est-elle couramment répandue ? Les élèves parviennent-ils à s'inscrire dans ces démarches ? Notre pratique professionnelle nous a confortée dans la conviction que chaque élève, chaque étudiant, bricole, voire construit, sa propre grille de lecture du monde, entre appropriation et réappropriation des croyances, des connaissances, et résistances, détournements. L'espace pour s'affranchir de la pensée dominante existe, malgré le poids des rapports de domination déterminés, auxquels participe l'Éducation nationale en tant qu'institution et que forme d'exercice du pouvoir. (Lahire 1993, p 9-10 et 59-61). L'enquête permet-elle de conforter cette conviction ?

Le travail d'analyse du corpus s'appuie sur les travaux de linguistes et de sociologues pour tenter d'identifier les liens entre les définitions proposées et le parcours des élèves, codifier les visions du DD, rechercher à travers la forme scripturale ou orale le « cheminement intellectuel » de l'élève, de l'étudiant, sans jugement de valeur. Les définitions proposées par les néo bacheliers permettent-elles d'approcher ces modalités de construction du syntagme ? Peut-on décrypter le rôle de l'Éducation nationale dans ce processus ? Peut-on identifier dans ces productions, écrites et orales, diverses visions du monde ? Quelle place y prend la conception néolibérale du DD ? Ce questionnement guide la lecture de ces productions scripturales, recueillies dans le cadre des questionnaires, et orales, lors des entretiens.

L'analyse des représentations à travers les productions d'élèves ou d'étudiants constitue donc le cœur de l'expérience professionnelle du professeur d'histoire-géographie. En didactique de la géographie, l'étude des productions d'élèves portent généralement sur l'iconographie (Thémines 2014). Pour cette recherche, l'attention se porte davantage sur des rédactions portant sur le contenu de notions. En effet, une part importante de l'enseignement en géographie est dévolue à l'acquisition par les élèves des concepts, des notions et du vocabulaire géographiques. Le choix d'une enquête à partir d'un questionnaire s'est dès lors rapidement imposé. Toutefois, afin de distinguer le travail d'« enquête de terrain » dans le cadre d'une recherche d'un exercice d'évaluation, il convient de poser le cadre méthodologique.

4.1.2 Analyser sa pratique professionnelle : transmettre ou transposer des savoirs ?

L'EE, puis l'EDD ont tenu, dans notre parcours professionnel, une place importante. Dès le début de notre carrière d'enseignante, en 1981, nous avons pu participer à des projets interdisciplinaires concernant l'« environnement » : autour du thème de la forêt, dans le cadre de « sorties scolaires »... Nommée rapidement dans les Pyrénées-Atlantiques, nous avons pu explorer la grande diversité de « milieux » - notion géographique en vigueur dans les années 1980 - de ce département, à des fins didactiques. Le département s'est avéré un support riche de possibles pour la construction des situations d'apprentissage en géographie, mais aussi en éducation civique : sensibilisation des élèves aux risques naturels (avalanches dans les Pyrénées, inondations...), ou industriels (périmètre Seveso sur le Complexe de Lacq), au changement climatique induisant le recul des glaciers, la modification du trait de côté sur le littoral

Atlantique... Dès lors que les programmes ont placé l'EDD au cœur des programmes de géographie, le *développement durable* est devenu un fil rouge dans cet enseignement, trouvant place aisément dans de nombreuses situations d'apprentissage, en lien avec le territoire environnant. Pour l'enseignante, géographe, donc sensibilisée aux problématiques environnementales et la « militante », la thématique du *développement durable* permettait de faire prendre conscience à ses élèves, puis à ses étudiants de la nécessité de penser ensemble ses différentes composantes, sociale, environnementale et économique, de manière différenciée selon les territoires, à toutes les échelles d'espace et de temps.

Parallèlement à une pratique de professeur d'histoire-géographie-éducation civique en collège, notre implication dans la formation des professeurs néo-certifiés, dont la grande majorité (environ 90%) sont des historiens, est allé croissant. Ceci a conduit à intégrer des démarches réflexives dans le cadre d'analyse de pratiques professionnelles. Tous ces éléments nous ont aidée à prendre la mesure de besoins importants en matière de formation des enseignants, notamment dans le cadre de l'EDD. Ce travail de recherche s'inscrit dans cette perspective.

Une expérience professionnelle peut-elle se transmettre ? Le terme « expérience » renvoie au « *fait d'acquérir, d'étendre ou d'enrichir une connaissance, un savoir, un savoir-faire, par l'usage et la pratique ; épreuve que l'on fait personnellement d'une chose* » (Académie française s. d.). L'expérience est donc un processus d'acquisition de savoirs et/ou de compétences, ancré dans la pratique, prenant valeur d'épreuve personnelle. André Zeitler et Jean-Marie Barbier (Zeitler et al. 2012) interrogent la notion d'*expérience* et en constatent son renouveau en éducation, notamment dans la formation des adultes au milieu du XX^e siècle. Ils soulignent l'ambiguïté fonctionnelle de la notion d'expérience qui fait référence, d'une part, à l'engagement dans une activité, d'autre part, à une transformation liée à cet engagement. Dans le langage commun, acquérir de l'expérience, c'est apprendre par et dans l'activité. Pour tendre vers une conception savante de l'expérience, ces auteurs se tournent vers John Dewey (Cometti s. d.). En s'inspirant de son pragmatisme et de sa *Logique ou théorie de l'enquête* (1938), ils notent que l'expérience est à la fois objective et subjective, qu'elle est multidimensionnelle, à la fois cognitive, émotionnelle, engagée et incarnée (dans des sensations, des comportements). L'expérience se révèle comme un processus d'apprentissage par l'activité et de développement de la personne. Elle constitue dans cette recherche le point d'ancrage du protocole expérimental. Elle prend une dimension toute particulière dans le domaine de l'éducation où le professeur puise la légitimité de son autorité dans l'expertise professionnelle.

Dans le cadre d'une approche constructiviste des apprentissages, nous avons acquis la conviction que l'enseignant stagiaire participe activement à sa propre formation... à condition d'être accompagné au plus près de ses besoins. De plus, la « construction de l'expérience » est un objet d'analyse essentiel dans la formation des enseignants.

Elle « est susceptible d'être une notion favorable à la création d'une interface de signification entre le champ des pratiques et celui de la recherche. Elle peut en quelque sorte constituer un "pont sémantique" et favoriser des échanges entre les espaces sociaux de l'action et ceux de l'intelligibilité » (Zeitler et al. 2012, p 10).

On peut considérer l'expérience comme un support d'analyse réflexive, la réflexivité étant, comme le précise Michel Lussault, une « *activité de retour sur soi d'un individu (ou/et d'un groupe) sur ce qu'il est ou*

ce qu'il fait. Par extension, elle constitue une démarche de connaissance qui porte sur l'action cognitive et ses acteurs » (Lévy et al. 2013, p 850-851). La pratique de l'*analyse de pratique* professionnelle (APP) était, avant la dernière réforme de la formation des enseignants (2019), initiée et mise en œuvre dans la rédaction des mémoires professionnels des néo certifiés en master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Le travail d'écriture devient un levier pour formaliser et analyser ses expériences et progresser dans sa pratique professionnelle. L'enseignant en exercice poursuit, en principe, cette démarche au fil de sa carrière en autonomie et en formation continue.

La relation entre pratique professionnelle et recherche doctorale doit être élucidée. Mais dès lors, quel dispositif de recherche construire ? Quelle est la part de la praticienne dans ce travail ? La part de la chercheuse ? Les convictions acquises sur le « terrain », au fil des échanges avec les élèves, les étudiants, les collègues, peuvent-elles être transformées en hypothèses pour une recherche ? Quel cadre théorique peut donner un caractère scientifique au dispositif ? Quelle méthodologie construire pour explorer un matériau construit dans le cadre pédagogique ?

Dans un premier temps, la crainte de poursuivre dans la recherche, un travail « bricolé » dans le quotidien des multiples tâches d'enseignement, s'est renforcée. Un apport théorique en méthodologie des sciences sociales (Van Campenhoudt et al. 2017 ; Becker 2013 ; Desjeux et al. 2013) ou en géographie (Morange et al. 2016 ; Gumuchian et al. 2000a) s'est avéré indispensable. Les « *ficelles du métier* » dévoilées par Howard S. Becker, héritier de l'École de Chicago, peuvent aider à dédramatiser les enjeux de la recherche tout en resserrant son questionnement et en précisant ses démarches. H. S. Becker entend :

« par "ficelle", une opération spécifique qui vous fait découvrir comment surmonter telle difficulté commune, qui propose une procédure permettant de résoudre de manière relativement simple un problème qui, sans elle, pourrait sembler inextricable et persistant. » (Becker 2013, p 25).

Il identifie quatre catégories de problèmes relevant de divers domaines de la recherche en sciences sociales : les représentations, les échantillons, les concepts et la logique formelle visant à découvrir « le vrai ».

Ces quatre catégories de problèmes facilitent le passage d'un travail « bricolé » à une recherche « hybride ». Ce qualificatif fleurit dans les productions scientifiques actuelles, soulignant le souci de questionner le statut du savoir produit dans le cadre universitaire, de plus en plus qualifié de savoir « académique » et celui du savoir issu de l'expérience. Alain Rey précise que l'adjectif évoque, dès l'époque classique, un style compassé et traditionnel, en littérature, pour devenir « *franchement péjoratif. Cette valeur, aujourd'hui dominante, rend parfois difficile l'emploi de l'adjectif au sens neutre "relatif à une académie"* » (Rey 2010, p 8) ». Nous éprouvons des réserves pour utiliser l'adjectif « académique », en raison de la dimension péjorative du terme, pour privilégier l'adjectif « universitaire » qui renvoie à des procédures particulières de production des savoirs orientés vers une exigence de validité. Nous entendons, toutefois, l'invitation à désacraliser le savoir ainsi produit pour nous ouvrir à d'autres processus de production de savoirs, sans oublier que ces derniers peuvent s'affranchir des exigences scientifiques. Ce flottement sémantique accompagne une diversification des protocoles de recherche abordés en termes de *recherche-action*, en lien avec des transformations structurelles de la recherche universitaire, impliquant

notamment ses modes de financement. Les chercheurs sont amenés à expérimenter différents types de dispositifs. Ainsi, Lise Renaud en décryptant son propre parcours, définit la *recherche-action* comme :

« une approche de recherche rattachée au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux. » (Roy et Prévost, 2013, p 129)¹⁵⁰.

À partir de son expérience personnelle, elle présente une typologie de ces procédures en termes de « recherche-action », « recherche intervention » et « recherche partenariale » (Renaud 2020). Ces formes de recherches participent d'un profond et fécond renouvellement épistémologique, en particulier dans les sciences sociales. Le rapport au réel au sein de l'expérience favorise la prise de conscience de la complexité de toute tâche, complexité démultipliée dans la pratique d'enseignement.

L'efficacité de l'enseignant tient à sa capacité à résoudre de manière pragmatique des problèmes qui surgissent à chaque heure de cours. Cette capacité repose sur un travail sur soi au quotidien pour interroger, analyser sa pratique. Cette recherche « hybride » peut-elle, dès lors qu'elle s'appuie sur une expérience professionnelle, s'inscrire dans le cadre de la « recherche-action » ? Comment construire un protocole de recherche à partir d'une expérience professionnelle en éducation ?

4.1.3 Une recherche dans et pour l'action

Dans cette recherche, nous nous positionnons en tant que « praticienne-chercheuse », à l'instar de Nathalie Ponthier (2015) qui se définit comme :

« praticienne-chercheuse [ce qui] signifie être à la fois une professionnelle et une chercheuse qui mène sa recherche dans un monde professionnel en proximité avec son domaine d'activité. La co-présence du praticien et du chercheur existe dans les activités professionnelles. Les deux postures ne sont pas alternantes et séparées, elles se vivent de manière synchrone et ensemble. Un double mouvement d'implication-distanciation animé par une pensée réflexive construit un ensemble dialogique qui tient ensemble deux logiques distinctes et complémentaires. » (Ponthier 2015, p 214).

Dans cette dynamique, le cadre théorique joue un rôle de tiers entre la pratique professionnelle et la pratique réflexive et la recherche. Le travail d'écriture participe d'une « construction distanciée de la pensée » (Ponthier 2015, p 215).

Cette recherche doctorale s'est nourrie de plusieurs pratiques professionnelles : une pratique d'enseignement auprès d'élèves (de collèges essentiellement), auprès d'étudiants dans le cadre du master MEEF et en 1^{ère} année de licence de géographie. Au fil des années de doctorat, nous avons pu nous impliquer dans des actions de formation continue de professeurs référents en EDD. L'analyse réflexive de ces pratiques constitue un matériau important dans le cadre de cette « recherche hybride ». Elle demande un effort de rigueur spécifique car :

¹⁵⁰ Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches Qualitatives*, 32(2), 129-151, cité par l'auteur.

« hybrider les référentiels conduit à raisonner en termes de savoirs transactionnels et composites : les différentes composantes du savoir en usage chez les praticiens se confrontent aux savoirs formalisés, aux résultats de recherche et aux analyses des chercheurs. Parallèlement, tandis que dans sa logique interne le référentiel scientifique n'est pas orienté vers l'action, du moins pas directement, les recherches partenariales participatives relèvent de la recherche finalisée et impliquent de penser au minimum la pertinence pratique de la connaissance produite, ou plus fortement le déploiement de l'activité de recherche comme composante d'une praxis. » (Bonny 2015, p 42).

Yves Bonny invite donc à distinguer, sans introduire une hiérarchie de valeurs, les démarches et les formes de savoirs : ceux des praticiens et ceux des chercheurs qui constituent, le plus souvent, deux groupes distincts. La question du transfert de connaissances, de l'échange de savoirs entre les deux groupes, pose problème en raison de leurs finalités différentes. Dans cette recherche doctorale, deux démarches s'entrecroisent. La démarche scientifique appelle un discours de vérité, à défaut de pouvoir « dire le vrai » à partir de sa propre expérience. La démarche de formation consiste à favoriser la construction de situations d'apprentissage, par les enseignants eux-mêmes, dans des échanges où chacun apporte ses savoirs, ancrés dans le quotidien de la pratique ou dans la recherche scientifique. De plus, l'EDD en tant qu'éducation transversale, favorise les échanges entre enseignements en transdisciplinarité, d'une part, et la mise en place d'actions avec des partenaires extérieurs, d'autre part. La circulation, le « nomadisme » des notions, des savoirs et des compétences issues de contextes très différents, ayant des finalités diverses, voire contradictoires, méritent un questionnement, sur les plans scientifique, pédagogique et éthique.

Pour l'aspect scientifique, on peut trouver des éléments de réponse dans les travaux du Collectif *Les chercheurs ignorants*. Ils interrogent et promeuvent des formes de recherches innovantes. Ils constatent :

« un véritable engouement pour les recherches actions collaboratives (RAC), [et] que de plus en plus de chercheurs académiques et d'acteurs sociaux s'associent sans totalement parvenir à faire reconnaître dans leurs mondes respectifs, ces expériences qui se cherchent, notamment en France. » (Les chercheurs ignorants 2015, p 11).

Si ces recherches sont abordées dans un cadre pluridisciplinaire, elles mobilisent essentiellement des chercheurs en sciences sociales, des acteurs sociaux et des personnes impliquées dans la vie associative. Il s'agit, non seulement de construire des connaissances, mais aussi d'éprouver dans le processus de la recherche à quel point « *chaque chercheur/acteur est ignorant de points de vue et de savoirs qui sont ceux d'autres chercheurs/acteurs* » (Les chercheurs ignorants 2015, p 12) et de clarifier les finalités de la recherche. À titre d'exemple, lors de séminaires interdisciplinaires autour de la thématique du *développement durable*, les participants prennent conscience de la diversité des acceptions qu'on peut attribuer au syntagme d'une discipline à une autre. Cette diversité reste source de malentendus d'une discipline à l'autre, d'un chercheur à l'autre, d'un praticien à l'autre... Au-delà de cette prise de conscience, le chemin est encore long pour se dégager d'une juxtaposition de disciplines à la construction d'une approche globale, scientifiquement construite.

La *recherche-action* est fortement redevable à l'École de Chicago. La référence à John Dewey, considéré comme le fondateur de l'« interactionnisme symbolique » (Coulon 2020), est fréquente dans de

tels travaux. Toutefois, Gilles Monceau (Monceau 2015) qui propose une mise en perspective de la recherche-action depuis son émergence dans les années 1970, identifie une diversité d'origines et d'influences qui imprègnent ce type de recherches. Il dégage trois principaux courants traversant la recherche en intervention sociale : le courant « socialiste » (inspiré de Proudhon et de Marx, liant production des connaissances et transformation des rapports de domination), le courant « social » (comprenant en fait une diversité de courants visant la modification des comportements sociaux) et le courant « sociologique » (visant la production de connaissances objectivées par la légitimité universitaire). Il souligne également tout l'apport de l'*éducation populaire*, porteuse, dans sa grande diversité en France, d'un projet émancipateur. Les promoteurs de ce courant éducatif se proposent d' « agir avec » et non d' « agir pour ». Ces différentes sources de la recherche-action résonnent en écho, dans cette recherche, avec notre parcours scientifique, professionnel et personnel. L'implication dans des actions de formations continues ou des séminaires sur l'EDD, parallèlement à la recherche doctorale, permet d'alimenter et d'ouvrir la réflexion. De plus, la *géographie sociale* qui tient une grande place dans cette recherche, est ancrée dans l'espace des sociétés. Ce courant de la géographie accorde une large place aux acteurs, sans hiérarchie de valeurs. Chaque acteur, chaque élève, chaque étudiant, chaque partenaire, retrouve ainsi sa place légitime, unique et signifiante. La tâche du chercheur est, dès lors, de lui redonner sa pleine visibilité à chacun selon des procédures falsifiables. Ces procédures ont aussi pour vocation de tenir à distance la « militante », souvent tentée de transformer l'écrit doctoral en plateforme revendicative.

Bruno Bourrassa (2015) constate que :

« la recherche-action est en quelque sorte une nébuleuse, constituée de plusieurs approches plus ou moins distinctes et dont chacune est souvent utilisée de manière différente selon les contextes, les chercheurs et les participants. »

Il fait l'inventaire d'un certain nombre de syntagmes apparentés : la recherche collaborative, la recherche coopérative, la recherche-action participative, la science-action, la recherche « appréciative », la recherche-intervention, la recherche partenariale, etc. Il suggère, en conséquence, de parler en termes de « recherches-actions » au pluriel.

Ces recherches sont centrées plus particulièrement sur la résolution de problèmes en s'appuyant sur la réflexivité du groupe et sur l'acquisition de nouveaux savoirs dans l'action. En Nouvelle-Aquitaine, par exemple, dans le cadre de la mise en place d'une chaire d'Éducation à l'Environnement Nature pour un Développement soutenable (ENEDS), les élus de la Région affirment leur volonté de mobiliser différents acteurs (les principaux acteurs de l'EDD en Nouvelle-Aquitaine, des universitaires, des chercheurs en sciences de l'éducation, de représentants du monde économique, notamment dans l'agriculture, intervenants issus d'autres pays francophones) , pour :

une « éducation relative à l'environnement [qui] tire sa dénomination de la conférence de Tbilissi en 1977. C'est une éducation civique qui a pour but d'amener la société à saisir la complexité de l'environnement tant naturel que créé par l'homme, complexité due à l'interactivité de ses aspects biologiques, physiques, sociaux, économiques et culturels. [...] L'éducation à l'environnement doit faciliter une prise de conscience de l'interdépendance économique, sociale, culturelle, politique et écologique du monde moderne, de façon à stimuler le sens de la responsabilité et de la solidarité

entre nations. Cela est indispensable pour que les problèmes environnementaux graves puissent être résolus. » (Nouvelle Aquitaine 2020).

L'EDD portée par les élus de la Région Nouvelle-Aquitaine s'inscrit dans un cadre plus large que l'Éducation nationale. En se référant à l'« Éducation Relative à l'Environnement » (ERE), la *question sociale* associée à celle de *responsabilité* et de *solidarité* retrouve sa place. Les expressions « Environnement Nature » et « Développement soutenable » attestent aussi d'une prise de distance par rapport aux orientations politiques nationales. Cette approche de l'EDD se diffuse dans la Région à travers les actions soutenues par le Conseil Régional, dans la formation, dans la vie associative et dans l'économie régionale pour poser les bases de la transition écologique.

Une part importante des *recherches-actions* portent l'ambition de développer une pensée critique et émancipatrice dans un processus dialectique entre réflexion et action. Les résultats produits sont contextualisés et ne prétendent pas à une généralisation des résultats. Yves Bonny (Bonny 2015) propose de qualifier de *recherche-action collaborative*, un processus de recherche dans lequel se noue « *une articulation forte avec un milieu de pratique (que la recherche soit conçue à partir de ce milieu, dans une perspective d'abord cognitive et réflexive, ou en vue de ce milieu, dans une perspective d'appropriation et de traduction des connaissances produites en orientations d'action)* ; et une relation de collaboration active entre au moins deux catégories d'acteurs, à savoir des "chercheurs professionnels" et des "praticiens" ». Dans les actions de formation continue, cette collaboration active pourrait devenir un gage de réussite. Nous avons pu l'expérimenter au sein du dispositif Futurs ACT qui associe des universitaires, des enseignants formateurs dans le primaire et dans le secondaire, afin de cerner les besoins, de confronter nos façons de penser le DD et l'EDD qui sont parfois très éloignées.

Avec Yves Bonny, on peut aussi interroger l'articulation entre recherche et action dans la dynamique partenariale entre l'entreprise et l'université qui suscite de nombreux questionnements épistémologiques et éthiques. Dans le cadre du système éducatif public, la mise en place de ces partenariats est d'une nature sensiblement différente, mais elle doit être questionnée du point de vue déontologique. Les entreprises, les collectivités territoriales ou les associations poursuivent, en effet, des objectifs différents de ceux de l'enseignement et de la recherche.

Ces différentes sources de la *recherche-action* résonnent en écho, dans cette recherche, avec le parcours scientifique, professionnel et personnel de la praticienne s'engageant dans une recherche. La recherche *dans* l'action rappelle toute la force de la relation pédagogique où enseignants et enseignés s'enrichissent mutuellement et toute la fructueuse dynamique des actions de formations. La recherche *pour* l'action reflète le désir du pédagogue-chercheur d'être utile, dans le cadre des « missions de service public », à la construction collective d'un outil de formation fondé sur une approche constructiviste. L'implication dans des actions de formations continues ou des séminaires sur l'EDD, parallèlement à la recherche doctorale, permet d'alimenter et d'ouvrir la réflexion. Cette double pratique professionnelle a permis, d'une part, de prendre toute la mesure de la richesse des représentations des élèves/étudiants dans les échanges permanents avec les collègues dans les établissements, et, d'autre part, de mener des analyses réflexives avec les collègues en formation initiale. C'est dans cet ensemble de relations longuement tissées, entremêlées, que se situe le lien à « l'expérience » et à « l'action ». De plus, au fil de

l'eau, en auto-formation, nous nous sommes largement nourrie des apports du courant de l'« Éducation Nouvelle » et d'une réflexion critique sur le système éducatif.

La notion de *recherche-action* recouvre une pluralité d'expériences, de pratiques, de dispositifs de recherche. Ces recherches-actions renouvellent le questionnement sur la validité des savoirs issus soit du champ scientifique, soit de la pratique, professionnelle notamment. Elles se déploient concomitamment à des mutations structurelles de la recherche qui favorisent les partenariats. Ceux-ci orientent les thématiques de la recherche en faveur de questions ancrées dans « le réel ». On assiste donc à un resserrement fécond des liens entre « acteurs de terrain », praticiens et chercheurs. Toutefois, le référentiel scientifique conduit à une asymétrie et une distinction entre les formes de savoirs, entre les acteurs qui les produisent. Dans cette « recherche *dans et pour* l'action », nous nous reconnaissons dans la posture de la *praticienne-chercheuse*. L'expérience professionnelle d'enseignante et de formatrice constitue le socle de savoirs pratiques, nourris par une longue formation universitaire, dans laquelle cette recherche prend sa source. Partant de ce cadre, comment établir un protocole de « recherche *dans et pour* l'action » en EDD ? Ce protocole de recherche est destiné, d'une part, « à créer de la distance entre le chercheur et l'objet observé » (Gumuchian et al. 2000) et, d'autre part, à comprendre le processus de construction de représentations en matière de DD, notamment dans le cadre de l'Éducation nationale.

4.2 Construire une démarche en exploration dans et pour des actions

Cette recherche a pour point de départ la pratique professionnelle d'une enseignante en géographie. Elle est justifiée, tout d'abord, par le souci de tester l'hypothèse de la responsabilité de l'Éducation nationale dans la place réduite de la *question sociale* en matière de DD. Elle est également motivée par le souci de proposer un matériau théorique et didactique qui puisse être mobilisé par les enseignants sur « le terrain » confrontés à la « demande sociale » en EDD. Pour construire un protocole de recherche adéquat, deux procédures méthodologiques peuvent être entrecroisées et adaptées à l'étude : la « démarche par exploration » (Gumuchian et al. 2000) et la « théorisation ancrée » (Paillé 1994).

Le substantif *action* recouvre de nombreuses acceptions¹⁵¹. De manière générale, il s'agit de l'« opération d'un agent (animé ou inanimé, matériel ou immatériel) envisagée dans son déroulement [ou le] résultat de cette opération. » Nous entendons essentiellement par *action*, l'« exercice du pouvoir d'agir, envisagé du point de vue de son influence transformante sur les êtres au contact, sur le milieu, etc. » Les types d'actions en lien avec cette recherche peuvent concerner l'enseignement, la formation ou bien les actions dans lesquelles les élèves ou les étudiants souhaitent s'engager. Représentations, territoires et pouvoir d'agir, nous semblent étroitement liés.

¹⁵¹ **Action**, Centre national de Ressources Textuelles, <https://www.cnrtl.fr/definition/action> consulté le 18/01/2023

4.2.1 Une recherche dans un contexte de forte demande sociale

Les institutions nationales déclinent, dans les textes officiels, des injonctions dans toutes les administrations afin que les politiques publiques œuvrent à la mise en place du DD. Dans l'Éducation nationale, l'EDD est considérée comme un levier majeur pour la « transition écologique vers le développement durable ». Ces prescriptions répondent à quatre types d'attentes plus ou moins explicites.

Tout d'abord, il s'agit de faire la preuve de la détermination de la France à respecter ses engagements pris dans les instances internationales. Depuis 2004, les circulaires et les programmes précisent, d'année en année, les modalités du déploiement de l'EDD, désormais inscrite dans le code de l'Éducation. On pourrait s'attendre à voir, dans la deuxième moitié des années 2010, les néo-bacheliers maîtriser les problématiques liées au DD. Ensuite, il s'avère urgent de répondre aux inquiétudes de la société confrontée à la multiplications de crises : les changements climatiques, les problèmes énergétiques, sanitaires, les risques environnementaux, les mutations économiques... La diffusion à un niveau sans précédent d'une culture scientifique et technique dans le cadre scolaire, est indispensable pour pallier le risque de voir ceux qui sont moins armés en termes de capital culturel emprunter les voies (et voix) de l'obscurantisme. De plus, de nombreux acteurs de l'Éducation nationale espèrent favoriser des changements importants de comportements en faveur de la « transition écologique » dans l'ensemble de la société, à partir des élèves, en direction des familles et du monde du travail. Enfin, l'EDD devrait contribuer à former des écocitoyens éclairés pour affronter les inégalités sociales et environnementales grandissantes. Les « classes populaires » (ouvriers et employés) forment la majorité de la population active. Elles sont en première ligne pour subir les effets des inégalités sociales et environnementales. Le contexte de crise multiformes qu'elles subissent les fragilisent de plus en plus. Leur capacité à intervenir sur la scène politique est décisive, non seulement pour améliorer leur quotidien, mais aussi pour voir mettre en place « une transition écologique vers le développement durable » fondée sur des principes de « justice sociale et environnementale ».

Ces quatre points renvoient donc d'une manière ou d'une autre à la *question sociale*. Combattre les différentes inégalités sociales et environnementales est au cœur des « Objectifs du développement Durable ». Chacun est, en principe, concerné, individuellement et collectivement. L'Éducation nationale a, néanmoins, un rôle essentiel et décisif à jouer. Dans quelle mesure parvient-elle à y contribuer ? Cette question est vaste. Pour apporter quelques éléments de réponses, nous avons mis en place un dispositif d'enquête auprès de néo-bacheliers, inscrits en sciences sociales à l'UPPA.

4.2.2 Une recherche en géographie menée à partir d'une expérience professionnelle

La conviction que l'Éducation nationale, en France, a intégré une EDD réduite à sa plus simple expression, minorant la *question sociale* s'est forgée au cours d'une longue pratique enseignante. La lecture des programmes pour construire des situations d'enseignements ou former les futurs enseignants, la consultation de nombreux manuels scolaires ou livrets d'exercices, ont étayé cette conviction. Le constat dressé, dans le cadre de l'expérience professionnelle, d'une place minorée de la *question sociale* peut-il être confirmé par l'observation dans un cadre scientifique ? Dans quelle mesure cette situation peut-elle

s'expliquer par la pression de l'idéologie dominante néolibérale au sein-même du système scolaire ? À cet effet, nous avons opté pour une « enquête » par questionnaires, qui constituent notre source primaire. Des entretiens et enquêtes complémentaires permettent une mise en perspective des résultats. Quelles sont les raisons de ce choix ? Quelles sont les limites du procédé ?

La construction d'un questionnaire s'est d'abord imposée comme « allant de soi » pour deux raisons essentielles. D'une part, les recherches en sciences sociales se fondent très majoritairement sur des enquêtes par questionnaires ou entretiens. D'autre part, dans sa pratique quotidienne, l'enseignant cherche à faire émerger les représentations des élèves, des étudiants... Il construit alors des *évaluations formatives* afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et de comprendre les logiques d'apprentissage de chacun. (Perrenoud 1998). Lorsqu'elle est pratiquée en début de séquence, on désigne l'évaluation en termes d'*évaluation-diagnostic*, préalable à la mise en place d'un enseignement au plus près des besoins des élèves ou des étudiants. Ces éléments permettent de faire un état des lieux de leurs connaissances, de leurs difficultés. L'exercice qui ne doit pas être noté, permet à l'enseignant de construire des situations d'apprentissage – y compris à l'université – adaptées. Elle constitue un moment important du travail du pédagogue. C'est, dans un premier temps, au titre d'une évaluation-diagnostic, qu'un questionnaire a été distribué en septembre 2017 au début de l'année universitaire. Cette évaluation est réalisée « sur table » dans le cadre d'un cours « d'introduction à la géographie », destiné à des étudiants entrant en première année de licence de géographie. Cette UE (Unité d'Enseignement) est également proposée en tant qu' « UE découverte » à des étudiants inscrits dans d'autres formations. Les étudiants ayant choisi cette option sont inscrits pour la plupart soit en licence d'histoire, soit en licence de sociologie. Le questionnaire est construit autour des notions-clés du programme de géographie dans le secondaire : le *développement durable* et la *mondialisation*. Ce matériau collecté (91 questionnaires remplis) s'avère très riche, mais sous-exploité dans les conditions d'enseignement habituelles. Il s'est alors imposé, dans un deuxième temps, à la fois, comme outil pédagogique et comme point de départ du travail d'investigation dans le cadre d'une recherche doctorale.

Le questionnement à construire doit éprouver l'hypothèse centrale selon laquelle l'Éducation au Développement Durable (EDD) en France alimente la confusion lexicale et sémantique dans l'usage du syntagme *développement durable*. En s'inscrivant dans le cadre idéologique du capitalisme néolibéral, l'Éducation nationale contribue, selon notre hypothèse, à minorer, voire à invisibiliser la *question sociale*. L'enquête doit aussi tester l'hypothèse associée, à savoir que la géographie, scientifique et/ou enseignée, malgré les atouts dont elle dispose, ne parvient pas à dégager les éléments permettant une analyse critique de l'EDD. Celle-ci apparaît éclatée en différentes thématiques et déconnectée des territoires, ce qui renforce son caractère abstrait, éloignant l'écocitoyen de toute possibilité d'action transformatrice.

L'enquête « sur le terrain » est le point de départ de la plupart des études de géographie. L'enquête par questionnaire y figure très souvent, à tel point que son bien-fondé n'est pas toujours vraiment étayé. Pourtant les manuels de géographes traitant de méthodologie de l'enquête sont relativement rares alors que les sociologues ont produit de nombreux manuels à cet effet (Paillé 2006 ; Van Campenhout et al. 2017). Le manuel de Marianne Morange et de Camille Schmoll présente *Les outils quantitatifs en géographie* (Morange et al. 2016) et permet de poser plus explicitement le cadre de notre enquête. En complément, l'ouvrage intitulé *Initiation à la recherche en géographie*, sous la plume d'Hervé Gumuchian

et de Claude Marois, (Gumuchian et al. 2000) constitue une référence incontournable pour construire une méthodologie en géographie. La « *démarche par exploration* » présentée dans cet ouvrage permet de construire une recherche empirique qui prend pour point de départ une expérience professionnelle et qui s'oriente vers une mise en œuvre dans la formation continue. Nous l'avons adaptée à notre « terrain » d'étude (figure 15). Le « terrain de la géographe », dans cette recherche en lien avec la pratique d'enseignement, est alors constitué par des cohortes d'étudiants entrant en première année de licence en sciences sociales à l'UPPA (Université de Pau et Pays de l'Adour). Nous avons maintenu son caractère d'exercice d'évaluation-diagnostic tout en l'intégrant, comme matériau pour notre recherche au sein d'un protocole. Les productions des étudiants sont alors appréhendées en tant que discours. Ils constituent, de ce fait, une porte d'entrée pour accéder aux représentations en matière de DD et permettent d'interroger les relations entre le réel et l'idéal, les actions et l'idéologie.

La géographie prend en compte les représentations (Bailly et al. 2014) sous différentes formes visuelles ou discursives. Elles peuvent être saisies par des discours. Habituellement, les géographes collectent des discours tenus *sur l'espace* ou *sous forme spatiale* (les cartes). Ici, l'objectif est de collecter des discours (écrits ou entretiens) *en tant que support matériel* permettant d'accéder à la manière dont le syntagme *développement durable* est appréhendé. Les notions qui lui sont associées : « environnement », « nature », « social », « économie » sont également scrutées. Dans la collecte des données, il ne s'agit pas d'évaluer la pertinence des réponses des étudiants, mais de collecter un matériau, si possible diversifié, pour notre enquête. Cette diversité peut être le reflet de la manière dont les élèves s'approprient les savoirs. Elle peut renvoyer, en ce qui concerne le développement durable, à une pluralité de points de vue, de « visions du monde ». Le géographe est particulièrement attentif au moment où s'articule la pensée et l'agir (Clarimont 2015). Le langage médiatise l'action par un récit.

« Le récit met en mots les buts et les raisons d'agir de l'acteur, donne un sens – parfois a posteriori – aux actes et les dote de cohérence. [...] Le langage de l'action est à la fois un discours de qualification, de justification et de légitimation du faire, développé souvent avant le passage à l'acte. Il est davantage prospectif que rétrospectif, car il vise à convaincre et à susciter l'adhésion au projet, à ce qui n'est pas encore là, mais que l'on souhaite voir advenir. » (Clarimont 2015, p 85).

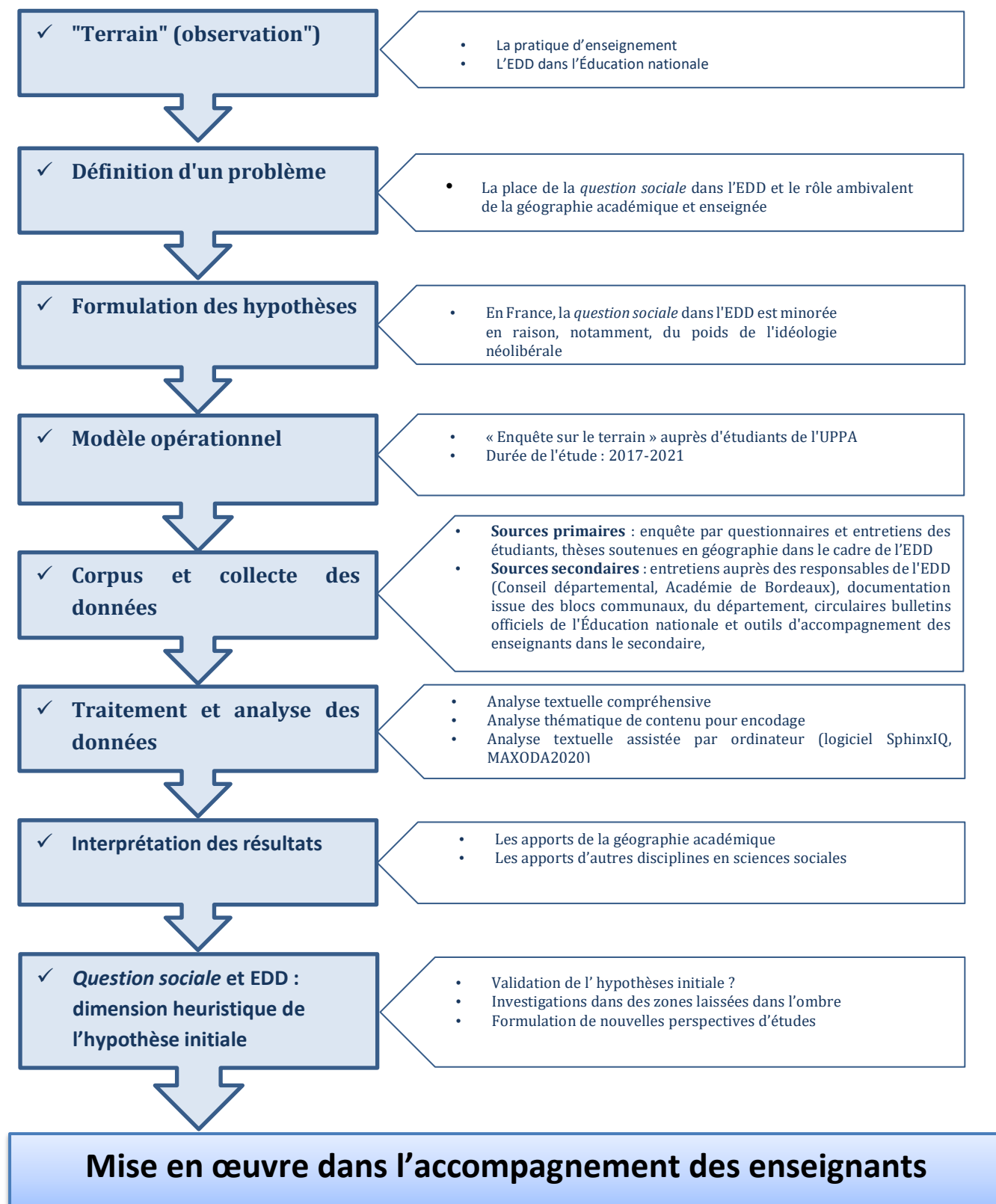
Le langage peut être écrit, oral ou prendre la forme d'images. Le récit s'articule de manière dialectique à l'action. Les paroles ou les écrits sont nourris d'expériences, d'actions antérieures. Ils constituent des étapes permettant une formalisation, une matérialisation de la pensée. Cette étape est décisive pour pouvoir imaginer des possibles, élaborer des projets, en débattre démocratiquement, afin d'« agir sur le réel ». Les liens entre discours, territoire(s) et action(s) sont imbriqués dans *l'espace des sociétés*, comme dans les dynamiques de *développement durable*. Dans notre questionnaire (annexe 5), nous avons introduit des items pour recueillir des éléments de discours renvoyant à ce « langage de l'action » (questions 9 à 15). Nous nous sommes interdit toutefois de les interroger sur leurs engagements personnels pour des raisons déontologiques. Libre à eux de les dévoiler.

Dans cette recherche, le « terrain » prend une configuration très particulière : celles de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. L'Éducation nationale est une structure hiérarchisée administrativement et territorialement, du ministère à l'établissement scolaire. L'enseignement est encadré par les circulaires administratives et les programmes. La liberté pédagogique des enseignants est

soumise à des contraintes de plus en plus fortes. Dans l'Enseignement supérieur, l'enseignant bénéficie d'une grande liberté pédagogique au sein de son université, elle-même autonome. Les observations « sur le terrain » sont réalisées dans deux cadres différents : celui de la pratique d'enseignement et celui de la recherche doctorale. La pratique d'enseignement s'étend sur une période d'une quarantaine d'années. La collecte des éléments de l'enquête s'effectue sur quatre ans (enquêtes « sur table », de 2017 à 2019, entretiens, en 2019 et enquête en ligne, en 2021) dans le cadre de la recherche doctorale. Nous avons interrogé nos propres étudiants lors des enquêtes « sur table » et en entretiens. Les biais constitutifs de cette recherche « dans l'action » d'enseigner sont à prendre en compte.

Figure 15 : Démarche par exploration dans le cadre d'une recherche *dans et pour l'action*

D'après (Gumuchian et al. 2000, p 81)



4.2.3 Une recherche *pour l'action* associant des chercheurs, des formateurs et des enseignants impliqués dans l'EDD

Les éléments récoltés auprès des étudiants de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour constituent le matériau de base de la recherche doctorale. Concomitamment, en tant que praticienne-chercheuse nous sommes impliquée dans la formation des enseignants en Histoire-géographie dans le cadre du master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) et d'un dispositif de formation continue des enseignants du primaire et du secondaire associé à la DAFPEN (Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale).

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants en master MEEF, nous avons pu faire plusieurs constats. Les heures de formation dévolues à l'EDD au cours de la formation transdisciplinaires sont très réduites. Dans le temps de formation disciplinaire, la présentation des programmes de géographie, la construction de séquences en classe de 5^{ème} et de Seconde nous ont permis de compléter ces éléments. Les néo-certifiés, bien qu'historiens pour la plupart, ont présenté des séances où les « trois piliers » étaient relativement équilibrés. Leurs propositions didactiques, intégrant de façon très pertinente, l'outil informatique nous ont permis de dépasser quelques réticences pour en apprécier les potentialités. Toutefois, le besoin de formation complémentaire se fait fortement ressentir.

Dans le cadre des actions de formation continue au sein du dispositif Futurs ACT qui associe des universitaires, des enseignants formateurs dans le primaire et dans le secondaire, nous avons cherché à cerner les besoins, à confronter nos façons de penser le DD et l'EDD qui sont parfois très éloignées et de mieux appréhender les problèmes posés par le caractère transversal de l'EDD. Le dispositif Futurs ACT est un consortium et un lieu de concertation entre enseignants-chercheurs et formateurs de l'Éducation nationale en Nouvelle Aquitaine. Il est dédié à « l'anticipation des changements climatiques dans les territoires en transition »¹⁵². Un stage de formation continue, étendu sur deux années scolaires (septembre 2021-juin 2023) est proposé à 35 enseignants volontaires, référents en EDD, du primaire au BTS, en interdisciplinarité, par le groupe Formation du dispositif Futurs ACT. Les participants ont accepté que nos travaux servent de matériau pour notre recherche. Le dispositif, construit par des universitaires, des inspecteurs pédagogiques et des référents académiques en EDD, a pour but l'élaboration par les enseignants stagiaires, référents EDD dans leurs établissements, d'outils et de ressources pédagogiques pour mettre en place des séquences d'apprentissage en EDD. C'est dans ce cadre que nous nous rapprochons de la *recherche-action-collaborative*. Christine Audoux et Anne Gillet questionnent l'action transformatrice de ces travaux. Afin d'élucider les enjeux de la « recherche action collaborative », elles caractérisent trois clés d'analyse : le moment de collaboration dans le processus de recherche, la visée recherchée, la forme et la modalité de la collaboration (Audoux et al. 2015). Ces clés d'analyse nous conduisent à souligner que, malgré notre intention première, les rapports entre « experts scientifiques » et « enseignants de terrain » sont demeurées asymétriques. Les temps d'échange trop brefs, trop éclatés n'ont pas permis de résoudre ce problème pour l'instant.

Cette démarche en exploration repose donc sur deux types de supports : les matériaux recueillis lors des enquêtes (questionnaires et entretiens) et l'analyse de pratiques professionnelles. Comment traiter ces

¹⁵² <https://futurs-act.fr/>

données ? Peuvent-elles confirmer la place limitée de la *question sociale* dans les représentations en matière de DD, tant chez les étudiants que parmi les enseignants ? Peut-on évaluer le rôle de l'Éducation nationale dans la construction de ces représentations ?

4.3 Articuler une « démarche en exploration » avec la « théorie ancrée »

La démarche en exploration est de nature hypothético-déductive. L'hypothèse initiale se forge dans l'observation sur le terrain. Elle conduit à formuler une problématique qui devient le fil conducteur de construction du protocole d'investigation. Notre recherche s'appuyant fortement sur une pratique professionnelle, il nous a semblé important d'introduire une dimension inductive dans notre démarche. Nous nous sommes inspirée de la théorie ancrée, non pour l'ensemble de la démarche, mais pour le traitement des données qualitatives.

4.3.1 De la collecte d'évaluations-diagnostics à la construction d'un corpus

Le questionnaire initial (annexe 4) conçu en septembre 2017 (92 répondants) pour être une *évaluation-diagnostics* est alors modifié (annexe 5) pour élargir nos investigations au-delà d'un usage pédagogique. Il est soumis sous cette nouvelle forme aux deux promotions suivantes. En septembre 2018 nous avons recueilli 122 questionnaires complétés et 124 en septembre 2019. Ces trois séries constituent alors notre principal élément du corpus pour appréhender les modalités de construction de la notion de DD au fil du parcours scolaires des néo-bacheliers. Ces enquêtes sont réalisées avant le changement de programmes du lycée qui marque l'entrée de la notion de « transitions » pour la rentrée 2019. Au moment où l'enquête est menée, la génération qui entre à l'Université porte donc une conception du développement durable (DD) construite dans le contexte spécifique des années 2000-2010 marquées par la montée en puissance de la notion de DD avant son reflux dans la décennie suivante.

Un deuxième questionnaire (annexe 5) est conçu de manière à recueillir, de façon manuscrite, des définitions du DD et des notions liées à cette notion, des éléments concernant le parcours scolaire des étudiants et leurs propositions d'actions en faveur (ou non) du DD. L'objectif est d'identifier les modalités de construction de ces représentations, le rôle de l'Éducation nationale dans la construction du syntagme, et les formes éventuelles d'engagements. Plusieurs questions, volontairement dispersées au fil du questionnaire, doivent permettre d'évaluer la place que chaque répondant accorde à la *question sociale*. Le questionnaire n'étant pas anonyme, ils ont la liberté de ne pas répondre aux questions qui seraient embarrassantes. Chaque élément du dispositif de recherche, questionnaires et entretiens auprès des étudiants, construction d'outils de formation, a apporté un matériau dense.

Cette collecte de questionnaires complétés « sur table » durant trois années consécutives (de 2017 à 2019) est complétée par deux autres types de données : les enregistrements de huit entretiens réalisés

au printemps 2019¹⁵³ auprès d'étudiants de L1 et les réponses à une nouvelle enquête, réalisée en ligne, diffusée sur l'ensemble des sites de l'UPPA, dans toutes les formations proposées, entre octobre 2021 et janvier 2022. Les échantillons étant de taille limitée, notre étude relève essentiellement des méthodes d'analyse qualitative. Toutefois, ils se prêtent parfois à une étude quantitative., notamment pour les réponses communes aux 336 questionnaires

Les réponses aux questionnaires, même pour des réponses ouvertes, sont limitées. Les étudiants ne disposent que d'une heure pour répondre et la place réservée à chaque réponse est réduite. Ce cadre leur permettait de répondre à l'ensemble du questionnaire dans le temps imparti.

Afin de recueillir des réponses plus étoffées, nous avons opté pour des entretiens complémentaires. À cet effet, parmi les questions posées, ils étaient invités à préciser s'ils acceptaient ou non de participer à un entretien. Parmi les étudiants sondés en 2018/2019, une trentaine ont répondu positivement en septembre. En mars-avril 2019, au moment de faire ces entretiens, 8 ont répondu présents. Nous avons voulu réitérer l'opération l'année suivante, mais le confinement mis en place au printemps 2019 nous en a empêchée.

L'année suivante, à l'automne 2020, nos compétences dans l'utilisation de l'outil informatique s'étant un peu améliorées, nous avons tenté un questionnaire en ligne. Nous avons décidé de l'étendre à l'ensemble des cinq sites (Pau, Bayonne, Anglet, Mont-de-Marsan et Tarbes) du campus de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, avec plusieurs objectifs. Les étudiants pouvaient ne pas répondre à toutes les questions. Nous souhaitions confronter les réponses recueillies auprès d'étudiants de 1^{ère} année en sciences sociales aux réponses des étudiants dans d'autres disciplines et à d'autres niveaux de formation. Ces représentations sont-elles représentatives d'une génération ? d'une sensibilité liée au choix de la discipline ? d'un territoire particulier ? Nous nous interrogeons également sur l'impact des périodes de confinement liées au COVID-19 sur les représentations des étudiants. La crise sanitaire peut-elle conduire à mettre en retrait les questions liées au DD ?

4.3.2 Questionnaires et entretiens : conditions de collecte des matériaux

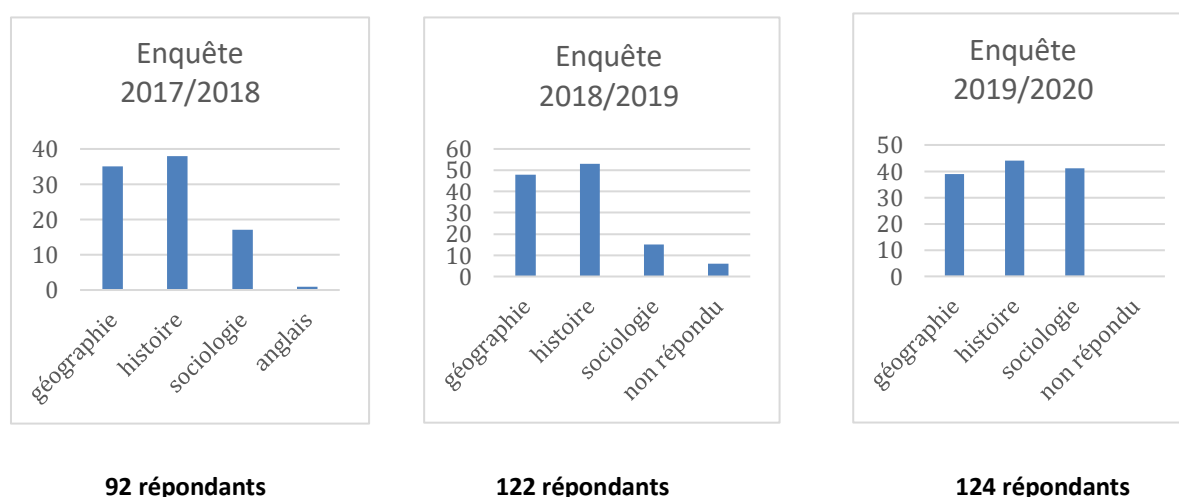
L'hypothèse et le cadre théorique étant posés, la méthodologie élaborée articule la démarche expérimentale (collecte de données qualitatives) et l'analyse (décomposition de l'objet d'étude allant du plus complexe au plus simple) sans toutefois aller jusqu'à la modélisation. Les enquêtes par questionnaires font partie des principales méthodes de collectes de données qualitatives en sciences sociales (Grawitz 2001 ; Desjeux et al. 2013) en général, en géographie (Gumuchian et al. 2000 ; Morange et al. 2016), notamment. Les géographes qui ont investi les méthodes quantitatives dans les années 1960 à l'instar des sociologues dans le cadre de la *Nouvelle Géographie*, ont, par la suite, intégré les études qualitatives tout en diversifiant considérablement leurs objets d'étude. (Claval et al. 2006 ; Bavoux 2007 ; P. Clerc et Deprest 2012 ; Gumuchian et al. 2000).

¹⁵³ L'interruption des cours en présentiel au printemps 2020 à cause du COVID-19 ne nous a pas permis de réaliser les entretiens l'année suivante.

L'ensemble des étudiants sondés est, dès lors, appréhendé comme un échantillon dont on peut interroger le caractère représentatif. Collecter des discours, écrits dans le cadre de questionnaires ou oraux dans le cadre d'entretiens, relève d'une démarche qualitative de plus en plus familière aux géographes (Morange et al. 2016 ; Gumuchian et al. 2000). Le choix de l'échantillon testé est, tout d'abord, lié au fait que cette recherche est ancrée dans la pratique enseignante. Le test est réalisé dans le cadre d'une situation d'enseignement où le développement durable est amené à prendre place. Ensuite, pour apprécier le rôle de l'Éducation nationale, il semble pertinent de proposer l'enquête au sortir du secondaire.

Cette enquête a été réalisée durant 3 années consécutives, auprès de 336 étudiants (92 étudiants en 2017, 122 en 2018, et 124 en 2019) entrant en 1^{ère} de licence de sciences sociales. Compte tenu des effectifs sondés et des biais induits par ce type d'échantillon, nous ne pouvons tirer des généralités ou modéliser les résultats. Pour autant, il présente une certaine diversité en termes d'origines géographique, sociale et de parcours scolaire. Une très grande majorité d'étudiants issus des Pyrénées-Atlantiques, quelques-uns du Sud des Landes et des Hautes-Pyrénées.

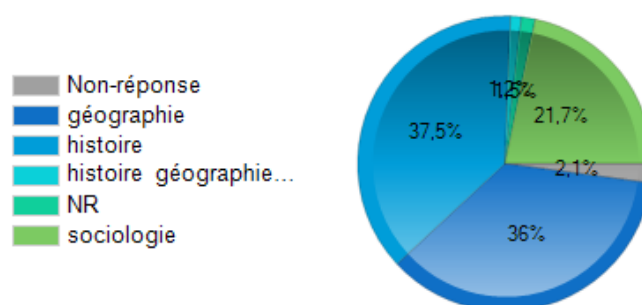
Figure 16 : Trois enquêtes « sur table »



L'UE « introduction à la géographie » est destinée à des étudiants de géographie, mais ouverte, en option, en tant qu'UE découverte aux étudiants qui souhaitent s'y inscrire. Les étudiants en histoire se destinant pour la plupart à l'enseignement sont vivement encouragés à s'y inscrire. Ils forment le plus gros contingent d'étudiants inscrits dans le cadre de cette UE. Les étudiants de sociologie, peu nombreux au début de l'enquête (moins de 20 étudiants) en 2017 et 2018, sont plus de 40 à s'inscrire en 2019 (fig. 16 et 17). Sur l'ensemble des questionnaires « sur table », les étudiants historiens, prévoyant de s'orienter dans un parcours « enseignement », se retrouvent légèrement majoritaires.

S'il s'agit d'une approche qualitative, le nombre de réponses et la succession des cohortes d'étudiants sur trois années consécutives, autorise un traitement quantitatif limité. Le nombre semble cependant suffisant pour espérer un effet de saturation conférant une relative représentativité des informations collectées. Toutefois, nous sommes consciente de plusieurs biais.

Figure 17 : Répartition des répondants en fonction de leur disciplines



Les étudiants forment un « public captif » constitué par l'ensemble des étudiants, inscrits dans un cadre administratif, et non un échantillon construit pour l'expérience. De plus, il s'agit d'étudiants ayant choisi un cursus universitaire en sciences sociales. Ils ne sont donc pas représentatifs de leur génération dans son ensemble, même si les filières dans lesquelles ils ont préparé leur baccalauréat sont assez différentes. Les réponses étant complétées dans le cadre du cours, un biais supplémentaire peut s'introduire du fait du rôle de l'enquêteur, le rapport enseignant/étudiants étant asymétrique. Les étudiants ont l'obligation de mettre leur nom sur le questionnaire, ce qui peut mettre en difficulté des étudiants redoutant d'être évalués ; en revanche, ils sont libres de répondre ou non aux questions. Les objectifs de l'enquête ont été clairement explicités : recueillir des données, d'une part, pour ajuster le contenu du cours à leurs besoins et, d'autre part, pour constituer un corpus de verbatims en vue d'une thèse. Bien que placés dans ce cadre « académique », ils se sont, pour la plupart, montrés confiants et se sont livrés volontiers à l'exercice. Si on pouvait s'attendre à des réponses marquées par la recherche d'une forme scolaire d'écriture, un nombre conséquent d'entre eux ont livré des propos sous une forme plus personnelle. À la question « souhaitez-vous prolonger cet échange par un entretien oral, dans le cadre du travail de recherche ? », en 2018, 32 étudiants et 22 en 2019, ont donné leur accord. Sur les 32 étudiants volontaires en 2018, 8 ont participé à l'entretien oral. Ces échanges avaient pour objectif de cerner davantage leur cheminement, de faire la part entre les acquisitions construites dans le cadre scolaire ou en dehors. Bien que numériquement limité, les étudiants présentaient des profils très différents, tant du point de vue de leur origine géographique, que de leur parcours scolaire ou encore de leur point de vue sur le développement durable. Un étudiant japonais qui a accepté un entretien apporte un contre-point précieux aux propos des étudiants formés en France. Pour l'année suivante, la pandémie n'a pas permis de mener à bien les entretiens programmés au printemps 2020.

En 2017, le questionnaire proposé était assez succinct (annexe 4). Outre sa fonction première d'évaluation diagnostic, il a servi de test pour évaluer la procédure et a conduit à la construction d'un questionnaire plus étayé (annexe 5). Les éléments recueillis concernaient la série du baccalauréat obtenu par l'étudiant, le type de licence dans laquelle il est inscrit, des questions cherchant à évaluer, au sortir du secondaire, les représentations sur la géographie et le niveau de maîtrise des deux notions structurantes dans les programmes de géographie, du primaire à la terminale : la *mondialisation* et le *développement durable*. Partant de la conviction que ces néo-bacheliers avaient acquis ces définitions au fil de leur parcours scolaire, ces paramètres pouvaient sembler suffisants. Les variables retenues permettaient d'établir des

corrélations entre la filière scolaire, le choix de la discipline dans le supérieur et le contenu des réponses proposées.

Tableau 8 : Définitions recueillies dans les questionnaires

| | Nombre d'observations | Nombre d'observations sans réponse | |
|------------------------------|-----------------------|------------------------------------|-------------|
| | | Effectif | Pourcentage |
| Développement durable | 336 (3 vagues) | 15 | 4,45 |
| Mondialisation | | 17 | 5,05 |
| Environnement | 245 (2 vagues) | 29 | 11,84 |
| Social | | 30 | 12,24 |
| Économie | | 33 | 13,47 |
| Nature | | 27 | 11,02 |
| Écologie | | 35 | 14,28 |

Cette mise en relation a tenu une partie de ses promesses, mais il s'est avéré nécessaire d'élargir le questionnement dans plusieurs directions pour affiner et nuancer l'analyse. Les étudiants, libres de sauter des cases, n'ont pas répondu à toutes les questions. Nous avons recueilli des définitions du *développement durable* et de la *mondialisation* pour les trois « vagues », auxquelles se rajoutent des définitions des notions associées pour les deux « vagues » suivantes (tableau 8). Ce tableau montre que les néo-bacheliers ont, dans une forte proportion pu donner une définition, fût-elle approximative, pour les deux notions-clés des programmes de géographie, du primaire à la Terminale : le DD et la mondialisation. En revanche, ils sont plus de 11.5 % à ne pas pouvoir proposer une définition pour les notions essentielles qui sont mobilisées pour celle de DD, ce qui souligne l'écart entre la capacité de restitution d'une définition souvent apprise par cœur et la maîtrise de son contenu.

Le nouveau questionnaire (annexe 5), au lieu d'un simple recto-verso, comprend quatre pages organisées pour réserver les termes ou expressions les plus explicites en dernière page. En page 1, un bloc de questions a été rajouté afin d'identifier un parcours des élèves du primaire à la Terminale, un parcours à la fois scolaire et géographique. En page 2, on prend pour point de départ la définition de la *mondialisation* et celle du *développement durable*. Outre le fait que les programmes accordent à ces notions une place majeure dans les programmes de géographie, ces définitions peuvent être révélatrices de conceptions idéologiques, qu'elles soient diffusées dans les cours de géographie ou ailleurs. Dans la mesure où on cherche à identifier des « visions du monde », la mise en relation des réponses concernant le DD et la mondialisation peut s'avérer signifiante. Il a semblé également utile de faire préciser aux étudiants le sens qu'ils donnaient à chaque « pilier » du développement durable : « économie », « social » et « environnement » et de les conduire à expliciter ce qu'ils entendent par « nature » et « écologie ». En page 3, le premier bloc de questions a pour objectif de cerner les éléments des programmes que les élèves ont gardés en mémoire comme relevant du DD et les questions qu'ils souhaiteraient voir intégrer dans l'enseignement à ce titre. Il s'agit d'évaluer l'impact du parcours scolaire dans la construction de la notion de DD. Dans le deuxième bloc de questions, on cherche à identifier les facteurs qui ont contribué à leur

sensibilisation au DD et les conduites qu'ils ont - ou non – choisi d'adopter. Avec la question 9, il s'agit de mettre en évidence le niveau d'information des étudiants sur les actions déployées en lien avec le DD dans les communes où ils ont résidé. En page 4, on se dégage du cadre scolaire pour tenter de cerner leur lien à l'action, tout d'abord en leur demandant de préciser ce qui constitue, pour eux, des priorités, ensuite en les conduisant à porter une appréciation sur la portée des orientations politiques (sans préciser ni acteur, ni cadre spatial), enfin en les invitant à imaginer des actions possibles avec la question : « Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ? ». Penser le futur suppose que l'on ose se dégager des voies déjà tracées, que l'on dispose de ressources pour construire un imaginaire entre utopie et connaissances, entre projets et pragmatisme. C'est ici qu'on peut approcher le désir de changement des jeunes gens et les armes dont ils disposent pour s'y engager. Cette question, arrivant en dernier, les a, bien évidemment, surpris alors qu'ils se trouvaient, pour la première fois, pour la plupart d'entre eux, dans le cadre solennel d'un amphithéâtre universitaire. La mise en page du questionnaire a été élaborée afin d'orienter le moins possible leurs réponses. Comment faire émerger la manière dont ces jeunes gens prennent en compte la *question sociale* sans orienter leur propos ? À cet effet, le choix a été fait de n'employer l'expression « inégalités sociales » qu'en page 4, mais de la placer avant les éléments où ils sont appelés à exprimer des points de vue plus personnels. Ceci a pour but de voir si, malgré une faible prise en compte de la *question sociale* dans le cadre de réponses de type scolaire (p. 2), elle peut émerger dans le cadre d'une réflexion plus personnelle. Les éléments collectés au fil du questionnaire laissent transparaître le rapport au Monde, à soi et aux Autres, que chacun entretient. La prise en compte de l'expression *générations futures* mérite également une attention particulière.

Les entretiens ont été réalisés au printemps 2019. Les étudiants répondants avaient assisté à nos cours et travaux dirigés au premier semestre. Pour le second semestre qui s'engageait et les années suivantes, ils étaient assurés de ne plus nous retrouver en cours. Même si la relation demeurait asymétrique, les entretiens se sont déroulés dans la confiance. Le cadre assurant au répondant une sécurité, ils ont pu s'exprimer avec spontanéité. La plupart des entretiens ont duré 1h30. Tous ont pu être enregistrés. Le premier semestre d'enseignement de géographie pour la plupart des répondants avait-il conduit les étudiants à modifier leur approche du DD ? La maturité acquise en quelques mois d'autonomie par rapport à la vie familiale a-t-elle induit un changement de point de vue ? Le questionnement suivait une trame de questions ouvertes pour les amener à évoquer leur conception de la géographie, à préciser la définition du DD donnée en début d'année, à confirmer, modifier et justifier le classement d'objectifs à prioriser, et évoquer les raisons qui les conduisent à se sentir fortement concernés par les questions de DD. Quelques éléments dans leurs réponses pouvaient servir d'appui pour élargir le questionnement, au cas par cas. Les réponses et les relances nous ont permis de mieux saisir leurs arguments alors que les réponses rédigées dans les questionnaires s'avéraient très lapidaires parfois. Le questionnement a pour objectif de saisir les modalités de sensibilisation au développement durable, d'une part, en termes d'itinéraire personnel et d'engagement, d'autre part, en termes de lien avec leur parcours scolaire. La transcription et l'analyse des entretiens ont été réalisées à l'aide du logiciel MAXQDA. Ce logiciel est particulièrement intéressant pour traiter des entretiens oraux. Même si Google offre la possibilité de transcrire directement le document audio en texte, la transcription au clavier, mot à mot est préférable – dès lors qu'on dispose du temps nécessaire. Cette démarche permet d'accéder davantage au sens du récit du répondant : ses mots, ses hésitations, ses intonations, ses silences, les rires échangés... autant de nuances qu'une transcription automatique efface.

Pour leur assurer l'anonymat dans la transcription, nous leur avons attribué un pseudonyme. Louise vivait en Dordogne durant ses années au collège et au lycée. Étudiante en histoire, elle s'est inscrite à l'UE « introduction à la géographie », car elle envisage de passer les concours d'enseignement. Flora, venant également de la Dordogne, débute des études de géographie. Carine était à Tarnos (Landes) durant sa scolarité en primaire et collège, puis à Bayonne, au lycée Cassin. Elle est inscrite en géographie. Damien a fait sa scolarité à Saint-Sever, dans les Landes. Après une première année de biologie à Bordeaux, il s'est inscrit en première année de géographie à Pau. Audrey a suivi une scolarité dans l'enseignement privé à Pau. Elle est inscrite en géographie. Maxime, inscrit en géographie, a vécu dans les Landes, entre le littoral (Léon) et l'intérieur (Grenade-sur-Adour). Mathieu, inscrit en histoire, a effectué sa scolarité dans l'enseignement privé à Lourdes (Hautes-Pyrénées). Enfin Takeshi, Japonais, est étudiant en géographie après avoir travaillé dans la restauration. Ce dernier, étant le seul Japonais inscrit, peut être aisément identifié malgré son pseudonyme. Cela conduit à une exploitation prudente de ses propos.

Les outils classiques en sciences sociales pour mener un entretien sont mobilisés dans leur diversité et adaptés à la situation : des questions pour relancer la discussion, des marques d'intérêt (oui, hum, hum...), des questions faussement naïves du type : « je suis une élève de 6^{ème} et je pose telle question »... (notre expérience nous a permis de constater que les élèves de 6^{ème} peuvent désarçonner leur professeur par leur logique implacable), conduisant parfois à une réponse du type « ah, ça c'est une bonne question ! », indiquant que le répondant se trouve devant une contradiction à dépasser pour pousser plus loin l'argumentation. Au moment de l'analyse, ce type de réponse permet de pointer des hiatus dans le discours. Quoi qu'il en soit, l'écoute des entretiens confirme les observations des linguistes ou les sociologues : la pensée a cheminé pendant l'entretien pour les deux protagonistes, suscitant une avancée dans la réflexion accompagnée d'un plaisir partagé.

Les entretiens sont transcrits et analysés avec le logiciel MAXQDA2020 qui offre de multiples possibilités. Son utilisation est très intuitive. Les entretiens durent entre 30 mn et 1h40. La bande audio a été transcrite mot par mot à l'écrit. Le travail d'encodage est affiné au fil de la transcription. Les conditions dans lesquelles cette thèse est réalisée nous offrent le luxe de disposer de temps et, donc, de pouvoir recueillir, pendant la transcription, toutes les nuances de la voix qui viennent préciser, enrichir le sens des mots. Ainsi, par exemple, les différentes intonations données à un mot comme « d'accord » montrent que, prononcé de mille manières, il peut signifier qu'on a bien entendu un propos, éventuellement l'approuver, ou, encore, relancer le répondant, marquer sa surprise... La force de conviction du répondant est clairement perceptible comme ses doutes, son besoin de réfléchir en silence, silence que la personne qui questionne a parfois du mal à ne pas interrompre... L'entretien se révèle un exercice délicat, même, voire surtout, pour une enseignante aguerrie, convaincue de savoir questionner.

L'étudiant-répondant cherche une validation de son propos par le professeur. Il s'agit donc de rappeler que toute réponse est intéressante, voire de manifester explicitement cet intérêt. Afin de se dégager du rapport enseignant-étudiant, il est nécessaire d'établir un lien de confiance, voire de connivence. L'écoute des entretiens souligne deux options, plus ou moins conscientes chez la personne qui questionne : des formulations moins formelles sans pour autant tomber dans le langage familier et l'accent du Sud-Ouest. En fait, de la Bigorre à la Dordogne, en passant par le Béarn, le Pays basque ou les Landes, ce sont plusieurs nuances d'accents du Sud-Ouest qui « s'entendent », à tous les sens du terme. Si un

éclaircissement théorique est attendu de la part du répondant vis-à-vis du « prof » qui interroge, il s'avère indispensable de préciser que l'on sort du cadre de l'interview. Ce fut de nombreuses fois le cas, notamment, au cours de l'échange avec Takeshi.

L'entretien avec Takeshi se révèle particulièrement riche du point de vue méthodologique même s'il s'agit, ici, d'analyser une série d'erreurs que nous avons commises. La première a été de sous-estimer la barrière de la langue. Cet étudiant étant très assidu et très bien intégré parmi ses camarades de promotion, nous n'avions pas perçu ses difficultés pour s'exprimer à l'oral. Il utilise un ordinateur pour traduire les mots du français au japonais et inversement. La prononciation constitue déjà un obstacle conduisant à des situations se concluant sur un éclat de rire comme la confusion entre tortue et torture, par exemple. Les difficultés augmentent dès lors que l'on a recours à des notions ou expressions abstraites. Pour « développement durable », il fait part du fait qu'il lui a fallu beaucoup de temps pour comprendre la notion. Il avait beau essayer de lire et, même en japonais, sa langue maternelle, précise-t-il, « c'est déjà compliqué ». Une autre source d'erreurs vient des codes de politesse. La situation de l'entretien l'a placé dans une triple réserve : la déférence par rapport à son professeur, par rapport à une femme, et par rapport à une aînée. De plus, il n'est pas, pour un Japonais, convenable de livrer ses sentiments personnels. Ce n'est, malheureusement, qu'à la fin de l'entretien que cette question a été évoquée. Enfin, bien que cherchant à s'en défendre, armée des lectures des géographes français (Berque 1982 ; Pelletier 1997 ; Berque 2017) sur les relations des Japonais avec la nature, nous n'avons pas résisté à la puissance des stéréotypes. Malgré cela, la générosité de Takeshi a permis un réel échange.

Le questionnaire envoyé en ligne (annexe 6) reprend la plupart des questions formulées dans le deuxième questionnaire « sur table » afin d'obtenir des éléments de comparaisons avec les précédents sondages. Toutefois le principe du questionnaire en ligne, anonyme, autorisait quelques nouveautés. Il leur était demandé de préciser leur parcours universitaire (discipline, niveau d'enseignement, site universitaire d'inscription). Ils pouvaient également apporter des indications sur leur âge, leur lieu de résidence et la catégorie socio-professionnelle de leurs parents. Les réponses étaient toujours facultatives. Le questionnaire a été mis en ligne en octobre 2020, et, après une relance, il était clos fin janvier 2021. Le message contenant le lien vers l'enquête précisait les objectifs du questionnaire. Il permettait de nous identifier.

Une enquête en ligne utilisant le logiciel Sphinx iQ2 a donc été mise en place entre novembre 2021 et janvier 2022, adressée à tous les étudiants de l'Université de Pau et Pays de l'Adour (UPPA), répartis sur 5 sites. L'UPPA compte, en 2021, 14 376 étudiants¹⁵⁴ dont 10 156 en inscription première. 421 étudiantes et étudiants ont cliqué sur le lien de l'enquête. Parmi eux, 152 (36,1%) n'ont pas dépassé la première page, peut-être rebutés par le formulaire de demande d'autorisation. Quelques-uns ont simplement complété la case « inscriptions ». Le fait de ne pas répondre à une question ne bloquait pas l'accès aux questions suivantes. Le questionnaire est resté en ligne du mois de novembre 2021 au mois de janvier 2022. Un rappel a été transmis début janvier, ce qui a permis d'augmenter significativement l'échantillon puisque 70,9% des réponses ont été recueillies en janvier. 11 répondants qui avaient complété le questionnaire en novembre ont apporté des modifications, à la suite de ce rappel. Si la grande majorité (71,3%) des répondants ont

¹⁵⁴ Les statistiques concernant l'ensemble de l'Université de Pau et Pays de l'Adour (UPPA) sont fournies par l'Observatoire de l'Établissement (ODE).

utilisé un PC pour compléter le questionnaire, 71 (28,8%) ont utilisé un Smartphone, ce qui n'a pas eu d'incidence sur la longueur des réponses. Ces éléments soulignent tout l'intérêt de recourir à un mode très souple de diffusion et de recueil de l'information en procédant à une enquête en ligne. Toutefois, des biais peuvent être induits et la question de la validité de l'échantillon conduit à une grande prudence sur l'interprétation des données. Il s'agit, en effet, de répondants probablement sensibles à la question du DD.

Alors que le questionnaire était conçu pour des étudiants inscrits en licence ou en master, plusieurs doctorants ont souhaité répondre. Ils sont répertoriés sous l'intitulé « autre ». C'est donc un échantillon de 251 questionnaires qui ont été remplis. Contrairement aux précédentes enquêtes, il s'agit d'une démarche totalement volontaire de la part des étudiants, anonyme et dérogée du rapport enseignante-étudiants.

La grande majorité des répondants sont inscrits en 1^{ère} année de licence. Les néo bacheliers qui ont obtenu leur baccalauréat en 2021 constituent donc plus fort contingent de l'échantillon (20,8% des répondants). Les comparaisons avec les réponses des vagues antérieures doivent être menées avec prudence car les programmes d'enseignement ont été sensiblement modifiés pour la rentrée de septembre 2019. On peut noter que, parmi les répondants, les néo-bacheliers sont sensiblement surreprésentés de même que les étudiants en master, comparé aux effectifs de l'UPPA (tableau 9).

Tableau 9 : Une majorité de néo-bacheliers parmi les répondants

| Niveau | Répondants (en %) | | Inscrits UPPA (en %) |
|---------------|-------------------|------|----------------------|
| | Effectifs | % | |
| L1 | 73 | 29,1 | 22 |
| L2 | 47 | 18,7 | 16,5 |
| L3 | 44 | 17,5 | 14,9 |
| M1 | 40 | 15,9 | 8,4 |
| M2 | 37 | 14,7 | 8,8 |
| Autres | 10 | 4 | — |

Total UPPA, toutes formations confondues : 14 376 inscrits en 202
 Source des données : service ODE de l'UPPA

L'inscription par domaine (graphique 6) réserve certaines surprises : les étudiants en droit sont les plus nombreux à répondre. Une comparaison avec les chiffres pour l'ensemble des inscrits à l'UPPA (droit : 13,3 % des effectifs, géographie-aménagement-environnement : 2 %, histoire-archéologie : 4,2 %, sociologie : 2,35 %) révèle, en fait, une proportion de juristes conforme aux valeurs globales et une surreprésentation très forte des étudiants en sciences sociales. En regroupant les étudiants en géographie et en aménagement, le contingent est équivalent à celui des juristes. Les étudiants inscrits en histoire sont bien représentés. Bien qu'en net retrait par rapport aux premiers, les étudiants en sociologie viennent en troisième position. Ces résultats laissent penser que les étudiants ciblés dans les premières enquêtes constituent un contingent particulièrement concerné par la thématique du DD. Les répondants se répartissent ensuite dans l'ensemble des domaines universitaires. Les réponses des questionnaires collectés dans la 4^{ème} vague (octobre 2021-janvier 2022) peuvent donc être mises en comparaison avec celles des questionnaires

collectés pour les trois premières vagues (entre septembre 2017 et septembre 2019) avec un certain degré de pertinence.

Pour l'inscription par site, on obtient 239 réponses effectives. 71% des répondants sont inscrits sur le site de Pau, 15,1 % sur le site de Bayonne, 10 % à Anglet, 3,8 % à Tarbes et 2,5 % à Mont-de-Marsan. Ces chiffres sont assez concordants avec ceux de l'ensemble de l'UPPA où, parmi les 10 156 étudiants en inscription première, 6 966 (68,6 %) sont inscrits sur le site de Pau, 1575 (15,5 %) à Bayonne, 866 (8,5 %) à Tarbes et 749 (7,3 %) à Anglet. Les réponses pour le genre attestent d'un déséquilibre en faveur des femmes (154 répondantes, soit 66,1 %), pour 75 hommes et 4 « autres ». Si on compare ces résultats aux statistiques concernant l'ensemble de l'UPPA, où on compte 53 % de femmes, on peut noter que ce genre est surreprésenté dans l'échantillon, mais cela peut s'expliquer par la forte proportion d'étudiants inscrits dans des filières très féminisées à l'UPPA comme en droit (73% de femmes) ou en sociologie (80 %).

Cette nouvelle enquête a permis d'introduire une question relative à l'origine socio-professionnelle des répondants. L'UPPA, située dans le Sud-Ouest de la France peut être considérée comme une Université de « proximité », ce qui favorise la représentation relativement importante (comparé aux moyennes nationales), d'une part, des étudiants issus de familles d'agriculteurs et d'autre part du monde des ouvriers ou des employés. Si on compare les valeurs de l'échantillon (fig. 18) à celle de l'ensemble de l'UPPA (fig. 19), les caractéristiques de l'échantillon sont assez conformes à celle du total, mais on peut noter que, pour les répondants, la part des enfants des familles de cadres et professionnels intellectuelles supérieures est plus réduite pour les répondants.

Figure 18 : Catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents des répondants

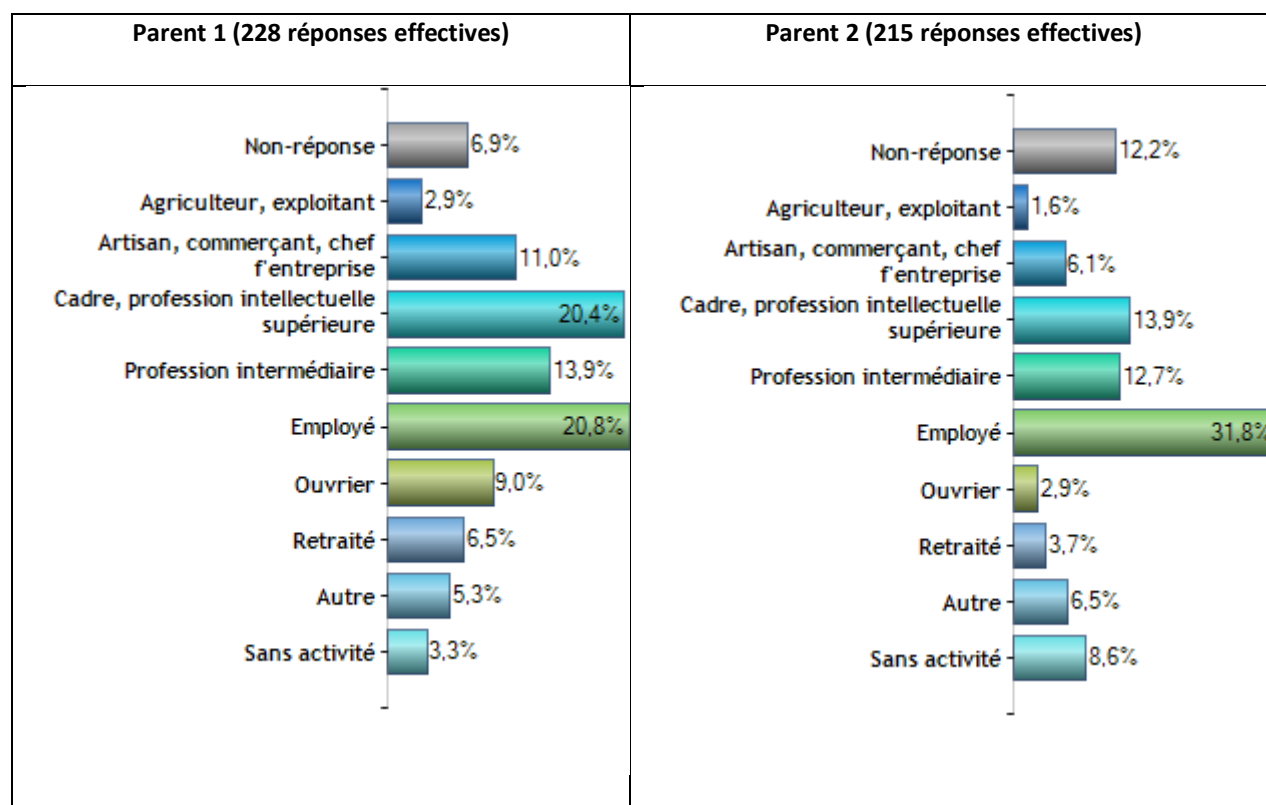


Figure 19 : Catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents à l'UPPA



Source des données : service ODE de l'UPPA

Le genre du « parent 1 » et du « parent 2 » n'est pas indiqué dans le questionnaire. La sous-représentation des cadres et professions intellectuelles supérieures et des ouvriers et la sur-représentation des employés dans la réponse au « parent 2 » laisse supposer qu'il s'agit de la mère, le plus souvent.

La proportion sensiblement plus importante des répondants issus de catégories sociales modestes vient contredire l'idée reçue selon laquelle le DD serait une préoccupation des classes aisées et diplômées. Ce sondage s'adresse, certes, à des étudiants, mais la forte proportion de néo-bacheliers montre l'ancrage d'une sensibilité au problème à l'amont du parcours universitaire. Les répondants au questionnaire en ligne pour la 4^{ème} « vague » constituent donc un échantillon relativement représentatif de l'ensemble des étudiants de l'UPPA dans ses caractéristiques de genre, de CSP et de répartition dans les différents sites. En revanche, les étudiants inscrits en sciences sociales se sont nettement plus mobilisés, ce qui permet des comparaisons avec les étudiants sont dans les trois premières vagues. La structure du questionnaire en ligne (annexe 6) reprend pour une très large part celle des questionnaires précédents (annexe 5). Pour analyser les réponses et permettre la comparaison avec les résultats obtenus à partir des trois premières vagues, on reprendra les mêmes procédures pour la lemmatisation et les codifications des verbatims.

Dès lors qu'on mène une enquête par questionnaire et entretien, un détour par la *linguistique* s'impose, même si, dans cette recherche, on peut s'en tenir à des notions de base (Siouffi et al. 2012 ; Condamines 2007 ; Fuchs s. d.). L'analyse des discours montre que les *locuteurs* possèdent des *compétences communicatives* (Fuchs s. d.). La variation des *productions langagières* révèle la diversité des vécus des locuteurs, par rapport au contexte de sa production, leurs ressentis par rapport à leurs propres façons de s'exprimer, comme en attestent les verbatims recueillis dans l'enquête. Catherine Fuchs souligne, par ailleurs, le rôle des *politiques linguistiques* et leur incidence en matière de politique éducative qui a consacré l'*écrit* dans sa forme scolaire. Au cours du XX^e siècle, les linguistes se sont tournés vers l'analyse de l'*oral* en prenant, par exemple en compte, l'*intonation*, les *hésitations* du locuteur, les *registres de langues*. C'est une dimension à prendre en compte dans l'analyse des entretiens.

Ce corpus de réponses aux questionnaires et d'entretiens rassemble après collecte et retranscription des écrits de natures différentes. Les réponses manuscrites courtes récoltées sur « table », dans des conditions de type scolaire sont retranscrites sous forme de tableau dans un fichier Excel en vue de son importation dans la plate-forme Sphinx iQ2. Les longs propos échangés dans un cadre plus confortable sont retranscrits directement sur la plate-forme MAXQDA2020. Les réponses au sondage en ligne, sous anonymat, sont importées depuis la plate-forme Sphinx iQ2. Nous optons pour un mode de traitement commun de ces données qualitatives en les adaptant, à la marge, pour prendre en compte cette diversité d'écrits.

4.3.3 Traitement et analyse des données qualitatives

Le traitement des données qualitatives (fig. 10) a pour but de vérifier l'hypothèse selon laquelle le discours sur le développement durable se construit principalement dans le parcours scolaire des élèves, en cours de géographie notamment. Le discours ainsi construit, minorerait, selon notre hypothèse, la place de la *question sociale*.

Le matériau récolté régulièrement dans un but pédagogique peut aussi être analysé en tant que représentations. Celles-ci comportent deux dimensions : individuelle et collective. Chacun construit, individuellement, dans son cheminement personnel, ses propres représentations. En nous référant au concept d'*habitus*, il nous faut prendre en compte les contextes (famille, quartier, activités associatives ou professionnelles...) dans lesquels s'inscrit le cheminement de chacun. Les représentations peuvent donc ouvrir la porte d'une intelligence du social.

Pour accéder à une *intelligence du social*, Jean-Michel Berthelot (Berthelot 1998), sociologue et philosophe, propose un cheminement, de l'empirie à la théorie, du recueil des faits à la mise en évidence des relations entre ces faits, pour en extraire un schème interprétatif. Il précise qu'un discours tendant à produire de la connaissance peut, selon les cas, conduire à expliquer un phénomène, ou bien lui donner un sens ou encore l'inscrire dans une rationalité.

« Ainsi s'organise un parcours : pensant avoir identifié le niveau spécifique où se noue l'intelligence de l'objet, il s'en suit diverses voies : vers l'aval, où le dialogue entre théorie et empirie est toujours une négociation complexe et partiellement opaque, constamment menacée en sciences sociales de basculer de l'argumentation scientifique à la construction doctrinaire ou au développement rhétorique ; vers l'amont où les schèmes d'intelligibilité retrouvent des représentations fortes sur l'Être et le Connaître, donnant lieu à des engagements ontologiques et épistémologiques souvent contradictoires – déterminisme et indéterminisme, holisme et atomisme, structuralisme et histoire... - par lesquels les écoles de pensées se distinguent et s'affrontent. » (Berthelot 1998, p 10-11).

Il alerte ainsi sur le risque de se heurter à différents types d'écueils dans le processus de théorisation afin de rendre le social intelligible. Il invite le chercheur à un effort réflexif important pour s'affranchir de ses cadres idéologiques personnels. S'affranchir de ses propres référentiels ne signifie pas les abandonner, mais en questionner le bien-fondé. Dans le protocole de recherche, il s'agit d'identifier, à travers les écrits ou les propos des étudiants au sujet du DD, des grilles de lecture qui peuvent être révélatrices de « visions du monde » et de tenter d'expliquer leur construction. On veille cependant à ne pas extrapoler les propos des étudiants. Un travail réflexif et critique à chaque étape du processus de recherche s'avère, en effet, indispensable pour identifier le « mode d'intelligibilité » à l'œuvre. Si on oppose souvent explication et compréhension, J.-M. Berthelot propose de relativiser le clivage. Il en est de même pour Jacques Lévy qui définit l'explication comme une « démarche cognitive qui vise à répondre à la question "Pourquoi ?" ». (Lévy et al. 2013, p 385-386).

Les éléments de discours collectés s'avèrent très riches en termes de contenus. Nous avons mobilisé plusieurs grilles de lecture pour analyser des discours. Une partie d'entre elles sont construites

dans l'expérience professionnelle, une autre dans le cadre d'un dispositif de traitement des données inscrit dans des attentes « académiques ». Si cette expérience, nourrie de nombreuses lectures théoriques, met souvent sur la voie de fortes intuitions, le risque est grand de s'enfermer dans son propre cadre de pensée. Pour se dégager de cet écueil, les sciences sociales proposent différents outils et méthodes.

L'expérience de l'enseignant acquise dans l'évaluation et l'analyse des « représentations-obstacles » peut être étayée en s'inspirant de l'*analyse par théorisation ancrée* (Paillé 1994), inscrite dans l'héritage des travaux de B. Glaser et A. Strauss (*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Mill Valley, CA, Sociology Press, 1967). Il s'agit d'une méthodologie d'analyse de données qualitatives et empiriques qu'on décompose en étapes : la *codification*, suivie d'un effort de *catégorisation*, conduisant à une *théorisation empirique et inductive*. Pour Pierre Paillé, *théoriser* dans une démarche empirique :

« *c'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. En fait, [...] c'est d'abord aller vers cela* ». (Paillé 1994, p 149).

Il ne s'agit pas de produire une théorie. L'analyse, élémentaire au début, se complexifie progressivement de manière inductive, sans prétendre être exhaustive et modélisante. Cette *théorisation* peut être considérée comme « ancrée » car elle prend comme point de départ les observations recueillies dans l'expérience d'enseignement au fil d'une carrière entière. Ces observations ont conduit à la conviction que la *question sociale* est invisibilisée. Nous formulons, à partir de ces observations, l'hypothèse que cette invisibilisation est liée au poids de l'idéologie néolibérale, en France, relayée dans le système scolaire. L'hypothèse, « ancrée » dans l'expérience professionnelle, devient à son tour le fil conducteur de cette recherche doctorale. Le dispositif de recherche a pour objectif de cheminer de la conviction vers la démonstration. Dans cette recherche, la *théorisation* consiste en un processus heuristique plutôt qu'une recherche de résultat. La taille réduite de l'échantillon ne l'autorise pas. Peut-on montrer que la *question sociale* est invisibilisée aux yeux des étudiants ? Peut-on évaluer, dans les représentations des néo-bacheliers, l'impact des orientations institutionnelles tendant à l'invisibilisation croissante de la *question sociale* ? L'idéologie dominante néolibérale pèse-t-elle sans partage dans ces représentations ? Les acteurs de l'Éducation nationale parviennent-ils à prendre des distances avec des orientations qui restreignent le champ de l'EDD aux questions de climat et de biodiversité et de changements de comportements ?

L'analyse de discours, en démarche qualitative, conduit à scruter les mots, les notions et les concepts. En géographie, dans le cadre académique, de nombreuses « études de terrains » conduisent à des analyses qualitatives (Morange et al. 2016). Les géographes mobilisent des approches issues souvent de manuels dédiés aux techniques d'enquêtes élaborées en sociologie et en anthropologie. Dans l'enquête du géographe sur le terrain, l'observation se porte, de manière plus spécifique, sur les usages sociaux de l'espace et les interactions sociales dans l'espace. L'espace est conçu comme un produit social. « *Production symbolique et idéologique des sociétés, il est à la fois construit social et support de la construction des relations sociales* » (Morange et al. 2016, p 62). Le travail sur les notions et les concepts tient, de ce fait, en géographie, une place importante, comme en attestent les différents dictionnaires de géographie (Brunet et al. 2005 ; Lacoste 2003 ; George et al. 2013 ; Lévy et al. 2013) ou des ouvrages tels que *L'Encyclopédie de géographie* (Bailly et al. 1992) ou *Les concepts de la géographie humaine* (Bailly et al. 2014). Ces termes

présentent un caractère souvent polysémique, entre langue commune et usages scientifiques. Dans le cadre de la géographie enseignée, d'importants efforts sont déployés pour en proposer une transposition didactique, comme en atteste, par exemple, le glossaire du site *Géoconfluences* de l'École Normale Supérieure¹⁵⁵. Cette pratique consistant à décortiquer les notions, à confronter différentes définitions possibles, vient conforter l'expérience acquise dans l'acte d'enseignement. C'est dans ce double cadre que s'inscrit le processus d'encodage : il s'agit, à partir des mots employés par les étudiants en matière de DD, des définitions qu'ils en proposent.

L'expérience nourrissant l'intuition, et les connaissances soutenant l'effort de rigueur, peuvent faciliter le traitement des données, notamment pour décrypter de manière *littérale* le sens du propos à analyser. Elles ne sont pas pour autant suffisantes pour éviter les erreurs d'interprétation, si tant est que cela soit pleinement possible. Pour, au moins, les réduire, on dispose désormais de *logiciels d'analyse des données textuelles*. Ce que l'on nomme *intelligence artificielle* (IA) (Ganasia s. d. ; Braunschweig 2019) (discipline scientifique fondée 1956, au Dartmouth College de Hanover, dans l'État du New Hampshire (États-Unis) visant à simuler sur des machines les différentes facultés de l'intelligence) dont les potentialités se déploient très rapidement depuis les années 2010, permet de traiter de grandes quantités de données, de modéliser des facultés cognitives humaines. L'« intelligence humaine » et l'« intelligence artificielle » ne se confondent pas, mais l'IA apporte désormais des ressources puissantes de traitement des données, non seulement du point de vue quantitatif, mais aussi en termes de contenus, *via* les algorithmes qui « *apprennent grâce à un important corpus de données détaillées* » (Braunschweig 2019, p 38). Les tâches clés de collecte, annotation, étiquetage des données relèvent quant à eux - pour l'instant - de l'intervention humaine. L'IA s'est déployée dans de nombreux domaines, notamment dans *l'analyse lexicale et sémantique*. Caroline Mothe, Estelle Delfosse et Anne Marie Bocquet (Mothe et al. 2021) caractérisent différentes méthodes d'analyse de données textuelles : « analyse traditionnelle » et *l'analyse de données textuelles* (ADT). L'« analyse traditionnelle » de corpus dans le cadre de recherches en littérature et en sciences sociales, notamment en histoire, permet de rendre compte des textes de manière descriptive, explicative ou compréhensive. L'ADT « *se définit donc par les procédés contemporains qui s'appuient sur la statistique, l'ingénierie linguistique et sémantique dans des applications informatiques.* » (Mothe et al. 2021, p 12). Ces techniques peuvent être utilisées dans le traitement de corpus de textes dans deux cas principalement : le traitement d'une grande quantité de textes, d'une part, et la recherche d'une certaine objectivité, d'autre part.

L'analyse de contenu assisté par ordinateur où le travail de *codage*, de *repérage* et d'*annotation* est effectuée par ordinateur. L'analyse de textes par le biais du logiciel SphinxIQ, outil d'*exploration lexicale*, permet ainsi d'explorer les discours de manière inductive, en caractérisant le texte de manière statistique, donc sans en identifier le sens, ce qui rapproche de la *théorie ancrée*. On parle de *théorie ancrée* dès lors qu'il s'agit d'une « *analyse fréquentielle du contenu d'une communication ou d'un message en vue d'en déterminer les conditions de production ou la nature du producteur.* » (Paillé 1994, p 151). Dans un premier temps, en effet, le logiciel permet un repérage rapide de mots fréquemment employés. Ainsi, « *le texte est vu comme une donnée, et on l'analyse de manière statistique et "froide", sans intervention et*

¹⁵⁵ *Géoconfluences*, éducol, ressources de géographie pour les enseignants, glossaire, [Glossaire — Géoconfluences \(ens-lyon.fr\)](https://www.geoconfluences.ens-lyon.fr/), consulté souvent, notamment le 18/01/2023

davantage laissés de côté, comme la question générationnelle ou celle des politiques de préservation. Elle met également en exergue la dimension temporelle du développement durable.

Dans un troisième temps, à partir de ces données statistiques, nous avons procédé manuellement à un *encodage* des verbatims. Chaque verbatim est analysé de manière littérale, ce qui permet de faire émerger différentes thématiques. La fréquence des termes employés aide à identifier des thématiques qui sont alors traitées en tant que *codes*. L'analyse thématique du contenu « *permet d'identifier des passages du corpus, que le chercheur distingue en fonction de leur signification, qui est précisé par des codes.* » (Mothe et al. 2021, p 14). Cette démarche comprend une part de subjectivité et s'avère lourde en cas de corpus important, mais le volume limité du nôtre autorise cette pratique. À partir des termes repérés en fonction de fréquences d'occurrences, puis regroupés, cette troisième étape s'avère plus longue et plus complexe. Nous procédons de manière inductive, en ciblant des contenus. Plusieurs relectures sont parfois nécessaires. En effet, des éléments laissés de côté en début de traitement, prennent de l'intérêt lorsqu'ils sont repris dans plusieurs réponses.

La figure 21, à titre d'exemple, présente le résultat obtenu pour l'encodage des définitions recueillies dans les questionnaires « sur table ». Nous pouvons constater que l'analyse littérale, qui s'appuie sur le sens et non plus sur la seule fréquence des termes, met en exergue un déséquilibre plus important entre les trois « piliers ». 152 observations ont été retenues sous l'étiquette « pilier ». Alors que la définition, maintes fois reprise en géographie enseignée, énonce la nécessité de maintenir en équilibre les trois piliers : social, économique et environnemental, seuls 23 % des répondants sont capables de les énumérer, 6 % soulignent la nécessité d'assurer un équilibre entre les trois. Seules 77 définitions sur les 336 questionnaires récoltés mentionnaient les trois piliers. Ce sont pourtant des néo-bacheliers, issus pour la plupart de filières de l'enseignement général. La notion d'« environnement » est présente dans 210 verbatims, explicitement ou remplacé par des termes associés à la notion. L'« économie » est évoquée dans 195 verbatims. Dans une première lecture, nous avons trop rapidement rapproché certains verbatims d'une approche néolibérale de l'économie. La relecture nous a conduite à plus de prudence. La case se retrouve donc vide ! Inversement, 4 répondants critiquent le DD de manière globale et 6 remettent en cause la croissance économique. Le terme « social » est rarement associé aux inégalités sociales, confirmant l'invisibilisation de la question sociale. La question générationnelle est évoquée, dans 159 verbatims, en termes très évasifs. La citation du Rapport Brundtland revient souvent comme leitmotiv vidé de son sens.

L'analyse de cette première définition apporte déjà un certain nombre d'éléments qui permettent de conforter l'hypothèse initiale : la *question sociale* n'apparaît pas explicitement, ce qui relance le questionnement : est-ce un processus qui se déroule dans le cadre de l'Éducation nationale ? de la société, de manière plus globale ? si elle n'est pas nommée, est-elle vraiment absente des préoccupations de ces jeunes gens ? Cette analyse souligne, par ailleurs, la difficulté des répondants à construire une définition du DD, qu'il s'agisse de la restitution de la définition canonique diffusée, notamment, dans le cadre scolaire ou d'une construction plus personnelle d'une définition du syntagme. De la démarche quantitative à partir des données textuelles collectées à la recherche qualitative, nous avons donc construit un encodage pour tendre de manière inductive vers la théorisation.

Magali Ayache et Hervé Dumez (Ayache et al. 2011) invitent cependant à la prudence dans chacune de ces étapes. Il soulignent les apports de la théorisation ancrée dans la mesure où elle est construite sur la « *conscience du risque de circularité* », à savoir une analyse sélective du matériau collecté, confirmant les hypothèses de départ et écartant des points jugés hâtivement secondaires. Toutefois, ils mettent en garde contre les limites du processus d'encodage en théorisation ancrée. La première est liée aux difficultés de sa mise en pratique dès lors que l'on doit une grande quantité d'écrits.

Figure 21 : Encodage manuel des thématiques : exemple de la définition « développement durable »

Variable analysée : Def_dev_durable

336 observations

Obs. Texte Longueu

27 pouvoir continuer à développer le progrès humain tout en restant inoffensif pour notre planète ou en s'aidant de ce qu'elle a à nous offrir, comme par exemple les énergies renouvelables 13 mots

27 Continuer

Nombre d'observations codées : 321 / 336

| piliers (150) | Environnement (210) | Economie (195) | Social (91) | générations (158) |
|---|--|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> 3 piliers (77) | <input type="checkbox"/> nature (36) | <input type="checkbox"/> logique du libéralisme | <input type="checkbox"/> homme (13) | <input type="checkbox"/> besoins (21) |
| <input type="checkbox"/> 2 piliers (13) | <input type="checkbox"/> écologie (40) | <input type="checkbox"/> ressources (48) | <input type="checkbox"/> population (17) | <input type="checkbox"/> durable (82) |
| <input type="checkbox"/> choix pour l'avenir (51) | <input type="checkbox"/> pollution (15) | <input checked="" type="checkbox"/> développer (86) | <input type="checkbox"/> besoins actuels (61) | <input type="checkbox"/> futur (29) |
| <input type="checkbox"/> prise de conscience (18) | <input checked="" type="checkbox"/> préserver (60) | <input type="checkbox"/> transition (3) | <input type="checkbox"/> vivre | <input type="checkbox"/> capacités (11) |
| <input type="checkbox"/> équilibre des 3 (20) | <input type="checkbox"/> protéger (7) | <input type="checkbox"/> changement de comportements (51) | <input type="checkbox"/> individu (1) | <input type="checkbox"/> développer |
| <input type="checkbox"/> critique de la notion de DD (6) | <input type="checkbox"/> respecter (18) | <input type="checkbox"/> technologies (43) | <input checked="" type="checkbox"/> progrès humain (13) | <input type="checkbox"/> ne pas compromettre (34) |
| <input type="checkbox"/> remise en cause de la croissance (6) | <input type="checkbox"/> planète (11) | <input checked="" type="checkbox"/> énergies (30) | <input type="checkbox"/> société (13) | <input type="checkbox"/> générations futures (88) |
| | <input type="checkbox"/> terre (6) | <input checked="" type="checkbox"/> renouvelables (22) | <input type="checkbox"/> civilisation (1) | <input type="checkbox"/> monde meilleur (1) |
| | <input type="checkbox"/> monde (3) | <input type="checkbox"/> critique de la mondialisation (3) | | |
| | <input type="checkbox"/> environnement (13) | <input type="checkbox"/> économie (25) | | |
| | <input type="checkbox"/> climat (1) | | | |

Pour la seconde, ils dénoncent l'« *une approche étonnamment naïve de la démarche de conceptualisation et de théorisation.* » (Ayache et al. 2011, p 36). Les *étiquettes* choisies dans le travail de codage relèvent, pour une part, d'une forme de bricolage dont on ne parvient pas à s'affranchir totalement, malgré le recours au traitement informatique. De plus, elles ne sont pas, pour eux, des concepts qui émergeraient de la masse des données. Elles relèvent de la subjectivité éclairée du chercheur. Afin d'éviter, d'une part, une trop grande montée en généralité, et, d'autre part, la création de catégories fourre-tout, ils décryptent le processus à l'œuvre dans la démarche d'encodage comme un travail sur les ressemblances (recherche du genre le plus proche du cas analysé) et les différences (identifier sa spécificité). Ils soulignent l'importance d'explicitier le processus d'encodage (1. Comment est-il mené ? 2. Comment la technique adoptée affronte-t-elle le risque de circularité ? 3. Comment cette technique a-t-elle permis de mettre à jour quelque chose d'inattendu, d'original ?). Les auteurs invitent à exercer une « *attention flottante* », en référence à Freud (Ayache et al. 2011, p. 34). Au fil des lectures et relectures des verbatims, des éléments qui nous échappent s'imprègnent dans la mémoire. Au cours d'une lecture approfondie et, si possible, *sans a priori*, de l'ensemble du matériau, ces éléments resurgissent et prennent tout leur intérêt.

Le logiciel SphinxIQ intègre des *thésaurus* pour suggérer des encodages et favoriser une *reconnaissance automatique de contenu*. Dans cette recherche, nous y avons eu recours dans un premier temps pour dégager des grandes tendances, mais nous avons très vite noté que l'ADT présente des limites importantes, compte tenu de la taille relativement réduite du corpus. Avec 336 questionnaires remplis en trois vagues comprenant entre 91 et 124 étudiants, nous avons alors opté pour un mixage de ces trois démarches qui se complètent. Grâce à la première, dans une *lecture longitudinale de chaque questionnaire* complété, on peut identifier une démarche propre à chaque étudiant. La deuxième, en prenant appui sur la théorie ancrée (Paillé 1994) s'avère indispensable pour affiner l'encodage, dans un premier temps, pour *construire des catégories*, dans un deuxième temps, en lien avec la recherche. Nous avons, dans un quatrième temps, procédé à la *recherche de corrélations entre différentes variables* (ex : filière du baccalauréat/discipline choisie/types de définitions...).

L'essentiel de cette méthodologie est repris dans le cadre de l'analyse des questionnaires recueillis en ligne. Les réponses étant cependant moins nombreuses (annexe 6 : questionnaire 2021-2022, en ligne) et plus brèves, la richesse sémantique s'en trouve considérablement réduite. Les principes d'analyse du corpus mis en place pour traiter les questionnaires sont également largement repris pour le traitement des entretiens, avec quelques adaptations. Nous avons utilisé le logiciel MAXQDA2020, plus adapté à la transcription d'enregistrements audios et leur codification. Nous avons retranscrit ces entretiens d'une heure trente environ dans les parties permettant le traitement des textes. Au fil de cette transcription, des thématiques nouvelles pouvaient se dégager, venant enrichir celles que nous avons précédemment identifiées. L'ADT est employée dans cette recherche principalement pour traiter les questionnaires et les entretiens collectés auprès des étudiants, mais nous l'avons utilisée également pour analyser les sources secondaires : textes officiels, (Bulletins Officiels de l'Éducation nationale et programmes), résumés de thèses, publications pédagogiques... L'exploitation, fût-elle rapide, de cette masse de textes n'aurait pas été possible sans le recours à l'IA.

Au fil de l'analyse des données, qu'elle soit littérale ou assistée par ordinateur, le regard s'aiguise, l'imprévu surgit, confortant les hypothèses tout en invitant à nuancer le propos ou à se diriger vers des zones laissées dans l'ombre... Ces apports conduisent à articuler la *question sociale* à divers autres problèmes, révélant davantage sa valeur heuristique.

Conclusion du chapitre 4

Cette recherche doctorale s'inscrit dans un contexte spécifique, à l'issue d'une carrière d'enseignante en géographie, dans le secondaire, puis dans le supérieur. Le thème du DD constitue un enjeu de société et un cadre majeur des politiques publiques. L'EDD en est la déclinaison dans le cadre de l'Éducation nationale. Le professeur d'histoire-géographie dans le secondaire est fortement interpellé. Les hypothèses de recherches ont pris naissance dans cette expérience, complétée par des actions de formation initiale et continue des enseignants. Nous pouvons nous situer dans un cas de « recherche-action ». Ce type de recherches tend à se développer. Le lien entre recherche et action, mais aussi le caractère spécifique des démarches scientifiques pour la recherche, opérationnelles pour l'action, doivent être cernés afin d'éviter des dérives.

Concernant le DD, à travers les évaluations des élèves, des étudiants ou des enseignants-stagiaires, nous avons forgé la conviction selon laquelle l'EDD était mise en place sous une forme minimale, conduisant notamment à l'invisibilisation de la *question sociale*. Ces évaluations sont des écrits véhiculant des représentations. La richesse de ce matériau mérite d'être plus largement explorée dans la cadre d'une approche constructiviste des apprentissages (Piaget 1967 ; Chalon-Blanc 2017).

Pour dépasser la simple conviction et le sentiment de « bricolage », nous avons construit un dispositif de recherche adapté, en puisant dans différentes sources théoriques : les méthodes de traitement des données dans le cadre d'enquêtes en sciences sociales, les outils d'analyse qualitative, assistée ou non par ordinateur, la théorie ancrée. Le traitement et l'interprétation des données relèvent ainsi d'un ensemble complexe d'opérations, mêlant analyse littérale et traitement assisté par ordinateur. Le « terrain » d'investigation est, non pas spatial, mais institutionnel, appréhendé en lien avec l'EDD. Les concepts de la géographie mobilisés pour l'EDD sont interrogés tant du point de vue de leur construction académique que du point de vue de leur transposition didactique. Le protocole de recherche, « dans », « pour » et « sur » l'action correspond à une *démarche par exploration* s'inspirant de la *théorisation ancrée*. L'analyse du corpus, nourri par l'expertise professionnelle en matière d'évaluation des productions d'élèves et d'étudiants, enrichi des apports de la linguistique et étayé par l'analyse de contenu assisté par ordinateur, a pour but de comprendre les modalités de construction des représentations afin de valider ou de nuancer l'hypothèse de départ. Ces représentations doivent être confrontées à d'autres documents que l'on peut qualifier de « sources secondaires » pour apprécier leur rapport au « réel », aux territoires.

La démarche ainsi construite rend possible la mise en relation entre différentes variables et, par là-même, l'interprétation des données (« qui parle de quoi ? ») (Mothe et al. 2021, p 24), en vue de la compréhension du phénomène étudié : la place minorée de la *question sociale*, le lien entre conception du développement durable, de la mondialisation et « visions du monde », le rôle de l'Éducation dans la construction de ces représentations. Elle permet aussi de suivre des itinéraires individuels dans le cadre desquels chacun construit une représentation du DD.

Chapitre 5 : Appropriation de la notion de DD et place de la *question sociale*

Le DD est défini dans le *Dictionnaire de la Géographie* comme un « *cadre de débat politique et d'action publique, d'horizon programmatique mettant en scène et en tension d'un côté la préoccupation d'un développement équitable des sociétés, de l'autre la préservation de l'environnement naturel.* » (Lévy et al. 2013, p. 268). Cette approche du syntagme diffère profondément de la définition diffusée dans le cadre scolaire, comme nous pouvons le constater dans la proposition qui figure dans le glossaire du site *Géoconfluences*. Elle constitue une référence, largement diffusée par les enseignants en histoire-géographie. On peut la considérer comme une définition « canonique »¹⁵⁷ du DD.

« Le concept de développement durable (sustainable Development) a été introduit en 1987 par le rapport dit Brundtland (Our Common Future) qui en donne la définition suivante : « mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Il fut adopté lors du Sommet de la Terre (Conférence mondiale des Nations unies sur l'environnement) de Rio en juin 1992, sur la base d'un double constat d'urgence à l'échelle mondiale : écologique (changement climatique, biodiversité, ressources fossiles, etc.) et sociale (inégalités, satisfaction des besoins de base, etc.). Il a pour objectif d'aboutir à un état d'équilibre entre trois piliers, le social, l'économique et l'environnemental. » Géoconfluences¹⁵⁸.

Contrairement à la plupart des géographes universitaires, l'auteur considère le syntagme DD comme un concept. La définition comprend deux composantes : le rapport Brundtland qui met en exergue les besoins des générations futures et les « trois piliers ». L'urgence *écologique* et *sociale* est soulignée et les termes *écologique* et *sociale* sont explicités. Le pilier « social » renvoie clairement, dans cette présentation, à ce que nous entendons par *question sociale*.

Cette définition est-elle reprise dans son intégralité ? À l'issue de leur parcours scolaire, les élèves sont-ils en capacité de produire une définition maîtrisée du syntagme ? De la restitution par cœur de la définition à la maîtrise de son contenu, sont-ils en mesure de lui donner un sens précis ? Qu'est devenue la *question sociale* ?

¹⁵⁷ On retiendra le terme de « **canonique** », à l'instar de Pascal Clerc, pour désigner des savoirs scolaires en géographie destinés à être transmis, sans toujours en interroger les fondements scientifiques et la pertinence didactique. Ils prennent un caractère quasi sacré.

¹⁵⁸ **Développement durable**, *Géoconfluences*, glossaire <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/developpement-durable> consulté le 19/01/2023 (premier mise en ligne : juillet 2004 ; repris et mis à jour : janvier 2022)
L'extrait cité figure tant dans la version de 2004 que dans celle de 2022.

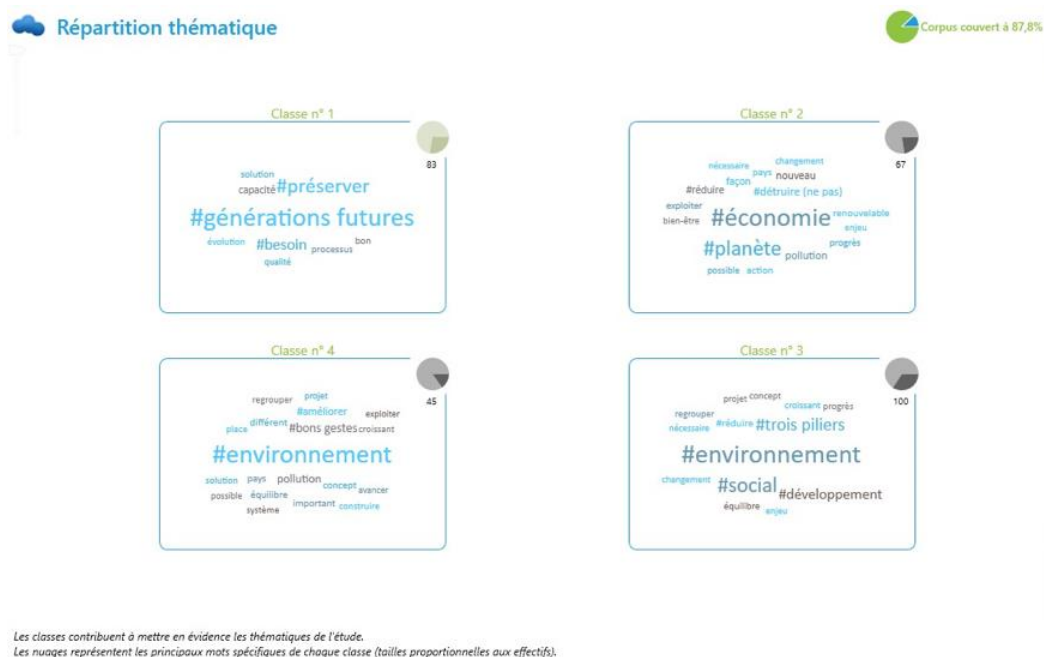
5.1 Le DD : une notion floue construite à partir de termes polysémiques

Une large part des « cours de géographie » dans le secondaire est consacrée au travail d'acquisition des notions et de vocabulaire géographiques. Les néo-bacheliers sont supposés maîtriser les notions essentielles, notamment celle de *développement durable*. Qu'en est-il réellement, passé le temps du bachotage de l'examen ? Quelles difficultés révèlent d'éventuels « trous de mémoires » ? Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à l'analyse des définitions « développement durable », « environnement », « nature », « économie » et « social » produites par les néo-bacheliers. L'analyse a pour but, tout d'abord, d'apprécier comment les élèves s'approprient la notion de *développement durable*, ensuite, s'ils saisissent le contenu de chacun des trois piliers et, enfin, ce qu'ils entendent par « besoins des générations futures »

5.1.1 Définir le DD : entre approche scolaire et appropriation personnelle de la notion

Nous avons donc procédé à l'analyse des verbatims tenant lieu de définition pour *développement durable*. Certains étudiants ont proposé une définition se rapprochant de la définition « canonique » alors que d'autres se sont montrés très créatifs, préférant donner une version plus personnelle. Ce sont deux formes d'appropriation de la notion, tout aussi légitimes l'une que l'autre, dans le cadre proposé puisqu'il ne s'agissait pas d'une évaluation des connaissances.

Figure 22 : Quatre types de verbatims pour le « développement durable »



Construction de classes thématiques à l'aide du logiciel Sphinx iQ2

Les définitions du DD ont été traitées en trois étapes. La première étape, par lemmatisation et regroupement par racine, puis selon le sens (les mots ou expressions sont alors marqués du signe #), conduit à la production d'un nuage de mots ou d'expressions (fig. 22). Ainsi, quatre thématiques émergent nettement : l'« environnement », l'« économie », les « générations futures », et le fait de « préserver ». Dans une deuxième étape, le traitement automatique à l'aide du logiciel Sphinx iQ2 permet d'identifier quatre classes de réponses tout en les associant à des verbatims représentatifs (fig. 22).

Dans la première classe, c'est la dimension temporelle qui prédomine. Parmi les verbatims représentatifs de cette classe, on peut retenir une forme canonique : *« la capacité des générations présentes à répondre à leurs besoins sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs »* ou une formulation plus personnelle : *« améliorer la qualité de vie et la préservation de la Terre »*. Dans la deuxième, l'économie tient une grande place, souvent associée à l'échelle globale. L'économie renvoie aux questions d'énergie et d'innovations technologiques : *« le fait de créer de nouvelles façons de réduire la pollution, le gaspillage par des innovations mais aussi par des efforts humains »* ou bien à la recherche d'un changement dans les modes de consommation : *« des actions parfois contraignantes mais utiles pour l'avenir et le bien-être collectif, mais hélas trop peu mises en œuvre à grande échelle malgré des efforts remarquables »*. Dans les deux dernières classes, la notion d'environnement se dégage fortement, associée dans la troisième, à une grappe de notions renvoyant à des actions et, dans la quatrième à des notions plus abstraites. C'est dans cette dernière que le terme « social » est mobilisé, en lien avec les trois piliers. Pour la troisième classe, nous retiendrons ce verbatim : *« un " système " visant à, en quelque sorte, protéger l'environnement grâce à des projets mis en place »* et pour la quatrième : *« un concept mis en place pour lutter ou essayer de lutter contre les problèmes liés à la Terre, mis en place à tous les niveaux et qui est de plus en plus respecté »*. Toutefois, dans l'ensemble, la formulation de la définition ou l'absence de définitions du syntagme révèlent une grande diversité d'approches, de « visions du monde » et, surtout, de grandes difficultés pour la restituer. Il convient donc de pousser plus loin l'étude de ce matériau.

Dans une troisième étape, l'analyse des définitions proposées a été réalisée à l'aide du logiciel Sphinx iQ2, en combinant la lemmatisation automatique et une analyse littérale des réponses, une à une. Nous avons construit un tableau en reprenant les différentes composantes de la définition canonique (figure 12). 152 observations ont été retenues sous l'étiquette « pilier ». Seuls 23 % des répondants sont capables d'énumérer les « trois piliers », 6 % soulignent la nécessité d'assurer un équilibre entre les trois. 4 répondants critiquent le DD de manière globale et 6 remettent en cause la croissance économique. 210 observations ont été regroupées sous l'étiquette « environnement », que le terme soit lui-même employé (71 observations) ou qu'on l'approche, par exemple en termes de « nature » (36 obs.), d'« écologie » (42 obs.), de « pollution » (21 obs.) ... La référence à la « Terre » (18 obs.) ou à la « planète » (54 obs.) montre que l'on se situe à l'échelle globale. Ces termes sont associés aux verbes « préserver », « protéger » et « respecter », ce qui peut révéler une vision « conservationniste » de l'environnement. Pour l'étiquette « économie », la case « logique du libéralisme » a été inscrite dans la liste des types de réponses attendus. Lors d'une première lecture, cette case a été cochée plusieurs fois. Une relecture plus attentive, nous a conduit à décocher les réponses trop rapidement classées sur ce vocable.

Ce point est important dans l'avancée de la recherche car il conduit à un questionnement des hypothèses de départ. Le lien entre les représentations des étudiants et la pensée néolibérale, s'avère très

difficile à établir à partir du matériau récolté. Les grilles de lecture du monde des nouvelles générations sont bien moins tranchées que celles de leurs aînés. Les entretiens présentés ultérieurement sont marqués par le souci de pousser plus loin l'enquête. Nous avons pu, par contre, identifier plusieurs problématiques évoquées dans ces définitions pourtant courtes : la question des « ressources » (48 obs.), du « changement de comportements » (50 obs.), des mutations du système productif, qu'il s'agisse d' « énergie » (30 obs.) ou d'innovations dans les « technologies » (43 obs.). Le thème de la « transition » n'est employé que 3 fois. La notion n'est pas encore entrée dans les programmes en vigueur. 3 répondants formulent, dans le cadre de la définition du DD, une critique de la mondialisation, considérée comme un obstacle au DD. L'étiquette « social » est, dans 91 observations, synonymes des mots : homme, population, besoins actuels, vivre, individu, progrès humain, société et civilisation. Il apparaît que le terme « social » est rarement associé aux inégalités sociales, ce qui vient conforter l'hypothèse d'une *question sociale* invisibilisée dans le cadre de l'EDD et, plus largement, de la société en France.

En croisant les définitions produites avec la variable de la discipline choisie, nous constatons que les réponses des géographes, des historiens et des sociologues de notre échantillon diffèrent un peu. Les étudiants en histoire sont plus nombreux à restituer la définition en évoquant les trois piliers de manière plus équilibrée. En géographie, il s'agit souvent de dénoncer des impacts négatifs des sociétés : « *prendre en compte les conséquences suite à des aménagements, changements dans un but de minimiser les impacts négatifs sur l'environnement en général* », notamment en matière de pollution ou de ressources. Elles sont perçues comme limitées : « *Il doit donc arrêter d'avoir des besoins croissants dans une planète aux ressources finies* ».

La définition du DD n'est restituée sous sa forme canonique que par une minorité d'étudiants. 77 seulement, évoquant les trois piliers. Ils sont toutefois 159 à prendre en compte « les générations futures ». La « question sociale » est peu présente dans cette définition. 15 étudiants n'ont rien inscrit dans l'encadré de la question.

Les entretiens permettent aux étudiants de développer leur propos. Quand ils sont explicitement invités à définir le développement durable, les étudiants privilégient nettement le pilier « environnemental ». Toutefois, leurs arguments diffèrent fortement.

Louise éprouve des difficultés à évoquer le DD de manière globale, car elle ne se souvient pas d'avoir eu « des cours purs et durs » sur le DD. Il était plutôt abordé, de manière allusive, dans des « sous-parties », des chapitres différents qui segmentent la question. Elle associe, par exemple, DD et géopolitique. Pour elle, les pays développés et stables peuvent prétendre à un DD alors qu'en Afrique, c'est plus difficile à cause des conflits. Par ailleurs, la notion de DD peut s'inscrire dans une réflexion sur la « ville du futur ». Elle garde plutôt le souvenir de débats organisés sur des thèmes particuliers, dans le cadre de l'ECJS (Éducation Juridique et Sociale) comme sur la question de l'énergie nucléaire. Carine énumère les trois piliers, mais précise aussitôt que « *l'économie et le social c'est un peu oublié* ». Elle souligne que, pour elle, le développement durable « *c'est vraiment centré sur la nature et faire attention à tout notre environnement* ». Cette représentation du DD est ancrée en elle depuis la maternelle et le primaire. Elle a le sentiment que, par la suite, on n'en parle plus vraiment. Mathieu tient des propos semblables, associant spontanément le DD au tri des déchets. En effet, Mathieu, qui se définit comme un « *autophile* » (« un

passionné d'automobiles à moteurs thermiques et de courses automobiles », ne manquant jamais le Grand Prix Automobile de Pau), n'adhère pas totalement à l'idée de développement durable. Il est toutefois, très sensible à la question des déchets, notamment ceux qu'on retrouve dans le Gave de Pau. Damien évoque bien les trois piliers tout en argumentant sur le fait qu'« *il faut garder 25% d'économie, parce l'économie, c'est [...] ce qui fait marcher le globe, aujourd'hui, malheureusement. [...], [qu'] il faut garder 25% de social parce que c'est vrai que [...] il faut toujours garder un œil sur le social, mais après, très clairement garder 50% à valoriser l'environnement.* » Pour Flora, très focalisée sur la question du tri des déchets et des énergies renouvelables, « *l'économie, c'est un peu le pilier de l'environnement, parce que s'il n'y a pas d'économie derrière et ben les gens ne vont pas aller forcément vers l'environnement.* » Il faudrait donc redéployer des financements en direction du DD. Interrogée au sujet des ODD, Audrey, après un temps d'explication de notre part, fournit un effort pour se les remémorer, mais ne se souvient plus des objectifs. Pourtant de nombreuses composantes des ODD se retrouvent dans son propos et dans sa manière même d'articuler économie, pollution et injustices socio-environnementales. Évoquant les habitants des pays du Sud, elle s'indigne :

« En fait, on leur refile tous nos électroménagers, qu'ils ne savent pas retraiter. Eux, ils brûlent tout ça parce qu'ils prennent seulement les pièces métalliques. Du coup, ils ont... Y a des villes entières, ça devient des grands amas de cendres... Enfin, c'est même pas de la cendre, c'est des matériaux, euh... C'est des choses ultrapolluantes. Donc, y a plus rien qui pousse. »

Le récit de Takeshi aide à se décentrer par rapport au système éducatif en France. Takeshi évoque sa grande difficulté, sinon à cerner, du moins à approcher la notion. Deux points font obstacle : le recours à l'anglais, d'une part, et le fait que la question semble taboue, d'autre part. En effet, l'expression *sustainable development* ne se traduit pas directement par développement durable, précise-t-il. De plus, cette question ne semble abordée au Japon que par quelques scientifiques, des « érudits » et ne fait pas l'objet d'effort de vulgarisation. La question semble, par ailleurs, taboue, probablement pour des raisons religieuses et politiques. Dès lors, le syntagme de DD, construit dans le cadre d'institutions internationales, peut nous apparaître comme une émanation des pays dits « occidentaux ».

Ces constats révèlent plusieurs cheminements à l'œuvre dans la construction du syntagme « développement durable ». Pour les uns, il s'agit d'un savoir scolaire à restituer, parfois assez conceptuel. Le cadre dans lequel a été réalisée la collecte des données, le public sondé, favorise cette forme d'expression. Pour d'autres, le syntagme renvoie à des savoirs plus pragmatiques ou à des actes de la vie quotidienne. Quelques-uns ont, par ailleurs, saisi l'opportunité d'exprimer des convictions personnelles affirmées. Les définitions produites pour chacun des « trois piliers » permettent d'affiner ces premières remarques.

5.1.2 Une construction de la notion de *DD* aux dépens du social

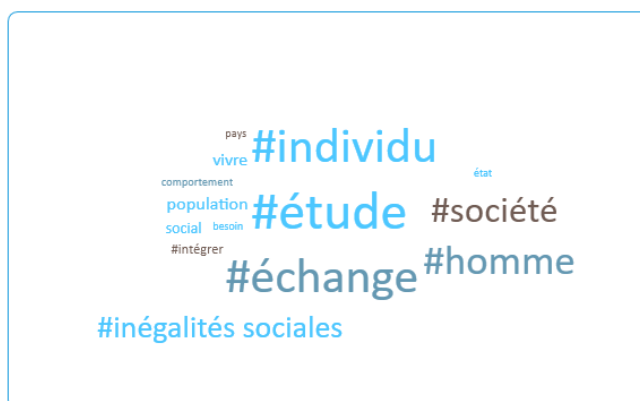
Nous avons, pour la deuxième et la troisième vagues, demandé de définir chacun des « piliers » : « social », « environnement », « économie », de même que les termes « nature » et « écologie », très souvent mobilisés pour définir le DD. Les réponses présentent une palette diversifiée d'acceptions, démultipliant le caractère flou de la notion de DD. Pour les années 2018/2019 (122 réponses) et 2019/2020 (124 réponses), on obtient un échantillon total de 246 néo-bacheliers invités à proposer une définition pour chacun de ces termes. Quelles tendances peut-on relever pour l'ensemble de l'échantillon ? Peut-on observer des différences en fonction des disciplines dans lesquelles les étudiants sont inscrits ?

Les figures 11, 12 et 13 soulignent le déséquilibre entre les « trois piliers » du DD. Pour définir la notion, 42,6 % évoquent l'existence de « trois piliers », en les détaillant parfois. 60 % des répondants évoquent l'environnement, 55,4 % l'économie et 23,5 % le social. 48,2 % se réfèrent aux « générations futures » (figure 32).

Pour le terme **social**, 215 réponses ont été récoltées. Après un premier traitement des réponses, on construit un nuage de mots (fig. 23).

Figure 23 : Le social : une place réduite des inégalités sociales

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



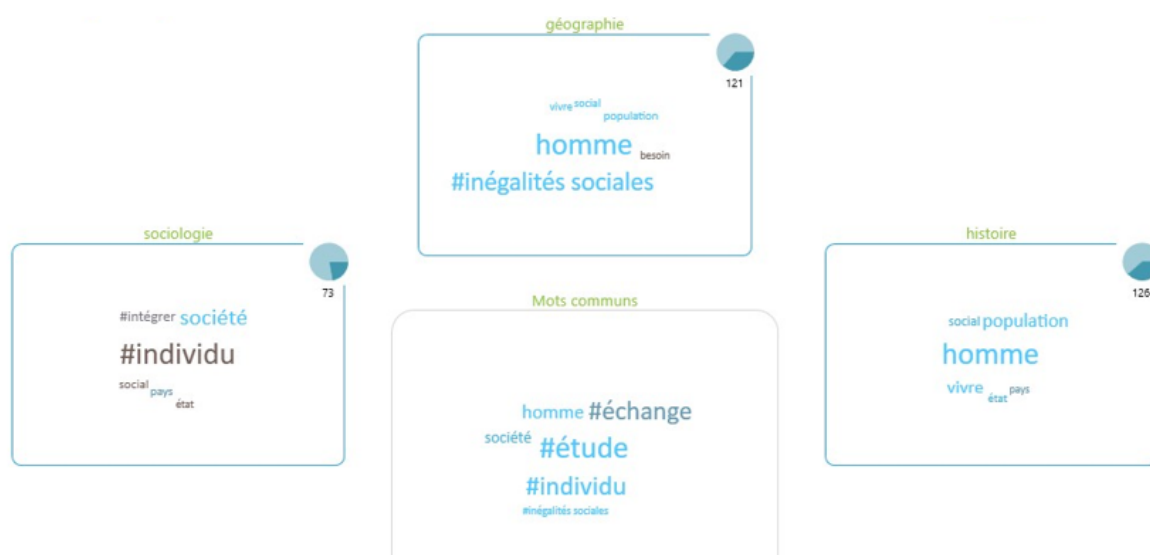
Il met en exergue la polysémie du terme « social ». Le terme renvoie le plus souvent (100 occurrences) à un domaine d'étude, ce qui peut largement s'expliquer par le fait que les étudiants sondés sont inscrits en sciences sociales. Toutefois, il s'agit plutôt d'étudier l'individu (90 occ.) : « *les échanges et les communications entre individus* », « *les relations entre personnes* » ... que les sociétés (63 occ.) : « *relation entre les individus dans une société* », « *relation d'un individu à un autre et s'intégrer dans la société actuelle* », « *ce qui se rapporte aux sociétés humaines et à leur bien-être* ». Cette tendance peut être associée à la place de l'individu, livré à sa responsabilité personnelle, survalorisé dans la société néolibérale. La valorisation de l'individu se fait au détriment de la compréhension de la construction du social. L'expression précise « inégalités sociales » n'est employée qu'une seule fois, mais quelques verbatims renvoient plus ou moins aux « *inégalités sociales* » (50 occ. dans 27 réponses), le plus souvent, en lien avec l'action humanitaire ou les services sociaux : « *aide de l'autre qui permet aux plus démunis d'avoir accès aux soins, à la nourriture, de répondre à leurs besoins* », « *mise en relation des différents êtres vivants avec des services mis en place par les États (Sécurité Sociale, CAF)* », « *aide des plus démunis et répartition égale*

des richesses », « étudier les phénomènes humains pour réduire les inégalités »... 72 occurrences renvoient à l'idée d' « homme » : « l'humain », « les Hommes », les « êtres humains », « l'Homme »...

Nous pouvons noter quelques différences pour la variable « contexte disciplinaire » (fig. 24). Pour « social », les différences sont assez nettes. Les étudiants en histoire sont plus tournés vers l'homme en général ou la population : « ce qui est relatif aux besoins des populations à travers plusieurs thèmes ». On retrouve là des éléments des programmes d'enseignement. Les « sociologues » sont plus centrés sur les échanges entre les individus : « relation à un groupe d'individus dans une société », quand les « géographes » se montrent plus sensibles aux inégalités sociales : « dès que nous parlons d'un thème qui affecte la population, nous faisons du social ».

Figure 24 : Le social en fonction du domaine universitaire des néo- bacheliers

Synthèse par contexte disciplinaire



Ces propositions de définitions renvoient, donc, peu souvent à la *question sociale*. Pour les néo-bacheliers, le terme « social » n'évoque pas des hommes en sociétés, dans leur pluralité, mais un Homme essentialisé, en tant que membre de l'espèce humaine ou d'un individu, dégagé du contexte social. Quoiqu'il en soit, le sens du terme « social » s'éloigne de son acception dans la définition canonique, ce qui hypothèque fortement la compréhension du syntagme DD.

La *question sociale*, peu formulée en termes de « pilier du DD » apparaît plus fortement dans tous les entretiens. Il s'agissait de volontaires, ce qui peut induire un biais. Le rejet des *inégalités sociales* est fortement partagé par ces étudiants. Pour Mathieu, il est inacceptable que, malgré des « moyens techniques extraordinaires, [...] on ne puisse pas répartir l'eau, de l'eau potable [...] dans toutes les populations ». Par ailleurs, opposé à la voiture électrique, il souligne, d'une part, qu'en raison de son prix élevé, beaucoup ne pourront pas en acheter et que, d'autre part, le métier de mécanicien va disparaître et qu'« il y a un paquet d'emplois qui vont partir avec ». Damien relie également le pilier économique avec le pilier social par le biais de l'emploi, mais admet qu'« il ne peut pas y avoir de protection de l'environnement sans quelques sacrifices. » Audrey évoque la problématique des inégalités, à plusieurs reprises, souvent à partir d'un vécu personnel. Témoin d'injustices au cours de ses voyages à l'étranger, elle se révolte contre

les gaspillages des uns quand les autres manquent de tout, contre les processus d'extraction dans les pays du Sud qui détruisent la vie des habitants... Pour Flora, l'expression « inégalités sociales » renvoie à « l'inégalité hommes-femmes ». Elle est convaincue que, sur ce point, « *dans vingt ans, ce sera toujours pareil* ». Elle préfère se concentrer « *plus sur les questions environnementales que des questions sociétales* », le terme « sociétal » se substituant au terme « social ». Poussant plus loin la réflexion, elle se monte fataliste face à la question des inégalités : « *Même, s'il faut aider les plus pauvres, les plus démunis, et il y a quand même un gros trou de classes en France. Il y a les très riches qui ont les moyens et les très pauvres.* ». Inversement, Louise place en priorité la réduction des inégalités « *puisque tant qu'il y aura pas une société stable, on pourra rien construire de durable et de bien* ». Pour Carine, quand on évoque les inégalités sociales, il s'agit plus des *pays pauvres*, comme en Afrique ou en Inde où elle a « *vu des images avec des rivières toutes polluées [...]. Enfin ils se préoccupent pas de savoir s'ils jettent le plastique ou pas* ». Elle précise aussitôt que les questions de survie priment sur la question du tri des déchets. Un sentiment de culpabilité la gagne quand elle rajoute qu' « *au Bangladesh [...], ils font des jeans et il faut utiliser une teinture, des produits et tout ça, ça va dans la rivière, mais c'est pour nous qu'ils font ça et ils se salissent leur milieu, à eux. Donc, c'est un peu de notre faute.* » Pour Maxime, l'équilibre entre les trois piliers est nécessaire. On peut voir dans cette réponse une restitution fidèle de la définition canonique. En réalité, son récit atteste du fait qu'il s'est montré réceptif au social en raison de convictions profondes. Dans sa définition du DD, les inégalités sociales prennent une place importante, malgré, là encore un certain défaitisme : « *pour moi, c'est important, mais je pense qu'y aura toujours des inégalités, mais la volonté de développement durable, c'est de les réduire au maximum* ».

Dans un premier traitement, les définitions rédigées sous une forme de type scolaire apparaissent désincarnées, plaçant le social à la marge. Toutefois, les analyses littérales de ces courts textes conduisent à nuancer le propos. Les entretiens soulignent encore davantage le fait que ces jeunes gens sont sensibles aux injustices sociales. En revanche, ils n'entrevoient pas la possibilité de les résorber.

Figure 25 : Le besoin de lien social

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



L'enquête en ligne, avec 137 réponses recueillies pour la définition de *social*, confirme la plupart des éléments observés pour l'enquête « sur table ». Le *social* renvoie, comme pour les précédentes vagues, de manière très large, aux relations entre individus ou au sein d'une société pour 48 répondants (35 % des verbatims). Dans 15 réponses, le thème est jugé important, souvent en un seul mot. Pour 10 répondants, il s'agit sobrement « *des rapports entre les individus dans une société* » ou encore il se réduit à l'idée de

« *relations entre les individus* » pour 34 répondants (25 % des réponses). Toutefois, nous notons des changements sensibles pour cette définition. Le nuage de mots obtenu (fig. 25) marque un retrait de la référence à l'individu et une affirmation plus forte de l'idée de « relation », de « prendre soin », de « solidarité ». L'impact de la pandémie, le lourd tribut payé par les étudiants lors des périodes de confinement, peut expliquer cette évolution très marquée dans cette l'enquête. La codification manuelle des observations confirme ces observations. Toutefois, nous avons dû rajouter la thématique de *droits sociaux* dans la grille précédemment établie. On peut y voir l'expression des étudiants plus matures, qui découvrent leurs droits au fil de leurs études universitaires, mais aussi le poids de la pandémie où les besoins d'aide sociale ont été plus importants ou encore celui de la forte présence des juristes parmi les répondants.

Le terme *social* renvoie davantage à la *question sociale* que lors des enquêtes précédentes. L'altruisme et la solidarité, déjà notables dans les premières enquêtes, s'expriment plus clairement dans 24 réponses en termes de « *prendre soin des autres* », « *aider les gens* », « *penser et agir pour le bien-être de tous* » ou dans l'idée de répondre aux besoins des personnes : « *aider ceux qui en ont besoin, créer du lien* », « *accompagner les hommes et les femmes en prenant en compte toutes leurs problématiques et leurs diversités* » dans 7 réponses. 14 répondants évoquent les *droits sociaux* : « *tout ce qui a trait à l'aide aux plus pauvres (augmenter les salaires, le CROUS, la CAF, la Sécu, etc.)* » et 13 souhaitent plus d'égalité, de justice sociale : « *sécurité en matière de besoins primaires essentiels (santé, éducation, logement, culture ...) équité et solidarité entre les différentes parties prenantes de la société* ». Le thème de la *santé* était mobilisé dans quelques observations des précédentes enquêtes pour évoquer les effets de la pollution. Il apparaît dans ce dernier sondage, en lien avec la pandémie, perçu comme un aspect de la mondialisation. Le droit à la santé pour tous est réaffirmé dans 3 verbatims comme ici : « *la solidarité, l'égalité, la liberté, la santé* ».

Ainsi la définition du terme *social* pose toujours problème. Il n'est associé à un champ scientifique que pour 7 étudiants, dont 1 seul en sociologie, malgré la forte proportion, parmi les répondants, d'étudiants inscrits en Sciences Sociales et Humanités (SSH). De manière plus générale, on ne peut pas identifier de spécificité dans les réponses en fonction du contexte disciplinaire. On note plutôt des différences en fonction du niveau d'études. L'idée de « *prendre soin* » des autres est plus affirmée à partir de la 2^{ème} année, toutes disciplines confondues, là encore. Ce sont, en revanche, les répondants de la catégorie « autre », doctorants pour la plupart, qui évoquent les « *droits sociaux* ». La formation universitaire des étudiants-répondants a contribué à une diversification de thématiques associées au DD. La pandémie de COVID-19 a mis en exergue deux dimensions, en lien avec la *question sociale* : la santé et l'aide sociale. Les étudiants précaires ont vu leur situation s'aggraver fortement. Pour autant, l'analyse lexicale (fig. 26) met en exergue la prégnance du sens littéral et étymologique : « *ce qui entoure* » (117 obs.) regroupant sous l'étiquette « entourer » des mots ou expressions comme « *autour de* », « *entourer* », « *aux environs* ». Une analyse sémantique par verbatim souligne la proximité de sens avec le mot « nature ». Un environnement conçu comme « *la nature sans les hommes* » revient fréquemment (un quart des réponses), mais l'idée d'un environnement où les hommes ont leur place retient un répondant sur cinq. Le nuage de mots obtenu (fig. 26) en première approche renforce ce sentiment de flou sémantique.

216 définitions du terme **environnement** ont pu être récoltées. Seuls 31 néo-bacheliers (12,6 % de l'échantillon) n'ont pas donné de définition. 110 répondants associent « environnement » à l'idée de « nature ». Pour 63 d'entre eux le terme évoque la « nature » seule, et « la faune et la flore » pour 19. En revanche, l'environnement est conçu comme un espace « anthropisé » (« anthropisé », « artificiel », « transformé ») pour 17 répondants ou comme des « écosystèmes » par 12 autres répondants. Les termes d' « espace », « milieu » ou « paysage » surgissent parfois : « *tout ce qui se rapporte de près ou de loin à un milieu* », « *ensemble des éléments dans le paysage* ». Pour le mot environnement, la difficulté vient encore de la polysémie du terme, mais aussi de la concurrence entre une définition issue des SVT et celle, longtemps retenue en géographie comme synonyme de « milieu géographique ».

Figure 26 : L' environnement : des espaces plus ou moins anthropisés

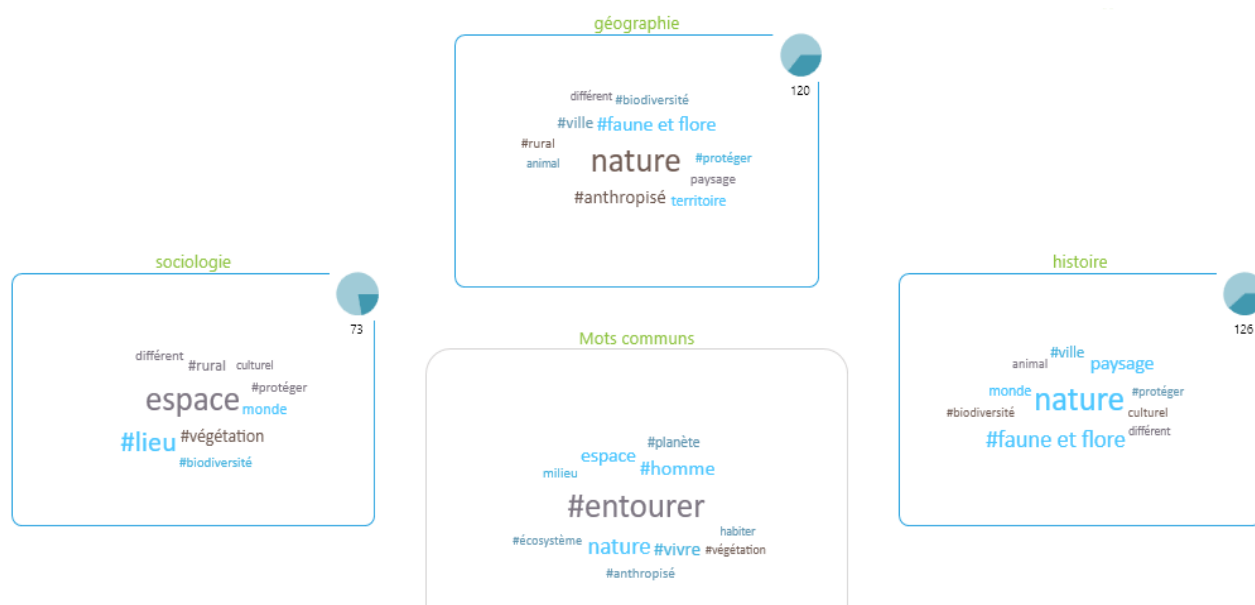
Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Si nous prenons en compte le « contexte disciplinaire » (fig. 27) pour « environnement », les différences selon les choix d'orientation s'avèrent plus nettes. C'est pour les historiens, que les mots « environnement » et « nature » sont le plus souvent confondus. Pour les sociologues, le mot « environnement » renvoie davantage à un espace, un lieu : « *un endroit qui peut être la ville, la campagne, chaque endroit a un environnement particulier* ». Les géographes en proposent des acceptions plus diverses, tantôt associant des paysages naturels et des paysages anthropisés, tantôt les opposant : « *c'est un terme très vaste qui englobe ce qui nous entoure, la nature, mais aussi les villes et villages qui sont l'environnement dans lequel nous vivons et évoluons* », « *conditions naturelles qui entourent l'homme* », « *notre planète, la nature et les océans qui doivent être préservés* ».

142 réponses ont été collectées et codées dans le cadre de l'enquête en ligne. On retrouve les mêmes caractéristiques. Pour 64 répondants (45 %) Il s'agit de « *ce qui nous entoure* ». Paradoxalement, le terme peut aussi désigner l'espace de vie (32 obs.), autrement dit le lieu où on se trouve, « *l'espace dans lequel on vit & on évolue* ». 49 répondants (34,5 %) précisent qu'il s'agit de la nature, plus ou moins implicitement sans les hommes, parfois en termes de faune et flore (22 obs.) ou, de manière plus scientifique d'écosystèmes (29 obs.), ou encore de biosphère, biodiversité... (16 obs.). 31 (21,8 % des répondants) spécifient que l'environnement comprend des éléments naturels et des aménagements faits par les hommes. La notion d'anthropisation est mobilisée par 13 répondants (9 %).

Figure 27 : L'environnement en fonction du domaine universitaire des néo bacheliers
Synthèse par contexte disciplinaire



Dans une cinquantaine de réponses (35,2 %), les répondants ont inclus l'idée qu'il s'agit d'une problématique importante, et qui appelle des actions nécessaires, voire urgentes, pour 21 d'entre eux : « *En ce moment, l'environnement me rappelle à quel point il n'est pas préservé notamment avec la question du réchauffement climatique* ». 14 observations portent une vision négative de l'action des sociétés sur l'environnement : « *l'environnement, c'est de réduire ou de supprimer l'impact de l'homme sur les écosystèmes* », « *notre planète, il faut en prendre soin. Il suffit de voir les ravages du covid, la terre nous a rendu ce qu'on lui fait subir* ». Cependant, la grande majorité (102 répondants) s'en tient à une définition neutre : « *c'est la nature* », « *le milieu qui nous entoure, anthropisé ou naturel* ».

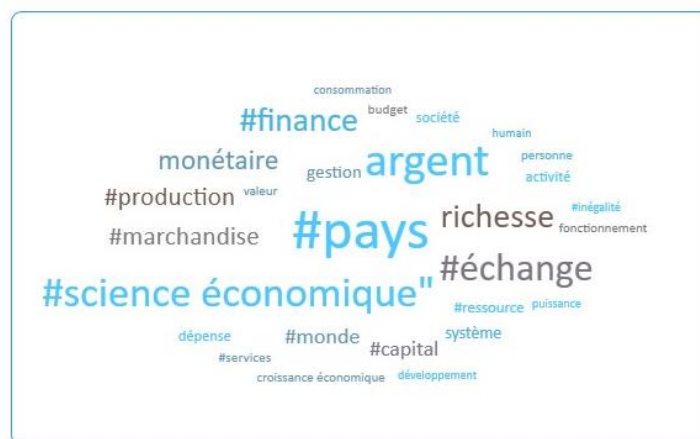
Ces observations recourent celles qui ont pu être formulées lors des trois premières vagues, confirmant la persistance du caractère flou et polysémique de la notion d'« environnement ». Le poids des néo-bacheliers dans l'échantillon peut expliquer certaines constantes. Toutefois, les étudiants n'ont pas enrichi leur approche de la notion d'environnement au fil de leurs études universitaires. On ne note pas de différences nettes entre les niveaux d'enseignement, de la 1^{ère} année de licence à la fin du master, toutes disciplines confondues, sinon dans le vocabulaire relatif à la biosphère. En effet, les 1^{ères} années évoquent la flore et la faune, alors qu'au fil des années suivantes, l'usage des notions de biosphère, d'écosystèmes et d'anthropisation s'est développé, quelle que soit la discipline concernée. Pour cette dernière, employée dans 13 réponses, on compte, pour ceux qui ont précisé leur discipline, trois historiens, deux géographes, un étudiant en tourisme et loisir, un autre en Sciences de l'Ingénieur, un en Sciences de la Vie et de la Terre et un dernier en sociologie.

Le terme **économie** est associé à une nébuleuse d'acceptations encore plus diverse. Un premier aperçu lexical et sémantique permet de réaliser un nuage de mots (fig. 28). La confusion est grande entre le domaine de la finance et celui de l'économie réelle, avec une prédominance écrasante du premier. Le terme « économie » est très fréquemment (64 verbatims) associé au mot « argent » : « *utilisation de*

l'argent au sein d'une société », « *ce qui se rapporte à l'argent d'un pays* » ... La notion de « finance » est présente dans 39 verbatims, (31 mots ayant finance pour racine, auxquels s'ajoutent les mots : bourse (3), gain (3), investissement (1), optimiser (1).) Le terme « entreprise », très peu employé, ne figure pas dans le nuage de mots. 20 verbatims peuvent être liés à la notion de « capital » : le mot est employé 18 fois et ceux de « capitalisme », « libéral » et « libre-échange », 1 fois chacun. Inversement, les termes qui peuvent associés à l'économie réelle sont regroupés sous l'étiquette « échange » (46 verbatims), « production » (27), « ressources » (11, dont 3 pour l'énergie). Ces résultats surprennent car la grande majorité des étudiants composant l'échantillon sont issus de la filière Sciences économiques et sociales (pour les deux filières les plus représentées dans l'échantillon, 43,75 % sont titulaires du baccalauréat ES et 18,15 % du baccalauréat L). Ces néo -bacheliers en matière d'économie ne parviennent pas à donner une définition de l'économie en tant qu' « *ensemble des activités humaines et des ressources concourant à la production et à la répartition des richesses* »¹⁵⁹. Ces observations nous conduisent à penser que, dans un contexte de capitalisme financiarisé, l'enseignement de l'économie s'inscrit dans le cadre de l'idéologie néolibérale.

Figure 28 : L'économie : entre finance et économie réelle

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



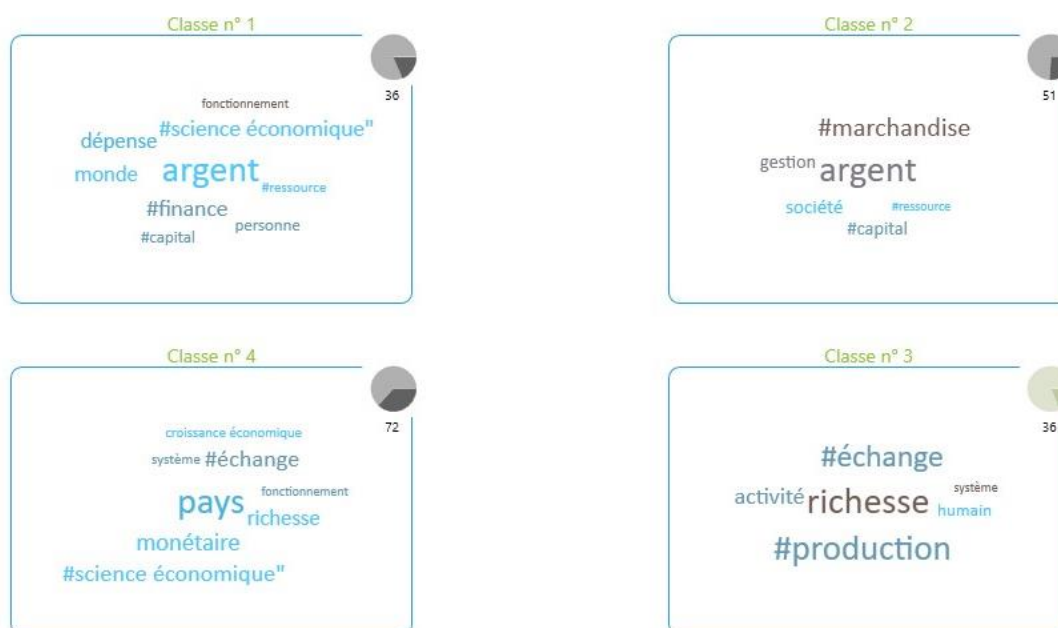
Ces premiers constats peuvent cependant être nuancés. Le logiciel Sphinx identifie 4 classes de réponses (fig. 29). La classe n° 3 regroupe des verbatims qui se rapprochent le plus de la définition rappelée ci-dessus. Les verbatims que nous avons associés à l'économie entendue comme un champ disciplinaire se dispersent dans les classes n° 1 et n° 4. Nous pouvons rapprocher les verbatims de la classe n° 4 de la géographie économique. Les verbatims emblématiques de la 1^{ère} classe désignent, par exemple, tout ce qui « *regroupe tout ce qui concerne l'argent, le monde financier* », « *l'argent possédé par une personne, un État* ». Pour la classe 2, le logiciel retient : « *la gestion de l'argent à grande échelle* », « *utilisation de l'argent au sein d'une société* ». La classe 3 renvoie davantage à l'économie réelle, à un « *ensemble des activités de productions et de répartition des richesses* » ou à « *une activité d'une collectivité humaine à la production* » alors que pour la classe 4, on se situe davantage dans le champ de la géographie économique, traitant de « *la richesse de chaque pays, les biens qu'ils possèdent, pays pauvres ou pays riches par rapport à la population* », d'un « *système principalement monétaire qui influe sur la place d'un pays dans la mondialisation* », d'« *un système mis en place pour réguler et faire circuler les richesses et les biens* » ou

¹⁵⁹ Économie, II. Dictionnaire de l'Académie française, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E0288> consulté le 21/01/2023

encore du « *fonctionnement et gestion des flux monétaires* », voire du « *système de paiements, remboursement, d'échange constitue une économie.* » Cette classification est réalisée entièrement en intelligence artificielle. Son interprétation doit tenir compte du caractère ambivalent de la marque Sphinx¹⁶⁰. Le lexique construit par ces outils d'analyses qualitatives et quantitatives, très utilisés par les chercheurs et les étudiants, est alimenté en grande partie par les entreprises et les cabinets d'expertises qui y ont recours. Les termes intégrés dans les algorithmes de traitement des données textuelles s'éloignent de la sémantique employée en sciences sociales, et induisent des biais.

Figure 29 : L'économie enseignée : entre science économique et géographie économique

Construction de classes thématiques par le logiciel



Pour affiner ces résultats issus de l'IA, nous avons procédé à la codification des 221 verbatims recueillis pour la définitions du terme « économie » (tableau 10). Ces deux modes d'analyses permettent de dégager deux points. Les connaissances en économie des néo-bacheliers, inscrits en sciences sociales, se construisent, dans le parcours à partir de deux disciplines : les sciences économiques et sociales (SES) et la géographie. L'influence de l'idéologie néolibérale n'est pas, pour autant, mise en question. L'économie est assimilée au monde de la finance et aux mécanismes du marché en économie capitaliste. La géographie économique permet parfois d'aborder les rapports de domination entre « puissances économiques ». On observe également des différences sensibles pour la définition du terme « économie » en lien avec le contexte disciplinaire (fig. 30). Les « historiens » semblent plus marqués par l'enseignement reçu en sciences économiques et la diversité des thématiques qu'elles permettent d'aborder : « *cela peut être une analyse des différents facteurs de croissance d'un pays ou le comportement de celle-ci ou encore une analyse des crises économiques dans le monde ou encore les stratégies des entreprises* ».

Pour les « sociologues », c'est encore le cas, mais de façon moindre. Ils accordent plus de place à l'étude économique des pays en termes de PIB : « *richesse de l'État, du gouvernement mais aussi du monde* », « *l'étude de notre État, son fonctionnement, sa croissance, son PIB* ». Pour les « géographes »,

¹⁶⁰ <https://www.lesphinx-developpement.fr/> consulté le 21/01/2023

leurs acquisitions s'avèrent plus fragiles et ils se montrent plus souvent enclins à confondre « économie » et « finance » : « *tout ce qui est lié aux finances, aux échanges, aux entreprises* », « *science basée sur le rapport entre bénéfiques, dépenses, gains, pertes* », « *état financier d'un pays* ».

Tableau 10 : Économie : une nébuleuse d'acceptions

Encodage manuel des thématiques dégagées lors de lecture littérale de chaque observation

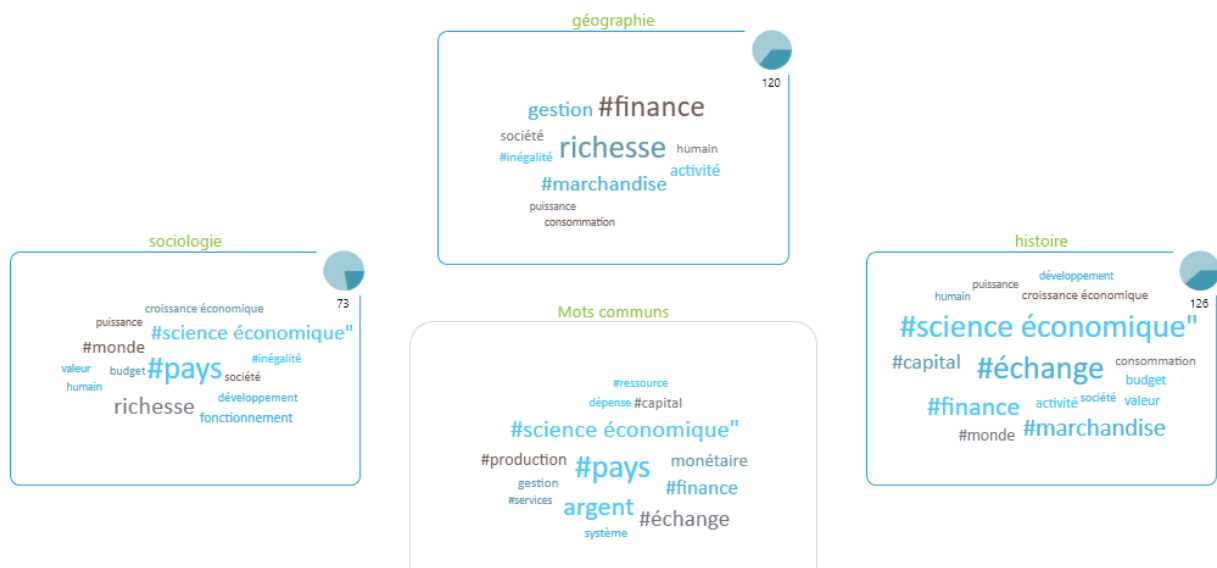
| Étiquettes | Effectifs | % du total des observations |
|----------------------------|------------|-----------------------------|
| FINANCE | 140 | 57,1% |
| Argent | 61 | 24,9% |
| Finances | 44 | 18% |
| Monnaie | 28 | 11,4% |
| Dépense | 15 | 6,1% |
| Gestion | 14 | 5,7% |
| Budget | 11 | 4,5% |
| Argent d'une personne | 8 | 3,3% |
| Dettes | 3 | 1,2% |
| Investissements | 1 | 0,4% |
| GÉO-ÉCONOMIE | 96 | 39,2% |
| Pays | 49 | 20% |
| PIB | 29 | 11,8% |
| Monde | 27 | 11% |
| État | 17 | 6,9% |
| CAPITALISME | 75 | 30,6% |
| Marché | 23 | 9,4% |
| Capital | 16 | 6,5% |
| Libéralisme, libre-échange | 11 | 4,5% |
| Croissance, développement | 11 | 4,5% |
| Circulation des capitaux | 8 | 3,3% |
| Profit | 5 | 2% |
| Offre et demande | 3 | 1,2% |
| Entreprises | 3 | 1,2% |
| Crise | 2 | 0,8% |
| Mondialisation | 2 | 0,8% |
| DOMINATION | 64 | 26,1% |
| Richesse | 44 | 18% |

| | | | |
|---------------------------|------------|--|--------------|
| Puissance | 26 | | 10,6% |
| Pauvreté | 5 | | 2% |
| ÉCONOMIE | 61 | | 24,9% |
| Échanges commerciaux | 31 | | 12,7% |
| Production | 23 | | 9,4% |
| Biens et services | 11 | | 4,5% |
| Ressources | 7 | | 2,9% |
| Consommation | 6 | | 2,4% |
| Tourisme | 1 | | 0,4% |
| SCIENCE ÉCONOMIQUE | 39 | | 15,9% |
| Étude | 16 | | 6,5% |
| Science | 14 | | 5,7% |
| Analyse | 9 | | 3,7% |
| Total observations | 245 | | |

Sur 336 observations (regroupe les 3 vagues), 245 ont une réponse effective (ne concerne que la 2^{ème} et la 3^{ème} vague) et 212 ont été codées. Les % sont calculés par rapports à l'effectif 336.

Figure 30 : L'économie en fonction du domaine universitaire des néo-bacheliers

Synthèse par contexte disciplinaire



Au cours des entretiens, les échanges concernant « l'argent » ou les entreprises sont assez réduits. Toutefois, ils révèlent des ambiguïtés, voire des contradictions, concernant les difficultés de ces jeunes gens à appréhender le champ de l'économie, à la distinguer de celui de la finance. Les témoignages recueillis montrent que l'usage du mot « argent » peut recouvrir et occulter des réalités très diverses, économiques, financières, ce qui entrave la possible critique du système néolibéral.

Mathieu constate que l'argent, dans le monde, a une importance « vitale ». Qu'il s'agisse des entreprises ou des collectivités territoriales, les arbitrages pour les dépenses peuvent être difficiles. Il note néanmoins que des efforts sont fournis, par exemple, dans la distribution pour des emballages biodégradables. Il évoque aussi l'importance de l'argent sur le plan personnel : « *t'as pas d'argent, t'es un bon à rien* ». Son impact sur le plan symbolique est amplifié, souligne-t-il, par le fait qu'on ne voit pas l'argent qu'on a sur son compte en banque, ce qui pousse au « consumérisme ». Pour Takeshi, semble-t-il, la privatisation de la gestion de l'eau au Japon au profit d'une multinationale a des effets négatifs. Carine est convaincue qu'il y a de l'argent qu'on pourrait réorienter pour améliorer l'environnement et le quotidien des gens, mais qu'on ne sait pas où il va. Pour Audrey, s'occuper de l'environnement ne rapporte pas l'argent, ce qui a pour effet qu'on ne s'y intéresse pas. Damien réfléchit à haute voix. Les termes « argent » et « capitalisme » sont rapidement associés, mais il se heurte au fait que les voies du développement sont différentes « tout autour du globe ». Il glisse du terme « argent » à celui d'« économie », puis à celui d'« entreprises ». Dès lors qu'il aborde la question par le biais de réalités plus palpables, il devient en mesure de penser différentes logiques à l'œuvre. Il relève dans un premier temps une sorte de cercle vicieux : le gouvernement encourage le développement des entreprises alors qu'elles « *ne font pas le nécessaire pour protéger l'environnement* », ce qui accroît les problèmes environnementaux. Il reconnaît que changer l'environnement peut nécessiter de grands investissements. Poussé par les questions qui lui sont posées, il note, ensuite, qu'« *il y a énormément d'entreprises qui font des efforts, qui deviennent 100% vertes* » et rajoute aussitôt qu'il « *pense qu'il faut aussi distinguer "faire une action pour sauver la planète" et "faire une action par acquis de bonne conscience"* » et fustige au passage Total, très implanté dans le Béarn, : « *C'est bien que Total développe les énergies vertes mais ça fait longtemps que Total aurait dû développer les énergies vertes. [...] Total continue quand même, d'exploiter des grands champs pétroliers à tous les coins du globe* ». Enfin, il hésite entre les termes « croissance » et « développement ». On peut ainsi observer qu'il interroge ses propres contradictions au cours de l'entretien, mais qu'il a du mal à les dépasser, faute d'avoir été confronté à un argumentaire critique. Maxime, pour des raisons familiales, s'est approprié une lecture critique du capitalisme qu'il dénonce dans ses logiques. D'une part, la recherche du profit qui pousse à abaisser les coûts conduit à sacrifier l'environnement, d'autre part, le fait de produire en masse conduit à l'épuisement des ressources. Il dénonce les multinationales comme Amazon qui préfèrent, selon le témoignage d'un de ses copains qui y travaille, détruire les déchets plutôt que de les recycler ou Monsanto qui produit des pesticides.

Ces entretiens mettent en exergue les obstacles auxquels ces jeunes gens sont confrontés dès lors qu'il s'agit de mettre en mots les questions économiques pour en exprimer les logiques. La formation en économie, dans le cadre scolaire, n'a pas permis à ces jeunes gens d'être en situation de définir des notions comme celles de « croissance », de « développement », de « capital », de « monnaie », de « finance ». Le flou dans l'usage de ces termes jette un voile sur les enjeux fondamentaux, ce qui les empêche d'identifier et de résoudre les contradictions qu'ils pressentent confusément. Ils ont, en effet, conscience des effets des logiques antinomiques entre le capital, d'un côté, et les questions environnementales, voire sociales, de l'autre, mais ils manquent d'éléments de réflexion critique pour identifier le fondement des logiques à l'œuvre, inhérentes au néolibéralisme. Leurs intuitions sont poussées dans des impasses qui les conduisent, le plus souvent, à un défaitisme certain. Ils ont été confrontés à la seule lecture « classique » de l'économie. Relevant du discours dominant, sans contre-discours, elle passe pour neutre dans l'enseignement

secondaire, le plus souvent. Une lecture critique du néolibéralisme les aiderait à aborder les impensés et à dépasser de nombreuses contradictions auxquelles ils se heurtent.

Dans le cadre des questionnaires les étudiants ont livré des définitions sommaires, peu dégagées, dans l'ensemble, de la forme scolaire. L'Éducation nationale ne parvient pas à contrebalancer une logique inhérente à l'idéologie néolibérale dominante qui conduit à l'invisibilisation de la *question sociale*. Les néo-bacheliers restituent parfois la définition canonique diffusée dans l'enseignement secondaire. Il s'agit, le plus souvent, d'étudiants en histoire. Dans l'ensemble, les verbatims reflètent plutôt une approche segmentée, éclatée de la notion, réduite, le plus souvent, à sa dimension environnementale. On peut noter que l'expression « transition écologique » est peu utilisée. Ils évoquent plutôt l'avenir en référence aux « générations futures ». La *question sociale* n'est pas abordée comme telle alors que ces jeunes gens expriment leur rejet des inégalités. Les inégalités sociales sont, le plus souvent, éludées, hypothéquant tout questionnement au sujet de leurs composantes socio-spatiales et de leurs fondements. Mais si on se dégage du cadre scolaire, les étudiants expriment, lors des entretiens, des points de vue plus diversifiés.

Quand les inégalités sociales sont évoquées, elles se situent plutôt dans les « pays pauvres », renvoyant les inégalités sociales à un phénomène extérieur à un État comme la France. La *question sociale* peut aussi se fondre dans les *questions sociétales* sans que leurs liens soient questionnés, comme par exemple, les liens entre la condition des femmes et la pauvreté. Leur rejet des inégalités reste donc fixé au niveau de l'émotionnel, souvent suscité par des images, que ce soit en cours ou dans des documentaires. Ce sentiment légitime de révolte face aux injustices sociales et environnementales débouche difficilement sur l'action, ce qui les conduit presque systématiquement au fatalisme. Les programmes de géographie dans le secondaire en offrent pourtant maintes fois l'occasion. La comparaison par contexte disciplinaire, même si la taille de l'échantillon invite à la prudence, suggère que les lycéens se sont approprié les éléments des programmes selon des cheminements personnels et des projets d'orientation, plus ou moins explicites.

La définition canonique du DD est reprise de manière constante dans les différentes filières, mais les élèves se l'approprient diversement. Les étudiants en histoire ont des acquis qui semblent les plus conformes à l'approche scolaire des savoirs. Cette observation est à rapprocher du fait qu'ils sont nombreux à vouloir devenir enseignants, notamment dans le secondaire. Il faudra, dans le cadre de leur formation, les conduire à interroger davantage leur conception de l'environnement. Parmi les « géographes », deux tendances peuvent s'esquisser : un groupe très préoccupé par la question de la préservation de l'environnement et un autre soucieux de promouvoir des aménagements durables. Les « sociologues » sont moins nombreux que les deux autres groupes. Toute conclusion est, dès lors, hasardeuse. Leur regard sur le monde semble néanmoins plus large. Ces résultats montrent que les néo-bacheliers enquêtés ont fait des choix d'orientation dans l'enseignement supérieur qui correspondent à des centres d'intérêts et à des manières de penser qui sont sensiblement différentes. Ce processus est une ressource pour envisager la pluralité des voies possibles pour l'avenir. Paradoxalement, ces flottements dans leurs positionnements sont, aussi, révélateurs de dérives du système scolaire. Les apprentissages se font en silo, ce qui limite le transfert des connaissances d'un contexte à un autre. Les évaluations conduisent au bachotage, ôtant toute mise en perspective des savoirs acquis.

L'enquête en ligne confirme la primeur de l'environnement et le retrait du social, mais elle atteste d'un léger rééquilibrage des piliers durant le parcours universitaire (fig. 31). Ces 142 observations ont été codées, de manière littérale, en reprenant la grille construite lors de la précédente analyse (fig. 32). Cette codification confirme les tendances déjà observées lors des enquêtes « sur table ». La référence à la définition canonique avec une faible prise en compte de la nécessité d'un équilibre entre les trois piliers reste dominante. La critique de la notion de DD reste très marginale. On assiste à un rééquilibrage entre le pilier environnemental et le pilier économique. Le pilier social ne prend pas en compte la *question sociale* de manière notable.

Figure 31 : Le Développement durable à l'Université : un léger rééquilibrage des piliers

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Figure 32 : La diversification des thématiques entre *verdissement de l'économie et justice sociale*

Encodage manuel des thématiques dégagées lors de lecture littérale de chaque observation

| Piliers (46) | Environnement (55) | Economie (54) | Social (30) | Génération (56) | divers (61) |
|--|--|--|---|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> 3 piliers (28) <input type="checkbox"/> 2 piliers (12) <input type="checkbox"/> prise de conscience <input checked="" type="checkbox"/> équilibre des 3 (10) <input type="checkbox"/> critique de la notion (6) <input type="checkbox"/> remise en cause de la croissance (2) | <input type="checkbox"/> nature (4) <input type="checkbox"/> écologie (9) <input type="checkbox"/> pollution (6) <input type="checkbox"/> préserver (18) <input type="checkbox"/> protéger (6) <input type="checkbox"/> respecter (5) <input type="checkbox"/> planète (9) <input type="checkbox"/> terre (3) <input type="checkbox"/> monde (1) <input type="checkbox"/> environnement (26) <input type="checkbox"/> climat | <input type="checkbox"/> logique du libéralisme <input type="checkbox"/> ressources (16) <input type="checkbox"/> développer (26) <input type="checkbox"/> transition <input type="checkbox"/> changement de comportement (11) <input type="checkbox"/> technologies (6) <input type="checkbox"/> énergies (5) <input type="checkbox"/> renouvelable (5) <input type="checkbox"/> critique la mondialisation <input type="checkbox"/> économie (8) <input type="checkbox"/> recyclage (7) <input type="checkbox"/> transports (4) | <input type="checkbox"/> homme <input type="checkbox"/> population (1) <input type="checkbox"/> besoins actuels (23) <input type="checkbox"/> vivre (4) <input type="checkbox"/> individu (2) <input type="checkbox"/> progrès humain (4) <input type="checkbox"/> société (1) <input type="checkbox"/> civilisation | <input type="checkbox"/> besoins (1) <input type="checkbox"/> durable (33) <input type="checkbox"/> futur (11) <input type="checkbox"/> capacités <input type="checkbox"/> ne pas compromettre (18) <input type="checkbox"/> générations futures (31) <input type="checkbox"/> monde meilleur | <input type="checkbox"/> divers (18) <input type="checkbox"/> spécifique (15) <input type="checkbox"/> justice sociale (4) <input type="checkbox"/> rapport Brundtland (4) <input type="checkbox"/> mode de vie (8) <input type="checkbox"/> droit de l'environnement (1) <input type="checkbox"/> économie "verte" (18) |

De nouvelles thématiques ont dû être rajoutées : « droit de l'environnement », « justice sociale » et « économie verte » et « développer » de « croissance verte » ont dû être distingués. On peut émettre plusieurs hypothèses pour expliquer cette évolution. La plus forte présence des juristes peut conduire à introduire les deux premières. La question de la « justice sociale » semble, par ailleurs, avoir progressé dans l'opinion publique, surtout parmi les jeunes gens. La montée en puissance de la « transition écologique » dans le débat public peut expliquer le succès de la troisième.

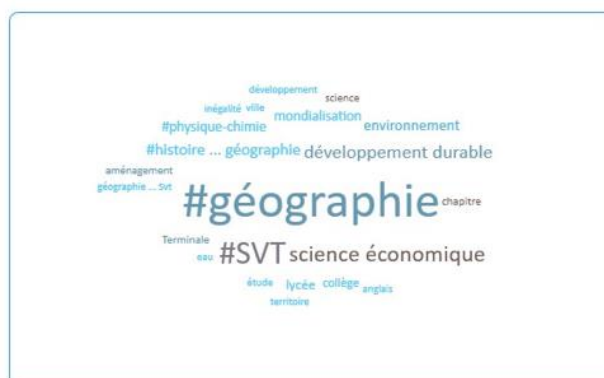
Ces remarques en première approche peuvent être affinées à partir des thématiques, puis des types d'espaces évoqués dans les récits. La place du DD dans les programmes d'enseignement, les injonctions ministérielles peuvent laisser penser que l'Éducation nationale joue un rôle majeur dans l'EDD. Qu'en est-il ? Peut-on évaluer sa place dans l'EDD ?

5.1.3 L'EDD enseignée essentiellement en géographie et en SVT

Pour répondre à ces questions, nous utilisons plusieurs variables du questionnaire. Le bloc de questions n°8 a pour objectif de recueillir les souvenirs que les néo-bacheliers ont gardé au sujet de l'enseignement du DD. Bien sûr, cela n'indique pas si ces questions ont été traitées ou non, la mémoire des élèves étant, parfois, défaillante... Les réponses attestent, néanmoins, du fait que les élèves ont été, ou non, marqués par des actions pédagogiques relevant de l'EDD (fig. 33). Les répondants pensent que le DD est abordé essentiellement en géographie (107 obs.), mais aussi dans les cours de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) (62 obs.). Les deux disciplines sont parfois associées (7 obs.) Les sciences économiques et sociales sont moins souvent citées (38 obs.)

Figure 33 : Sensibilisation au DD en fonction des disciplines enseignées

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Les étudiants ayant été invités à citer des éléments de programmes d'enseignement se rapportant au DD, un quart des questionnaires sont sans réponse ou portent la réponse : « *je ne sais pas* ». Quand ils sont en mesure de citer des éléments du programme, il s'agit le plus souvent de chapitres ou de thèmes isolés : la ville durable, la population, les problèmes d'aménagement, le réchauffement climatique, la mondialisation...

Lorsque des actions ont pu être mises en place, elles laissent davantage de souvenirs aux élèves. Les réponses peuvent se résumer dans un nuage de mots (fig. 34). Les visites d'établissements (stations d'épuration, usines de recyclage des déchets, fermes agroécologiques...) ou les sorties pédagogiques sont évoquées dans 64 observations. Les lieux où sont programmées les sorties sont la montagne (les Pyrénées), le littoral landais ou les berges des gaves, en lien avec la diversité des types de milieux dits « naturels » qu'offrent les Pays de l'Adour. Ces sorties sont souvent associées à des actions de nettoyage (45 obs.). Il se peut que les élèves confondent des activités proposées dans le cadre scolaire avec des actions organisées dans le cadre associatif, notamment en lien avec les municipalités. Les activités invitant au tri des déchets sont évoquées dans 43 verbatims. La plupart des actions évoquées renvoient à des souvenirs d'école

primaire (29 obs.), moins souvent au collège (14 obs.) ou au lycée (8 obs.). Primaire et collège sont associés dans 5 verbatims. Seules 2 observations font état de projet en interdisciplinarité, associant par exemple, les professeurs de lettres et de langues.

Figure 34 : Activités pédagogiques proposées dans le cadre de l'EDD

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Ces constats interpellent fortement sur le sens des apprentissages et les pratiques pédagogiques. Nous constatons le caractère volatil des savoirs des élèves en EDD. Nous pouvons l'imputer à un enseignement qui segmente des thématiques transversales, à un mode d'évaluation où l'élève « travaille pour la note » (et non pour construire des connaissances) et à une approche de l'enseignement en termes de « transmission » qui néglige le caractère spiralaire de la construction des savoirs par les élèves. De même, la mise en place de projets en interdisciplinarité s'avère une gageure qui demande une certaine témérité à l'équipe enseignante qui s'y engage.

La géographie semble un vecteur privilégié de l'EDD. Les étudiants ont pourtant du mal à situer la place du DD dans la géographie enseignée au Primaire ou dans le secondaire. Mathieu et Louise reconnaissent que ce sont les professeurs d'histoire-géographie qui en parlent le plus, mais cela reste assez réduit à leurs yeux. Audrey s'est montrée surprise quand, au cours d'une question, nous avons rappelé que le DD est au cœur de programmes de 5ème et de Seconde. Mathieu a le sentiment qu'on en a parlé surtout en Première et Terminale alors que Damien penche plutôt pour la Seconde et la Première.

À l'exception de Mathieu et Louise, inscrits en licence d'histoire, les étudiants interviewés sont en géographie. Leurs motivations pour préparer une licence de géographie sont très différentes, reflétant, en partie, des représentations variées de la discipline. Selon les témoignages de Damien, de Carine, de Flora et d'Audrey, la géographie est fortement associée à l'environnement. Damien qui avait suivi une première année de licence en biologie, s'est réorienté vers la géographie, pour concilier les dimensions physique et sociale dans l'étude de l'environnement. Flora a choisi la géographie, car le contenu de la formation lui a semblé adapté à son projet de devenir ingénieur dans le domaine environnemental. L'objet central de la géographie est, pour elle, « l'espace naturel ». Audrey, très sensible aux problèmes environnementaux, en lien avec le DD, a le sentiment, après un premier semestre de découverte des fondamentaux de la discipline, d'avoir appris plus de choses en 6 mois que durant tout son parcours à l'école primaire et dans le secondaire. Elle est convaincue que, pour mieux appréhender les problèmes de l'aménagement en faveur de la durabilité, la géographie s'avère nécessaire. Cette idée est partagée par Carine qui a noté, par ailleurs,

que la question des inégalités a pu être abordée dans le cadre de la géographie de la population. Maxime, qui s'intéresse à la géopolitique, s'était tourné d'abord, en Terminale, vers l'histoire, mais il a préféré, ensuite, la géographie, « pour le futur ».

La géographie apparaît, ainsi, à ces étudiants, essentielle pour aborder les problématiques liées au DD. Toutefois, derrière ce consensus apparent, transparaissent des cheminements différents, voire divergents. Dans l'opinion commune, la géographie reste associée à l'étude des milieux dits « naturels ». La géographie enseignée dans le secondaire a contribué à modifier cette image, sans pour autant, la déconstruire totalement. Les professeurs d'histoire-géographie se trouvent confrontés à de nombreux obstacles pour s'investir pleinement dans l'EDD. Tout d'abord, la très grande majorité d'entre eux sont des historiens et souffrent d'un déficit de formation initiale et continue en géographie. Ensuite, la lourdeur des programmes, notamment en histoire, contraint l'enseignant à de difficiles arbitrages pour tenter de faire toute sa place à la géographie dans leur progression. De plus, la place de l'EDD dans les programmes pose un problème à l'enseignant d'histoire-géographie. Elle est transversale, autrement dit, toutes les disciplines sont appelées à l'intégrer dans les programmations annuelles. La responsabilité de l'EDD repose ainsi sur l'implication de chaque enseignant, tout en lui offrant la possibilité d'élaborer, avec ses collègues, des projets en transdisciplinarité. Enfin, les témoignages des étudiants questionnent implicitement des pratiques adoptées dans la didactique de la géographie : une géographie qui apparaît trop abstraite en raison de la place accordée aux notions et aux concepts. Souvent présentés en début de chapitre, ils ne font pas l'objet d'apprentissages progressifs. Pourtant, ils pourraient prendre tout leur sens s'ils étaient mieux articulés aux études de cas et remobilisés à plusieurs reprises. La définition canonique du DD à partir des trois piliers apparaît même comme une représentation qui fait obstacle aux apprentissages. La géographie enseignée dans le supérieur lève peu à peu ces ambiguïtés, tout en offrant une palette large d'options possibles. Cependant, les jeunes gens inscrits en géographie sont, semble-t-il, en majorité motivés par les problèmes environnementaux, même s'ils précisent, comme Carine, qu'ils ne sont « pas forcément écolos ».

L'enquête en ligne confirme la place de l'enseignement de « l'histoire-géographie » dans l'EDD. Sur les 139 réponses à la question : « Dans quelle(s) discipline(s) est-il question de développement durable ? », 93 (67 %) ont cité la géographie (63 occ.), l'histoire-géographie (23 occ.) et l'histoire (10 occ.). 69 (49,5 %) répondants pensent qu'il s'agit des Sciences de la Vie et de la Terre.

Qu'il s'agisse de la géographie enseignée dans le secondaire ou dans le supérieur, une entrave importante apparaît assez clairement dans l'EDD : la diversité des thématiques qu'elle embrasse conduit à la segmentation et à une dilution de la problématique du DD. Le DD tend à devenir synonyme de protection de l'environnement. La place de la « question sociale » s'avère obstinément limitée. On peut s'étonner du fait que les ODD ne soient pas pris en charge dans cet enseignement alors qu'ils pourraient constituer un levier important pour dépasser ces contradictions. Les néo-bacheliers entrent ainsi dans le monde adulte porteurs de représentations du DD qui constituent avec leurs contradictions le socle de leur regard sur l'avenir et de leurs éventuels engagements. La notion de DD, en tant qu'horizon programmatique, véhicule plusieurs types de projets politiques, plus ou moins explicites. La définition canonique du DD permet de faire sa place à chacune, laissant à l'enseignant une certaine liberté pédagogique. Toutefois, formée à partir des termes polysémiques : « social », « environnement » et « économie », la notion se vide de son sens.

L'euphémisation de la définition canonique est particulièrement notable pour le terme « social » pour lequel les « inégalités » et la « satisfaction des besoins de bases » ne sont plus prises en compte. Les élèves, au fil de leur parcours scolaire sont, ainsi, plutôt familiarisés avec une acception qui occulte la logique néolibérale à l'œuvre à travers les « quatre bons marchés ». Il devient dès lors difficile de la remettre en cause.

5.2 La prégnance des approches en termes binaires

L'analyse lexicale textuelle ou assistée par ordinateur nous a permis de dégager quelques formes récurrentes de dualismes : l'opposition nature/sociétés, l'opposition local/global et l'opposition pays riches/pays pauvres. Leur prégnance peut constituer de puissants freins pour la compréhension des enjeux. L'enquête en ligne effectuée confirme le plus souvent les observations réalisées pour les enquêtes antérieures.

5.2.1 L'opposition nature et sociétés : un cadre de pensée qui s'impose et perdure

L'analyse sémantique des questionnaires « sur table » souligne la proximité de sens du mot « environnement » avec celui de « nature » (figure 16). Pour un quart des répondants, l'environnement conçu comme « *la nature sans les hommes* » revient fréquemment (un quart des réponses), mais l'idée d'un environnement où les hommes ont leur place retient un répondant sur cinq. Ces premières remarques sont complétées par l'analyse des définitions du mot « nature ».

Le traitement des définitions de la « nature » dévoilent plusieurs aspects. Tout d'abord, le nombre important de non-réponses (91, soit 37,1% des questionnaires récoltés) peut surprendre, car il s'agit d'un terme d'usage courant. La difficulté à le définir peut signifier que le terme est peu questionné dans le cadre scolaire. Un biais peut être introduit également par l'ordre dans lequel apparaissent les termes dans le questionnaire, celui de « nature » venant après celui d'« environnement ». Pour les 110 qui ont proposé une définition, nous retrouvons les mêmes proportions entre ceux pour qui la nature est conçue « sans les hommes » (61 répondants) et ceux pour qui elle comprend les hommes (49 répondants). L'approche dualiste domine, mais la part des répondants qui intègrent les humains dans la nature n'est pas négligeable.

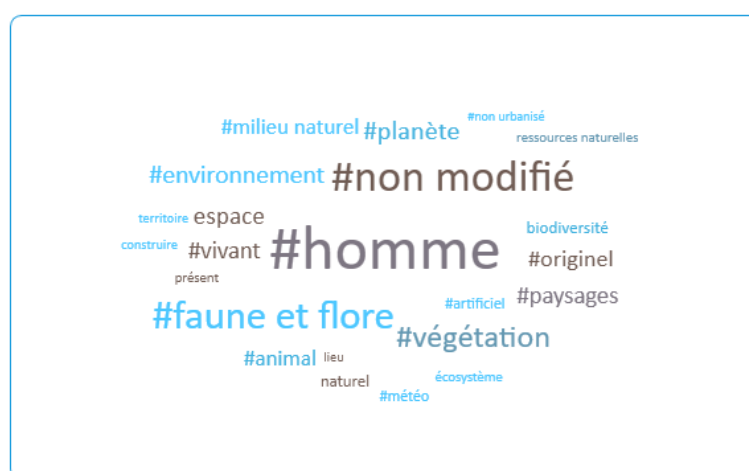
L'étude lexicale (fig. 35) souligne qu'une grande majorité de définitions tentent d'aborder la notion de nature en la confrontant à l'homme (96 obs.). Sous l'étiquette « homme » sont regroupés les termes « homme », avec ou sans majuscule, « humain » (singulier ou pluriel), « population ». Pour 55 répondants, la nature est définie comme « ce qui n'a pas subi de modification par l'Homme ».

Dans le même ordre d'idées, la nature est, dans 10 obs., ce qui est « non artificiel », « pas anthropisé, un territoire vierge ». La nature se réduit à « la faune et la flore » pour 46 néo-bacheliers, voire à la végétation seule (36 obs.). La planète ou la Terre est le cadre de référence pour 31 répondants : « c'est la terre à l'origine », « les ressources de la planète », « c'est la beauté de notre planète ». Le mot nature est

souvent synonyme d'environnement (29 obs.) : « espace de l'environnement occupé par l'Homme », « ensemble d'écosystèmes naturels dans l'environnement ». Dans ce cas, la présence des hommes est envisagée. On peut retrouver un vocabulaire plus souvent employé par les géographes : « paysage » (21 obs., qu'il s'agisse du mot paysage ou d'un type de paysage : forêt, lac, Amazonie), « espace » (28 obs.), ou « milieu naturel » (18 obs.). Un autre thème a retenu l'attention : sous l'étiquette « originel » (24 obs.) sont regroupés les mots ou expressions : « à l'origine », « vierge », « sauvage », « non créé par l'Homme », « depuis toujours ». On voit ici poindre l'idée d'une nature originelle, mythifiée, qu'on peut associer au conservationnisme. La thématique du « vivant » (24 obs.) tient une place non négligeable : on y regroupe les termes « vie », « êtres vivants », « lieu de vie ».

Figure 35 : Prégnance du dualisme Homme et Nature pour les néo-bacheliers

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Le logiciel Sphinx dégage cinq classes (fig. 36) de réponses qui suscitent réflexion. On peut les analyser par ordre décroissant en nombre d'observations. La plus représentée est la classe n°2 (62 obs.) qui est centrée sur la *biodiversité*. La classe n°5 (46 obs.) est celle où l'idée de la nature est la plus floue, souvent définie par la négative. Dans la classe n°4 (44 obs.), l'opposition homme et nature est fortement affirmée. La classe n°3 (34 obs.) évoque davantage les paysages et la végétation. La classe n°1 (18 obs.) renvoie à la planète Terre pourvoyeuse de ressources. Le poids de la classe n°2 peut s'expliquer par le poids des SVT dans l'enseignement du DD ou par le poids dans les médias du thème de la biodiversité. Les classes n°3 et n°4 pourraient être mises en relation avec les contenus d'enseignement en géographie.

Pourtant l'analyse par contexte disciplinaire (fig. 37) réserve quelques surprises. Les étudiants en géographie reprennent les thématiques telles que le « milieu naturel », le « territoire », la « planète », mais la définition en termes de « faune et flore » tient la première place, révélant une approche naturalisante de la nature. On retrouve des observations assez semblables dans le groupe des « historiens », mais les termes plus scientifiques (notion d'*écosystème*, de *biodiversité*) sont davantage représentés.

Les étudiants en sociologie ont une lecture plus complexe de l'idée de nature, dans un vocable plus scientifique également, mais intégrant les sociétés humaines (notion d'environnement, de territoire, les paysages) et le vivant.

Figure 36 : Différentes conceptions de la nature

Construction de classes thématiques par le logiciel

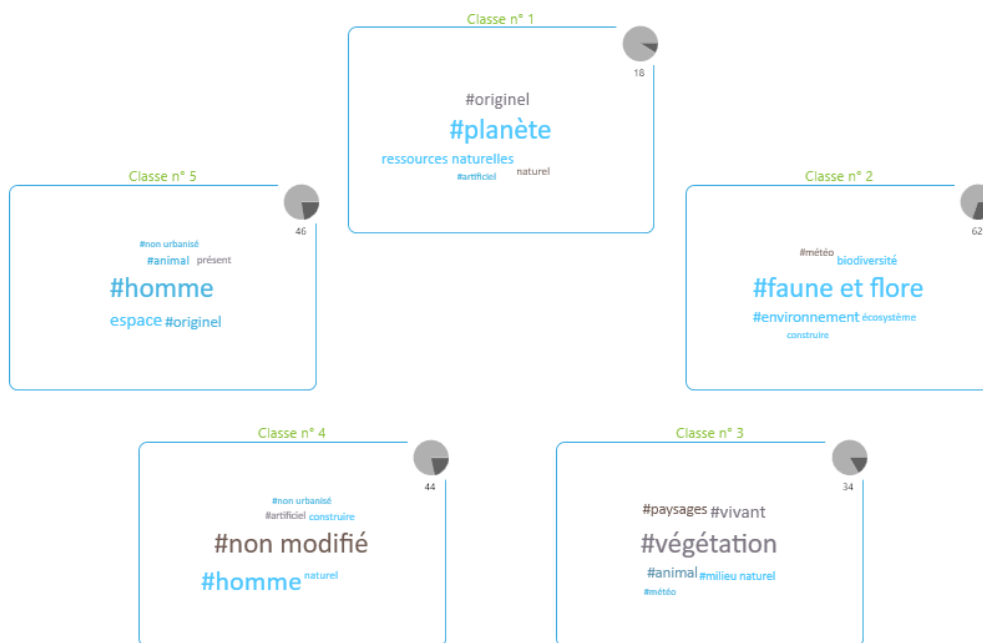
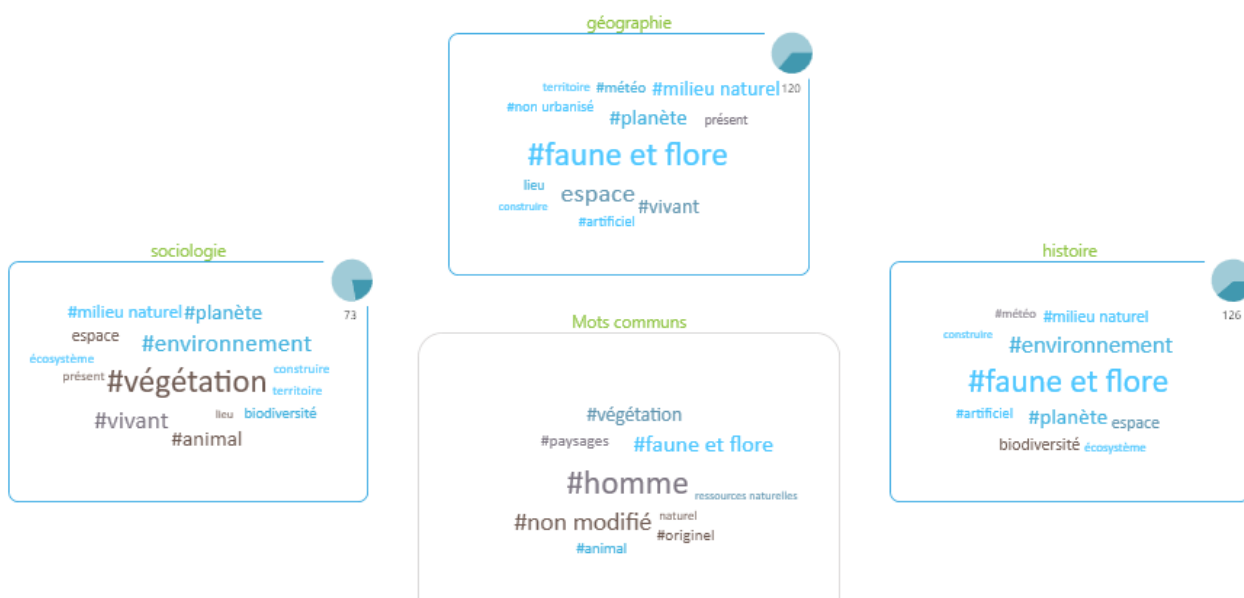


Figure 37 : Une place inégale de la dimension scientifique

Synthèse par contexte disciplinaire



Dans une analyse sémantique de chaque verbatim pour la définition du mot « nature », on cherche à identifier la manière de concevoir les relations entre les humains et le monde biophysique (tableau 11). Pour les étudiants sondés la notion de *nature* renvoie majoritairement au « vivant ». Le vocabulaire utilisé est assez limité. On peut identifier deux types de réponses. Le premier, prépondérant, évoque la nature

comme étant l'ensemble de la flore et de la faune, ou bien des végétaux et des animaux. Le deuxième relève d'un vocable plus scientifique en termes de biodiversité ou d'écosystème.

Tableau 11 : La nature : une approche essentiellement biophysique

Encodage manuel des thématiques dégagées lors de lecture littérale de chaque observation

| Étiquettes | Effectif | % du nombre total d'observations |
|-------------------------------|------------|----------------------------------|
| VIVANT | 106 | 43,3% |
| faune et flore | 50 | 20,4% |
| végétation | 29 | 11,8% |
| Le vivant | 17 | 6,9% |
| biodiversité | 14 | 5,7% |
| écosystème | 12 | 4,9% |
| animaux | 11 | 4,5% |
| fragile | 2 | 0,8% |
| RELATIONS HOMME/NATURE | 99 | 40,4% |
| ce qui n'est pas modifié | 74 | 30,2% |
| ressources | 17 | 6,9% |
| y compris les humains | 11 | 4,5% |
| dégradé par les hommes | 1 | 0,4% |
| MILIEUX | 75 | 30,6% |
| synonyme d'environnement | 24 | 9,8% |
| planète | 19 | 7,8% |
| paysage particulier | 15 | 6,1% |
| lieux non urbains | 15 | 6,1% |
| lieu paisible | 5 | 2% |
| question climatique | 3 | 1,2% |
| ORIGINEL | 37 | 15,1% |
| non créé par l'Homme | 34 | 13,9% |
| sauvage | 3 | 1,2% |
| Total observations | 245 | |

La faible occurrence de ces termes peut surprendre, compte tenu du fait qu'ils sont au cœur des programmes de SVT et de plus très médiatisés. 75 répondants ont défini le terme en se référant à ce que les géographes nomment le « milieu », abordé en opposition au « milieu urbain », associé à l'agitation, la « nature » est idéalisée, souvent confondue avec l'espace rural. Les paysages confirment en partie ces remarques. Le caractère construit du paysage rural n'est pas saisi. La nature est assimilée à la « planète » pour 19 répondants. Quand il s'agit des relations « homme/nature », (99 verbatims), nature est « ce qui n'est pas modifié par l'homme » pour 74 répondants. Elle constitue une réserve de ressources pour 17 d'entre eux. On retrouve ici les deux grands tendances identifiées par les historiens de l'environnement : une nature qui doit rester en son état originel ou bien une nature à exploiter. Cette analyse confirme un déficit de mise en problème de la notion de *nature*, en grand décalage avec les réflexions épistémologiques

conduites en particulier dans les sciences sociales. Les étudiants en géographie sont marqués par une approche qui tend à sacraliser la nature et qui légitime souvent leur choix pour la discipline. Les étudiants en histoire et en sociologie intègrent des dimensions plus diversifiées de la notion, laissant une plus grande place aux sociétés humaines. Cette étude atteste de la prégnance d'une « vision du monde » où la nature est « naturalisée » et appréhendée comme étant séparée des sociétés. On retrouve le dualisme nature et culture dénoncé par Philippe Descola ((Descola 2015). Elle est même souvent sacralisée, associée à la conception d'une nature « vierge » sur laquelle l'Homme, évoqué de manière essentialisée, a un impact négatif. Elle souligne également le poids des SVT dans les études sur l'environnement, mettant en avant le vivant, notamment, sous l'angle de la biodiversité. Elle souligne le déficit de culture géographique où les relations entre les sociétés humaines et la production de leur environnement sont pourtant fortement investies. Elle incite, donc, à nouer des liens plus étroits entre la géographie académique et la géographie enseignée.

Les entretiens révèlent l'attachement à « la vie », au « vivant ». Damien modifie son choix initial pour placer en tête la question de la gestion de l'eau car « *c'est vital* ». Audrey choisit la biodiversité car il *s'agit* « *des êtres vivants* ». C'est la vie, les êtres sensibles qu'elle place au cœur de sa vision du DD. L'entretien avec Takeshi atteste d'un rapport très différent à la nature, confortant les propos de Philippe Descola. La relation à la nature pour un Japonais prend une dimension particulière, en lien avec la pensée shintoïste : « *Les hommes considèrent la nature comme, à la fois, paisible et rigoureuse. Mais la nature est toujours naturelle, c'est-à-dire, pas paisible, ni rigoureuse, même pas neutre, mais c'est la nature.* » S'il a du mal à s'exprimer, il tient à nous faire saisir la grande déférence, voire la crainte éprouvée au Japon, vis-à-vis d'un univers où s'entremêlent le vivant et les esprits.

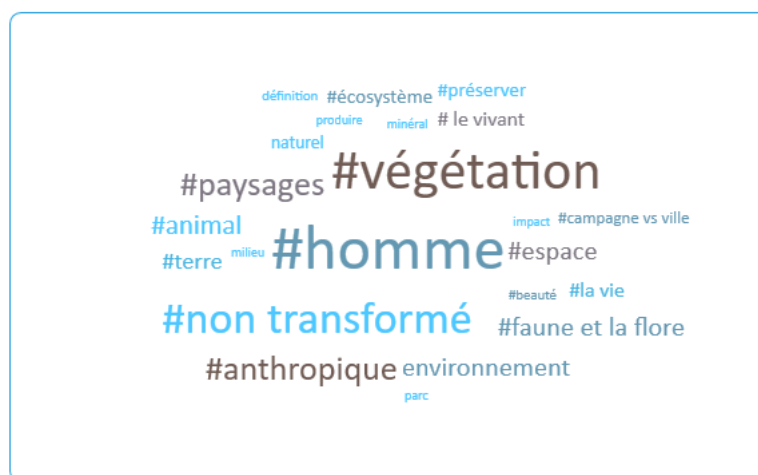
L'enquête en ligne montre que les études universitaires ne semblent pas avoir eu raison du dualisme « Homme/Nature ». 143 réponses ont pu être traitées pour le terme « nature » (fig. 38). Les termes regroupés sous l'étiquette « #homme » (homme, Homme, humain) sont employés 57 fois dans 48 observations. Une définition du type « *ce qui n'est pas humain* » ou bien « *tout ce qui n'est pas créé par l'Homme* » revient très souvent. La nature apparaît pour un grand nombre de répondants comme « *non transformée* » (34 obs.), « *non anthropisée* », « *sans constructions* ». Les termes regroupés sous l'étiquette « #anthropique » (22 obs.) présentent une certaine diversité : artificiel, construction, infrastructure, urbanisé, aménagé, domestiqué... Dans la même logique, la nature peut être associée à la « *campagne* » par opposition à la ville. On n'observe pas de différences sensibles en fonction des domaines universitaires (fig. 38). L'Homme « essentialisé » ou les aménagements humains sont ainsi invoqués pour définir, en contre-point, la nature « naturalisée », ce qui atteste de la prégnance du dualisme homme/nature malgré sa remise en cause, en particulier dans les sciences sociales. La comparaison des nuages de mots par niveau d'étude (fig. 38) souligne l'absence de questionnement de ce dualisme malgré une avancée dans les études universitaires.

Ce constat est à mettre en relation avec une approche de la notion de *nature* qui reste proche du sens commun. Nous avons distingué trois niveaux de langage en fonction du degré croissant de conceptualisation, sous les étiquettes « #végétation » (39 obs., essentiellement en 1^{ère} année), « #faune et flore » (14 obs., en Master 1 principalement) et « #écosystème » (12 obs., plus dispersé sur les différents niveaux). Sous l'étiquette « #végétation », on retrouve le terme lui-même, mais aussi une série de termes

dans un registre sémantique assez réduit : arbre, herbe, forêt, fleurs, plantes, verdure... Pour les animaux, outre le mot générique « animaux », on évoque, parfois, « les insectes », les « poissons » ou « les oiseaux ».

Figure 38 : La nature : une notion peu questionnée malgré le niveau d'étude

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Réponses en fonction du diplôme



Le champ sémantique est très restreint, ce qui atteste, encore une fois, de leur difficulté à décrire la diversité du vivant. Pour l'étiquette « #faune et flore », on trouve sobrement soit l'expression « *faune et flore* », soit celle d'« *espèces animales et végétales* ». Sous l'étiquette « #écosystème » ont été regroupés les termes ou expressions plus scientifiques : « écosystème » (7 obs.), « biodiversité » (2 obs.), « biosphère » et « environnement biologique », (1 obs. chacun). On peut en déduire que le parcours universitaire ne parvient pas à permettre l'acquisition d'un vocabulaire scientifique plus riche, plus précis, plus descriptif ou plus conceptuel concernant les faits de nature et les relations entre les sociétés et leur environnement biophysique. On retrouve les caractéristiques déjà observées dans les enquêtes « sur table » : les types de paysages (14 obs.) dont la liste reste stéréotypée : les montagnes, la mer et l'océan, mais aussi le désert, les lacs, les rivières, la nature « sauvage » ou « vierge ». 6 observations portent la marque d'une approche esthétisée de la nature : « *beau* », « *magnifique* », « *joli* ».

L'analyse littérale confirme ces observations et celles formulées lors des précédentes enquêtes, mais elle révèle une dimension sensible plus importante, sans qu'on puisse l'attribuer à un champ disciplinaire particulier. En effet la thématique de « *la vie* » (15 obs.) se détache plus nettement de celle du « *vivant* ». La nature est perçue comme « *ce qui nous entoure et qui est nécessaire pour vivre* » ou, avec plus de force, « *ce qui me permet de m'accrocher dans la vie* ». La nature peut être considérée comme un lieu où on se ressource : « *un terrain de jeu* », « *c'est calme* », « *fondamental, à titre personnel j'ai besoin d'aller dans la nature plusieurs fois par semaine pour couper avec la ville* ». On peut associer à cette tendance l'évocation d'une nature esthétisée en lien avec un processus de patrimonialisation des paysages.

On retrouve dans l'ensemble, pour le terme nature, les remarques déjà formulées pour les premières enquêtes. Toutefois, le faible impact du cheminement universitaire sur la manière d'appréhender l'idée de nature peut surprendre. Le dualisme nature versus sociétés résiste obstinément, obérant la possibilité de penser la nature comme un construit social et la place de l'humanité dans son environnement biophysique. Cette opposition est le fruit d'une longue histoire, remontant à l'Antiquité grecque¹⁶¹. Cette « vision du monde » est néanmoins avivée par l'idéologie néolibérale afin d'occulter la caractéristique historique de la nature (Moore 2020) et les modalités d'exploitation des sociétés et de la nature par le système d'accumulation capitaliste (Moore 2020 ; Harvey et al. 2018). La relation entre les hommes en sociétés et leur environnement pour un développement durable, comporte une forte dimension territoriale, souvent exprimée en termes d'opposition local/global. Comment les étudiants abordent-ils les territoires quand ils considèrent le DD ?

5.2.2 Du local au global : une Planète sans acteurs politiques

Au fil de leurs propos, les étudiants évoquent divers types de territoires. Le plus souvent, il s'agit des lieux qu'ils habitent, qu'ils ont visités ou qui ont fait l'objet de documentaires télévisés, sans référence à une échelle particulière. Nombre d'entre eux citent la « Planète ». Comment s'articulent les niveaux scalaires « du local au global » ? Entre local et global, comment engager l'action ?

¹⁶¹ **Michel Lussault** rappelle la coupure héritée de la philosophie antique : celle séparant ce qui ressortit à la *phusis* (justiciable d'une physique, c'est-à-dire d'une véritable science mathématisable) et ce qui ressortit à la *thésis* (ensemble des phénomènes dont l'étude était dévolue aux humanités, d'où s'extrairont peu à peu les sciences sociales) (In Lévy et al. 2013, p. 708)

Le terme « global » n'est pas employé dans les réponses aux questionnaires « sur table ». Les étudiants privilégient pour aborder le DD à l'échelle mondiale, les mots « planète », « terre » et, plus rarement, « Monde ». Le mot « planète » est invoqué de manière très générale dans des expressions comme « *sauver la planète* », « *respecter la planète* », ou bien, inversement, pour ceux qui ont une formation plus scientifique, dans son acception en astronomie. Au cours des entretiens, seule Carine reprend souvent (8 fois) le terme « planète », soucieuse de la préserver par un ensemble de gestes quotidiens, même si, avoue-t-elle, le lien qu'elle parvient à établir entre les deux niveaux scalaires est un peu flou. « Planète », est, pour elle, synonyme du mot « monde ». Le terme « monde », même lorsque nous l'employons dans nos questions, est peu repris par les répondants. Quand l'expression « tout le monde » est employée, c'est pour désigner la population.

L'analyse des définitions du terme « mondialisation » permet de cerner davantage leur manière de qualifier les espaces auxquels les néo-bacheliers se réfèrent du national au mondial. 180 observations sur 336 (53,57 %), seulement, mentionne un ou des niveaux scalaires. Pour 122 répondants, il est question de « pays », pour 14 d'entre eux de « continent », pour 15 d' « État(s) ». 29 répondants utilisent le mot « territoire(s) ». 16 restent plus vagues, s'exprimant en termes de « régions du monde » ou de « parties du monde ». La plupart des étudiants rencontrent donc des difficultés pour se donner une représentation cartographique politique du Monde. Plus le vocabulaire employé est riche, plus les échelles évoquées sont diversifiées, meilleure est la compréhension de la notion de « mondialisation », comme en attestent les observations suivantes : « *acteurs (États, multinationales, mafias) ; flux : humains (tourisme et migration dus aux guerres, aux conditions climatiques), matériel (marchandises) et données (information, internet) ; débat : inégale intégration des territoires dans la mondialisation* », « *échanges entre pays, régions, continents différents, de savoirs, de capitaux (financiers, économiques), humains, marchandises* ». Nous retrouvons dans de nombreuses observations des réminiscences de cours de géographie centrés sur les échanges ou bien sur la notion de *flux*, difficile à maîtriser : « *ce sont les échanges internationaux entre plusieurs pays* », « *un processus d'ouverture du monde pour les pays* », « *grâce à elle, il peut y avoir différents échanges au niveau mondial. Cependant, elle n'est pas bénéfique car elle creuse les inégalités qui étaient présentes* », « *c'est la mise en relation des différentes parties du monde grâce à une intensification des flux entre les pays* », « *c'est un phénomène qui nous touche le plus, mais qui a commencé avant. Ce sont des choses que tous les pays veulent avoir (c'est le marché mondial)* », « *c'est la connexion des pays grâce à des flux* ». Les étudiants semblent, dans ce cas, avoir du mal à identifier les niveaux scalaires en jeu et l'effet de ces flux sur la construction d'échanges inégaux. Beaucoup restent dans un grand flou : « *c'est le développement des villes, du commerce (échanges), entre pays* », « *c'est les différentes parties du monde qui sont liées* ».

Nous avons testé, dans le questionnaire, le rapport au « local » en leur demandant de citer des actions engagées au niveau communal en faveur du développement durable (enquête « sur table », 2^{ème} et 3^{ème} vagues, soient 244 répondants). 94 répondants (38,52 %) ne sont pas en mesure de donner une réponse. Sur les 150 répondants, 57 évoquent le « tri sélectif » et 14 le recyclage, 47 des « opérations de sensibilisation », 88 les transports (transports en commun, voitures électriques, vélos, réduire les voitures en ville), 31 les jardins et les espaces verts. Les étudiants ont donc du mal à identifier les actions des communes ou des blocs communaux qui, pourtant, mettent en œuvre des politiques publiques en faveur du DD, que ce soit par choix politique ou sous la contrainte des orientations nationales. Ils s'en tiennent

aux opérations les plus médiatisées par la commune. À Pau, par exemple, le bus à hydrogène retient l'attention des étudiants. Le rôle de ces collectivités dans des activités décisives, comme le logement, la distribution et l'assainissement de l'eau, l'urbanisme, par exemple, est totalement ignoré. Dans les entretiens, les étudiants convoquent implicitement l'espace proche quand ils se remémorent une expérience particulière qu'ils ont pu vivre. Pour Damien, il s'agit du nettoyage des berges du gave, en lien avec une action organisée par son collègue et financée par les magasins Leclerc (Hautes-Pyrénées) et, pour Carine, de la plage, en lien avec une action organisée par la commune de Tarnos (Landes). Audrey a vécu une expérience qui l'a particulièrement marquée : elle a pu faire partie du Conseil Local des Jeunes dans la commune de Pau (Pyrénées-Atlantiques). Elle a participé au groupe qui avait choisi le thème de l'environnement. Les propositions qu'ils ont faites ont été soumises au vote du Conseil municipal qui les a adoptées. Cette expérience peut expliquer son regard assez optimiste. Cet ancrage de l'EDD dans le *territoire proche* nous semble un levier nécessaire, mais non suffisant, pour renouer le lien au politique. Nous avons constaté que les néo-bacheliers passent sous silence le département et la région. Mise à part une étudiante qui, en entretien, évoque une action dans son lycée soutenue par la Région Nouvelle-Aquitaine, les étudiants n'évoquent pas d'actions dans le cadre du collège ou du lycée qui auraient un lien avec le DD. Pourtant, le Conseil Départemental des Pyrénées-Atlantiques mène des actions dans les collèges en faveur du DD (restauration scolaire, bâtiments, projets éducatifs subventionnés...) qui font parfois référence dans ce domaine au niveau national. La Région Nouvelle-Aquitaine organise des concours à destination des lycéens¹⁶² en collaboration avec le Rectorat de Bordeaux. Que ce soit la commune, l'intercommunalité, le département, la région ou l'État, les néo-bacheliers méconnaissent dans une large proportion les institutions politiques, les élus.

Le binôme local/global, est souvent décliné dans les réponses, mais le sens des termes « local » et « global » reste obscur et a fortiori celui du binôme. La référence aux échelles départementales et régionales, n'apparaît qu'exceptionnellement. Ceci révèle la méconnaissance des institutions politiques représentatives et de leurs compétences respectives, notamment en matière de développement durable. La mondialisation représente l'un des deux fils rouges des programmes de géographie et figure..... au cœur de celui de Terminale. Pourtant, les étudiants semblent avoir du mal à construire une vision « globale » du monde, et des modalités de valorisations différenciées des territoires (*fix spatial*), dans le cadre d'un capitalisme financiarisé et mondialisé (Moore 2020 ; Harvey David 2018 ; Carroué 2012). Le parcours scolaire des élèves ne leur a donc pas permis de saisir le rôle des acteurs politiques et économiques, à chaque échelle. Les processus à l'œuvre ne représentent, pour eux, que des phénomènes nébuleux, évoqués à l'aide de termes présentés comme des « concepts ». Leur usage est valorisé dans leurs écrits, mais leur sens n'est pas suffisamment construit pour être maîtrisé. Le jargon peut vite se substituer à la démonstration.

Le binôme local/global jette le voile sur les acteurs politiques, à toutes les échelles, de la commune à l'international, en passant par le département, la région, l'État et l'Union Européenne. Les jeunes gens ne parviennent pas à se tourner vers les leviers décisifs de l'action dans le champ du politique. Du local au global, à toutes les échelles, la formation d'écocitoyens en mesure de peser sur les orientations est sacrifiée.

¹⁶² *Élues, élus, lycéens, comment agir pour contribuer à une transition écologique réussie ?* <https://jeunes.nouvelle-aquitaine.fr/sites/default/files/2022-01/guide%20transition%20e%CC%81cologogique.pdf> consulté le 25/01/2023

5.2.3 Des pauvres au Sud et des riches au Nord : une figure réductrice du Monde et des inégalités

L'opposition entre riches et pauvres est souvent associée à l'opposition entre « pays pauvres du Sud » et « pays riches du Nord », de manière manichéenne, parfois. Si les programmes de géographie dans le secondaire sont souvent consacrés à l'organisation spatiale, à toutes les échelles, force est de constater qu'il reste beaucoup à faire, notamment en ce qui concerne les rapports dits « Nord-Sud ».

Les étudiants livrent une vision assez réductrice des inégalités sociales et territoriales. Le format court des réponses écrites peut renforcer l'impression d'opposition simpliste. Nous avons souhaité lever cette ambiguïté à l'aide des entretiens. Pour Carine, les habitants des pays du Sud, focalisés par des questions de survie, ne peuvent pas prendre en compte les problèmes environnementaux. Pour Louise, c'est l'instabilité politique qui entrave la mise en œuvre du développement durable. Maxime, Audrey et Damien perçoivent plutôt les rapports Nord-Sud en termes d'inégalités. Les « pays du Nord », ou « les pays riches », consomment davantage, et donc contribuent fortement au dérèglement climatique. De plus, ils délocalisent leur pollution. Les pays du Sud cumulent les difficultés : la pauvreté, la faible accessibilité à l'eau potable, l'eau disponible étant souvent polluée. Pour Maxime et Damien, il semble que leur approche soit ancrée dans des savoirs construits en cours de géographie au lycée. Damien propose même une typologie plus précise. Il distingue « *Europe, Amérique du Nord qui sont vraiment des piliers, qui pourraient du moins, être des piliers pour toutes les autres civilisations qui justement n'ont pas les mêmes avancements* », de l'Asie et de l'Amérique latine, qui, d'après lui, ne « *se développent pas aussi vite que les deux grands du Nord* » et de l'Afrique qui est confrontée à des lourdes difficultés. On voit ici la persistance de l'approche de Walt W. Rostow établissant, en 1960, les étapes de la croissance économique. Cette approche, aujourd'hui, totalement remise en question, garde de nombreux adeptes pour la lecture du développement et la production d'une typologie des pays dans le monde. Maxime souligne l'impact sur le dérèglement climatique d'un pays comme la Chine, grand producteur de charbon et appelé à satisfaire les besoins grandissants d'une population très nombreuse. Il en est de même, précise-t-il, en Inde. Ses connaissances sur le monde sont parfois étayées par des documentaires télévisés. La Finlande lui apparaît comme un modèle alors que le Bangladesh subit de nombreuses calamités : pollution des cours d'eau, procédés industriels toxiques pour les populations, salinisation des eaux du delta du Gange, induite par la remontée du niveau de la mer... Audrey tient un discours assez différent, dégagé de toute vision stéréotypée. Elle découvre l'Afrique, ou plutôt le Mali, à travers les témoignages de son « copain ». Au cours d'un voyage en Chine, elle a pu faire des observations qui la conduisent à des conclusions plus nuancées que celles de ses camarades. Elle a pu observer que la consommation du thé est fortement liée à la « *nécessité de faire bouillir l'eau qui n'est même pas potable* ». En revanche, elle est restée admirative devant les parcs nombreux et étendus qu'elle a pu visiter en périphérie des villes. De même, elle a pu remarquer que « *si on jette quelque chose par terre, c'est très mal vu* ». L'espace national ou régional est très rarement évoqué dans les différents entretiens, et toujours de manière lapidaire. Les étudiants qui ont accepté les entretiens se montrent bienveillants à l'égard des plus démunis. Ils s'expriment avec compassion, voire avec une pointe de sentiment de culpabilité. Nous pouvons noter également une approche qui oppose les pauvres, dans le Sud, qui sont centrés sur des questions de « survie » et les riches, dans le Nord, qui peuvent se soucier de la préservation de l'environnement.

Ces observations montrent que ces étudiants savent établir des liens entre diverses études de cas ou situations vécues, et des notions ou approches géographiques. Inversement, elles révèlent la faible prise en compte des différents niveaux scalaires, entre le « global » et le « local », conduisant à plusieurs représentations-obstacles. Tout d'abord, elles attestent d'une vision dualiste, réductrice des rapports dits « Nord-Sud ». Dans les États cités en exemple, on retrouve des « méchants » : la Chine et les États-Unis (de Trump, précisent-ils), des « vertueux » : les pays scandinaves, et des « victimes » : le Bangladesh, les pays du Sahel... Cette classification quelque peu manichéenne s'explique, en partie, par un défaut de connaissances des jeunes gens, mais aussi par des campagnes médiatiques de sources diverses, voire par la présentation des études de cas en géographie. En effet, les programmes en vigueur quand ils étaient collégiens ou lycéens, incitaient à présenter deux études de cas : l'une dans un « pays du Nord », l'autre dans « un pays du Sud ». Cette pratique renforce l'imprégnation d'une vision dualiste entre « le Nord et le Sud ». Les études de cas, selon la démarche préconisée en didactique de la géographie, peuvent être pourtant des outils pertinents pour conduire les élèves à se dégager d'approches simplistes, à s'engager sur le chemin du passage vers l'abstraction, du particulier au général.

Des études de cas, ancrées dans les espaces proches des établissements scolaires, peuvent renforcer la portée pédagogique de l'exercice. En s'appuyant sur le « concret » tant plébiscité par les élèves, ou plutôt l'expérience, le sensible, elles deviennent une étape initiale et décisive pour la construction des savoirs à venir. Elles permettent de rétablir le lien au politique dans les territoires habités par les élèves. Les témoignages des étudiants interviewés montrent que, bien souvent, cette expérience sensible s'effectue hors du cadre scolaire, en famille. Il conviendrait que l'école démocratise cette pratique en l'intégrant, plus souvent, dans le cadre scolaire. Elles mettent en exergue l'importance des expériences personnelles dans la prise de conscience des enjeux. Ces jeunes pressentent les mécanismes à l'œuvre dans le cycle de fabrication des produits au niveau international. Les documentaires télévisés peuvent constituer un intermédiaire dans la sensibilisation de ces jeunes gens, mais ils peuvent aussi véhiculer de nombreux stéréotypes. Ils ne semblent pas avoir les outils et les connaissances pour passer du stade de la compassion à celui de l'action contre les injustices. Les programmes de géographie dans le secondaire offrent pourtant la possibilité d'explorer de manière plus riche et plus nuancée les différentes formes d'organisation de l'espace, modalités de construction des territoires par les sociétés, à toutes échelles et partout dans le monde.

Le binôme « pays du Nord » et « pays du Sud » naturalise les inégalités, soit sur une base spatiale, soit en termes de « retard », « de cumul des difficultés ». L'usage de ce binôme entrave la compréhension du mode de production d'« un monde de plus en inégal », à toutes les échelles, la possibilité d'identifier des trajectoires de développement, de plus en plus différenciées, dans un contexte de globalisation financière. Il favorise des approches manichéennes et mériterait largement d'être déconstruit¹⁶³. Les « pauvres » sont présents dans les pays de monde. Ils ont, besoin d'un environnement sain comme tout être humain, mais ils sont souvent privés. Dans les pays dits « du Sud », les défenseurs de l'environnement sont souvent les plus précaires (Martinez-Alier et al. 2014).

¹⁶³ « Représenter et découper le monde : dépasser la limite Nord-Sud pour penser les inégalités de richesse et de développement », J.-B. Bouron, L. Carroué et Hélène Mathian, <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/inegalites/articles/rdecoupage-economique-mondial> consulté le 26/01/2023

Les trois binômes étudiés : Nature/Sociétés, local/global et « pays riches (ou du Nord) »/ « pays pauvres (du Sud) » sont très présents dans les réponses des étudiants. Simplistes et réducteurs, ils entravent leurs raisonnements, conduisent à de nombreux impensés, limitant la capacité à construire des actions agissant à la racine des inégalités. Les processus fondamentaux de la construction des inégalités sociales et territoriales ne peuvent être approchés sans un effort critique important tant de la part des élèves que des enseignants. Les jeunes gens interrogés se montrent solidaires vis-à-vis des personnes précaires. Le rapport Brundtland met en exergue la solidarité intergénérationnelle, la solidarité avec « les générations futures ». Comment les jeunes gens interrogés appréhendent-ils cette question ?

5.3 Le développement durable : une question de générations ?

Dans la restitution de la définition du DD (figure 11), 215 répondants sur 336 ont évoqué, de façon plus ou moins explicite, les « générations futures ». Que signifie, pour eux, ce syntagme ? Quelles représentations des relations entre générations, véhicule-t-il ? D'après les néo-bacheliers, comment construire une « durabilité » du développement ?

5.3.1 « Préserver la planète pour les générations futures »

Dans leurs rédactions, nous pouvons dégager cinq types de réponses : celles qui restituent, au moins dans l'esprit, la formulation du rapport Brundtland, celles qui défendent l'idée de développement comme synonyme de croissance, celles qui promeuvent des changements de comportement, celles qui privilégient la défense de l'environnement et celles qui manifestent le souci des générations futures.

Plusieurs étudiants restituent assez fidèlement la définition canonique du DD : « *développement qui vise à répondre aux besoins des générations présentes, sans compromettre la capacité des générations de répondre aux leurs* ». Quelques-uns s'en approchent : « *Le but du développement durable, c'est que les générations futures puissent évoluer dans de bonnes conditions, sans que notre génération prenne et détruise tout* », « *c'est aider à préserver la planète pour les générations futures* ».

Plusieurs formulations attestent d'une conception du DD associée à l'idée de croissance, associée quelquefois au progrès technologique, à l'innovation : « *un développement qui se propage à travers les périodes qui s'amplifie avec le temps* », « *il permet de concilier et de moderniser nos techniques pour préserver le plus possible notre monde pour les générations futures* », « *l'évolution croissante dans la prise en compte de différents aspects tels que l'économie, l'écologie, les différentes politiques en soutenant notre enrichissement culturel et social* », « *permettre au monde de se développer tout en conservant au mieux nos ressources afin que toutes les générations (présentes et futures) puissent vivre convenablement* ». Ces répondants ont, parallèlement, une vision positive de la mondialisation.

Pour quelques-uns, il s'agit plus de penser au futur qu'aux générations futures, ce qui incite à changer les comportements. Quelques répondants semblent avoir quelques souvenirs du débat opposant

durabilité faible et durabilité forte : « pouvoir subvenir aux besoins sans restreindre ceux des générations suivantes, deux théories de soutenabilité ». Ce débat est rappelé dans cette réponse de manière neutre, voire évasive, alors que d'autres prennent position, soit en termes de « soutenabilité faible », « *la soutenabilité faible, c'est-à-dire grossièrement consommer moins que ce que la terre peut produire en un an* », soit en termes de « soutenabilité forte » : « *pouvoir subvenir aux besoins sans restreindre ceux des générations suivantes, deux théories de soutenabilité* ». Le partisan d'une soutenabilité faible exprime parallèlement une vision positive de la mondialisation : « *la mise en relation progressive des territoires à travers le monde grâce à des flux commerciaux, aux NTIC, des flux de capitaux ainsi que le tourisme* » quand le partisan de la soutenabilité forte offre de la mondialisation une vision très critique : « *c'est la conséquence de notre sur-consommation ; elle est le produit de l'ultra-capitalisme, d'où l'utilité de produire, d'échanger, de consommer différemment* ».

Nombre de répondants souhaitent laisser aux générations futures une planète ou un environnement préservés : « *changer les habitudes d'aujourd'hui pour construire un futur plus sain pour l'homme et l'environnement* », « *préserver un bon environnement pour les générations actuelles et celles à venir* », « *faire attention à notre planète pour les générations futures* ». D'autres répondants manifestent leur souci des prochaines générations, souhaitant le maintien des conditions de vie actuelles : « *le bien-être actuel doit être préservé pour le futur* », voire son amélioration pour les prochaines générations : « *améliorer la qualité de vie des générations futures* », « *étudier comment offrir un monde meilleur aux générations suivantes* ».

Les étudiants évoquent, de manière globale et floue, la nécessité de « préserver le monde » ou de « préserver la planète », mais nous pouvons remarquer que la préservation des ressources est peu abordée. 11 des répondants qui ont proposé une définition du mot « économie » emploient les termes « ressource » (6), matière (2), énergie (2) ou électricité (1). Les verbatims associés à l'étiquette #ressource soulignent un grand déficit de connaissances relatives à cette question pourtant fondamentale en matière de développement durable. Ce déficit de connaissances est associé à une approche néolibérale de l'économie : « *terme qui désigne un modèle de production dont le but est d'amasser le maximum d'argent, tout en gaspillant le moins de temps et de ressources* » ; « *faire des efforts pour utiliser ce dont nous avons réellement besoin, comme l'argent, l'eau, l'électricité, la nourriture. Car nous sommes dans une société de surconsommation* » ; « *restriction des énergies, des dépenses financières* ». Toute réflexion critique sur les modalités d'appropriation des ressources est écartée.

Il est surprenant de voir que les « générations futures » ne sont pas situées dans le temps. Depuis la rédaction du rapport Brundtland en 1987, plusieurs générations ont défilé. Il semblerait que les actions à engager soient continuellement renvoyées dans le futur : à l'horizon 2021 (Agenda 21) ? au millénium (Objectifs du millénium) ? en 2030 (Agenda 2030) ? ou encore 2050 ? Il est pourtant urgent d'agir, comme le soulignent de nombreux observateurs et notamment le GIEC. Les médias laissent penser que les jeunes se retourneraient contre les « boomers » qui leurs laisseraient une planète exsangue. Qu'en est-il pour les jeunes gens interrogés ?

5.3.2 Les relations entre générations : respect et complicité

La question des relations entre les jeunes gens interrogés et leurs aînés, est abordée essentiellement dans les entretiens. Nous gardons à l'esprit que cet échantillon est constitué de volontaires, parmi les étudiants testés « sur table » en début d'année universitaire. Il n'est pas représentatif. Quelques grandes lignes peuvent être dégagées, néanmoins. Chaque entretien atteste de relations très positives entre les jeunes gens interviewés et leurs parents. Pour chacun d'eux, ce sont, principalement, leurs parents qui les ont sensibilisés au DD. Ils partagent cet engagement. Si les parents qui jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage du tri des déchets, les entretiens révèlent la diversité de leurs motivations et de leurs pratiques.

Damien qui a plutôt été sensibilisé à l'internat, a appris avec ses parents à « *ne pas jeter dehors* ». Audrey évoque plutôt le souci de réduire les gaspillages, en eau, en électricité, « en nature ». Elle a apprécié que ses parents aient explicité leur démarche qui associe le souhait de limiter les factures à la volonté de réduire la pollution. Carine pense que son grand-père et ses voisins sont plus sensibles à l'environnement que les plus jeunes. Ils entretiennent, avec le plus grand soin, leur jardin potager, fertilisé avec leur propre compost et récoltent l'eau de pluie pour l'arrosage. Maxime a gardé de bons souvenirs des étés passés avec ses grands-parents au bord du lac de Léon (Landes). Leur chalet a été relié tardivement aux réseaux d'eau et d'électricité. Il s'est donc habitué à un mode de vie spartiate où la disponibilité en eau et en électricité était limitée. Les jeux, « *sans écrans* », se faisaient le plus souvent en plein air. Il considère que c'était, pour lui, « *une chance* ». Après de sa mère, sa sœur et lui ont été habitués à la pratique du tri des déchets, pratique abandonnée quand la famille s'est recomposée et qu'il fallait préserver une ambiance pacifiée dans la nouvelle fratrie. Flora, quant à elle, a grandi dans une famille d'écologistes militants qui ont choisi de « *vivre dans les bois, près de la nature, un peu loin de tout* ». Inversement, c'est Louise qui a dû sensibiliser ses parents qui « *n'étaient pas très rigoureux sur le sujet* » alors qu'elle a adopté pour elle-même des pratiques « *minimalistes* » en matière de confort de vie. Étudiante, elle s'est habituée à vivre avec le minimum. Elle a maintenu ce mode de vie, même quand ses ressources se sont un peu améliorées.

Le tri des déchets et la collecte des ordures est devenu un grand sujet de débats familiaux. Ces pratiques convergentes en faveur du « tri sélectif »¹⁶⁴ reposent sur des motivations très différentes, mais les différences sont aussi liées au type d'habitat dans lequel vit l'étudiant ou sa famille. L'emplacement d'un logement détermine son inscription - ou non - dans le réseau de collecte des déchets ménagers. Les récits des jeunes gens mettent en évidence des disparités selon les lieux où ils habitent. La plupart ne paraissent pas éprouver de difficultés particulières. Toutefois, il en va autrement pour quelques-uns. Damien habite Saint-Sever, dans le sud des Landes. Pour lui, « *c'est un peu perdu* ». Ses parents doivent amener des ordures ménagères dans des bennes qui sont un peu éloignées du domicile, ce qui les contraint à prendre la voiture. Afin de limiter les allers-retours, ils font des stocks de poubelles à la maison. La vie a bien changé dans le chalet des grands-parents de Maxime et pour leurs voisins quand ils ont été raccordés aux différents réseaux. En centre-ville, la collecte des ordures ménagères, est, paradoxalement plus délicate. Les contraintes urbaines telles que le tracé de la voirie, le bâti dense compliquent l'implantation des bacs et la circulation de bennes à ordures. Maxime, résidant à Pau pour ses études, constate qu'il faut « *parcourir jusqu'à 300-400m à pied pour aller mettre ses poubelles* », une distance qui lui semble dissuasive. Flora souhaiterait, elle-aussi, qu'il y ait plus de poubelles à Pau, notamment « *pour les mégots* ». De même,

¹⁶⁴ Le syntagme « tri sélectif » est tellement employé qu'on en oublie que c'est un pléonasme.

Audrey a constaté que, faute de poubelle à la sortie de son collège, les déchets s'y amoncelaient. Les collégiens ne trouvaient de poubelles qu'en arrivant à l'abribus.

Pour la plupart des étudiants interviewés, le lien avec la collectivité locale en charge de ces questions n'est, pourtant, pas clairement établi. Pour Carine, les souvenirs sont un peu confus. En effet, lorsqu'elle repense aux journées organisées quand elle était à l'école primaire pour nettoyer les plages, elle ne sait plus si c'était à l'initiative de la mairie ou de l'école. Après réflexion, elle note que toutes les écoles étant impliquées, il pourrait bien s'agir d'une action impulsée par la Mairie. On peut deviner que les lourdes charges portées par les communes du littoral atlantique en matière de lutte contre la pollution des plages légitiment leurs efforts de sensibilisation des jeunes gens. Celle-ci peut être organisée conjointement avec les écoles primaires, dans le cadre de partenariats. Mathieu a pu observer les aménagements le long de la coulée verte à Lourdes pour inciter les promeneurs à mettre leurs déchets dans des poubelles. Il note aussi que le maire se fait photographier avec les collégiens lors de l'opération de nettoyage des berges et s'interroge sur ses motivations : engagement personnel ou électoralisme ? Quoi qu'il en soit, il est convaincu « *que si on faisait tous les premiers gestes, entre guillemets, écologiques, [...] il y aurait pas mal d'argent qui serait économisé et donc on pourrait l'exposer pour autre chose.* » Maxime évoque une pratique adoptée, semble-t-il, à Grenade-sur-Adour, une municipalité du Sud des Landes. Les agents municipaux ouvriraient les poubelles et mettraient des avertissements aux usagers qui ne trient pas, menaçant de mettre des amendes en cas de récidive. On pourrait s'en indigner, mais il tient à souligner que « *le tri sélectif, c'est pour aider les personnes qui vont essayer de recycler ces produits qu'on jette... ceux qui sont là où on trie les déchets.* » Audrey et Flora ont pu, en revanche, approcher les réalités de la vie politique. C'est aux côtés de son père, conseiller municipal dans une commune rurale, que Flora a fait ses premiers pas de militante écologiste. Elle assistait aux réunions publiques hebdomadaires organisée par la Mairie pour la mise en œuvre d'un agenda 21 local dans sa commune. Des apiculteurs et des agriculteurs faisaient partie des plus assidus. Audrey, à travers le Conseil Local des Jeunes (CLJ), a pu faire l'expérience de l'exercice de la responsabilité politique. Accompagnés par des élus et des personnels administratifs, les jeunes élus palois ont pu construire un projet de construction de « *cibles à chewing gum* » mené jusqu'à sa mise en œuvre, les élus du Conseil Municipal ayant voté les propositions du CLJ. Elle est, de ce fait, plus consciente que ses camarades du fait « *qu'il y a beaucoup de choses qui sont organisées au niveau des villes, c'est-à-dire par exemple, la semaine pour l'eau* ». Audrey, grâce à son expérience d'élue, a pu découvrir les actions de la ville de Pau en faveur de l'EDD.

Le plus souvent, ce sont donc les parents qui ont habitués leurs enfants à adopter la pratique du tri des déchets. Cependant, les pratiques placées désormais sous le sceau de « la protection de la planète » relèvent plutôt du bon sens, de l'hygiène la plus élémentaire, du souci de limiter les gaspillages au niveau individuel et la dépense publique au niveau collectif... On peut remarquer qu'à l'exception de Maxime, le rôle des agents de la collectivité en charge de la collecte est ignoré, de même que le circuit des ordures ménagères au-delà de la poubelle. De manière plus générale, les réseaux, si essentiels dans le quotidien, sont invisibles, sont méconnus et les personnels qui y travaillent souvent mésestimés.

Dans le cadre de la formation du citoyen, la pratique du tri des déchets doit être remise en lien avec les services de collecte des ordures ménagères et leurs mutations, et avec les circuits économiques dans lesquels elles prennent une valeur marchande croissante. Ce lien entre le citoyen et la commune dépend

autant de la communication politique de la collectivité que de l'EDD et de l'EMC (Education morale et civique) dans l'Éducation nationale. À travers cette entrée concrète, qui renvoie à une pratique quotidienne, le rôle des collectivités locales et des agents territoriaux pourrait être mis en lumière et, par là-même, cela aiderait à comprendre le rôle des « *impôts locaux* », des « *contributions* », dans la construction du « *bien commun* ». Les jeunes gens et leurs familles pourraient ainsi renouer le lien avec le politique, la citoyenneté, condition essentielle de la vie démocratique.

Ainsi, tous ces étudiants, loin de se positionner en rupture avec leurs parents, se situent dans une relation de dialogue et dans la continuité des pratiques familiales. Pour Takeshi même, la relation familiale, marquée par le shintoïsme, est empreinte d'un respect très déférent envers les générations qui le précèdent.

5.3.3 « Sensibiliser dès le plus jeune âge »

Notre pratique de professeur d'histoire-géographie nous avait laissé penser que l'Éducation nationale jouait un rôle essentiel dans la sensibilisation et la formation des jeunes gens en matière de DD. Les sondages obtenus à partir des questionnaires nous ont conduit à constater (tableaux 12 et 13), à notre grand dam, le rôle secondaire des enseignants par rapport à celui des parents, mais aussi des médias.

Le tableau 12 est construit à partir des 246 réponses rédigées « sur table » par les néo-bacheliers. Ces étudiants ont le sentiment d'avoir été sensibilisés aux problématiques du DD essentiellement par leurs parents et les médias. Le poids des enseignants est nettement en retrait. Le monde « extra-scolaire » semble jouer un rôle très marginal, ce qui laisserait penser que ces étudiants sont peu engagés dans des organisations associatives ou politiques.

Tableau 12 : Les vecteurs de sensibilisation : le rôle limité de l'enseignant

Analyse des questionnaires « sur table » : 2^{ème} et 3^{ème} vagues

| Question 11. Vous pensez avoir été sensibilisé par (vous pouvez cocher plusieurs cases) | | |
|---|---------------------|------------------|
| | Nombre des réponses | % d'observations |
| Vos parents | 128 | 52,9 |
| Un enseignant | 101 | 41,7 |
| Les médias | 130 | 53,7 |
| Un goût personnel | 94 | 38,8 |
| Les programmes scolaires (précisez la ou les disciplines) | 37 | 15,3 |
| Géographie | 20 | 8,3 |
| SVT | 5 | 2,1 |
| Extra-scolaire | 10 | 4,1 |

La place des parents peut surprendre le monde enseignant. Une partie des démarches d'enseignement, notamment dans le primaire, affiche pour mission d'éduquer les élèves afin qu'ils sensibilisent, à leur tour, leurs parents. Ce hiatus interpelle l'Éducation nationale en tant qu'institution et cadre de construction de formes de savoirs spécifiques et la place à accorder aux autres voies de sensibilisation. Il questionne le regard souvent péjoratif qu'elle porte sur le rôle des parents dans l'éducation, notamment dans les familles populaires.

Dans les établissements scolaires, la pratique du tri s'est répandue dans les deux dernières décennies, notamment pour le papier utilisé en classe. Pour autant, interrogés sur l'importance de l'école dans l'EDD, Maxime, Audrey et Flora répondent assez catégoriquement par la négative. Poussés un peu dans leurs retranchements, Maxime et Flora parviennent à se remémorer quelques cours de SVT ou de géographie qui auraient pu avoir un lien avec le DD. Il semble que ce soit plutôt à l'école primaire que des situations d'apprentissage en lien avec le DD, ou plutôt les questions environnementales, soient proposées aux élèves. Flora et Carine ont gardé un bon souvenir de leurs activités dans le jardin potager de leur école. Mathieu, Louise et Damien se rappellent les activités mises en place avec les classes de 5^{ème}. Souvent, le collège organise une opération de sensibilisation, qu'elle renouvelle chaque année, destinée à toutes les classes d'un même niveau (en 5^{ème} pour l'EDD), ce qui permet de toucher, année après année, tous les élèves de l'établissement. Cette pratique permet de s'acquitter de l'obligation d'une sensibilisation au DD, mais elle ne peut, en aucun cas, tenir lieu d'Éducation au Développement durable. Carine se montre, d'ailleurs, sceptique par rapport à la pratique. Titulaire du BAFA (Brevet d'Aptitude aux fonctions d'animatrice), son expérience d'animatrice auprès d'enfants et d'adolescents lui a donné la conviction que si les recommandations en matière de comportements ont un impact auprès des plus petits, avec les adolescents, « *ce n'est pas du tout acquis* ». Elle invite ainsi à porter le regard sur les liens entre l'EDD et la question des stades de développement, de l'enfant à l'adolescent. Elle pense qu'il faut « *sensibiliser les enfants dès leur plus jeune âge* ».

Cet avis est largement exprimé dans les questionnaire « sur table ». La question 8.3 invite les néo-bacheliers à formuler des propositions pour changer les programmes afin de favoriser l'EDD (fig. 39).

Figure 39 : Propositions de modifications des programmes d'enseignement

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Sur les 152 répondants à cette question, 62 ont plaidé pour une sensibilisation plus importante et 41 pour qu'elle débute « dès le plus jeune âge ». Quelques-uns suggèrent davantage de « *cours* » sur le thème du DD en l'insérant dans différentes « *matières* », voire d'en faire « *une matière à part entière* ». Toutefois, ce sont les « *activités pédagogiques* » (41 obs.) qui ont plutôt leur faveur, qu'il s'agisse de « *sorties* » (9 obs.), de « *jeux* » (4 obs.) ou autres activités « *ludiques* » (3 obs.).

Les médias tiennent la première place, presque à égalité avec les parents, cependant, parmi les vecteurs de sensibilisation identifiés par les néo-bacheliers. Il conviendrait de mener plus loin l'enquête pour connaître les médias consultés par ces jeunes gens, notamment sur les réseaux sociaux, mais ceci dépasse le cadre de cette étude. On peut, néanmoins, noter un lien entre les thèmes privilégiés par les étudiants (la faune et la flore, les continents plastiques...) et leur poids dans les médias. Il est vrai que ces thèmes sont relayés dans des séances en classe. Lorsqu'ils illustrent leurs propos, les étudiants font tous référence à des documentaires, soit télévisés, soit disponibles sur les réseaux sociaux. L'ensemble des sujets qui les ont marqués constitue une liste hétéroclite où les tortues, l'Amazonie et les ours sur la banquise tiennent une place de choix. Il s'agit essentiellement de thèmes liés à l'environnement. Au cours de l'entretien, Louise se dit sensibilisée par « la presse » à divers problèmes : le réchauffement climatique, les énergies renouvelables, le nucléaire, les voitures électriques... Faute d'avoir pu retenir le détail des explications, les souvenirs qu'elle en garde sont flous, voire chargés de contradictions. On peut faire le même constat dans les propos de Carine, émue sur le sort des tortues, menacées par les déchets plastiques en mer ou inquiète au sujet de la disparition de la banquise. La question des déchets revient, ainsi, en force et Flora, quant à elle, juge sévèrement un Journal Télévisé durant 45 mn où le temps consacré aux déchets se limite à 2mn, même si elle note quelques progrès. Damien, inversement, pense qu'avec les médias, on entend beaucoup parler des problèmes d'environnement. Il reconnaît l'intérêt de la campagne médiatique mondiale au sujet du « Jour du dépassement de la Terre », jour où l'humanité est censée avoir dépensé l'ensemble des ressources que la Terre peut régénérer en un an. Pour lui, même si les chiffres sont discutables, le caractère impactant de cette démarche plaide en sa faveur. Il se montre toutefois critique à l'égard de certaines productions documentaires. Il prend en exemple des émissions qui dénoncent la gravité des menaces qui pèsent sur les abeilles sans apporter d'informations, d'une part, sur les processus qui en sont à l'origine et d'autre part, sur les effets en chaîne de la disparition des abeilles. Même si l'insecte est petit, les conséquences, elles, sont énormes : « *C'est pas juste un petit problème, c'est un problème qu'on peut même pas imaginer, en fait* », précise-t-il. Audrey, grâce à des documentaires télévisés, a pu prendre conscience des injustices sociales et environnementales, liées au circuit de retraitement des déchets organisé entre les pays du Nord et ceux du Sud, donnant lieu, souvent, à la mise de circuits mafieux. Maxime s'est montré sensible aux documentaires dénonçant les pratiques des multinationales comme Amazon et Monsanto, induisant de lourdes conséquences sur les plans social et environnemental. Mathieu apprécie les documentaires télévisés qui dénoncent les pollutions induites par les voitures électriques. Il évoque à un autre moment l'exemple très médiatisé de l'assèchement de grands lacs de barrage en Californie. Takeshi compense le manque d'informations sur le DD au Japon en consultant des vidéos sur YouTube. Maxime regarde, également, des vidéos diffusées sur YouTube ou bien sur la plateforme Brut, un média en ligne, fondé en 2016, avec le soutien, notamment de Luc Besson et de Xavier Niel.

Ces médias et réseaux sociaux apportent à ces jeunes gens, ouverts et curieux, de précieux éléments d'informations. Ils renvoient à des situations réelles, vécues. L'école n'a plus – si tant est qu'elle l'ait jamais eu - le monopole de la transmission des savoirs. On peut retrouver dans leur capacité critique vis-à-vis des médias et un certain discernement dans leurs choix, les marques d'une « éducation aux médias et à l'information » (EMI). Les productions médiatiques qu'ils évoquent, dans leur diversité, souvent de grande qualité, permettent à chacun de trouver des éléments correspondant à ses centres d'intérêts. Cependant, elles peuvent renforcer, dans la construction des représentations du DD, le déséquilibre en faveur du pilier environnemental. Elles privilégient des thématiques qui assurent une certaine audience, au

risque d'une part de fixer des stéréotypes, d'autre part de réduire la liste des problèmes à aborder et enfin, de limiter le propos à sa dimension émotionnelle. L'enseignement de la géographie pourrait apporter d'importants compléments, souligner des ambiguïtés, des non-dits, voire des contre-vérités, afin d'aider les élèves à acquérir et à structurer des connaissances complexes et exercer leur esprit critique.

Il semble que, dans le cadre de la scolarité, cette sensibilisation soit plutôt le fait d'enseignants en tant que personnes. Inversement, les étudiants ne perçoivent pas vraiment le rôle des programmes scolaires dans l'EDD. La géographie est plus souvent citée pour deux raisons, nous semble-t-il : les programmes intègrent explicitement le DD dans ses intitulés et les candidats sondés sont inscrits en sciences humaines. Seuls 15,3 % des répondants ont le souvenir que la question du DD a été abordée dans les programmes scolaires. Pour 8,3 % d'entre eux, la question est davantage abordée en géographie. Le verdict est sévère pour la discipline si on garde à l'esprit que le DD est, avec la mondialisation, le fil conducteur des programmes de géographie du primaire à la Terminale. Nous pouvons être surprise, également, quand on considère la faible part des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) dans les souvenirs laissés aux élèves alors que cette discipline et ses enseignants sont fortement impliqués dans des thèmes en lien avec les questions environnementales. La proportion d'étudiants qui ont le sentiment d'adhérer à l'idée de DD par conviction personnelle est important.

Les résultats obtenus pour le sondage « en ligne » (tableau 13) confirment largement les premières observations : les places majeure des parents et moindre des enseignants. Les parents jouent un rôle décisif en matière d'éducation aux « gestes du quotidien » : tri des déchets, limitation de la consommation d'eau, d'électricité et de chauffage. On peut imaginer que le souci de réduire les factures en fin de mois, pèse sur un grand nombre d'entre eux. L'évolution la plus notable est l'affirmation d'un goût personnel pour la thématique. La plus grande maturité des jeunes gens sondés peut expliquer cette modification.

Tableau 13 : Vecteurs de sensibilisation au DD

Questionnaire en ligne

| Qui vous a sensibilisé le mieux [au DD] ? | | |
|--|-------------------------|------------------------|
| <i>Classer les rubriques suivantes par ordre de préférence</i> | | |
| | Total des points | Rang final |
| Vos parents | 395 | 2^{ème} |
| Des enseignants | 379 | 3^{ème} |
| Les médias | 357 | 4^{ème} |
| Vous-mêmes par goût personnel | 419 | 1^{er} |
| Autres | 60 | 5^{ème} |
| 5 vecteurs supposés sont à classer par ordre de préférence : Rang 1 => 5 pts ; rang 2 => 4 pts ; rang 3 => 3 pts ; rang 4 => 2 pts ; rang 5 => 1 pt | | |

Plus autonomes, les étudiants sondés en ligne ont pu adopter un mode de vie plus conforme à leurs choix personnels. Interrogés sur leurs pratiques, les étudiants consultés peuvent citer jusqu'à 4 exemples d'actions qu'ils ont choisi d'adopter. 120 étudiants ont donné au moins 1 exemple et 60 d'entre eux en ont cité 4. 87 réponses portaient sur le tri des déchets, avec souvent, pour précision, que la pratique a été initiée

par les parents. Un grand nombre de réponses portent sur les économies d'eau, d'électricité et de chauffage, pratiques souvent adoptées en famille. On retrouve de nombreuses pratiques qui touchent aux modes de consommation de produits alimentaires (manger « *bio* », ou « *local* » ou « *sans viande* »), de vêtements, de produits d'hygiène et d'entretien. Beaucoup affirment la volonté de réduire, voire de supprimer l'usage du plastique. La recherche de modes de transports réduisant l'usage de la voiture est aussi assez répandue : déplacements à pied ou à vélo, co-voiturage. L'utilisation des transports en commun reste très limitée. Toutes ces pratiques relèvent de ce qu'on peut appeler des « *écogestes* ». Ils se sont bien diversifiés en deux années. 6 réponses se distinguent : 3 étudiants évoquent des choix de formation et de métiers en lien avec le DD, 1 refuse de fréquenter des zoos et des cirques, soupçonnés de maltraitance animale, 1 se réclame du « *militantisme écologique* » et 1 seul s'engage dans la « *lutte contre les discriminations* ». Ils semblent également beaucoup moins sensibles aux médias. Leur formation universitaire a probablement contribué à ce processus, les conduisant à préférer des productions scientifiques.

Dans le questionnaire en ligne, les étudiants sont invités à citer « des activités, des sorties pédagogiques en lien avec le développement durable » proposées durant le parcours scolaire. Le nombre de réponses est très faible. On peut classer les 18 réponses collectées en quatre catégories : 30 obs. mentionnent une activité ou un projet, 27 obs. la sensibilisation au tri des déchets, 25 obs. une sortie ou une visite d'équipement, 19 obs. un milieu naturel particulier. Parmi les activités proposées on retrouve la création d'un potager au primaire (planter, arroser et ramasser), la récolte d'objets usagés pour les donner à une association, notamment la collecte des bouchons en plastique, le ramassage des déchets en nature près de l'établissement ou encore la plantation d'arbres. Les projets ont un contenu plus élaboré comme la participation au projet *European Green Deal* (porté par l'Union européenne¹⁶⁵) ou la création d'une mare au sein de l'établissement scolaire (en classe de 4^{ème}). Les sorties peuvent être organisées, soit dans un espace « naturel », soit dans un équipement, le plus souvent une déchetterie. Les étudiants, se remémorant des sorties en milieux naturels, ont suivi leur scolarité dans les Landes ou dans les Pyrénées-Atlantiques. La montagne, le littoral et les rivières constituent le cadre de ces activités. Plusieurs de ces sorties donnent l'occasion de se livrer au ramassage des déchets. On retrouve, ainsi, dans ces réponses de grandes constantes dans notre enquête.

Questionnés sur le fait que ces activités soient ou non organisées avec un partenaire, 29 répondants (questionnaire en ligne) ont apporté une mention, un « non », pour 6 d'entre eux, et un simple « oui », pour 4 autres. Pour les autres mentions, il s'agit d'intervenants très divers : un agriculteur, un représentant de magasin Leclerc ou d'entreprises fabriquant des matériaux recyclés, des agents communaux, un employé du Sydetom66 (Syndicat départemental de transport, de traitement et de valorisation des ordures ménagères et déchets assimilés des Pyrénées-Orientales), des membres d'associations, et, enfin, pour les élèves qui ont participé au projet *European Green Deal*, des professionnels et des représentations d'associations qui étaient appelés à se prononcer sur les propositions des élèves et apporter des « explications de plusieurs points sur le réchauffement climatique ». Certains élèves n'avaient pas identifié (3 répondants) à quel titre l'intervenant participait à l'activité. Les recommandations ministérielles incitent les enseignants à développer les partenariats dans le cadre de l'EDD. On peut penser, à partir de ces réponses, que cette pratique est peu développée. À la question « ces activités avaient-elle un lien avec le

¹⁶⁵ Un *Pacte Vert pour l'Europe*, [Un pacte vert pour l'Europe \(europa.eu\)](https://europa.eu) consulté le 30/01/2023

lieu de votre établissement scolaire ? », 5 ont répondu « non » et 9 ont répondu « oui ». Quand une précision est apportée par ces 29 répondants, il s'agit le plus souvent (10 obs.) de la commune (ou EPCI) où se situe l'établissement. 8 répondants ont évoqué une activité qui a eu lieu dans l'établissement, 4 autres dans le département (Landes, Pyrénées-Atlantiques, Hautes-Pyrénées ou Pyrénées-Orientales). La participation au projet *European Green Deal* s'est faite en visio-conférence avec les membres de la Commission européenne concernée. L'ancrage territorial de l'EDD reste très limité, le plus souvent motivé par une sensibilisation des jeunes gens à la question des déchets dans leur établissement ou l'environnement proche.

112 étudiants ont porté une mention dans le cadre de la question : « que proposez-vous pour améliorer l'EDD ? ». La question est très ouverte. Deux d'entre eux ont répondu « rien » ou « je ne sais pas », mais les autres ont été plus prolixes. Ces réponses ont pu donner lieu à une codification manuelle. Les propositions portaient sur des pratiques éducatives ou sur des transformations dans le système éducatif lui-même (68,8 %), souvent les deux. En ce qui concerne le système éducatif, 18 d'entre eux suggèrent d'inscrire plus fortement le DD dans le programme des disciplines scolaires alors que 14 autres proposent la création d'une nouvelle discipline et que 7 insistent pour qu'il soit abordé dans toutes les disciplines. 48 étudiants souhaitent qu'on sensibilise davantage au DD, « dès le plus jeune âge » (24 obs.). Pourtant, chaque discipline est appelée à traiter du DD, dès le primaire. Une question de fond apparaît en filigrane : l'organisation disciplinaire des enseignements et sa remise en cause pour quelques-uns, faisant écho à un débat engagé entre disciplinaires universitaires. 27 répondants préfèrent les cours « pratiques » et les activités dites « ludiques » aux cours dits « théoriques » ; seuls 5 étudiants jugent nécessaire de solliciter des intervenants scientifiques. Cette tendance se confirme dans le choix des types de situations suggérées : les sorties et les visites, l'incitation à changer les comportements dans le quotidien, notamment à l'intérieur de l'établissement scolaire. Les « écogestes » ont, de loin, la primeur (23, 2 % des obs.), mais les pratiques en matière de restauration scolaire (4,5 %) ou des transports (2,7 %) suscitent, par ailleurs, de l'intérêt. Parmi les 32 étudiants insistant sur la nécessité de faire des sorties ou des visites, 13 précisent qu'elles doivent se faire dans la « nature » et 3 seulement évoquent des visites d'équipement, notamment des usines de traitement des déchets. La référence à un lieu (l'établissement) ou un territoire (le plus souvent dans l'espace proche) n'est formalisée que dans 20 réponses (17,9 %). Le recours à des intervenants extérieurs reste limité (19,6 % des obs.). Parmi ces intervenants, les agriculteurs sont plusieurs fois évoqués.

Quelques réponses soulèvent des questions plus spécifiques. S'il est nécessaire de sensibiliser davantage les élèves, plusieurs répondants s'inquiètent des dérives possibles : « *Il faudrait en parler chaque année pour sensibiliser, faire découvrir sans culpabiliser ou dégoûter les élèves de cette cause.* » Un autre souhaite réintroduire [le DD] dans les programmes de géographie. Notion, d'après lui, « *trop omniprésente dans les programmes de 2008 qui a (presque) totalement disparu en 2016* ». Mais on peut aussi questionner la manière même de concevoir les établissements scolaires et leur accessibilité, « *proposer un appel d'offres public pour modifier l'environnement scolaire (mobilier, architecture, transport étudiant, matériel scolaire).* » Au-delà de ces modifications partielles, deux étudiantes en espagnol posent des questions plus fondamentales sur les structures du système éducatif. Pour la première, il est nécessaire d'« *aborder le capitalisme. Expliquer le système économique, pour en comprendre les dégâts, et démontrer aux étudiants qu'ils ont de vrais leviers d'action sur le monde bien au-delà de trier les déchets* », invitant ainsi à dépasser une éducation qui s'en tient trop souvent aux écogestes. La seconde va plus loin, associant

dénonciation du capitalisme et la nécessité de repenser l'organisation sociale et les liens avec le vivant. « Je ne pense pas que le développement durable soit un concept viable, ni que le système scolaire ou ministériel soit apte à éduquer à l'écologie, puisque ce sont des organes gouvernementaux dans un système profondément enclavé dans le capitalisme, qui ne correspond pas, par définition, au respect de la nature. Ma proposition ne toucherait pas seulement au système scolaire et aux matières enseignées, mais au système social dans sa globalité.

Tableau 14 : Demande d'ancrer davantage l'EDD dans le « concret »

| Étiquettes | Effectifs | % |
|--------------------------------------|------------|--------------|
| Système éducatif | 77 | 68,8% |
| Cours pratiques ou ludiques | 27 | 24,1% |
| Dès le plus jeune âge | 24 | 21,4% |
| Autres | 20 | 17,9% |
| Programmes | 18 | 16,1% |
| Une nouvelle discipline DD | 14 | 12,5% |
| En transdisciplinarité | 7 | 6,2% |
| Projets ou activités | 65 | 58% |
| Sensibiliser | 46 | 41,1% |
| Gestes quotidiens | 26 | 23,2% |
| Autres | 12 | 10,7% |
| Restauration scolaire | 5 | 4,5% |
| Transports | 3 | 2,7% |
| Sorties et visites | 32 | 28,6% |
| Non spécifié | 17 | 15,2% |
| Nature | 13 | 11,6% |
| Équipement | 3 | 2,7% |
| Intervenants | 22 | 19,6% |
| Non spécifiés | 14 | 12,5% |
| Associations | 6 | 5,4% |
| Scientifiques | 5 | 4,5% |
| Entreprises | 3 | 2,7% |
| Collectivités territoriales | 1 | 0,9% |
| Territoire | 20 | 17,9% |
| Dans l'établissement | 10 | 8,9% |
| Dans l'espace proche (commune, EPCI) | 9 | 8% |
| Autre | 5 | 4,5% |
| Dans le département | 1 | 0,9% |
| Total observations : | 112 | |

La catégorie « autres » correspond à des réponses difficiles à classer

L'éducation à l'écologie passe par une vie plus proche de la nature, et par la déconstruction des modèles de hiérarchie qui incitent à penser que les hommes sont supérieurs au reste du vivant, et obligés de l'exploiter par d'autres hommes qui eux-mêmes leur sont supérieurs. » Les réponses des étudiants dans le cadre de cette nouvelle enquête, confortent bien souvent les analyses antérieures tout en offrant une diversification des thèmes abordés. L'enquête en ligne, anonyme adressée à un panel plus diversifiés d'étudiants, sur le plan disciplinaire et en niveau de formation, a permis, malgré de nombreux biais, de recueillir des arguments plus étayés. Pour l'ensemble du corpus, toutes vagues confondues, on peut affirmer que la place de la *question sociale* dans le cadre de l'EDD est réduite, que l'opposition « Homme-nature » est prégnante et l'ancrage territorial des situations d'apprentissage est très limité. Concernant l'aspect pédagogique, la nouvelle enquête apporte quelques précisions. Ces écrits reprennent donc le plus souvent des situations d'apprentissage qui existent, mais qu'ils méconnaissent ou inversement qu'ils plébiscitent. Elles sont, de ce fait, plutôt révélatrices des représentations que les élèves se font de l'EDD, et de l'enseignement de manière plus large.

On note l'appel à renforcer un enseignement ancré dans le réel, dans le « concret ». Alors que les territoires, en particulier proches des établissements, pourraient offrir de nombreux possibles, le faible ancrage territorial des situations d'apprentissage élaborées mérite d'être interrogé. On peut s'interroger, également, sur la mise à distance du théorique, de l'« abstrait », de l'« académique » par la grande majorité des étudiants qui ont répondu, y compris après plusieurs années d'enseignement supérieur.

La formation de l'écocitoyen participe d'une éducation émancipatrice qui passe par la construction d'un rapport à la pensée abstraite à partir du réel, en particulier le territoire que l'on habite. L'action citoyenne ne saurait se réduire à un changement de comportements en faveur des écogestes, aussi nécessaires soient-ils. Elle suppose une capacité à saisir le monde, à partir de l'expérience sensible, pour pouvoir décider et agir. Dans l'Éducation nationale, la réflexion sur les démarches pédagogiques en faveur du « ludique » semblent légitimée par le souci de « motiver » le maximum d'élèves. Le lien entre apprentissages, plaisir et motivation, mérite d'être posé. Encore faut-il pousser la réflexion beaucoup plus loin, sous peine de, paradoxalement, renforcer l'élitisme en détournant un grand nombre d'élèves – souvent issus de classes dites « populaires » - du chemin vers la compréhension des grands enjeux de notre siècle.

Conclusion du chapitre 5

Ces constats révèlent plusieurs cheminements à l'œuvre dans la construction du syntagme « développement durable ». Pour les uns, il s'agit d'un savoir scolaire à restituer, parfois assez conceptuel. Le cadre dans lequel a été réalisée la collecte des données, le public sondé, favorise cette forme d'expression. Pour d'autres, le syntagme renvoie à des savoirs plus pragmatiques ou à des actes de la vie quotidienne. Quelques-uns ont, par ailleurs, saisi l'opportunité d'exprimer des convictions personnelles affirmées. Ces cheminements puisent à des sources multiples, mais reposent sur des valeurs construites, pour une large part, dans le cadre familial.

Ces observations posent aussi clairement la question du sens que les enseignements prennent auprès des élèves et de la responsabilité de l'Éducation nationale dans son engagement en faveur de l'EDD. La mise en œuvre de l'EDD soulève de nombreuses questions : les « écogestes » suffisent-ils pour faire découvrir aux enjeux du DD ? comment éduquer à la complexité, à la pensée systémique quand les enseignements sont morcelés aux plans disciplinaire et thématique ? quelles démarches pédagogiques peut-on privilégier ? comment favoriser un engagement citoyen en faveur du développement durable fondé sur des savoirs éclairés ?

Quand les étudiants se situent dans le cadre d'un exercice de forme scolaire comme la restitution d'une définition, la *question sociale* est peu évoquée. Inversement dès qu'on s'éloigne de la forme scolaire, les réponses traduisent souvent leur souci des plus fragiles. Quelques-uns s'indignent des injustices. Mais tous expriment un sentiment de fatalité face aux inégalités sociales. Ceci atteste du fait que, la *question sociale* étant invisibilisée au cours du parcours scolaire, elle n'est jamais interrogée dans ses racines. Les inégalités peuvent même être naturalisées. La géographie enseignée pourrait déconstruire de nombreux stéréotypes. La géographie est reconnue comme la discipline qui participe le plus à la découverte des thèmes en lien avec le DD, mais sa part reste modeste. En complément de l'enseignement de l'histoire, le professeur de géographie doit favoriser l'éducation de l'esprit critique. Pourtant cette pratique est trop souvent réservée à l'enseignement de l'histoire. C'est pour le moins troublant, particulièrement quand il s'agit d'EDD. Compte tenu du nombre d'heures consacrées à cette question dans le parcours de l'élève, dans l'ensemble des disciplines, du primaire à la Terminale, on peut considérer que c'est un véritable gâchis.

Les néo-bacheliers pensent d'ailleurs être davantage sensibilisés au DD par les médias ou leur milieu familial. La capacité des jeunes gens à évaluer la teneur scientifique de ces supports est dès lors décisive. Cependant, on observe une distorsion entre le désir d'agir en faveur de l'environnement, de la réduction des inégalités sociales, et la possibilité de donner à ce désir une traduction politique. La faiblesse des connaissances des institutions politiques marque une faillite de l'Éducation nationale en matière d'Éducation Morale et Civique (EMC), et plus largement de formation d'un citoyen éclairé, capable de peser sur les orientations politiques. Le faible ancrage territorial de l'EDD renforce cette réalité.

Face à cet enjeu démocratique, il est nécessaire de donner à l'EDD une réelle dynamique, voire des orientations radicalement différentes, pour répondre urgemment aux immenses défis sociaux, environnementaux et économiques du XXI^e.

Chapitre 6 : De la notion de « développement durable » à l'action

Pour s'engager dans des actions en vue d'une transition, d'une adaptation ou d'une transformation radicale, il est nécessaire, à partir des représentations qu'on se fait d'une situation, d'imaginer des possibles. L'analyse des discours ouvre la porte sur des représentations. La thématique du Développement durable, en tant qu' horizon programmatique et cadre de politiques publiques, renvoie à des visions du monde et aux acteurs politiques. Elle pose donc, fondamentalement, la question de la relation que chacun noue avec le politique. Comment cette relation s'établit-elle pour les jeunes gens sondés ?

La plupart adoptent les écogestes avec le sentiment de « *prendre leur part pour sauver la planète* ». Les moyens évoqués semblent dérisoires par rapport aux objectifs. Il semble que cette pratique participe activement de la « sensibilisation » des « futures générations » en faveur du développement durable. Ces formes de sensibilisation permettent-elles d'établir un lien avec le politique ? Quelles en sont les limites ?

Leurs propos concernant le développement durable témoignent, le plus souvent implicitement, de différentes « visions du monde ». À côté de l'idéologie néolibérale dominante, peut-on identifier d'autres conceptions du monde ? Le désir de justice sociale et environnementale peut-il y trouver sa place ?

Ils expriment une forte tension entre le désir d'agir et le sentiment d'impuissance devant l'ampleur des enjeux et l'urgence d'y faire face. En quoi cela peut-il limiter leur engagement politique ou, au contraire, pousser à des actions plus radicales ?

Pour répondre à ces questions, nous examinons, dans un premier temps, l'importance que ces jeunes gens accordent aux écogestes et qu'ils accordent aux diverses formes de sensibilisation. Dans un deuxième temps, nous faisons émerger quelques types de « visions du monde » que les étudiants portent en comparant leur approche du développement durable avec celle de la mondialisation. Dans un troisième temps, nous abordons les formes de relations au politique qui apparaissent en filigrane dans leurs propos

6.1 Des écogestes individuels pour « sauver la Planète » ?

Les orientations des programmes depuis les années 1990, au moins au primaire, ont mis l'accent sur le changement de comportements à favoriser dans le cadre de l'EDD. Les médias mettent en images des pollutions dévastatrices pour l'atmosphère, les cours d'eau, l'océan. Les collectivités locales encouragent le « tri sélectif ». Tout est fait, semble-t-il, pour sensibiliser fortement la population à la problématique des déchets et des pollutions. Comment résoudre cet immense problème ? L'articulation entre sensibilisation et compréhension des enjeux, entre action individuelle et action collective, sont des passages incontournables pour échapper à la culpabilisation, au fatalisme et concevoir des possibles. Qu'en est-il pour les étudiants auprès desquels nous avons enquêté ?

6.1.1 « Il faut trier ses déchets » : l'impact des apprentissages à l'école primaire

Les démarches en EDD encouragent les « écogestes », en particulier le « tri des déchets ». Cette question tient une place très importante dans les réponses des étudiants. L'analyse des questionnaires le souligne. Les entretiens confirment les observations faites à partir des questionnaires, à savoir la très grande place accordée par ces jeunes gens à la question du tri des déchets lorsqu'il est question de DD. Leur voix révèle une réelle inquiétude, une forte préoccupation, voire une angoisse. Ils se montrent très agacés quand ils constatent que ce problème n'est pas, à leurs yeux, suffisamment pris en compte par « les gens ».

Audrey, qui précise que c'est à la maison et pas à l'école qu'elle l'a appris, compréhensive, mais « un peu choquée », met tout son cœur pour apprendre à son compagnon malien à trier ses déchets car, jusqu'à son arrivée en France, il n'avait jamais entendu parler du problème. Par ailleurs, elle s'indigne de voir des trafics organisés à partir des déchets. « *Y a des contrôles, mais pas assez. Je pense que le système est pas assez sécurisé parce qu'on considère que c'est des objets cassés. [...] Nous, ça nous viendrait pas à l'idée d'aller voler une déchetterie [...], mais, y a effectivement des personnes qui le font et qui gagnent de l'argent [...].* » Elle s'interroge sur l'éventualité de moduler la taxe sur les ordures ménagères en fonction des pratiques en matière de tri. Pragmatique, au sujet du compost, elle souligne que « *le problème, c'est qu'il faut avoir un jardin !* ». Flora est très sensibilisée à « l'écologie » par ses parents. Elle est convaincue du fait que si tout le monde recycle individuellement les déchets, « *on s'en porterait mieux* ». Elle se réjouit de constater que « *c'est en train de changer* ». Au-delà du tri des déchets, elle s'intéresse à la filière du recyclage. « *Si on peut trier, toutes les bouteilles plastiques serviraient à faire de meubles, à faire d'autres choses aussi, ça serait recyclé encore pour faire des nouvelles choses* ». Damien décrit précisément son cheminement. « *En famille, ils m'ont appris certaines règles : "ne pas jeter dehors"* ». Habitant dans une commune rurale du sud des Landes, la collecte des ordures ménagères s'est avérée difficile à mettre en place. Ses parents devaient prendre la voiture pour aller jusqu'à la benne, ce qui obligeait la famille à faire des stocks de poubelles avant de s'y rendre. Damien précise que c'est plutôt quand il est entré à 14 ans en internat qu'il s'est senti sensibilisé à la question du tri. Mathieu, quant à lui, est devenu très sensible à ce problème depuis qu'il a participé à l'action organisée dans son collège à Lourdes (65). Le collège organise chaque année, avec toutes les classes de 5^{ème}, une opération de nettoyage des berges du Gave de Pau, en partenariat avec le magasin Leclerc. Il est convaincu qu'il ne s'agit pas d'une opération de communication, mais que l'établissement commercial est engagé dans la démarche par conviction dans le développement

durable. Mathieu ne supporte plus de voir les gens jeter des détritiques par terre. Il en est de même pour Carine qui est choquée de voir des papiers par terre. Elle précise qu'elle a appris à mettre les papiers dans une poubelle spécifique dès l'école primaire. Vivant dans une commune du littoral landais, elle est sensible au sort des animaux marins. Elle se révolte de voir que les déchets partent à la mer et menacent la vie marine : « *la pauvre petite tortue, et ben, elle pourrait plus vivre, parce qu'elle se prend une poche plastique dessus et tout ça* ». Louise est plus radicale dans ses pratiques personnelles. Elle a adopté une démarche qu'elle qualifie de minimaliste, réduisant son espace de vie intime au strict minimum. « *C'est pas du minimaliste forcé comme certains le font - mais, je trouve que oui, quand j'habitais chez mes parents, par exemple, j'avais beaucoup trop de choses par rapport à ce dont j'avais vraiment besoin. [...] Quand on a moins de choses chez soi, on sera moins incommode, et c'est bête, mais ça désencombre l'esprit aussi.* » Pour Maxime, la pratique du tri soulève quelques difficultés familiales. Sa mère, sa sœur et lui étaient habitués à trier les déchets dans les différentes poubelles. La famille se recomposant, les discussions sur ce sujet avec sa nouvelle belle-famille semblent délicates et tout finit dans la même poubelle. Takeshi n'a pas évoqué le problème. Plusieurs étudiants ont évoqué la question des déchets en matière plastique, soit à propos de la récupération des bouteilles plastiques, soit des déchets transportés dans les cours d'eau, soit des plastiques qui finissent leur parcours dans l'océan.

Ces témoignages permettent, ainsi, de décrypter les modalités de sensibilisation à la question du tri des déchets. Les formes de sensibilisation sont multiples. Les familles, les collectivités locales, les établissements scolaires et les entreprises, notamment dans le cadre de partenariats scolaires, sont diversement impliqués et souvent en complémentarité. Les objectifs de cette sensibilisation semblent porteurs de nombreuses ambiguïtés. Il s'agit, en principe, d'éducation au développement durable, mais probablement aussi de mesures de rationalisation des dépenses publiques dans les établissements scolaires ou, encore, de stratégies de communication des entreprises verdissant leurs discours (*greenwashing*) par quelques étudiants. Les partenariats construits avec des entreprises dans le cadre de l'EDD reposent-ils sur des bases pédagogiquement clairement définies ? La question très importante du tri offre-t-elle une entrée en matière concrète pour aborder la complexité de la problématique des déchets ? Les finalités de l'« économie circulaire » sont-elles décryptées ? L'augmentation fulgurante du volume des déchets, la destination des déchets sont-elles questionnées ?

Ces questions ne semblent pas soulevées dans le cadre de l'EDD. Dès lors, les logiques à l'œuvre ne peuvent pas être identifiées, mises en problème, en débat, laissant les jeunes gens enfermés dans un sentiment d'impuissance, ou même de culpabilité. Il est urgent de relever le niveau des connaissances théoriques, comme le soulignent les éléments des entretiens concernant le plastique. La médiatisation du problème en termes de « continent plastique », avec des photographies de sacs et de bouteilles en plastique flottant à la surface des océans n'aide pas dépasser le stade de l'émotionnel et, de plus, crée des représentations-obstacles liées à un mésusage du terme « continent ».

Si l'émotion peut constituer un point de départ pour sensibiliser les publics, scolaires ou autres, elle ne suffit pas à permettre de construire des savoirs afin de concevoir, d'élaborer les solutions au problème. Il en est de même pour de nombreuses actions de sensibilisation.

6.1.2 Des actions de « sensibilisation » : un lien ténu avec les territoires

Des actions de sensibilisation à la construction des connaissances, le cheminement est complexe. La géographie enseignée peut y contribuer fortement, en posant la focale sur les territoires, à toutes les échelles.

Dans les entretiens, si les étudiants n'abordent pas le DD de manière globale, ils évoquent différentes thématiques qui leur tiennent à cœur. L'ensemble des actions de « sensibilisation » qu'ils évoquent ressemble à une liste à la Prévert de thématiques qui représentent pourtant des enjeux majeurs pour la « transition écologique ». Outre l'omniprésent « tri sélectif » (Maxime, Flora, Audrey, Mathieu, Damien, et Louise), l'emplacement et le nombre de poubelles jaunes, grises ou vertes (Maxime et Flora), les emballages plastiques (Maxime, Flora, Audrey, Mathieu et Carine), ils manifestent leur préoccupation pour la pollution des océans (Audrey, Mathieu, Louise et Takeshi), l'agriculture et l'alimentation (Audrey, Damien et Louise), les transports en général (Flora) ou l'automobile en particulier (Maxime, Mathieu et Louise), la neige (Carine) et la banquise (Carine et Maxime), les modes de production et de consommation (Maxime, Louise et Takeshi), l'argent (Audrey, Maxime, Damien, Carine et Mathieu), les « grandes entreprises » (Maxime, Mathieu, Damien et Takeshi), la mondialisation (Audrey, Mathieu, Louise et Takeshi).

Tous expriment aussi de fortes préoccupations concernant l'énergie et l'accès à l'eau potable. Les entretiens sont réalisés au cours du 2^{ème} semestre de leur première année universitaire. Exceptés Louise et Mathieu inscrits en histoire, la plupart sont des étudiants en géographie. On peut penser que les enseignements en géographie, au cours du 1^{er} semestre, les ont conduits à porter davantage d'intérêt à la problématique de l'eau. Ils sont moins prolixes en ce qui concerne le changement climatique ou la biodiversité. Le caractère abstrait et complexe de ces points peut expliquer leur relative retenue dans les propos, alors que le sujet les alarme vraiment. Ils abordent ces questions par des entrées plus tangibles comme la pollution ou les gaz à effet de serre, même si les explications restent assez confuses (Damien, Louise). Pour d'autres thèmes, on peut retrouver des thèmes abordés dans les programmes de géographie dans le secondaire (l'alimentation, la mondialisation, l'Arctique). On peut, néanmoins s'étonner du faible intérêt pour les océans abordés dans leur globalité alors qu'ils figurent dans le programme de géographie à plusieurs reprises. Bien que la France dispose du 2^{ème} espace maritime au monde, cette question est donc un angle mort dans les représentations des étudiants français. Inversement, Takeshi, japonais, évoque longuement les problèmes de la pêche. La place de la mer dans l'économie et la culture japonaise l'explique sûrement.

Nous avons demandé, dans le cadre de cette nouvelle enquête, 4 exemples de thèmes abordés en classe en lien avec le développement durable. ». L'enquête en ligne confirme la prégnance du thème du « tri sélectif », mais nous pouvons constater que d'autres thématiques ont pris de l'importance. 9 verbatims ont été retenus (tableau 15) car ils semblent particulièrement significatifs des formes d'apprentissages relatifs à l'EDD et de leur progression. La réponse n°5 est assez représentative d'une pratique répandue dans le primaire. Plusieurs réponses récoltées s'en rapprochent. En effet, les professeurs d'écoles sont encouragés à sensibiliser leurs élèves sur la question des déchets, point qui est questionné sur le plan pédagogique, dans la 5^{ème} partie de cette recherche.

Tableau 15 : Une diversification des thématiques au fil du parcours universitaire

| | Proposer 4 thèmes dans les programmes scolaires | Niveau d'étude | Domaine d'étude |
|---|--|--------------------------|---|
| 1 | Tri des déchets Gestion des ressources naturelles (pétrole, eau) Economie d'énergie (fait d'éteindre les lumières, de prendre les transports en commun si possible...) Préservation des espèces animales | Licence 2ème année | STAPS |
| 2 | Les mers et les océans qui sont au cœur de la mondialisation (rivalités et tensions, appropriation des espaces maritimes, l'exemple de l'Arctique...) GÉOGRAPHIE La mondialisation des territoires (inégale intégration, la mondialisation oublie l'environnement) GÉOGRAPHIE L'environnement, entre exploitation et protection : un enjeu planétaire (exploiter, préserver et protéger ; le changement climatique : approches historiques et géopolitique ; les États-Unis et la question environnementale : tensions et contrastes) HGGSP ¹⁶⁶ L'impact de la croissance économique sur l'environnement, la contrainte de l'action internationale pour préserver l'environnement SES ¹⁶⁷ | Licence 1ère année | Histoire |
| 3 | En géographie en 5e : La question démographique et l'inégal développement En économie : la création de richesse et ses conséquences En sociologie : Inégalités dans la société En S.V.T: sur la biodiversité | Master 2 | Master MEEF Histoire- Géographie |
| 4 | Les vêtements, les bâtiments, les transports et l'utilisation numérique. | Licence 1ère année | STAPS |
| 5 | Je me rappelle surtout l'école primaire où on nous enseignait à trier les déchets. Pour le reste, je n'ai aucun souvenir d'avoir parlé de développement durable de façon académique. Chaque fois cela partait de l'impulsion de l'enseignant, en termes d'engagement personnel, jamais en termes de respect d'un quelconque programme scolaire. | Master 2 | Espagnol |
| 6 | La ville | Licence 2ème année | Sociologie |
| 7 | On a évoqué l'année dernière en terminale la problématique des marchés de l'hôtellerie parallèle via les sites internet (<i>air bnb</i> , location de biens particuliers) considérée comme perte financière pour l'hôtellerie classique). L'énorme production des déchets, pas assez d'usines de recyclage ou trop de dépôts dans des déchetteries à ciel ouvert ... ou versement en pleine mer. Se déplacer de façon écologique, privilégier les transports en commun ou le covoiturage pour limiter les gaz à effet de serre. Utilisation des énergies renouvelables et non polluantes (privilégier l'électricité par rapport aux carburants fossilisés) | Licence 1ère année | Histoire de l'Art et Archéologie |
| 8 | Délégué vert | Licence 1ère année | Lettres |
| 9 | La mondialisation Valoriser et ménager les milieux Aménagement de la ville durable Exemple de ville durable | Licence 2ème année | Physique Chimie |

¹⁶⁶ HGGSP : spécialité Histoire-géographie géopolitique et sciences politiques

¹⁶⁷ SES : sciences économiques et sociales

Cette réponse d'une étudiante en master 2 d'espagnol met, par ailleurs, l'accent sur le sentiment qu'on n'a pas évoqué le « développement durable de façon académique », ce qui peut laisser entendre qu'elle inclut ses années d'études universitaires. Elle souligne aussi le fait que la mise en œuvre de l'EDD relève plus de l'initiative d'enseignants impliqués que d'une impulsion institutionnelle. On retrouve la marque des programmes de géographie du secondaire dans les réponses n° 3 (pour le collège, en classe de 5^{ème}), et les n° 2 et n° 9 (pour le lycée, en classe de secondaire ou de terminale). Les exemples cités correspondent à des intitulés de chapitres à aborder : l'inégal développement (en 5^{ème}), la ville durable (en seconde), les mers et océans dans la mondialisation (en Terminale). Pour autant, le développement durable ne semble pas avoir été identifié en tant que fil directeur des programmes. Le développement durable est ainsi abordé à l'intérieur de chapitres de géographie, en lien, soit avec la mondialisation, soit avec l'urbain, soit avec l'inégal développement. Il est à noter que ce dernier est évoqué par une étudiante en master MEEF histoire-géographie. Il est probable qu'au-delà de ses souvenirs, l'étudiante mobilise aussi son expérience récente de professeur stagiaire. Parmi les thèmes qui ont retenu l'attention de nombreux jeunes gens au cours de leur parcours scolaire, on peut retenir ceux de la gestion des ressources (réponses n° 1, 2 et 9), des transports (réponses n° 1, 4 et 7), de la protection de l'environnement (réponses n°2 et 9). Dans la réponse n°4, une étudiante en 1^{ère} année de STAPS cite des cas concrets qui peuvent renvoyer à la pratique de l'étude de cas préconisée dans l'enseignement de la géographie. Cette démarche permet d'enseigner le raisonnement géographique en partant d'un cas particulier pour tendre vers le général par le biais d'une « mise en perspective ». L'étude du circuit de fabrication du *blue jean*, un grand classique parmi les études de cas en cours de géographie, a beaucoup marqué les esprits des élèves. L'étude de cas, partant du concret, semble donc pertinente pour assurer une mémorisation de l'EDD. En dehors de la marque de l'enseignement de géographie, on peut retrouver celle des SVT dans la réponse n° 1 (la préservation des espèces animales) et n° 3 (la biodiversité).

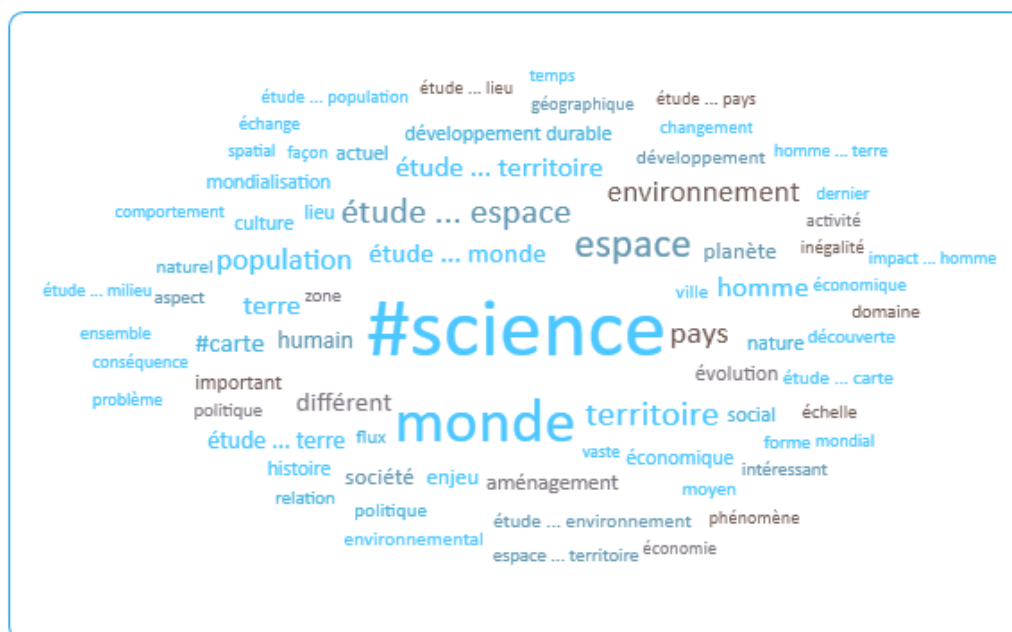
Si les réponses 1, 2, 3, 4, 5 et 9 sont assez représentatives de plusieurs autres réponses, les réponses n°7 et 8 sont, inversement, très spécifiques. La réponse n°7 a été rédigée par un étudiant au parcours atypique et très riche : il a préparé un baccalauréat professionnel « gestion et administration » au lycée professionnel agricole de Montardon (64), puis au lycée professionnel Honoré Baradat à Pau (64) et il est inscrit en histoire de l'Art et d'archéologie à l'UPPA. Sa réponse, très détaillée, atteste d'une forte implication de cet étudiant dans la thématique du développement durable. Cet engagement peut être le fruit d'une démarche personnelle, mais on peut voir dans la manière de formuler les quatre exemples choisis, la marque de l'enseignement professionnel, en particulier dans les lycées agricoles, où le développement durable tient une place beaucoup plus affirmée que dans l'enseignement général. L'étudiante en 1^{ère} année de Lettres qui a rédigé la réponse n°8 a eu aussi une formation scolaire très particulière. Elle vient d'un lycée de Gironde où elle a suivi un parcours cinéma, théâtre et danse. C'est la seule à évoquer le « délégué vert », alors que l'élection d'éco-délégués est une obligation instaurée par la circulaire de rentrée 2020¹⁶⁸ dans toutes les classes de collège et de lycée. Peut-on faire un lien entre choix d'un parcours artistique et engagement écocitoyen ? Beaucoup de productions en arts plastiques ces dernières années pourraient le laisser penser, mais la rédaction de la réponse est trop elliptique pour trancher.

¹⁶⁸ Circulaire de rentrée 2020, [Circulaire de rentrée 2020 | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#) consulté le 30/01/2023

La géographie est identifiée (fig. 40 et tableau 16) comme la discipline qui contribue le plus à l'EDD. Les réponses des étudiants montrent également qu'elle participe d'un certain élargissement de la notion au-delà du pilier environnemental. Les programmes peuvent largement expliquer cette situation, mais les démarches pédagogiques doivent être interrogées.

Figure 40 : Représentations de la géographie

Lemmatisation des trois enquêtes « sur table » et regroupement selon le sens pour le mot « science »



Dans les entretiens, Damien et Louise ont observé que le DD est abordé, en géographie, plutôt de manière ponctuelle voire allusive, dans des sous-parties, à l'intérieur des quelques chapitres de géographie. Louise souligne qu'il n'y avait pas de cours sur le DD en tant que tel. Elle se souvient toutefois, que d'année en année, la question était abordée de manière de plus en plus approfondie. Quelques thématiques ont retenu leur attention : les disponibilités en eau, pour Damien, la surconsommation en eau et la nourriture pour Audrey, la ville durable pour Louise et Mathieu. Audrey et Mathieu mettent le doigt sur une pratique importante dans la didactique de la géographie : le travail autour des définitions. Audrey a porté son effort sur le fait de retenir la définition du DD, mais sans parvenir à aller au-delà, à donner du sens. Elle regrette que la manière dont la question était abordée ne permette pas de savoir ce qu'il faut faire, par exemple pour réduire la consommation d'eau ou trier les déchets. La figure des cercles qui se chevauchent associée à la définition canonique ne lui laisse que des souvenirs imprécis. Mathieu tente de restituer la définition de ce qu'il nomme « le système du triangle », mais il reconnaît que ce n'est pas clair pour lui. Carine fouille dans sa mémoire pour restituer les « trois points », mais elle n'est pas sûre.

Les étudiants interviewés évoquent différents aspects de la didactique de la géographie : les programmes, les démarches, les contenus, l'implication des enseignants... Pour Audrey, la géographie, c'est trop abstrait. Mathieu pense, néanmoins, que les séances articulées autour d'études de cas, « c'est pas mal ». À partir de l'étude d'un espace urbain, il a pu « faire un copié-collé » du schéma, autrement dit, il a associé, de lui-même, chaque pilier du DD à des situations particulières. L'implication individuelle des

professeurs d'histoire-géographie joue un rôle décisif pour l'EDD. Pour Carine « [les professeurs d'histoire-géographie] n'ont pas vraiment un fort intérêt pour la géographie ». De même, Damien a observé que l'histoire est plus enseignée que la géographie, abordée à la va-vite, en fin de trimestre, surtout au collège. Inversement, Maxime se souvient d'« un professeur qui aimait bien aborder les questions d'environnement », notamment sous l'angle géopolitique, par exemple, à partir du thème des ressources. Louise a pu participer à un projet pédagogique, organisé en dehors de la classe : « les Tribunes de la Presse », sur le thème de « la ville du futur ». Au cours d'échanges avec des intervenants extérieurs, il a été question des transports, du bâti urbain, de la pollution lumineuse...

Tableau 16 : Définir la géographie

Effectifs et pourcentages des étiquettes choisies

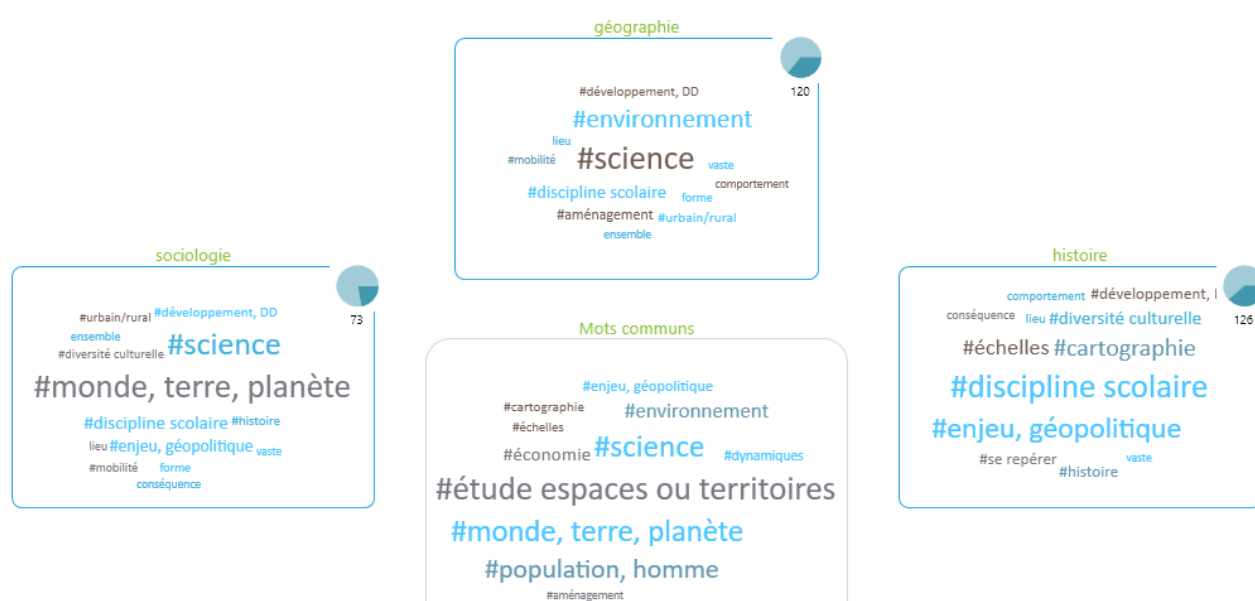
| Étiquettes | Occ. | Obs. | % du total des observations |
|-------------------------------|------|------|-----------------------------|
| #étude espaces ou territoires | 202 | 144 | 43 |
| #science | 185 | 141 | 42 |
| #monde, terre, planète | 180 | 158 | 47 |
| #population, homme | 149 | 121 | 36 |
| #environnement | 98 | 89 | 26,5 |
| #économie | 82 | 64 | 19 |
| #discipline scolaire | 66 | 58 | 17 |
| #enjeu, géopolitique | 49 | 45 | 13 |
| #dynamiques | 40 | 36 | 11 |
| #cartographie | 38 | 33 | 10 |
| #échelles | 31 | 27 | 8 |
| #développement, DD | 23 | 22 | 6,5 |
| #aménagement | 19 | 19 | 5,5 |
| #diversité culturelle | 18 | 17 | 5 |
| #urbain/rural | 18 | 16 | 5 |
| #histoire | 15 | 13 | 4 |
| #se repérer | 11 | 10 | 3 |
| lieu | 10 | 10 | 3 |
| #mobilité | 7 | 7 | 2 |

Les étudiants formulent de manière très juste un certain nombre de critiques concernant l'enseignement de la géographie. La notion de DD n'est pas appréhendée dans sa globalité. Le côté conceptualisant de la discipline dans le secondaire conforte la représentation d'une discipline abstraite, « une matière difficile » pour quelques étudiants, notamment en sociologie. Si, dans l'opinion commune, la géographie reste associée à l'étude des milieux dits « naturels », la géographie enseignée dans le secondaire a fortement

contribué à modifier cette image. Les figures 40 et 41 sont établies à partir des 336 réponses à la question 2 : « Pour vous, la géographie, c'est... ». Si la géographie est une science pour la grande majorité des étudiants sondés, nous pouvons noter, à travers la grande dispersion de termes ou expressions employés, que son objet central ne semble pas identifié. En revanche, leur parcours scolaire, chapitre après chapitre, leur a permis d'embrasser une grande diversité de thématiques et de s'affranchir d'une géographie essentiellement naturaliste. Nous pouvons affiner ces premières observations en regroupant les réponses en fonction des différents champs de la géographie et en reliant leurs réponses au domaine universitaire dans lequel les néo-bacheliers se sont inscrits.

Figure 41 : la géographie en fonction du contexte disciplinaire

Lemmatisation des trois enquêtes « sur table » et regroupements selon le sens



Ce deuxième temps de traitement des données s'avère indispensable pour nuancer, voire rectifier notre première analyse. Pour chaque observation, nous lui avons attribué une ou plusieurs étiquettes en fonction des thématiques retenus pour définir la géographie (tableau 16). Ce traitement permet d'obtenir un nuage de mots global (« mots communs ») et un pour chaque « contexte disciplinaire » (fig. 41). Pour le plus grand nombre de répondants, la géographie, c'est l'étude du « monde », ou de « la Terre » ou de « la planète ». Cette interprétation domine parmi les étudiants en sociologie. Si nous regroupons les réponses en fonction du sens, 144 répondants sont parvenus à associer la géographie à l'étude des espaces et/ou des territoires. Cette définition est bien représentée dans les trois contextes disciplinaires. Pour 141 néo-bacheliers, la géographie est une science (« science », « étude », « discipline », « matière », « science humaine », 2 occ. ; « science sociale », 1 occ.). Cette définition l'emporte parmi les étudiants en géographie pour qui la discipline n'est centrée que sur les questions environnementales. Elle représente une discipline de caractère scolaire (« découvrir », « apprendre », « connaître ») pour 58 d'entre eux. Si nous détaillons en fonction des différents champs de la géographie, elle évoque, par ordre d'importance (tableau 15), les populations ou l'homme, les problématiques environnementales, l'économie, la géopolitique, la cartographie et les différents niveaux scalaires. La question du développement ou du DD ne s'inscrit que dans 6,5 % des réponses. Nous pouvons remarquer que 11 % des répondants insèrent la dimension temporelle dans la géographie. Les étudiants inscrits en histoire appréhendent la géographie comme une

discipline scolaire où la cartographie tient une grande place. Ils portent un intérêt particulier à la géopolitique. Les étudiants inscrits en histoire, en géographie ou en sociologie s'accordent sur le caractère scientifique de la discipline. Ils en retiennent des dimensions particulières en fonction de leurs centres d'intérêts personnels et de leur rapport différencié à la forme scolaire des savoirs. Les jeunes gens inscrits en géographie sont, semble-t-il, en majorité motivés par les problèmes environnementaux, même si, comme Carine, ils ne sont « pas forcément écolos ».

Parmi les thématiques évoquées, nous notons la faible place réservée à la *question sociale*. Ils évoquent (158 verbatims sur 336, soit 47 % de l'échantillon total) les hommes et les sociétés, dans leurs définitions de la géographie, de manière très elliptique. Pour ces 158 observations, nous avons relevé 149 termes ou expressions, regroupés sous l'étiquette *#population, homme*. À l'intérieur de ce groupe, nous identifions quatre types de réponses. L'Homme, essentialisé, apparaît 49 fois (33 % des occurrences pour ce groupe). 45 occurrences (30 %) relèvent de la démographie. Le terme « société » est employé 25 fois (17 %). Il n'est question d'« inégalités », de « problèmes sociaux » ou d'« humanitaire » que 8 fois (5,4 %), majoritairement sur la plume d'étudiants inscrits en histoire (4).

Les témoignages des étudiants questionnent implicitement des pratiques adoptées dans la didactique de la géographie : une géographie qui apparaît trop abstraite par la place accordée aux notions et aux concepts. Souvent présentés en début de chapitre, ils ne font pas l'objet d'apprentissages progressifs. Les évaluations font plus appel au « par cœur » qu'à l'utilisation des notions en situation. Pourtant, ils pourraient prendre tout leur sens s'ils étaient mieux articulés aux études de cas et repris à plusieurs reprises. La notion polysémique de DD, et les champs qui lui sont associés, le social, l'environnement et l'économie constituent de nombreux obstacles pour permettre aux professeurs d'histoire-géographie d'investir pleinement dans l'EDD. La très grande majorité d'entre eux sont spécialisés en histoire et souffrent d'un déficit de formation initiale et continue en géographie. Les savoirs semblent particulièrement fragiles en ce qui concerne la climatologie et la démographie. La lourdeur des programmes, notamment en histoire, contraint l'enseignant à de difficiles arbitrages pour tenter de préserver la place de la géographie dans leur progression. La place même de l'EDD dans les programmes pose un problème à l'enseignant d'histoire-géographie. Elle est diluée, d'une part dans de nombreux chapitres, du primaire à la terminale et, d'autre part, dans la transversalité disciplinaire. La responsabilité de l'EDD repose, dans les faits, sur l'implication de chaque enseignant ou la volonté des directions d'établissements pour soutenir des projets en transdisciplinarité.

Nous pouvons esquisser un bilan pour la géographie enseignée dans le secondaire. À l'issue de leur parcours scolaire, les néo-bacheliers, inscrits en sciences humaines, ont une représentation de la géographie qui la dégage du naturalisme. Cette discipline est associée à l'étude des espaces, des territoires pour 43 % des néo-bacheliers sondés. Toutefois, le développement durable ne semble pas y tenir la place que les programmes laisseraient présager. La définition canonique du DD à partir des trois piliers, associée à une figure géométrique que peu d'élèves parviennent à restituer, apparaît même comme une représentation qui fait obstacle aux apprentissages. La place de la *question sociale* y est très réduite. De plus, l'étude des territoires est déconnectée de celle du DD. Pourtant, elle pourrait constituer un levier didactique puissant pour dégager les élèves d'une simple sensibilisation et leur permettre de cheminer vers une mise en problème des situations dites « concrètes », c'est-à-dire ancrée dans le réel et toute sa complexité. À titre

d'exemple, l'accès à l'eau et sa gestion dans le *territoire proche* peut constituer une porte d'entrée dans l'EDD, riche de possibles, associant questions sociales et questions environnementales.

6.1.3 Des priorités à l'échelle globale, mais sans liens avec des actions

Dans la 2^{ème} page du questionnaire, nous avons demandé aux étudiants de donner des définitions et dans le 3^{ème} page, d'évoquer des actions dans leur *territoire proche*. Il s'agit d'actions des établissements scolaires, puis des collectivités et, enfin, d'actions individuelles. Nous avons volontairement placé en 4^{ème} page du questionnaire ce qui renvoie à des actions à d'autres échelles, sans préciser de cadre spatial, pour autant. Les étudiants devaient indiquer ce qu'ils considèrent comme des priorités. L'expression « inégalités sociales » n'apparaît qu'à ce moment-là pour ne pas orienter les étudiants dans leurs réponses antérieures.

La question 13 est construite à cet effet pour les 2^{ème} et 3^{ème} vagues. On obtient des réponses rapides, mais la liste des thématiques est fermée (fig. 42).

Figure 42 : Classer les priorités

| | | | |
|--|-----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| 13. Classer les thématiques suivantes par ordre d'importance (1: la plus importante, 6 : la moins importante) | | | |
| <input type="checkbox"/> | Le réchauffement climatique | <input type="checkbox"/> | La réduction des inégalités sociales |
| <input type="checkbox"/> | La transition énergétique | <input type="checkbox"/> | La gestion de l'eau |
| <input type="checkbox"/> | La préservation des océans | <input type="checkbox"/> | La biodiversité |

Pour les 245 étudiants sondés lors des vagues V2 et V3, les résultats sont reportés dans le tableau 17. On peut ainsi apprécier le poids de chaque thème et son évolution sur les deux années. En additionnant les valeurs des deux vagues et en affectant un coefficient à cette somme, (coef. 6 pour le 1^{er} rang, 5 pour le 2^{ème}, etc.), on obtient le classement global de ces thèmes. Le thème du **réchauffement climatique** arrive largement en tête des préoccupations des étudiants sondés. Dans un groupe intermédiaire, viennent ensuite le thème de la **préservation des océans**, celui de la **réduction des inégalités sociales** et celui de la **gestion de l'eau**. L'intérêt pour la **biodiversité** est bien moindre. Celui de la **transition énergétique** est nettement en retrait. Cette thématique est celle qui est le plus souvent classée en 6^{ème} position, mais elle est mieux classée pour la vague V3. Le thème de la biodiversité, également, gagne en vigueur pour la V3. Le thème de la **réduction des inégalités sociales** révèle un positionnement relativement contrasté des étudiants sondés : les valeurs maximales se situent soit en rang 1, soit en rang 6. L'évolution entre les deux vagues dénote une polarisation plus accusée pour la V3. Ceci peut indiquer deux « visions du monde » : l'une portée par ceux qui sont plus sensibles aux inégalités sociales et l'autre plus conforme à une approche néolibérale, occultant ces inégalités. La vague V3 a connu les mouvements des lycéens de lutte contre le réchauffement climatique et pour la défense de la biodiversité. La canicule estivale et les méga-incendies ont été largement médiatisés durant l'été 2019. Ces éléments peuvent expliquer l'évolution observée. Inversement, la vulnérabilité des populations, en particulier les plus précaires, est rarement évoquée. On peut noter aussi quelques contradictions apparentes dans leurs réponses : si la préoccupation pour le réchauffement climatique est forte, l'intérêt pour une transition énergétique est totalement en retrait, ce

qui semble attester du fait que le lien entre les deux n'est pas établi. La part minorée du pilier du social dans le DD se confirme, en particulier pour 46 étudiants sur 245 qui les placent au 6ème rang et 40 au 5ème rang. Toutefois, dès lors que la thématique des inégalités sociales est explicitement évoquée, elle retient l'attention d'une part notable des étudiants qui sont 54 sur 245 à classer la thématique en rang 1 et 39 en rang 2 pour l'ensemble des deux vagues.

Tableau 17 : Classement des thématiques par ordre de priorité

| | Rang | V2 | V3 | V2+V3 | Avec coeff | Total |
|--|------|----|----|-------|------------|-------------|
| Réchauffement climatique | 1 | 54 | 73 | 127 | 762 | 1226 |
| | 2 | 32 | 27 | 59 | 295 | |
| | 3 | 13 | 10 | 23 | 92 | |
| | 4 | 7 | 10 | 17 | 51 | |
| | 5 | 5 | 4 | 9 | 18 | |
| | 6 | 5 | 3 | 8 | 8 | |
| Transition énergétique | 1 | 2 | 4 | 6 | 36 | 551 |
| | 2 | 12 | 11 | 23 | 115 | |
| | 3 | 7 | 15 | 22 | 88 | |
| | 4 | 14 | 19 | 33 | 99 | |
| | 5 | 23 | 32 | 55 | 110 | |
| | 6 | 58 | 45 | 103 | 103 | |
| Préservation des océans | 1 | 9 | 15 | 24 | 144 | 883 |
| | 2 | 23 | 34 | 57 | 275 | |
| | 3 | 30 | 26 | 56 | 224 | |
| | 4 | 25 | 23 | 48 | 144 | |
| | 5 | 18 | 21 | 39 | 78 | |
| | 6 | 11 | 7 | 18 | 18 | |
| Réduction des inégalités sociales | 1 | 26 | 28 | 54 | 324 | 868 |
| | 2 | 23 | 16 | 39 | 195 | |
| | 3 | 16 | 15 | 31 | 124 | |
| | 4 | 16 | 17 | 33 | 99 | |
| | 5 | 16 | 24 | 40 | 80 | |
| | 6 | 20 | 26 | 46 | 46 | |
| Gestion de l'eau | 1 | 18 | 7 | 25 | 150 | 857 |
| | 2 | 18 | 25 | 43 | 215 | |
| | 3 | 27 | 29 | 56 | 224 | |
| | 4 | 28 | 29 | 57 | 171 | |
| | 5 | 24 | 13 | 37 | 74 | |
| | 6 | 3 | 20 | 23 | 23 | |
| Biodiversité | 1 | 8 | 5 | 13 | 78 | 742 |
| | 2 | 12 | 19 | 31 | 155 | |
| | 3 | 20 | 31 | 51 | 204 | |
| | 4 | 23 | 26 | 49 | 147 | |
| | 5 | 29 | 29 | 58 | 116 | |
| | 6 | 24 | 19 | 43 | 43 | |

Les étudiants interviewés commentent leur choix. Dans les questionnaires récoltés, le réchauffement climatique avait été placé très largement en tête des priorités (tableau 18). Dans le groupe des étudiants interviewés, les choix sont sensiblement différents. Chacun tient à souligner avec insistance que toutes les questions sont importantes à ses yeux. Les arguments légitimant leur choix prioritaire retiennent l'attention.

Audrey choisit la biodiversité car il s'agit « des êtres vivants ». C'est la vie, les êtres sensibles qu'elle place au cœur de sa vision du DD. Il en est de même pour Takeshi. La relation à la nature pour un Japonais prend une dimension particulière, en lien avec la pensée shintoïste : « *Les hommes considèrent la nature comme, à la fois, paisible et rigoureuse. Mais la nature est toujours naturelle, c'est-à-dire, pas paisible, ni rigoureuse, même pas neutre, mais c'est la nature.* » Pour Louise, la lutte contre les inégalités sociales est déterminante, donc première, pour enclencher un processus en faveur du DD. Mathieu, qui avait placé la gestion de l'eau au premier rang, maintient son choix initial. Il justifie son choix au fil d'une longue description des processus à l'œuvre en Californie. Cette étude de cas est, il est vrai, placée en exergue dans de nombreux manuels du secondaire. Damien modifie son choix initial pour placer en tête la question de la gestion de l'eau car « *c'est vital* ».

Tableau 18 : Priorités établies par les répondants à l'enquête 2021-2022

| | Rang | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Total | Rang final |
|--------------------------|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|-----|---|-------|------------|
| Réchauffement climatique | Effectif | 69 | 23 | 12 | 12 | 3 | 5 | 4 | 5 | 2 | 135 | 1 |
| | Avec coefficient | 621 | 184 | 84 | 72 | 15 | 20 | 12 | 10 | 2 | 1020 | |
| Transition énergétique | Effectif | 9 | 18 | 18 | 13 | 19 | 19 | 25 | 8 | 1 | 130 | 5 |
| | Avec coefficient | 81 | 144 | 126 | 78 | 95 | 76 | 75 | 16 | 1 | 692 | |
| Préservation des océans | Effectif | 9 | 31 | 31 | 14 | 17 | 16 | 6 | 7 | 0 | 131 | 3 |
| | Avec coefficient | 81 | 248 | 217 | 84 | 85 | 64 | 18 | 14 | 0 | 811 | |
| Santé | Effectif | 18 | 12 | 10 | 15 | 18 | 23 | 22 | 11 | 1 | 130 | 6 |
| | Avec coefficient | 162 | 96 | 70 | 90 | 90 | 92 | 66 | 22 | 1 | 689 | |
| Réduction des inégalités | Effectif | 8 | 15 | 22 | 18 | 13 | 13 | 24 | 10 | 1 | 124 | 7 |
| | Avec coefficient | 72 | 120 | 154 | 108 | 65 | 52 | 72 | 20 | 1 | 664 | |
| Gestion de l'eau | Effectif | 10 | 8 | 26 | 29 | 24 | 13 | 15 | 7 | 0 | 132 | 2 |
| | Avec coefficient | 90 | 144 | 182 | 174 | 120 | 52 | 45 | 14 | 0 | 821 | |
| Biodiversité | Effectif | 10 | 23 | 19 | 19 | 27 | 18 | 12 | 4 | 0 | 132 | 4 |
| | Avec coefficient | 90 | 184 | 133 | 114 | 135 | 72 | 36 | 8 | 0 | 772 | |
| Transport | Effectif | 2 | 1 | 1 | 6 | 12 | 19 | 19 | 69 | 1 | 130 | 8 |
| | Avec coefficient | 18 | 8 | 7 | 36 | 60 | 76 | 57 | 124 | 1 | 387 | |
| Autre | Effectif | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | 9 |
| | Coefficients | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 45 | |

Remarques : 136 étudiants ont répondu. L'un d'entre eux a considéré qu'il ne fallait pas hiérarchiser ces thématiques. 124 ont classé toutes les thématiques. En orange, les valeurs maximales, et en bleu, la valeurs minimales.

Quelques-uns ont, ainsi, modifié leur premier classement. Les cours de géographie en L1 les ont fortement sensibilisés à la question de l'eau, ce qui les conduit à y porter davantage attention. Seule Flora place le réchauffement climatique au premier rang.

Pour l'enquête en ligne, nous avons rajouté trois items : « santé », compte-tenu du contexte sanitaire, « transports » et « autre » pour élargir les possibles (tableau 19). On peut noter que le **réchauffement climatique** est, de loin et dans toutes les consultations, la première des préoccupations. La question de la **gestion de l'eau** se place désormais au 2^{ème} rang du classement final. On peut penser que les événements météorologiques de ces dernières années ont contribué à faire progresser la conscience d'un risque croissant de déficit de la ressource en eau. On enregistre un léger recul de l'intérêt porté à la **préservation des océans**. Inversement, la question de la **biodiversité** est en progression, probablement en écho à sa médiatisation de plus en plus importante. Curieusement, dans les différents sondages, la **transition énergétique** tient le 5^{ème} rang, une place qui peut paraître modeste alors que, dans leurs pratiques quotidiennes, les jeunes gens expriment leur souhait de voir émerger les énergies renouvelables. De même, alors qu'ils promeuvent les modes de transports sans voiture, la question des **transports** est massivement repoussée au dernier rang. Enfin, le dernier sondage atteste d'une relégation en fin de classement des problématiques sociales : la **santé** et la **réduction des inégalités sociales**, respectivement au 6^{ème} et au 7^{ème} rang. Pour la question de la santé, nouvellement introduite en raison du contexte de la pandémie de COVID-19, on observe qu'une proportion notable d'étudiants ont placé ce point dans les 3 premiers rangs. Cela peut laisser penser que les problèmes de santé affectent différemment les étudiants, quelques-uns étant nettement plus concernés que la plupart de leurs camarades. Le fort recul de la place de la question de la réduction des inégalités, du 3^{ème} au 7^{ème} rang, est difficile à interpréter : est-ce lié à la composante de l'échantillon où la part des étudiants en sciences sociales est plus faible ? Est-ce la conviction que la lutte contre le réchauffement climatique est décisive pour faire progresser les autres thématiques dans le sens du bien commun ? Est-ce une difficulté à mesurer les enjeux liés aux inégalités sociales, faute d'une médiatisation suffisante et adéquate ? Est-ce de l'indifférence au problème ? Tous les cas de figures coexistent probablement. La case « autre » a été très utilisée.

De manière plus générale, dans l'ensemble de l'enquête, la lutte contre le réchauffement climatique constitue la priorité. La gestion de l'eau devient une forte préoccupation. Les questions environnementales prennent largement le pas sur les questions sociales, mais aussi sur les questions économiques (énergie, transports). La manière dont les étudiants parviennent – ou non – à articuler les trois piliers peut refléter différentes visions du monde.

6.2 Le DD : diversité des « visions du monde »

La géographie enseignée a pour mission d'aider les jeunes gens à « comprendre le monde », à « rendre le monde intelligible ». Il ne s'agit pas d'asséner une vision du monde dogmatique, mais de permettre à chacun d'organiser sa relation au réel, dans son infinie complexité, pour être à même de penser une action transformatrice. Dans les différents groupes sociaux, se tisse un entrelacs de grilles de lectures du monde.

Le syntagme *développement durable* cristallise une pluralité d'interprétations qui s'inscrivent, de façon plus ou moins explicite, dans une de ces grilles de lecture, au sein desquelles l'idéologie néolibérale tient une place écrasante. Les pratiques langagières au sein de l'Éducation nationale sont fortement normées et normatives (Lahire 1993). La définition du DD, diffusée dans le cadre l'Éducation nationale, s'inscrit dans ces pratiques langagières, et, de fait, participe activement à la construction d'une « vision du monde ». Celle-ci permet-elle aux élèves de s'affranchir de la vision néolibérale ou, au contraire contribue-t-elle à son ancrage dans la société ? Nous avons pu constater que, selon les étudiants interrogés, l'Éducation nationale joue un rôle secondaire dans leur sensibilisation au DD. Cela les conduit-il à s'engager sur des voies particulières ? Pour répondre à ces questions, nous analyserons, dans un premier temps, les définitions que les étudiants proposent pour le terme de « mondialisation », dans un deuxième temps, leur rapport à la *question sociale*, pour dans un troisième temps, dégager la diversité de leurs « visions du monde ».

6.2.1 Développement et mondialisation : le poids de l'idéologie néolibérale

La notion de *mondialisation* suscite un débat parmi les géographes universitaires. Les définitions proposées diffèrent quant à sa durée, aux éléments qui permettent de la caractériser et aux logiques fondamentales à l'œuvre dans le processus. Jacques Lévy (Lévy et al. 2013, pp. 690-694), nomme *mondialisation*, « *l'émergence du Monde comme espace pertinent* ». Pour lui, il existe sept mondialisations, la première correspondant à la diffusion d'*Homo sapiens*. Pour Yves Lacoste, « *c'est l'ensemble des processus relationnels qui se développent au plan mondial par l'expansion du système capitaliste, depuis les dernières décennies du XX^e* » (Lacoste 2003, p. 253). Laurent Carroué la définit « *comme le processus historique d'extension progressive du système capitaliste dans l'espace mondial.* » (Carroué 2012, p. 5). C'est, pour cet auteur, un phénomène géohistorique millénaire, hiérarchisé, asymétrique, instable, conflictuel et producteur de profondes inégalités (Carroué 2012 ; Carroué et al. 2018). Il distingue trois étapes : la première phase débute à la naissance des Temps modernes avec celle de l'État-nation et le déploiement de la colonisation, la seconde se situe au XIX^e siècle en lien avec les révolutions industrielles en Europe dans le cadre d'États-nations en concurrence, et la troisième phase, celle que nous connaissons, qui voit, à partir des années 1980 une libéralisation généralisée de l'économie mondiale. Les écrits de Christian Grataloup (Grataloup 2015 ; Grataloup et al. 2022) étayent cette périodisation, soulignant que l'échelle mondiale a une histoire et confrontant le *mondial* et l'*universel*. Ces différences chronologiques correspondent avec la place accordée au capitalisme dans le processus. Élué dans la définition de Jacques Lévy, il joue un rôle moteur pour les trois auteurs. La temporalité choisie par Y. Lacoste correspond à la dernière étape du processus pour L. Carroué et C. Grataloup. Nous retenons l'approche de ces deux derniers pour définir la mondialisation.

Le site *Géoconfluences* propose une transposition didactique du débat universitaire pour définir ce terme. Il en donne une définition s'appuyant sur les travaux de L. Carroué et C. Grataloup.

« *La **mondialisation** (globalization en anglais) est un processus historique, pluriséculaire, de mise en relation des sociétés du monde entier, ou plutôt du Monde, avec une majuscule, devenu un lieu commun à toute l'humanité. L'accélération sans précédent des flux, de la production et des échanges, que connaît actuellement l'humanité n'est que la phase la plus récente de la mondialisation. La mondialisation se décompose en plusieurs processus relevant de plusieurs grands*

occ.), « transport(s) » (10 occ.)... La dimension asymétrique des échanges est, cependant, très rarement évoquée. L'ancrage territorial du processus se partage presque à égalité entre le « #monde » (254 occ.) et les « #pays » (254 occ.). Sous l'étiquette « #pays », nous associons les termes « pays » (161 occ.), « continent(s) » (14 occ.), « État » (22 occ.), « territoire(s) » (34 occ.)... Nous pouvons constater que les néo-bacheliers ont du mal à appréhender et à nommer les différents types de territoires, notamment en référence à des institutions politiques et économiques qui sont, pourtant, les principaux acteurs de la mondialisation.

Le traitement assisté par ordinateur de ce premier nuage d'étiquettes suggère une piste intéressante en proposant trois classes de réponses (fig. 44) identifiant des « orientations spécifiques ». Le logiciel signale des verbatims particulièrement représentatifs de leur classe. Dans la classe 1 figurent des verbatims qualifiés par le logiciel de « sans opinion ». Ceux de la classe 2 regroupe ceux où apparaît un point de vue « partagé » entre du positif et du négatif. Dans ceux de la classe 3, sont rassemblés ceux où s'exprime un jugement « nettement positif ». Dans ce classement, il n'apparaît pas de classe correspondant à un point de vue « négatif ». Les « sans opinions » (118 obs.) sont majoritaires dans l'échantillon. Ils s'en tiennent aux aspects factuels du processus et mettent en exergue les notions d'échange et d'interdépendance. Le verbatim : « *Les relations entre tous les différents espaces de n'importe quelle nature comme les mobilités, transports, marchandises (commerce international)...* » est représentatif de cette classe. Ceux qui ont un point de vue « partagé » (69 obs.) sont minoritaires. Ils se focalisent sur la circulation des marchandises à l'échelle mondiale dont les effets sont jugés plutôt positifs sur le plan économique, mais négatif sur plan environnemental : « *une catastrophe au niveau écologique, une chance gigantesque concernant la connaissance des différentes cultures et territoires* » ou social : « *le fait de libérer les échanges notamment économiques entre les pays du monde (pour le commerce...), cependant beaucoup d'inégalités sociales s'accroissent à cause de celle-ci* ». Les verbatims rassemblés dans la classe 3 (111 obs.) : « nettement positif ». Pour les répondants, les échanges de productions entre les pays du monde entier favorisent le développement : « *l'évolution d'une société où échanges et alliances internationales se font librement, avec une évolution constante et une amélioration des techniques et pratiques* », « *un lien entre différents continents permettant un échange et un développement de chacun* ». La mondialisation est vue, par quelques-uns, comme une opportunité pour « *l'abolition des frontières et des distances* ».

Le choix des verbatims retenus par le logiciel ne sont pas pleinement satisfaisants. Nous complétons l'analyse par un traitement littéral (tableau 19). Les approches de la mondialisation sont bien plus nuancées que ce que les premiers traitements laissaient accroire. La catégorie « sans opinion » correspond, en réalité, aux éléments descriptifs retenus dans la définition académique. Nous y voyons le fruit du souci de « neutralité » dans l'enseignement, au prix d'être souvent décontextualisé, désincarné. Pour les échanges, par exemple, les manuels scolaires abordent le sujet de manière souvent abstraite, statistique, donnant lieu, essentiellement à l'aide de cartes ou de schémas comportant des flux qui ne sont plus que des flèches proportionnelles. Les réalités que vivent les populations concernées sont éclipsées.

Curieusement, alors que la notion d'*économie* est largement associée à la notion de finance, celle-ci s'efface dans celle de la *mondialisation*. En revanche, évoquée en termes d'« ouverture des frontières », d'échanges (économiques, culturels, technologiques...), la mondialisation peut séduire bien des jeunes gens : « *de l'innovation, de la modernisation, une évolution constante de méthodes d'apprentissage et*

d'ouverture d'esprit ». Elle peut donc être perçue de manière positive, sans pour autant adhérer explicitement aux thèses néolibérales. Néanmoins, 82 verbatims peuvent être rapprochées d'une « vision libérale » de la mondialisation : « *des échanges entre plusieurs pays qui entraînent de la concurrence et la naissance du libre-échange, elle permet aussi d'obtenir de multiples échanges culturels* », « *un concept qui permet des échanges de toutes natures entre les différents pays du globe afin de combler ou compléter les manquements de ces différents pays* », « *le progrès, l'expansion* », « *l'échange de capitaux, de données, de finances, des savoirs entre tous les pays du monde. C'est aussi la culture, l'éducation qui s'échange entre les pays. C'est aussi la libre circulation des marchandises et des techniques, des personnes* » ...

Tableau 19 : Différentes approches de la mondialisation

Analyse littérale de contenu (318 observations analysée sur un total de 336)

| Étiquettes | Effectifs | % |
|--|------------|--------------|
| Vision mondialisation | 318 | 94,6% |
| Échanges, interdépendance entre les pays | 180 | 53,6% |
| Échanges commerciaux, flux | 148 | 44% |
| Le monde | 135 | 40,2% |
| Vision positive de type libéral | 82 | 24,4% |
| Échanges entre les hommes, culturels | 72 | 21,4% |
| Vision critique ou négative | 52 | 15,5% |
| Développement = croissance | 48 | 14,3% |
| Technologie, infrastructures | 40 | 11,9% |
| Autre | 39 | 11,6% |
| Définition académique | 28 | 8,3% |
| Inégalités | 26 | 7,7% |

Les termes *progrès, expansion* renvoient probablement à ceux de *développement et de croissance*. Ces termes sont souvent utilisés comme des synonymes. La mondialisation est associée tantôt au *développement* (48 verbatims), tantôt à la *croissance* (12 verbatims). De manière idéalisée, « *c'est le développement, c'est l'échange de biens produits dans certains pays et pas d'autres, échanger pour augmenter la richesse du pays* ». La *croissance* peut être appréciée positivement : « *c'est un processus qui vise à étendre les capitaux humains, matériels et immatériels... à l'ensemble du monde. On perçoit aussi un abaissement des barrières douanières qui permet un meilleur approvisionnement des marchandises. Il y a donc un essor du commerce* », « *c'est une ouverture sur le monde extérieur qui permet la croissance de chaque pays qui s'ouvre aux autres* ».

Le rôle des technologies ou des infrastructures dans le processus de mondialisation est souligné dans 40 verbatims, abordée, également, sous un angle positif : « *c'est l'interdépendance des différentes parties du monde sous l'effet des échanges, des transports, des nouvelles technologies* » ou mitigé, « *l'ensemble des échanges à l'échelle planétaire. La mondialisation est un processus long et ancien de mise en connexion des différents territoires du globe. Aujourd'hui elle se caractérise par des flux matériels (humains, marchandises) et des flux immatériels (IDE, capitaux, informations). Les acteurs de la*

mondialisation sont les États qui dotent les territoires d'infrastructures, font des avantages comparatifs, éduquent la population ainsi que les FNT, les ONG et les mafias qui pratiquent une économie souterraine ». Les thèses de David Ricardo conservent, semble-t-il, des adeptes.

La référence au « capital », souvent associée au « libre-échange », est plutôt neutre : « *c'est un processus qui vise à étendre les capitaux humains, matériels et immatériels... à l'ensemble du monde. On perçoit aussi un abaissement des barrières douanières qui permet un meilleur approvisionnement des marchandises. Il y a donc un essor du commerce* », voire positive : « *ce qui permet le libre-échange entre les pays du monde, aider les pays les plus en difficulté à se développer pour avoir un monde plus équitable* ».

26 répondants évoquent inversement les inégalités induites par la mondialisation. Elles sont, le plus souvent, abordées comme une fatalité : « *le fait que tous les pays du monde entrent dans une phase où les échanges font la société. Cela crée de meilleures conditions de vie pour certains pays et aussi creuse les inégalités. C'est la fois bénéfique et non bénéfique* ». On voit, parfois, poindre une critique timide : « *la répartition inégale du développement des pays, étant bénéfique à ceux qui sont en plein dedans et à l'inverse, handicapant pour les pays en sous-développement* » ou plus affirmée : « *un moyen de développer l'économie, l'industrie et le transport à l'échelle mondiale avec une ouverture des marchés, tout en exploitant les plus pauvres au bénéfice des plus riches* », voire portant sur la remise en cause radicale de la mondialisation financière : « *une décision politique qui consiste, par la dérégulation des lois, des marchés, à asservir un autre pays ou continent en le forçant à accepter le libre-échange. C'est la conquête globale des pays les plus pauvres par les pays riches, car contrôler économiquement un pays revient à l'asservir* ». Le verbatim suivant retient l'attention pour la complexité de son contenu. La mondialisation est définie comme la « *démocratisation du libéralisme économique menée par les grandes sociétés* », tout en précisant que « *cette mondialisation a un impact négatif sur l'environnement des pays les moins avancés* ». Le libéralisme économique et le rôle des grandes sociétés y semblent perçus positivement, malgré les inégalités environnementale Nord-Sud qu'il engendre.

Les points de vue critiques (52 verbatims) sur la mondialisation émergent davantage dans ce dernier traitement des données. Cette analyse permet de discerner quatre types de critiques : « identitaire », « géographique », « mondialisation vs développement durable » et « altermondialiste ».

Nous qualifions d' « identitaire », les verbatims qui expriment une peur de perte d'identité due à l'uniformisation des modes de vie induite par la mondialisation. À titre d'exemple, nous reprenons les extraits de verbatims suivants : « *c'est à cause des migrations dans le monde et devient complètement mélangé et éventuellement un monde sera dirigé par un pouvoir* » ou « *[...] La mondialisation est aussi synonyme de mixité culturelle, une certaine uniformisation des cultures observable actuellement même si des efforts sont faits pour conserver les traditions culturelles de chaque société* », ou encore « *cela signifie un monde qui se rétrécit et qui devient de plus en plus hyperconnecté. [...] Mais la mondialisation soulève des questions ethniques et culturelles* ».

Certains verbatims (28 obs.) peuvent être qualifiés de « géographiques » dans la mesure où ils mobilisent des notions et un vocabulaire géographiques : « *acteurs (États, multinationales, mafias) ; flux : humains (tourisme et migrants dus aux guerres, aux conditions climatiques), matériel (marchandises) et données (information, internet) ; débat : inégale intégration des territoires dans la mondialisation* », ou bien

« processus ancien d'échange de marchandises, capitaux (flux) entre plusieurs États qui les rendent interdépendants. La mondialisation se traduit également par l'extension du capitalisme ». Dans un échantillon composé à 36 % de néo-bacheliers inscrits en géographie, ce résultat est très modeste.

Nous pouvons relever des verbatims où s'exprime le sentiment que la mondialisation est un frein au DD. Elle s'oppose aux « circuits courts » : « un partage de biens de consommation que l'on ne peut pas produire mais cela nuit aux produits et producteurs locaux ». C'est un processus qui accentue les inégalités sociales : « le fait de libérer les échanges notamment économiques entre les pays du monde (pour le commerce...), cependant beaucoup d'inégalités sociales s'accroissent à cause de celle-ci. »

Rares sont les verbatims comme les deux suivants qui promeuvent un « altermondialisme ». Le premier ne prend pas vraiment parti : « l'échange de biens, de cultures, d'argent ; c'est un système mis en place dans le monde depuis plusieurs siècles et qui, après 1945, a gagné en influence. Le monde d'aujourd'hui ne peut se passer de la mondialisation, c'est aussi pour cela qu'il existe des altermondialistes, aux yeux de qui le système de mondialisation actuel n'est pas le bon, ou pas parfait, faute de pouvoir le supprimer, ils veulent le changer ». Le deuxième exprime un point plus nettement radical : « une décision politique qui consiste, par la dérégulation des lois, des marchés, à asservir un autre pays ou continent en le forçant à accepter le libre-échange. C'est la conquête globale des pays les plus pauvres par les pays riches, car contrôler économiquement un pays revient à l'asservir ».

La difficulté des étudiants à saisir la notion dans sa globalité, à identifier les termes de débats dans lesquels elle s'inscrit, sur les plans scientifiques et politiques, nous semble, également, très problématique. Que signifie le terme « neutralité » pour l'enseignant, si les éléments d'un débat contradictoire ne sont pas abordés ? Éluder cette question conduit souvent l'enseignant à s'inscrire, volontairement ou non, dans le discours dominant. On voit ici qu'en matière de mondialisation, le décryptage des logiques ultralibérales est totalement écarté au fil du parcours scolaire. Les termes ou expressions comme financiarisation de l'économie, dérèglementation et délocalisation n'apparaissent que très exceptionnellement dans leurs réponses. La question des inégalités revient toutefois un peu plus souvent (22 obs.).

Au cours des entretiens, nous avons souhaité recueillir des argumentaires plus amples pour la mondialisation. Les propos concernant « l'argent » ou les entreprises restent bien limités. Pourtant, ils portent des ambiguïtés, voire des contradictions, confirmant les difficultés de ces jeunes gens à appréhender le champ de l'économie, à le distinguer de celui de la finance. Les témoignages recueillis montrent que l'usage du mot « argent » peut recouvrir des réalités très diverses. Mathieu constate que l'argent, dans le monde, a une importance « vitale ». Qu'il s'agisse des entreprises ou des collectivités territoriales, les arbitrages pour les dépenses peuvent être difficiles. Il note néanmoins que des efforts sont fournis, par exemple, dans la distribution pour des emballages biodégradables. Il évoque aussi l'importance de l'argent sur le plan personnel : « t'as pas d'argent, t'es un bon à rien ». Comme « on ne voit pas l'argent qu'on a sur son compte en banque », précise-t-il, il se sent poussé au « consumérisme ». Pour Takeshi, la privatisation de la gestion de l'eau au Japon au profit d'une multinationale a des effets négatifs. Carine est convaincue qu'il y a de l'argent qu'on pourrait réorienter pour améliorer l'environnement et le quotidien des gens, mais qu'« on ne sait pas où il va ». Pour Audrey, « s'occuper de l'environnement, ça ne rapporte pas l'argent », ce qui a pour effet qu'on ne s'y intéresse pas. Damien réfléchit à haute voix, poussé dans ses retranchements par nos questions. Les termes « argent » et « capitalisme » sont rapidement associés, mais

Damien rappelle que les voies du développement sont différentes « *tout autour du globe* ». Il glisse du terme « argent » à celui d' « économie », puis à celui d' « entreprises ». Dès lors qu'il aborde la question sous l'angle de réalités plus palpables, il devient en mesure de penser les logiques à l'œuvre. Il relève dans un premier temps une sorte de cercle vicieux : le gouvernement encourage le développement des entreprises alors qu'elles « *ne font pas le nécessaire pour protéger l'environnement* », ce qui accroît les problèmes environnementaux. Il reconnaît que changer l'environnement peut nécessiter de grands investissements. Il note, ensuite, qu' « *il y a énormément d'entreprises qui font des efforts, qui deviennent 100% vertes* » et rajoute aussitôt qu'il « *pense qu'il faut aussi distinguer "faire une action pour sauver la planète" et "faire une action par acquis de bonne conscience"* » et fustige au passage Total, très implanté dans le Béarn : « *C'est bien que Total développe les énergies vertes mais ça fait longtemps que Total aurait dû développer les énergies vertes. [...] Total continue quand même, d'exploiter des grands champs pétroliers à tous les coins du globe* ». Enfin, il hésite entre les termes « croissance » et « développement ». Il interroge ses propres contradictions au cours de l'entretien, mais il a du mal à les dépasser, faute d'avoir été confronté à un argumentaire critique. Maxime, pour des raisons familiales, (« *ma grand-mère est communiste* », précise-t-il), s'est approprié une lecture critique du capitalisme qu'il dénonce dans ses logiques. D'une part, la « *recherche du profit* » qui pousse à abaisser les coûts conduit à sacrifier l'environnement, d'autre part, le fait de « *produire en masse conduit à l'épuisement des ressources* ». S'appuyant sur le témoignage d'un ami, il dénonce les multinationales comme Amazon qui « *préfèrent détruire les déchets plutôt que de les recycler* ». Il enchaîne en évoquant Monsanto « *qui produit des pesticides* ».

Ces entretiens montrent que ces jeunes gens s'interrogent sur les logiques économiques. Les questions apparemment naïves qu'ils se posent sur l' « argent », sur les « entreprises » sont pourtant de toute première importance. Nos échanges mettent aussi en exergue les obstacles auxquels ils sont confrontés pour mettre en mots les logiques de la mondialisation. La formation en économie, dans le cadre scolaire, ne leur a pas permis d'être en situation de définir des notions comme celles de « croissance », de « développement », de « capital », de « monnaie », de « finance ». Le flou dans l'usage de ces termes jette un voile sur les enjeux fondamentaux dans la mondialisation financiarisée, ce qui les empêche d'identifier et de résoudre les contradictions qu'ils pressentent. Si peu d'entre eux restituent la définition de manière assez complète, la plupart en retiennent plusieurs dimensions particulières. Nous pouvons y voir l'impact des différents chapitres de géographie, mais nous notons l'absence récurrente de référence aux acteurs de la mondialisation, notamment les États et les firmes transnationales. Ils ont donc confusément conscience des logiques antinomiques entre le capital, d'un côté, et les questions environnementales et sociales, de l'autre, mais ils manquent d'outils et de réflexion critique pour identifier le fondement des logiques à l'œuvre, inhérentes au néolibéralisme. Leurs intuitions sont poussées dans des impasses qui les conduisent, le plus souvent, à l'anxiété et à un défaitisme certain. Ils ont été confrontés à la seule lecture « classique » de l'économie qui présente un récit enchanteur de la mondialisation, où ils peuvent rêver d'échanges et d'ouverture des frontières. L. Carroué invite à déconstruire ce récit en distinguant *mondialisation*, *globalisation*, *universalisation* et *internationalisation* (Carroué 2012, pp. 5-6).

L'enquête sur table et les entretiens nous ont permis de caractériser quatre types d'approches de la mondialisation (tableau 20) qui permettent d'identifier trois « visions du monde » :

- Une **approche académique** diffusée dans l'enseignement, présentant un phénomène complexe, pluriel, débordant la sphère économique. Cette approche ne laisse pas transparaître le point de vue de l'étudiant. Le contexte de collecte des données peut expliquer cette posture, mais l'enquête en ligne, anonyme, confirme largement ces observations.
- Une **approche ouverte** davantage centrée sur les échanges, les flux favorisant l'interconnexion des différents « pays » du Monde
- Une **approche néolibérale** de l'économie et des échanges au niveau mondial, même si elles peuvent induire des inégalités. Cette approche est souvent allusive. Pour 24,4 % des étudiants sondés, l'adhésion aux logiques néolibérales est nettement plus affirmée.
- Une **approche critique** qui remet en cause un système générateur d'inégalités ou de dégradations environnementales, parfois de façon radicale.

La définition académique ne révèle pas de vision du monde particulière. L'approche « ouverte » atteste d'une vision positive de la mondialisation associée à un attachement à des valeurs que l'on peut qualifier de « libérales ». Alain Rey rappelle (Rey 2010, p. 1198) que la dimension politique du terme *libéral* s'affirme pendant la Révolution française. Le *parti libéral*, au début du XIX^e siècle rassemble les partisans des libertés politiques et s'oppose aux conservateurs et aux monarchistes, puis, après 1848, aux socialistes. Alain Rey précise que :

« le libéralisme a d'abord défini la doctrine des libéraux français avant de prendre son sens moderne politique et économique par opposition à étatsisme et à socialisme. Dans les dernières décennies du XX^e siècle, libéralisme, comme libéral, correspond à la doctrine et au système capitaliste financier, avec l'idée d'excès exprimé par les composés en néo- et ultra- » (Rey 2010, p. 1198).

Cette notion de *libéralisme* s'inscrit dans une vision du monde qui ne remet pas en cause le capitalisme tout en affirmant l'attachement aux libertés, non sans de nombreuses contradictions quand il s'agit de concilier Liberté, Égalité et Fraternité. En conséquence, nous pouvons distinguer trois « visions du monde ».

- Une **vision néolibérale du monde** : un point de vue favorable à la croissance économique soutenue par des innovations technologiques, indifférente aux inégalités sociales et aux dégradations environnementales.
- Une **vision libérale des rapports humains** : un point de vue où les logiques d'accumulation du capital ne sont pas questionnées, mais marqué par un attachement à l'idée de justice sociale et /ou de préservation de l'environnement.
- Une **vision critique du capitalisme** : un point de vue où le capitalisme est mis en cause, de manière radicale pour quelques-uns.

Cette typologie s'appuie sur les propos de Dominique Plihon (2012) pour distinguer libéralisme et néolibéralisme :

« Le néolibéralisme est une notion essentielle pour comprendre la phase actuelle du capitalisme. Il peut être vu comme un dévoiement du libéralisme tel qu'il s'est développé à partir du XVIII^e siècle, au sens où le néolibéralisme cherche à imposer le libéralisme économique (liberté d'entreprendre, laisser-faire, libre-échange) sans promouvoir le (ou au détriment du) libéralisme politique. C'est peut-être là que se situe la différence majeure entre libéralisme et néolibéralisme. Les libertés politiques et sociales ainsi que les droits fondamentaux de l'homme sont subordonnés à la règle du marché supposée autoréguler l'économie et la société. D'où une économie où les valeurs humanistes, sociales et écologiques sont soumises au seul rendement économique. » (Filho et al. 2012, p. 14)

Nous pouvons en déduire que ces néo-bacheliers sont imprégnés du discours libéral sur la mondialisation. S'il est difficile d'évaluer le rôle de l'Éducation nationale dans la construction du récit positif sur la mondialisation financiarisée, force est de constater qu'elle ne participe pas de sa déconstruction. Sans contre-discours, ce récit conforte le discours dominant, mais il passe pour « neutre » dans l'enseignement secondaire. Une lecture critique du récit néolibéral de la mondialisation aiderait les élèves à aborder les impensés et à dépasser de nombreuses contradictions auxquelles ils se heurtent et qui les mettent en difficulté. Parmi ces contradictions, nous retrouvons la *question sociale*.

6.2.2 La question sociale : une place réduite mais des contenus riches de sens

L'expression *question sociale*, dans le sens où nous l'entendons, est rarement reprise par les étudiants. Cela ne signifie pas qu'ils sont insensibles aux *inégalités sociales*. Pour faire émerger leurs représentations dans ce domaine, nous avons posé deux questions formulées de la manière la plus ouverte possible : les questions 14 : « *Pensez-vous qu'on est sur la bonne voie pour la mise en œuvre du Développement Durable (précisez vos arguments) ?* » et 15 : « *Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ?* ». Ces questions figurent en dernière page du questionnaire, à la suite du sondage sur leurs priorités (tableau 18). Les items du sondage ont pu leur suggérer des formulations qu'ils ont reprises ensuite. Ces éléments d'analyse viennent compléter l'analyse littérale des définitions du terme « social ».

215 (87,7 %) étudiants sur les 245 sondés, dans le cadre des vagues 2 et 3, ont complété la définition. 25 ont donné une définition marquée par l'altruisme ou le souci de « vivre-ensemble ». Nous en avons retenu quelques verbatims représentatifs. Le premier nous semble du ressort d'un engagement personnel : « *lien entre des personnes, cela peut passer par la discussion ou par les gestes (aider son prochain, etc)* ». Les autres évoquent les politiques publiques d'aide sociale : « *ensemble des travaux mis en place pour aider à l'insertion sociale d'individus* », « *aide de l'autre, permet aux plus démunis d'avoir accès aux soins, à la nourriture, de répondre à leurs besoins* », « *cela peut être plusieurs choses, comme des actions sociales pour aider les populations défavorisées* ».

Pour la question 14, 22 étudiants évoquent les inégalités sociales ou spatiales. Les approches de la question des inégalités présentent une certaine diversité. On peut identifier trois tendances qui confortent les analyses faites à partir de la définition de la mondialisation : d'une part, selon une « vision libérale », la conviction que la croissance peut réduire les inégalités, même si la dynamique n'est pas assez rapide, ensuite, celle, selon une « vision néolibérale », les inégalités sont perçues comme un frein au DD, enfin, selon une « vision critique », la dénonciation d'un système générant les inégalités et les atteintes à l'environnement.

Ce verbatim nous semble représentatif de la **vision libérale** des inégalités sociale : « [...] Pour ce qui est du côté économie, les inégalités sont très importantes mais les pays en difficulté présentent une certaine croissance. Pour faire avancer le Développement durable, il faudrait souvent un des trois piliers et même souvent les trois. En commençant par faire respecter les droits des Hommes dans le monde entier ». Dans le verbatim suivant, il s'agit plutôt des inégalités sociales à l'intérieur d'un État : « À l'échelle nationale, oui, il y a une prise de conscience générale, mais le développement durable n'est une priorité moyenne qu'à partir des classes moyennes. [...] ». Cinq étudiants dénoncent les inégalités mais se montrent fatalistes : « [...] il y a encore trop d'inégalités sociales dans le monde dues aux grandes entreprises. Il faudrait changer le système politique mondial même si cela n'est pas possible pour que le Développement Durable soit efficace ou que les pays se mettent d'accord pour faire quelque chose ».

Pour la **vision néolibérales**, les verbatims suivants semblent emblématiques. Les deux premiers évoquent les inégalités Nord-Sud. « Il est évident que des mesures sont mises en œuvre mais elles sont futiles si rien ne change du côté des principaux pollueurs de la planète, tels que la Chine, l'Inde, l'Asie du Sud-Est. En effet, leurs industries (usine...) et leur forte population ne se soucient guère des problématiques environnementales. Cela peut se comprendre étant donné que les inégalités sociales sont très marquées dans ces pays, ils n'ont pas les mêmes problèmes que l'Occident. [...] ». Les pays émergents sont considérés comme responsables des difficultés à mettre en œuvre le DD. Les besoins des populations pauvres du Sud sont pris en compte, mais la satisfaction de ces besoins est perçue comme un frein au DD. C'est une interprétation qu'on retrouve dans ce verbatim : « [...] Enfin, nous sommes à deux vitesses : les pays en développement (Chine, Inde...) s'industrialisent de plus en plus alors que les pays du Nord veulent faire marche arrière (développement durable). Pouvons-nous demander aux Indiens de ne pas avoir deux voitures par foyer alors que les Français les ont depuis longtemps ? [...] ». Ces verbatims portent la marque d'une approche dualiste en termes d'inégalités entre Pays riches et Pays pauvres, héritière de la théorie très contestée de W. W. Rostow du développement et de la croissance, mais reprise dans les nomenclatures internationales, comme à l'ONU. Elle prend encore souvent le pas sur de nécessaires connaissances prenant en compte les modalités de construction des inégalités sociales à toutes les échelles spatiales et temporelles. Ces propos attestent, chez ces néo-bacheliers, d'un déficit de connaissances sur les relations entre les classes modestes ou moyennes et les questions environnementales, en particulier dans les pays du Sud, et d'une confusion entre les orientations politiques des États et les besoins des populations. Inversement.

Trois autres étudiants affirment une **vision critique**, voire une posture plus radicale, parfois empreinte, paradoxalement, d'un certain défaitisme. Un premier dénonce « [...] le système économique ultra-libéral, basé sur le profit et la croissance infinie ne peut en aucun cas créer un monde plus " juste ". Notre société est basée sur la pétrochimie et sur une utilisation stupide des matières premières et fossiles. Dans ce contexte du profit à tout prix, les changements obligatoires pour créer une société basée sur la durabilité avec une pensée à long terme ne peuvent être mis en place. » Un autre remet en cause la gouvernance internationale : « [...] Les pays faisant partie de la mondialisation ne s'engagent pas assez dans cette voie (comme ils le laissent paraître avec le G8 et la COP). La recherche systématique du profit financier détruit le pilier sociétal (plus d'inégalités) et le pilier environnemental (réduction de la biodiversité, problème de climat ». Un troisième, marqué par l'actualité, remet en cause le gouvernement en France : « [...] comme nous le voyons avec la démission de Nicolas Hulot, l'écologie ne peut pas être une priorité du gouvernement.

De plus, la volonté de transition énergétique n'est pas pour le moment compatible avec le social ». Nous discernons dans ce dernier verbatim, une tendance à opposer la « transition énergétique¹⁷⁰ » au « social ».

La question 15 a pour but, d'une part, de favoriser une expression complètement libre, dégagée des contraintes académiques, et, d'autre part, d'ouvrir le champ des possibles en matière de solutions et d'actions. L'expression « baguette magique » a suscité un remous dans l'amphithéâtre, des sourires, de la perplexité. Les réponses se révèlent riches. En restant centrée sur la question des inégalités, nous retiendrons, dans leurs écrits, deux types d'éléments. D'une part, 86 répondants (35,1 %) considèrent que la lutte contre les inégalités doit être une priorité : « *Je ferais un monde où il n'y aura plus d'inégalités sociales et où les questions d'environnement n'existeront plus, car toutes les mesures nécessaires à un développement durable seront déjà prises* », « *plus de pollution sur terre, plus de gens pauvres, moins d'inégalités, plus de famine* », « *je pense que je réduirais les inégalités dans les autres pays, ça c'est une évidence !* ». D'autre part, sur les 108 qui proposent des actions, 25 étudiants les placent sous le sceau de la solidarité et de la tolérance. « *J'aimerais vivre dans un monde où tout le monde communique, vit ensemble dans une société qui accepte toutes les personnes telles qu'elles sont.* » L'éducation peut aussi contribuer à réduire ces inégalités : « *il faudrait mettre en place, dès le plus jeune âge, à l'école, des cours de sensibilisation à l'environnement, aux phénomènes sociétaux tels que le rejet des classes sociales, etc., pour réduire les inégalités et aussi pour préserver l'environnement.* » L'idée d'un monde meilleur, plus juste, pour « *la paix dans le monde et les mêmes droits pour tous* », s'exprime ainsi clairement pour un tiers des répondants.

Les étudiants interviewés se positionnent de manière spécifique pour la question sociale. À la question 13 (fig. 42), il est demandé aux étudiants de classer 6 thématiques par ordre de priorité. En reprenant, lors des entretiens, les réponses apportées par chacun, ils sont amenés à expliciter leur choix, voire à le modifier. Ce moment peut, pour ceux qui le souhaitent, leur donner l'occasion d'affirmer leurs convictions.

Les étudiants qui ont participé aux entretiens – de manière volontaire - se différencient fortement du reste du groupe testé en début d'année, dans leur manière de définir les objectifs prioritaires. Sur les 247 questionnaires complétés pour les vagues 2 et 3, 5 étudiants (2 % de l'échantillon) ont refusé de classer les propositions par ordre de priorité et 9 (3,6 %) ont précisé, tout en se pliant à la consigne, qu'ils sont tous très importants. Dans le groupe des étudiants interviewés, on retrouve 2 des 5 étudiants qui avaient refusé ce classement (25 % des étudiants interviewés). Il s'agit de Maxime et Carine. Ce constat permet d'identifier les spécificités du groupe des étudiants qui se sont prêtés à l'exercice de l'interview. Ils sont, comme en attestent leurs propos, mais aussi leurs intonations, portés par des convictions plus fortement affirmées que leurs camarades de promotion.

Le fait de ne pas répondre à la consigne atteste, chez les étudiants, d'une capacité à s'affirmer. En effet, l'exigence du « respect de la consigne » est une injonction très souvent assénée dans l'Éducation nationale, au primaire et dans le secondaire. Oser s'en dégager suppose de s'affranchir du rapport d'autorité. Damien et Carine se le sont autorisé dès leur premier cours de l'UE « introduction à la géographie » en remplissant un questionnaire non anonyme. Ils argumentent parfaitement cette

¹⁷⁰ Ce syntagme figure dans l'encadré 13, qui précède la question 13.

démarche. Ils ne veulent pas hiérarchiser ces priorités car il s'agit de processus connectés les uns aux autres. Carine, en explicitant cette attitude, présente avec des termes très simples le caractère systémique des phénomènes : « *En fait, ben, pour moi, tout s'accumule. Par exemple, la réduction des inégalités sociales, ben, ça va avec l'eau, ça va avec le réchauffement climatique, parce que, dans certains pays, l'agriculture et tout, elle peut pas se faire à cause du réchauffement climatique. Les océans... enfin, par exemple, les gens qui vont pêcher dans la mer mais qui vont pêcher des poissons avec du plastique, ben, ils vont pas pouvoir se nourrir, donc ça va être encore des inégalités. Nous, ça va, on est dans un pays où on s'en sort pas trop mal, mais... Je trouve qu'ils vont tous ensemble et qu'il n'y a pas de choix à faire, et ils sont tous au même niveau.* » Maxime tient un propos similaire tout en mobilisant davantage de concepts : « *mais si [...] je mets la biodiversité en premier, OK on va la protéger, mais le réchauffement climatique ça va détruire la biodiversité... Si je mets la gestion de l'eau, eh bé¹⁷¹, la transition énergétique c'est pareil, je pense que tout est connecté. [...] Si on fait pour l'un, ça va améliorer l'autre. Et si on fait qu'à un [seul objectif], ça va être négatif pour celui qu'on améliore quand même.* » Il poursuit son raisonnement en dénonçant les impacts socio-environnementaux du capitalisme : « *C'est pour ça que si on veut améliorer tout, il faudrait qu'on change le système, je pense. [...] Comment on fait nous, on est dans une société capitaliste, eh bé, on peut réunir capitalisme et environnement, écologie. Le capitalisme, c'est la production de masse, c'est le profit à outrance. [...] [Le] capitalisme, je pense c'est la production de masse, la volonté d'être plus productif, en abaissant les coûts, et quand on abaisse les coûts, bein, des fois on ferme les yeux sur tout ce qui est écologie et tout, et, quand on produit en masse, l'utilisation des ressources, on épuise...* ». Il s'appuie sur un exemple qui le révolte : « *J'ai vu un truc, c'est en Éthiopie, y avait une grande chaîne qui produisait des haricots verts, et ceux qui étaient pas beaux, ils les mettaient à la poubelle, et ils interdisaient à la population de les prendre, alors qu'au final ils allaient pas acheter leurs produits. Ça veut dire qu'y avait une perte juste pour de l'argent alors que les produits, ils étaient tout à fait aptes pour être consommés.* »

On peut donc en déduire que la *question sociale* n'est pas saisie dans l'EDD à sa juste mesure, à savoir une place qui assure l'équilibre entre trois piliers d'égale importance. En revanche, dès qu'on s'écarte de la définition canonique, qu'on laisse libre cours à la réflexion de ces jeunes gens, une part notable d'entre eux se montre sensible aux *inégalités sociales*. Les connaissances semblent toutefois insuffisantes pour une compréhension des modalités selon lesquelles se produisent les inégalités sociales et territoriales, à toutes les échelles spatiales et temporelles. Cela hypothèque toute prise de conscience du rôle des institutions politiques, à chaque échelon du pouvoir. Par voie de conséquence, ces jeunes gens ne peuvent pas pleinement prendre leur place en tant que citoyens pour promouvoir de nouvelles orientations politiques.

6.2.3 Des visions du monde aux multiples facettes

Nous avons établi une typologie des « visions du monde » : une « vision néolibérale du monde », une « vision libérale des rapports humains » et une « vision critique du capitalisme ». À la suite de multiples relectures des 336 verbatims, nous avons aiguisé notre capacité d'analyse et repris le travail d'encodage manuel de la définition de DD (fig. 12). Dans leur article relatif au codage dans la recherche qualitative, Magali Ayache et Hervé Dumez (Ayache et al. 2011, p. 34) nous invitent à lutter contre, le « *risque de circularité* » en conservant une « *attention flottante* » au cours de nombreuses relectures du matériau

¹⁷¹ **Eh bé** (ou **bein**): expression orale très usitée dans le Sud-Ouest. Sa signification est liée à l'intonation : admiration, étonnement, indignation... On pourrait la traduire par « eh bien ».

collecté. Nous avons pu découvrir une grande partie d'éléments, restée en jachère car nous étions trop focalisée sur les grandes grilles de lecture du monde. Le tableau 20 synthétise ces résultats. Les définitions du DD se diversifient en fonction de plusieurs paramètres : la place accordée aux « trois piliers », le contenu donné aux termes environnement, économie et social, le rapport au temps, et le rapport à l'action.

143 des néo-bacheliers se réfèrent plus ou moins vaguement à l'idée de « piliers » (en termes de pilier (21 obs.), fonctions, critères, enjeux, éléments, aspects, échelles, caractère, pôles, matières, points ou aspect). Les définitions peuvent être très approximatives : « *aujourd'hui on qualifie de développement durable par une philosophie de trois règles économique, écologique et sociale* ». 78 précisent qu'ils sont au nombre de trois, et 20 d'entre eux qu'ils doivent être en équilibre. Parfois, les étudiants ne retiennent que les piliers environnemental et économique : « *c'est faire des efforts pour l'écologie et améliorer le niveau de vie* ». La notion de croissance fait problème pour ce répondant suivant : « *ce terme signifie pour l'Homme de continuer à innover mais sans polluer. Il doit donc arrêter d'avoir des besoins croissants dans une planète aux ressources finies* ». Dans quelques verbatims, les piliers économique et social doivent être au service de l'environnement : « *c'est une sorte d'entre-deux entre l'économie et l'écologie, son but est de permettre le développement économique et social tout en respectant l'environnement* ». Pour quelques-uns, le DD se réduit à sa dimension environnementale : « *ce sont des normes, des gestes qui permettent de ménager la nature de la pollution et du climat* ». Faute d'identifier les composantes environnementale, économique et sociale, il est donc très difficile pour la plupart de ces étudiants d'articuler les différents enjeux, notamment en termes de justice sociale et environnementale.

Le pilier environnemental prend une place conséquente dans leur définition du DD. Le mot qui revient le plus souvent est le verbe « préserver », traduisant la prégnance d'une approche préservationniste de l'environnement. Nous retrouvons moins souvent les verbes « respecter » et « protéger » qui expriment, en principe, une volonté de concilier croissance économique et protection de l'environnement, et même la santé des populations : « *pour moi, cela représente l'avenir. C'est le moyen de continuer à vivre dans de bonnes conditions tout en préservant la nature. C'est le résultat d'une prise de conscience des humains de leur impact sur leur environnement. En protégeant la nature, nous garantissons par là-même notre santé, la qualité de nos ressources et leur durabilité.* » En réalité, la distinction entre les deux approches n'est toujours perçue par les étudiants : « *par des actions, protéger, préserver l'environnement* ». L'idée de déplacer des habitants pour préserver la nature en séduit quelques-uns : « *inventer des moyens de préservation des espaces, préserver la nature, mettre en place des dispositifs de déplacements pour les populations afin de réduire la pollution* ». Ces verbatims véhiculent différentes conceptions de l'environnement parmi lesquelles on identifie un écho des différents courants écologiques. Ces courants ne sont pas toujours identifiés par les étudiants, mais ils les influencent. La référence au changement climatique dans la définition de DD atteste d'une dissociation entre les apprentissages scolaires et les questions qui les préoccupent fortement.

Lorsqu'ils évoquent l'économie, tout en restant très majoritairement dans le cadre libéral, voire néolibéral, les étudiants évoquent divers éléments de débat : le développement, la croissance et la gestion des ressources. Ce répondant est attaché à l'idée de prospérité : « *la préservation de nos ressources planétaires afin de rester prospère pendant un maximum d'années.* » Les deux réponses suivantes expriment l'intention de contenir l'exploitation de la planète, notamment grâce aux ressources

renouvelables et au changement de comportement : « une manière, un mode de vie qui nous permettrait d'exploiter la planète sans puiser dans ses réserves », « c'est maîtriser et exploiter des énergies qui seront renouvelables ne pas prendre plus que ce qu'elle nous donne, instruire les nouvelles générations de gestes simples, des manières de consommer qui permettraient à la planète, à notre Terre de sortir de cette crise environnementale actuelle. » Dans ce verbatim, inversement, le répondant remet en cause l'idée de développement qu'il associe à celle de croissance : « de la langue de bois, le développement désigne en réalité le mot " croissance " et dans le monde fini, une croissance durable est impossible ».

Tableau 20 : Une mosaïque de courants de pensée

Les pourcentages expriment la proportion des répondants ayant cité chacun des thèmes dans la définition du DD.

| Étiquettes | Effectifs | % des 336 répondants |
|-------------------------------|------------|----------------------|
| Environnement | 204 | 60,7% |
| préserver | 56 | 16,7% |
| nature | 37 | 11% |
| écologie | 36 | 10,7% |
| respecter | 19 | 5,7% |
| pollution | 16 | 4,8% |
| environnement | 12 | 3,6% |
| planète | 11 | 3,3% |
| Terre | 7 | 2,1% |
| protéger | 6 | 1,8% |
| Monde | 3 | 0,9% |
| climat | 1 | 0,3% |
| Économie | 186 | 55,4% |
| développer | 82 | 24,4% |
| changement de comportements | 48 | 14,3% |
| ressources | 47 | 14% |
| technologies | 38 | 11,3% |
| énergies | 28 | 8,3% |
| renouvelables | 21 | 6,2% |
| logique du libéralisme | 19 | 5,7% |
| économie | 13 | 3,9% |
| transition | 4 | 1,2% |
| critique de la mondialisation | 3 | 0,9% |

| | | |
|----------------------------------|------------|--------------|
| Généralisations futures | 162 | 48,2% |
| généralisations futures | 89 | 26,5% |
| durable | 82 | 24,4% |
| ne pas compromettre | 34 | 10,1% |
| futur | 32 | 9,5% |
| besoins | 21 | 6,2% |
| capacités | 11 | 3,3% |
| monde meilleur | 1 | 0,3% |
| Piliers | 143 | 42,6% |
| 3 piliers | 78 | 23,2% |
| choix pour l'avenir | 48 | 14,3% |
| équilibre des 3 | 20 | 6% |
| prise de conscience | 17 | 5,1% |
| 2 piliers | 11 | 3,3% |
| remise en cause de la croissance | 6 | 1,8% |
| critique de la notion de DD | 4 | 1,2% |
| Social | 79 | 23,5% |
| besoins actuels | 53 | 15,8% |
| population | 17 | 5,1% |
| homme | 12 | 3,6% |
| progrès humain | 12 | 3,6% |
| société | 8 | 2,4% |
| individu | 1 | 0,3% |
| civilisation | 1 | 0,3% |
| Total observations : 336 | | |

Malgré le caractère critique de son propos, le répondant semble dans une impasse théorique liée à la notion très médiatisée au prix de raccourcis outranciers, de « limites de la planète ». De manière plus globale, la notion de « ressources » ne semble pas maîtrisée par les néo-bacheliers enquêtés. Faute d'une maîtrise suffisante des notions de base en économie, le débat sur la croissance prend l'allure d'une opposition entre deux camps : les « pour » et les « contre ». La question de la gestion des ressources n'est pas explicitement formulée alors que cet enjeu est majeur, qu'il s'agisse de matières premières, de sources d'énergie ou d'alimentation. Les néo-bacheliers ne disposent donc pas des connaissances nécessaires pour peser sur les choix de gestion des ressources « bon marché » (Moore 2020).

Les définitions du DD, à travers la thématique des « générations futures », expriment différentes représentations du temps, en particulier du futur. Le futur est envisagé de façon vague avec le terme « avenir ». Les plus précis songent à la génération de leurs enfants. Nous retrouvons l'opposition entre partisans d'une soutenabilité forte : « *c'est l'avenir pour toutes les populations ; c'est assurer un avenir meilleur à nos enfants et aux générations futures ; d'où l'utilité de soutenir la soutenabilité forte* » et partisans d'une soutenabilité faible : « *la soutenabilité faible, c'est-à-dire grossièrement consommer moins que ce que la terre peut produire en un an* ». Rares sont ceux qui formulent l'exigence d'agir dès maintenant. Au mieux, pour certains, il s'agit d' « *une urgence et le seul moyen d'envisager de nouveaux progrès technologiques* ». Pour les plus pessimistes, « *c'est une menace réelle mais trop lointaine pour être prise au sérieux par cette génération, dont moi puisque nous serons déjà morts* ». Pour cette génération frappée de plein de plein fouet par les effets des changements climatiques et les inégalités sociales, le renvoi « aux générations futures », seriné tout au long de leur parcours scolaire, hypothèque leur capacité d'engagement dans le présent. Cependant le lien entre l'engagement dans le présent pour le futur parvient à se frayer un chemin : « *un engagement permettant d'agir, consommer, produire de manière responsable, que cela dure dans le temps pour préserver l'avenir de nos prochains.* »

La notion d'*engagement*¹⁷² comporte plusieurs acceptions. Nous en retenons deux : « *1. Promesse formelle, acte par lequel une personne s'oblige volontairement : obligation qui en résulte. 2. Action de prendre parti pour une cause, une doctrine* ». Par extension, « *action de participer activement à la vie sociale, politique, intellectuelle ou religieuse de son temps* ». Engagement et actions sont intimement liés. Plusieurs définitions proposées par les répondants évoquent des actions possibles. Les unes se situent à l'échelle individuelle : « *participer à des tâches quotidiennes (trier les déchets, recycler, etc.) pour maintenir la Terre " en vie " et pour que l'espèce ne s'éteigne pas à cause d'une mauvaise écologie.* » D'autres se situent plutôt à l'échelle globale : « *c'est l'action de tous les citoyens sur la préservation de leur écosystème, du respect des biens communs (l'eau, l'air, la mer, la forêt...), c'est aussi la sensibilisation éducative pour comprendre les enjeux du réchauffement climatique dans notre monde et les moyens de lutter contre ce phénomène mondial par la loi, des moyens écologiques (planification écologique)* ». Quelques-uns envisagent des actions, concrètes à des échelles intermédiaires : « *c'est penser à préserver le futur lors de nouveaux aménagements tout en respectant le domaine du social, de l'économie et de l'environnemental* », « *le fait de créer de nouvelles façons de réduire la pollution, le gaspillage par des innovations mais aussi par des efforts humains.* » Les actions, conçues au niveau local et individuel, semblent répondre à un désir d'engagement pour remédier à l'angoisse suscitée par le sentiment d'impuissance face à l'ampleur des enjeux. Elles peuvent, toutefois, révéler une difficulté pour décrypter les logiques néolibérales à l'œuvre, et même contribuer à leur pérennisation. Les actions, envisagées à l'échelle globale, contribuent à l'affirmation de principes, tels le partage des biens communs. Ces propos participent d'une nécessaire prise de conscience des enjeux ; cependant, ils ne se traduisent pas souvent en termes de réalisations matérielles. Ces deux types d'actions relèvent de cadres spatiaux mais aussi institutionnels différents. À notre sens, les répondants qui se situent aux échelles intermédiaires, en termes d'aménagements, peuvent imaginer et poser des actions plus en phase avec les enjeux en termes de « transition écologique vers le développement durable ».

¹⁷² **Engagement**, Dictionnaire de l'Académie française, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E1592> consulté le 04/02/2023

Ces analyses montrent que ces jeunes gens ont mené un cheminement personnel dans la construction de la notion de développement durable, puisant à différentes sources. L'Éducation nationale y prend une place relativement importante comme en atteste la restitution de la définition canonique. Le contexte familial et social dans lequel ils évoluent, les médias qu'ils consultent apportent de nombreux éléments de sources très diverses. Dans les discours collectés, aucun ne relaye, pour autant, de thèse climatosceptique ou d'autres dérives obscurantistes. Nous pouvons situer les approches du DD ainsi élaborées au sein de trois types de visions du monde : une vision néolibérale, une vision libérale et une vision critique de capitalisme. Peu d'étudiants s'inscrivent dans cette dernière. Cependant, ces grilles de lecture du monde ne sont pas monolithiques. Elles s'enrichissent, en réalité, de divers courants de pensée qui subdivisent chacune d'elles ou même qui circulent de l'une à l'autre.

Les étudiants s'inscrivent, pour une large majorité, dans une vision du monde dominée par le néolibéralisme. Les définitions proposées pour l'économie, la mondialisation ou l'écologie peuvent être marquées par trois « visions du monde », plus ou moins explicites, nourries de multiples courants de pensée. Ces observations sont-elles confortées lors de la nouvelle enquête en ligne entre octobre 2021 et janvier 2022 ? Peut-on voir s'affirmer d'autres grilles de lecture du monde, notamment de la part d'étudiants plus mûres et plus diplômés ?

138 réponses ont été proposées pour le terme « économie » (tableau 21). Il est toujours spontanément associé au mot « argent » (25 obs., soit 18, 1 %) ou au domaine de la « finance » (58 obs., 42 %), au « marché » (12 obs., soit 8,7 %) ou à la « gestion » (14 obs.). Il s'agit de l' « économie réelle » dans 45 observations (40,6 %) . L'économie constitue un champ d'étude scientifique pour 20 répondants (14,5 %) au fil de leurs études, le champ sémantique révèle une appropriation de la notion plus proche du domaine scientifique et de l'économie réelle. La confusion entre économie et finance reste très forte.

On retrouve le poids de la géoéconomie dans 20 définitions (14,5 %) en termes de « monde », « pays », État, PIB, de richesse susceptible de conférer une certaine puissance. Le lien avec l'idée de capitalisme n'est pas facile à établir. On peut le reconnaître dans certaines formulations de type néolibéral : « *les échanges d'argent entre personnes, entreprises, le demandeur et l'offrant* » ou « *c'est le développement d'établissements pour leur avoir un gain financier* ». La logique libérale se trouve dans divers verbatims : de façon plutôt neutre « *ce sont toutes les activités humaines liée à la production, du point de vue de notre société capitaliste* », ou plus positive, associée à la croissance, à « *un modèle qui permet notre développement selon certaines caractéristiques propres* ». Quelques réponses portent une critique de cette logique : « *la capacité à établir un système faisant continuellement du profit sans forcément se soucier de l'individu même qui y est soumis* », « *un outil au service de fins (politiques)* ». La critique peut aussi porter sur la compatibilité éventuelle entre économie et durabilité : « *Important, mais la croissance ne doit pas passer devant tout surtout devant l'écologie* », « *ce qui fait que l'on ne préserve pas l'environnement et la biodiversité (pour ne pas dire une connerie)* », « *beaucoup trop central à l'heure actuelle. Tout est pensé pour l'économie d'un point de vue capitaliste au détriment des autres aspects : humain, morale, écologie...* ».

Ces trois types de visions du monde se retrouvent largement dans les 138 définitions proposées pour le mot « mondialisation ». La notion suscite, toutefois, une réflexion qui y semble plus poussée. Pour l'encodage des verbatims (fig. 45), nous avons retenu la grille d'analyse construite pour le questionnaire « sur table » .

Tableau 21 : L'économie : la marque des logiques néolibérales

Enquête en ligne : 138 réponses effective

| Étiquettes | Effectifs | % |
|----------------------------|-----------|--------------|
| Finance | 58 | 42% |
| argent | 27 | 19,6% |
| finances | 14 | 10,1% |
| monnaie | 13 | 9,4% |
| budget | 6 | 4,3% |
| argent d'un particulier | 6 | 4,3% |
| dépenses | 2 | 1,4% |
| Économie réelle | 45 | 32,6% |
| production | 21 | 15,2% |
| échanges commerciaux | 18 | 13% |
| consommation | 11 | 8% |
| biens et services | 7 | 5,1% |
| ressources | 7 | 5,1% |
| entreprises | 5 | 3,6% |
| Divers | 39 | 28,3% |
| important | 17 | 12,3% |
| autre | 12 | 8,7% |
| "faire des économies" | 7 | 5,1% |
| atteinte à l'environnement | 6 | 4,3% |
| Capitalisme | 31 | 22,5% |
| capitalisme | 10 | 7,2% |
| libéralisme, libre-échange | 7 | 5,1% |
| marché | 6 | 4,3% |
| croissance, développement | 5 | 3,6% |
| profit | 5 | 3,6% |
| offre et demande | 1 | 0,7% |
| mondialisation | 1 | 0,7% |
| Géoéconomie | 20 | 14,5% |
| État | 8 | 5,8% |
| pays | 7 | 5,1% |
| PIB | 6 | 4,3% |
| monde | 3 | 2,2% |






| | | |
|---|-----------|--|
| Science économique | 18 |  13% |
| science | 18 |  13% |
| Domination | 15 |  10,9% |
| richesse | 14 |  10,1% |
| puissance | 1 |  0,7% |
| Total observations 138 | | |

Figure 45 : La mondialisation: des connaissances plus étayées

Encodage de 138 réponses collectées en ligne pour la « mondialisation »

| Finance ⁽²⁾ | Géographie ⁽⁸³⁾ | Capitalisme ⁽²¹⁾ | Domination ⁽¹⁷⁾ | Économie ⁽⁶⁹⁾ | Science | Nouveaux thèmes ⁽¹¹⁹⁾ |
|--|--|--|--|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> argent <input type="checkbox"/> finances (1) <input type="checkbox"/> monnaie (1) <input type="checkbox"/> dépenses <input type="checkbox"/> gestion <input type="checkbox"/> budget <input type="checkbox"/> argent d'une personne <input type="checkbox"/> dette <input type="checkbox"/> investissements | <input type="checkbox"/> pays (21) <input type="checkbox"/> PIB <input type="checkbox"/> monde (49) <input type="checkbox"/> État | <input type="checkbox"/> marché (5) <input type="checkbox"/> capital (1) <input type="checkbox"/> libéralisme, libre-échange (15) <input type="checkbox"/> circulation des capitaux <input type="checkbox"/> profit (1) <input type="checkbox"/> offre et demande <input type="checkbox"/> entreprises <input type="checkbox"/> crise | <input type="checkbox"/> richesse (2) <input type="checkbox"/> puissance (4) <input type="checkbox"/> pauvreté (2) <input type="checkbox"/> croissance (11) | <input type="checkbox"/> échanges commerciaux (60) <input type="checkbox"/> production (12) <input type="checkbox"/> biens et services (4) <input type="checkbox"/> ressources (3) <input type="checkbox"/> consommation (4) <input type="checkbox"/> tourisme | <input type="checkbox"/> étude <input type="checkbox"/> analyse <input type="checkbox"/> science | <input type="checkbox"/> interdépendance (38) <input type="checkbox"/> processus (29) <input type="checkbox"/> jugement, point de vue (58) <input type="checkbox"/> échanges culturels (25) <input checked="" type="checkbox"/> divers (13) <input type="checkbox"/> augmentation de la population (2) <input type="checkbox"/> urbanisation (5) <input type="checkbox"/> migrations (5) <input type="checkbox"/> impacts négatifs sur l'environnement (19) <input type="checkbox"/> mise en commun, tous reliés (10) |

Nous avons retrouvé quelques verbatims cautionnant la mondialisation néolibérale. La thèse du ruissellement garde des adeptes : « *cela a permis la croissance des pays. C'est bénéfique au social mais l'industrialisation devrait être moins mondialisée.* » Quelques-uns y voient de fortes perspectives personnelles et pensent qu'il est possible d'en contenir les dérives : « *notre vie de tous les jours, notamment pour moi qui fait des études dans le commerce international donc je suis amenée à travailler avec des entreprises du monde entier. Les effets de la mondialisation sont inévitables mais ce phénomène nous est tellement indispensable, il faut juste savoir limiter les effets négatifs ou alors les contrebalancer avec d'autres actions* ». Un répondant la juge « *très bien et bénéfique pour notre civilisation* », évoquant probablement la « civilisation occidentale ». Le verbatim qui suit retient particulièrement l'attention : « *La mondialisation, pour moi, c'est l'expansion (presque l'aboutissement) du capitalisme dans le monde. C'est l'idée que toutes les civilisations humaines se sont rassemblées, se sont connectées pour n'en former qu'une seule au travers du filtre de l'économie à l'échelle mondiale. C'est ce qui permet d'avoir accès au reste du monde en "toute" circonstance. C'est aussi ce qui permet à n'importe quelle catastrophe de se propager comme une crise économique ou une pandémie. La mondialisation c'est une aberration environnementale, mais bonne idée économique* ». On voit ici que mondialisation et capitalisme sont associés. Il semble que son auteur perçoit le processus plutôt positivement, malgré les crises qu'il induit. La dimension sociale n'est pas prise en compte.

Un grand nombre de verbatims (21 obs.) portent une vision libérale de la mondialisation. Les répondants perçoivent positivement la croissance économique. Quelques-uns entrevoient « *le partage des ressources à l'échelle du monde entier* », « *l'échange qu'il y a à travers le monde dans tous les domaines. Je la vois aussi comme une possibilité d'avoir accès à tout de partout* » qui permet d' « *unir le monde sur des relations commercial et culturelle* », voire « *le fait de devenir peu à peu un peuple unique* ». Plusieurs (19

obs.) constatent que la mondialisation a des impacts négatifs sur l'environnement, sans pour autant remettre en cause les ressorts de la mondialisation financière.

De nombreuses définitions de la mondialisation, plus académiques, présentent un point de vue détaillé et nuancé. La formation universitaire a contribué à une objectivation de la notion de mondialisation. La dimension réticulaire de la mondialisation est soulignée. L'échelle mondiale est privilégiée, dans une approche macro-économique. « Mondialisation » est parfois synonyme d'une « globalisation ». Dans ce type de définition, les dynamiques économiques s'exprimant à d'autres échelles, notamment « locales », sont absentes. On retrouve ainsi, en filigrane, une approche économique « classique ». Toutefois, plusieurs verbatims stigmatisent les délocalisations : « acheter aux Chinois ce que l'on faisait avant en France », « l'exportation et importation de biens (vêtements, nourriture, pétrole...), délocalisation d'entreprises », « polluer à mort pour bouffer de la viande venue d'Australie tout en ruinant les agriculteurs français », et leurs conséquences comme « la mise en concurrence de toutes les parties du monde afin de produire à bas coûts des marchandises transportées en avion, en porte-conteneurs, camions... ». L'interruption des échanges et les pénuries qui ont eu lieu pendant la pandémie de COVID-19 ont probablement conforté des connaissances plus académiques.

Les approches critiques sont plus argumentées que celles des néo-bacheliers. Nous y voyons les effets conjugués d'une plus grande maturité, de leur formation universitaire et d'une montée en puissance, dans leur génération, des mouvements contre le réchauffement climatique. La complexité du processus de mondialisation et de ses impacts environnementaux apparaît clairement dans cette définition : « C'est la mise en place généralisée de réseaux divers (économiques, culturelles¹⁷³ etc.) au niveau mondial. C'est une vision du monde mais surtout de l'action à une échelle planétaire qui se détache de plus en plus du local pour s'élargir à des échanges, principalement économiques, transnationaux et internationaux. Mais en relation avec les questions écologiques c'est aussi un facteur déterminant à la fois dans le sens où cela nous a mené en grande partie à la catastrophe climatique actuelle mais de ce fait c'est aussi un enjeu central de sa régulation ». 17 verbatims se placent dans le champ de la géopolitique : « la mise en commun de biens et de services à l'échelle mondiale, et une intensification exponentielle des échanges et des interconnexions, qui contient des côtés positifs, comme la mise en commun des savoirs ou la disponibilité des produits. Mais c'est très utopique de se dire que c'est une mondialisation simple et sans accros, car elle accentue les rivalités entre pays, se disputant la meilleure place et cette interconnexion crée une fragilité car une dépendance accrue, nous l'avons vu avec la crise du covid ». Des étudiants inscrits en aménagement du territoire ou dans le Master MEEF Histoire-géographie, rédigent des verbatims, où se retrouve une approche académique plus étoffée : « phénomène de mise en relation intensifiée des différentes régions du monde par des transferts de flux importants (humains, informations, capitaux, marchandises notamment), ce qui les met à la fois en situation de concurrence et d'interdépendance », « un processus multiséculaire géo-historique alliant économie libérale et société. Une Européanisation du monde entier », « un processus géohistorique pluriséculaire d'extension progressive du capitalisme à l'échelle de la planète (d'après O. Dollfus) ». D'autres répondants évoquent le capitalisme de manière nettement plus critique : « Des échanges commerciaux entre les pays productifs, l'évolution des flux humains, la migration et surtout, ne l'oublions pas, le capitalisme à l'état pur, qui nous pousse à une société de surconsommation ! ». La mondialisation « a mise en concurrence et la dépendance des pays du globe entre eux, par le biais

¹⁷³ L'orthographe et la syntaxe, dans les citations, sont celles que les étudiants ont employées.

essentiellement économique ». « [C'est] *lié à l'industrialisation, l'ouverture des marchés à travers le monde. [...] Ça engendre une délocalisation des entreprises pour des moindres coûts. C'est la recherche du profit.* » Ces points de vue sont plus radicaux : « *la multiplication, l'intensification des échanges à un niveau global et un dogme néolibéral.* », « *un nouveau palier du libéralisme et du néolibéralisme économique permis par le développement technologique. Il n'est pas bénéfique à l'environnement, ne l'est que pour certains individus et est délétère à long terme pour les États [...]* ». Ce répondant dénonce « *la hausse des inégalités sociales et destruction environnementale* ».

Dans ces verbatims, la critique de la mondialisation conduit donc rarement à une remise en cause de la logique néolibérale. Elle porte sur des aspects plus ponctuels. Elle peut, ainsi, cibler ses impacts sur l'environnement, parfois de manière manichéenne : « *bien et mal en même temps car cela pollue* », « *une méthode de commerce ouvert sur le monde, apportant des avantages (diversité de denrées alimentaires, de bien, de services, apport culturel varié, création de concurrence économique) et des inconvénients (introduction d'espèce invasive, échange de micro-organisme rapide, création de tension économique, de dépendance industrielle)* », « *les maux de notre société actuelle, c'est à la fois une ouverture sur le monde mais surtout ce qui ne permet pas une transition écologique efficace* ». Quelques dérives sont mises en exergue : « *la standardisation des modes de vie, de penser, de consommation où tout est accessible tout le temps et à bas prix : tomates en hiver, fast fashion, low cost...* ». Elle peut porter sur les injustices sociales et environnementales : « *L'augmentation des relations et échanges de tout type à l'échelle planétaire, laquelle induit une pression à la fois sur le plan environnemental, mais aussi sur le plan alimentaire, économique, de la justice, de l'accès aux ressources* ». On peut voir poindre une certaine forme d'autocritique : « *A double tranchant ; c'est super de pouvoir avoir tous les colis et d'apprécier des produits peu chers mais on connaît de plus en plus l'impact des transports et de la production de masse.* » Quelques propositions alternatives sont formulées : « *le fait d'avoir un marché mondial et je l'oppose à l'économie circulaire* » ou d'en faire « *un outil, comme l'économie. À placer au service de la fraternité plutôt que du fric.[...]* ».

Au fil du dépouillement, nous avons rajouté, dans une colonne supplémentaire, de « nouveaux thèmes », ou plutôt des sujets plus fréquemment abordés par les étudiants. Ils évoquent davantage les formes d'échanges, d'interconnexion et d'interdépendance qu'ils perçoivent assez positivement. La mondialisation est mieux appréhendée en tant que « processus » et non plus comme un simple donné. L'urbanisation (5 obs.) et les migrations (5 obs.) prennent peu à peu place dans ce processus. Les étudiants sont plus nombreux (58 obs.) à affirmer un point de vue. Le caractère anonyme du sondage a pu libérer leur expression.

En confrontant les définitions des termes ou expressions : « développement durable », « économie » et « mondialisation », nous avons identifié trois types de visions de monde.

- **Une vision du monde néolibérale**, favorable à une mondialisation financiarisée. Les destructions de l'environnement, quand elles sont envisagées, sont perçues comme des impacts négatifs que l'on peut tenter de contenir. La question sociale est totalement ignorée.
- **Une vision libérale**, où l'on ne remet pas en cause les logiques du capitalisme et où la perspective d'échanges économiques et culturels est perçue très positivement. Les impacts environnementaux, qui

préoccupent un grand nombre de répondants dans cette catégorie, sont appréhendés avec un certain fatalisme, de même que les conséquences sociales, plus rarement évoquées.

- **Une vision critique** où le capitalisme est envisagé comme responsable des inégalités sociales et des destructions environnementales. Très rares, cependant, sont les répondants qui expriment un point de vue radical, remettant en cause le capitalisme dans ses fondements.

Au fil de leur parcours universitaire, les étudiants ont étoffé leurs connaissances relatives à la mondialisation. Ce parcours laisse perdurer une vision du monde libérale, voire néolibérale, qui ne permet pas d'envisager d'autres formes d'économies, prenant mieux en considération les « communs ». Plusieurs points semblent rester dans l'ombre. L'idée de nature et les relations nature et sociétés ne semblent pas avoir été pleinement interrogées. La définition du développement durable, malgré un léger rééquilibrage, ne laisse qu'une part limitée à la question sociale. Pourtant, lorsque nous poussons les étudiants plus loin dans leurs retranchements, ils semblent aux prises avec de fortes contradictions : le désir d'agir et un sentiment de fatalité. Ceci pose la question de leur rapport au politique.

6.3 Un désir d'engagement entravé par un rapport difficile au politique et à l'action collective

Entre discours, territoire(s) et action(s) se joue le rapport au politique. Les représentations que chacun construit en lien avec sa « vision du monde » peuvent, soit nourrir un sentiment d'impuissance et de fatalisme, soit libérer un désir d'engagement et d'action. Toute action s'inscrit dans un territoire, et, dès lors, dans un lien aux institutions politiques.

La « jeunesse » est censée éprouver de la défiance par rapport au politique. Valérie Becquet et Paolo Stuppia nous mettent en garde contre toute tentation « d'essentialiser des attitudes ou des pratiques qui seraient “propres” aux jeunes » (Becquet et al. 2021, p. 9). Ils nous invitent, au contraire, à observer les *répertoires d'actions individuelle et collective* des jeunes gens dans leur pluralité et leur diversité (encadré 9). Le propos des auteurs fait écho, non seulement à notre pratique professionnelle, mais aussi à notre – longue - pratique de « militante ». De nombreux médias font état du « désengagement politique » de la « jeunesse ». Toutefois, notre double expérience nous a permis d'avoir de multiples échanges, durant plus de quatre décennies, avec « des jeunes », très différents les uns des autres, inscrits dans divers contextes sociaux et politiques. Des débats pouvaient s'engager, spontanément, au fil des questions des élèves ou du professeur, en « cours de géographie », discipline qui a, pour vocation, de former « les futurs citoyens » à « comprendre le monde ». Dans le cadre « militant », les échanges sont plus impliqués, voire plus rugueux. Les années passant, les plus jeunes interpellant leurs aînés, nous avons vécu d'importantes mutations dans les manières de penser le monde, l'avenir, de concevoir des pratiques politiques. Loin de constater un « désengagement de la jeunesse », nous avons plutôt éprouvé une défiance des jeunes gens vis-à-vis de ceux qu'ils nomment les « politiciens », nous avons observé la montée en puissance de leurs préoccupations environnementales, et, plus récemment, leur adhésion grandissante à

l'idée de « justice sociale et environnementale ». L'enquête peut-elle étayer ces ressentis, ces observations ? Pour répondre à cette question, nous essayons de discerner ce que recouvre leur défiance vis-à-vis du politique, puis la marque des mouvements écologistes dans leurs propos, et enfin, leur désir de pouvoir « rêver un monde meilleur ».

6.3.1 Défiance vis-à-vis du politique ou déficit de connaissances des institutions ?

Les auteurs des dictionnaires de géographie sont peu prolixes pour définir le terme « politique ». Le *Dictionnaire d'analyse spatiale* (Bavoux et al. 2014) et le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy et al. 2013) ne présentent pas d'entrée pour ce terme. Dans *Les mots de la géographie* (Brunet et al. 2005, p. 393), Roger Brunet définit l'adjectif *politique* : ce qui est « *relatif à l'organisation du pouvoir, à son exercice le plus général [...]. Plus étroitement conception particulière du pouvoir et de la façon de l'exercer, pratiques de ceux qui en font profession [...].* » Les géographes en France ont toujours eu des relations complexes avec le pouvoir politique, ce qui peut expliquer un flottement sémantique. Dans le *Dictionnaire de la géographie* d'Yves Lacoste, la définition de politique introduit celle de la *géographie politique*. On y trouve une acception ouverte, sans précision de nature et de genre :

« Politique : il s'agit de tout ce qui est relatif à la cité, ou plus largement à une société, à ses institutions, aux pouvoirs qui s'y exercent, aux catégories sociales et à leurs rivalités, au gouvernement de l'État comme aux diverses opinions plus ou moins contradictoires sur ces questions, y compris, de nos jours, les questions d'écologie politique. » (Lacoste 2003, p. 307)

Le *Dictionnaire de l'Académie française*, donne trois acceptions pour le substantif féminin. *La politique*¹⁷⁴ est l'« *art, [la] manière de diriger, en vue du bien commun, toutes les activités d'une société* », ou bien l'« *ensemble des principes d'action d'un État ou d'un gouvernement, qui détermine des objectifs, de manière générale ou dans des domaines particuliers, et décide des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre* », ou encore l'« *ensemble des affaires publiques d'un État, d'un pays* ». Le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey 2010, pp. 1697-1698) précise le cheminement du mot *politique*, tantôt adjectif, tantôt substantif féminin, plus rarement substantivé au masculin. L'adjectif est emprunté au latin *politicus*, par Oresme en 1365, pour désigner ce qui est « *relatif au gouvernement des hommes* »¹⁷⁵, acception qu'il conserve durablement. Il est repris, à la fin du XV^e siècle pour « *qualifier ce qui est propre à un bon gouvernement et à propos des qualités nécessaires à l'action politique* ». Depuis le XVIII^e s., il qualifie plus souvent « *ce qui est relatif à l'organisation et à l'exercice du pouvoir temporel dans une société organisée, le gouvernement d'un État, à l'exercice de la souveraineté du peuple* ». Il qualifie également la *science politique* (1770), « *ce qui est relatif à la conception, à la théorie du pouvoir et ce qui est relatif à son étude* ». À partir de 1789, les *droits politiques* sont reconnus. Le substantif féminin, *la politique*, reprend le mot latin tardif *politice* vers 1268 pour désigner la « *science des affaires de l'État, les affaires de l'État* ». Ainsi, par extension, *la politique* s'emploie pour « *carrière politique* ». L'emploi substantivé au masculin du mot date

¹⁷⁴ **Politique**, nom féminin, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P3188>, consulté le 09/02/2023

¹⁷⁵ Les phrases en italique reprennent celle de l'auteur de la définition ; les citations qui figurent à l'intérieur de la définition sont en caractère romain.

du XVI^e s., pour désigner *un politique*, c'est-à-dire un homme politique. Dans les années 1920, *le politique*, comme *le social*, prend une valeur neutre « *pour désigner ce qui a trait au gouvernement des sociétés.* »

L'histoire du mot est ainsi le reflet de l'histoire de la construction des formes du pouvoir en France, de sa laïcisation, de son évolution vers plus de démocratie. « *Dès ses premiers emplois, la politique est entendue à la fois comme une science, une technique, un art et une pratique du gouvernement des sociétés humaines.* » (Rey 2010, pp. 1697-1698). Le langage commun porte l'héritage de cette pluralité de sens. La définition de *l'Académie française* se réfère essentiellement à l'échelle étatique, alors que les lois de décentralisation ont largement contribué à diversifier les champs d'actions politiques depuis 1982, et que la loi SRU¹⁷⁶ (13 décembre 2000) encourage la *démocratie participative*. Dans cette recherche, nous employons le substantif masculin *le politique* au sens le plus large possible, en reprenant, notamment, la définition d'Yves Lacoste. Par ailleurs, la loi du 2 février 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement¹⁷⁷, dite « loi Barnier » instaure le débat public et crée la Commission nationale du débat public (CNDP) qui pose les fondements de la *démocratie environnementale*. Le principe de la participation citoyenne dans le domaine de l'environnement est ensuite inscrit dans la Charte de l'environnement en 2004, puis dans la Constitution en 2005. Enquêtes publiques, débats publics, concertations et consultations électroniques participent de l'émergence de la démocratie environnementale.

La formulation des questions a pour but de tester une hypothèse issue de notre double pratique. Nous avons pu relever, dans les évaluations des collégiens ou des étudiants, une grande difficulté pour nommer les institutions, de la commune à l'ONU, en passant par l'Union européenne, et a fortiori leurs compétences politiques respectives. En tant qu'élue aux niveaux communal et communautaire, nous avons souvent pu constater un immense écart entre les actions engagées et les représentations que les habitants en ont. Qu'en est-il pour les étudiants qui ont répondu aux diverses enquêtes ?

Le politique est implicitement au cœur des questions 9, 13, 14 et 15. La question 9 du questionnaire¹⁷⁸ a pour objectif de saisir leurs connaissances concernant les actions menées au niveau communal dans le cadre des politiques publiques relatives au DD.) La quatrième page du questionnaire « sur table » est conçue pour apprécier leur rapport au politique, sans employer le terme explicitement. La question 13 les invite à classer des thèmes par ordre de priorité. Les répondants indiquent, de ce fait, qu'ils en soient conscients ou non, des choix politiques. La question 14¹⁷⁹, à travers l'expression « bonne voie » invite le répondant à dresser un bilan des actions engagées et à envisager leur efficacité dans la durée. Sans autres précisions spatiale ou temporelle, les réponses peuvent renvoyer à différents types d'acteurs et de durées. Il en est de même pour la réponse à la question 15¹⁸⁰. Entre pragmatisme et rêve, tous les possibles

¹⁷⁶ **Loi Solidarité et renouvellement urbain (SRU) du 13 décembre 2000**, sites consultés le 10/02/2023 :

L'article 55 impose à certaines communes de disposer d'un nombre minimum de logements sociaux. Elle est « élaborée autour de trois exigences : une plus grande solidarité, l'encouragement du développement durable et le renforcement de la démocratie participative ». <https://www.ecologie.gouv.fr/loi-solidarite-et-renouvellement-urbain-sru#:~:text=La%20loi%20SRU%20vise%20%C3%A0,ne%20formant%20pas%20de%20lotissements>
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005630252>

¹⁷⁷ **Loi Barnier** : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT00000551804> consulté le 11/02/2023

¹⁷⁸ **Choisissez une commune du département que vous connaissez bien et indiquez les actions en faveur du Développement Durable qui y sont mises en place?** Commune : ; Actions :

¹⁷⁹ **Pensez-vous qu'on est sur la bonne voie pour la mise en œuvre du Développement Durable** (précisez vos arguments) ?

¹⁸⁰ **Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ?**

peuvent être formulés. Pour ces deux questions, nous avons laissé un large espace pour inciter les jeunes gens à développer leurs arguments. Nous avons repris ces questions pour le questionnaire en ligne. Au fil des entretiens, où le poids de la relation professeur-étudiant est la plus prégnante, nous avons simplement rebondi sur leurs propos

Les réponses à la question 9 confortent ces éléments d'expérience concernant le niveau communal ou communautaire. Les actions citées relèvent souvent de la communication politique ou des actions relatives en EDD engagées par la collectivité en lien avec les établissements scolaires. À la frontière entre éducation et injonction, 13 répondants évoquent une incitation à modifier les comportements, « *changer nos mauvaises habitudes par des habitudes plus saines et moins dangereuses* », à « *apprendre, dès la maternelle, les bons gestes* ». Le jugement au sujet des conduites (« bons », « mauvais »...) prime sur la volonté de comprendre les logiques politiques à l'œuvre. La question du « tri des déchets » est, à cet égard, la thématique la plus largement retenue. Ces jeunes gens gardent de bons souvenirs des activités de sensibilisation quand elles ont pu avoir lieu. Quelques actions citées ne relèvent pas des collectivités territoriales comme l'implantation de panneaux solaires sur des bâtiments privés. 4 répondants évoquent des actions qui relèvent de la sanction : « *interdiction* » de fumer sur les plages, « *amende* » lorsqu'on jette un *chewing gum* ou que le tri n'est pas fait, « *réduction de l'utilisation* » des voitures. Cependant, il s'agit plus souvent de sensibiliser les populations par des actions positives. On peut évoquer, à titre d'exemples, un « *clean walk organisé à Soumoulou où des gens se mobilisent dans la rue (généralement des personnalités) et vont ramasser les déchets dans la rue (mégots...)* », une action pour « *replanter les anciens arbres ou plantes, auprès des habitants pour qu'ils prennent conscience* » à Mayotte, une « *éco balade* » en Martinique ou encore la « *mise en place de boîtes à vêtements, de boîtes à livres* »... Les actions mises en œuvre ressemblent le plus souvent à ce que l'on peut voir dans de nombreuses autres communes en France. Les territoires montagnards ou littoraux, les départements d'Outre-mer organisent, parfois des actions en lien avec des spécificités géographiques. Ces activités semblent avoir été plutôt axées autour des changements de comportements que de l'acquisition de connaissances et de savoirs prenant du sens en termes de DD.

Les réponses à la question 13 sont présentées précédemment sous forme de tableau dans le cadre du paragraphe 6.1.3 et analysées pour apprécier la place des inégalités sociales parmi ces priorités. Nous l'interrogeons ici sous l'angle du rapport au politique. Pour chaque thématique retenue, quels sont les acteurs politiques concernés et susceptibles de porter des orientations et des actions en termes de politiques publiques ? Est-ce que les néo-bacheliers identifient ces niveaux de responsabilités politiques ?

Le **réchauffement climatique**, qui vient largement en tête des priorités des néo-bacheliers sondés, est une problématique qui se pose à l'échelle globale sous l'égide de l'ONU. Les répondants semblent méconnaître le rôle des instances internationales dans ce domaine. Pourtant Sandrine Maljean-Dubois précise que « tous les systèmes juridiques ont pris en compte l'enjeu climatique, de l'international au local. [...] En dépit de sa lenteur et de ses faiblesses, le régime international du climat est parvenu à impulser des développements juridiques aux échelles régionales et nationales ». Ces orientations, ajoute-t-elle, se déclinent dans le droit français (In Collart Dutilleul et al. 2018, pp. 200-201). La **préservation des océans** est classée en 2^{ème} place, mais le droit de la mer ne leur semble pas connu, alors que les usages des mers et des océans sont encadrés, au niveau international, par la Convention des Nations unies sur le droit de la

mer (CNUDM), signée à Montego Bay, le 10 décembre 1982. Annie Cudennec souligne, également, l'importance de l'Union européenne dans la déclinaison de ces principes à l'échelle du continent, notamment dans le cadre de la Politique commune de la pêche (PCP) (Collart Dutilleul et al. 2018, pp. 517-518). La **réduction des inégalités sociales**, qu'ils placent au 3^{ème} rang, relève d'instances publiques et privées très diverses. Le conseil départemental, dont les répondants ignorent, semble-t-il, l'existence, porte l'essentiel des politiques publiques dans ce domaine. Les étudiants se montrent très sensibles à la question de la **gestion de l'eau**, placée au 4^{ème} rang. Pourtant, ils ne citent pas les actions engagées au niveau de la commune, principal acteur dans ce domaine, en France. Franck Duhautoy, au sujet du statut de l'eau, précise qu'« *en oscillant entre libre usage et appropriation, publicisation et marché, sa nature juridique se révèle en effet plurielle.* » En France, selon le Code de l'environnement (art. L. 210-1), l'eau fait partie du « *patrimoine commun de la nation* », limitant ainsi son appropriation privée (Collart Dutilleul et al. 2018, p. 335 et p. 337). Il en est de même, pour les orientations internationales en matière de **protection de la biodiversité**, placée au 5^{ème} rang. Agathe Van Lang note que, pour la biodiversité, on assiste à une dynamique, impulsée par la signature de la Convention sur la diversité biologique (CDB) le 5 juin 1992. Selon cet auteur, si les États Parties à la CDB reconnaissent la valeur intrinsèque de la diversité biologique, ils conservent le droit souverain d'exploiter leurs ressources biologiques (In Collart Dutilleul et al. 2018, p. 147). La **transition énergétique** se situe au dernier rang. Cet enjeu décisif pour une transition sociale et écologique ne semble pas appréhendé à sa juste mesure alors qu'il se joue au niveau national. Pour Blanche Lormeteau et Aurélien Évrard, « *les politiques énergétiques se construisent ainsi résolument sur des bases nationales [...]. En raison de leurs caractéristiques éminemment stratégiques, les politiques énergétiques font l'objet d'initiatives mesurées à l'échelle internationale.* » (Collart Dutilleul et al. 2018, p. 373).

Ainsi, chacun de ces thèmes est soumis à des cadres juridiques qui se déclinent diversement de l'échelle internationale à l'échelle locale. Le niveau étatique y joue un rôle pivot décisif. Il semble que les néo-bacheliers n'aient pas connaissance de ces leviers internationaux, nationaux et locaux de l'action politique en faveur du développement durable. Ils portent, sans nommer précisément les acteurs politiques concernés, un jugement sévère pour la faiblesse de leurs impacts à l'échelle globale, sur le fait que les discours ne sont pas suivis d'effets.

Pour la question 14, les réponses ont été traitées, une à une, de manière littérale, avec le logiciel Sphinx pour construire la codification suivante en fonction du degré de satisfaction des répondants par rapport à la dynamique engagée en faveur du développement durable. On peut, à travers ces réponses, proposer une typologie des répertoires d'actions qui ont retenu leur attention (tableau 22).

Les réponses à la question « pensez-vous qu'on est sur la bonne voie ? » sont rarement tranchées. Dans une même réponse, on peut avoir successivement un point de vue positif et un point de vue négatif. La classe politique est décriée dans 134 verbatims, parfois de manière mesurée : « *non, tous les médias parlent d'agir contre le réchauffement climatique et tout ce qui suit, mais je n'ai pas l'impression que les gouvernements agissent pour y remédier* », bien plus sévèrement souvent : « *Non, car au fil des années la situation risque d'empirer et le gouvernement fait semblant de s'y intéresser (problèmes écologiques), mais tant que leurs actions (celles qui engendrent des problèmes climatiques) leur rapportent de l'argent ils n'arrêteront pas, alors pour moi, on est encore loin d'être sur la bonne voie* ». Ce verbatim est plus circonstancié : « *Actuellement, de plus en plus de personnes prennent conscience de l'enjeu du*

développement durable. On aperçoit alors quelques améliorations comme la mise en place de panneaux solaires dans les domiciles, des nouvelles lois permettant de favoriser le développement durable ou bien beaucoup de volontariat (nettoyer les côtes). Malheureusement, il reste des actions humaines ayant un impact très néfaste pour l'environnement qui sont toujours d'actualité. De plus, la mise en œuvre du développement durable n'avance pas assez vite à cause de son coût (voitures électriques très chères) ». Le répondant semble réfléchir au fil de la plume, au risque de se contredire, ce qui est intéressant pour l'analyse. Il note une prise de conscience des enjeux liés au DD, tout en n'évoquant que ses aspects environnementaux. Les actions humaines sont abordées de manière évasive, sans référence à des échelles spatiale et temporelle et à des acteurs particuliers. Dans le verbatim qui suit, le répondant semble très marqué par les campagnes médiatiques, sans nommer d'acteurs en particulier : « Je pense que non. En effet, beaucoup de nos ressources sont épuisables et très fortement consommées, ce qui fait qu'elles ne seront pas disponibles pour les générations futures. La pollution des océans aussi va engendrer une perte des ressources car cela va tuer les animaux marins qui peuvent avaler les déchets et donc cette ressource ne sera plus disponible ».

Selon les échelles spatiales, le bilan diffère sensiblement. À l'échelle globale, les avis négatifs dominent légèrement (68 répondants). En revanche, 52 répondants formulent un avis plutôt positif : « *Oui, de plus en plus de gens prennent conscience de l'importance de cette question (à commencer par moi). La question est de plus en plus présente dans les médias, mais toujours pas assez. La politique internationale commence à aborder le sujet même si les actions ne sont pas toujours respectées (CPO21, G7, désaccord entre Macron et Bolsonaro, Trump annule toutes les actions) ».* L'action des instances internationales est perçue à travers les grandes conférences, relayées dans les médias. Quelques États sont stigmatisés, le plus souvent, la Chine et les États-Unis sous la présidence de D. Trump, ou, plus rarement, l'Inde ou, comme ici, le Brésil sous la houlette de J. Bolsonaro au moment du sondage. En revanche, à l'échelle nationale et plus encore locale, les avis positifs ont tendance à l'emporter.























La majorité des répondants apprécie une prise de conscience grandissante (59 obs.) des problèmes liés au DD, même si pour d'autres (30 obs.), elle est insuffisante. Le rythme des changements opérés est, dans l'ensemble jugé trop lent : « *petit à petit* » (62 obs.), « *sous contrainte* » (14 obs.), ou : « *pas assez rapide* » (40 obs.). Pour ceux qui portent un jugement négatif sur les actions engagées (134 répondants), 52 répondants dénoncent les responsables politiques, leur reprochant des discours qui ne sont pas suivis d'effets comme dans ce verbatim : « *globalement, je dirais non, on va droit dans le mur en espérant pouvoir passer par la fenêtre. Les États signent des conventions type COP21 mais d'un autre côté ne s'en préoccupent aucunement. Rien qu'en France, le refus de préparer la transition énergétique est une preuve qu'on court à notre perte.* » 23 répondants observent que les discours ne sont pas suivis d'effets. D'autres soulèvent plutôt des questions qui font débat : les inégalités sociales grandissantes (22 obs.), la relation entre croissance, consommation et mondialisation (30 obs.) ou l'impact de la croissance démographique mondiale sur la demande en ressources.

Le répertoire d'actions que les néo-bacheliers évoquent dans ce bilan est très variée (100 obs.). 33 répondants s'en remettent aux innovations technologiques. 27 se focalisent sur les actions individuelles, en termes de « *petits gestes* » le plus souvent, sans mesurer que dans l'espace public, elles sont facilitées - ou non - par des orientations politiques. Le verbatim suivant illustre ce thème fréquemment soulevé : « *non,*

des efforts restent encore à faire par exemple l'utilisation des voitures. Certains peuvent faire un trajet en vélo mais préfèrent le faire en voiture, ce qui augmente la pollution ». D'autres (9 obs.) se montrent plus critiques, appelant de leurs vœux un changement radical : « plus offensives en termes de changement radical remettant en cause les logiques néolibérales, en passant, le plus souvent, par la confiance dans les innovations technologiques ». Les orientations économiques semblent, également, offrir des perspectives pour 17 répondants. Si plusieurs (28 obs.) portent leurs attentes sur des actions de sensibilisation et d'éducation, d'autres (14 obs.) sont favorables à la mise en place de taxes, voire d'actions répressives. Un faible nombre d'entre eux évoquent les Droits de l'Homme (4 obs.) ou souhaitent des réformes (4 obs.).

Tableau 22 : Les néo-bacheliers jugent le bilan des actions engagées en faveur du DD

Encodage manuel des thématiques dégagées lors de lecture littérale de chaque observation
Sur 336 observations, 245 ont une réponse effective (72,9 %) et 229 ont été codées.

| Étiquettes | Effectifs | % des réponses effectives | |
|--|------------|--|--------------|
| Appréciation plutôt négative | 134 |  | 54,7% |
| En général (pas de référence spatiale) | 68 |  | 27,8% |
| mise en cause des politiques | 52 |  | 21,2% |
| mise en cause des autres pays | 32 |  | 13,1% |
| mise en cause croissance/consommation/mondialisation | 30 |  | 12,2% |
| discours pas suivi par des actes | 23 |  | 9,4% |
| inégalités | 22 |  | 9% |
| pas de réelle prise de conscience | 18 |  | 7,3% |
| niveau national | 9 |  | 3,7% |
| niveau local | 2 |  | 0,8% |
| problème démographique | 2 |  | 0,8% |
| Appréciation plutôt positive | 129 |  | 52,7% |
| oui petit à petit | 62 |  | 25,3% |
| prise de conscience grandissante | 59 |  | 24,1% |
| en général (pas de référence spatiale) | 46 |  | 18,8% |
| niveau local | 26 |  | 10,6% |
| niveau national | 18 |  | 7,3% |
| oui mais des contraintes | 14 |  | 5,7% |
| niveau mondial | 6 |  | 2,4% |
| Appréciation mitigée | 109 |  | 44,5% |
| des gens pas sensibilisés | 46 |  | 18,8% |
| changements pas assez rapides | 40 |  | 16,3% |

| | | | |
|--|------------|--|--------------|
| prise de conscience mais insuffisante | 30 | | 12,2% |
| En général (pas de référence spatiale) | 10 | | 4,1% |
| niveau national | 10 | | 4,1% |
| n'a pas d'avis | 5 | | 2% |
| niveau local | 3 | | 1,2% |
| Répertoire d'actions | 100 | | 40,8% |
| innovations technologiques | 33 | | 13,5% |
| sensibilisation, éducation | 28 | | 11,4% |
| "petits gestes" | 27 | | 11% |
| orientations économiques | 17 | | 6,9% |
| lois répressives ou taxes | 14 | | 5,7% |
| changement radical | 9 | | 3,7% |
| Droits de l'Homme | 4 | | 1,6% |
| réformes | 4 | | 1,6% |
| Total observations | 245 | | |

Il existe donc un hiatus entre les constats et la recherche d'une solution politique. Au niveau local, le rapport au politique est marqué par une contradiction forte. En effet, quelques actions, notamment en matière de tri des déchets, sont assez bien identifiées, mais elles ne sont pas perçues comme faisant partie d'une démarche plus globale. Pourtant, les EPCI de plus de 50 000 habitants sont dotées d'un Plan climat-air-énergie territorial (PCAET). On pourrait décliner encore d'autres exemples de politiques publiques menées au niveau local, en lien avec les Directions régionales de l'environnement, de l'aménagement et du logement (DREAL), qui participent de la mise en œuvre du développement durable. Ces politiques publiques semblent méconnues par un grand nombre de répondants. Quelques néo-bacheliers issus principalement de la filière ES (économique et sociale) ont cependant une connaissance plus étoffée, bien qu'un peu floue, des instances politiques, comme nous le constatons dans ce verbatim : *« Au niveau mondial, je pense que la question sur le développement durable n'est pas assez mise en valeur même si des rassemblements comme la COP 21 sont sensés améliorer les choses. Après à l'échelle d'un pays, d'une région ou d'une commune, cette question est plus difficile à traiter et certaines communes arrivent à mettre en place de bonnes choses. Donc pour moi le développement durable est une bonne idée, mais si tout le monde ne fait pas d'effort pour améliorer les choses, la vie sur terre dans les années à venir risque d'être plus difficile. »*

Si nous mettons ce répertoire d'actions en relation avec les priorités retenues dans le cadre de la question 13, nous observons une césure. Curieusement, pour répondre à la question 14, ils sont peu nombreux à reprendre les priorités indiquées dans la précédente, ce qui signifie qu'ils ont du mal à associer des objectifs politiques larges aux acteurs institutionnels susceptibles de les mettre en œuvre. Dans le cadre du néolibéralisme, les instances politiques se placent au service des intérêts financiers, dans le cadre de nouvelles formes de « gouvernance ». Les jeunes gens pressentent ce processus sans parvenir à l'identifier. Leur difficile lien au politique prend racine, en partie, dans cet impensé. Nous notons également qu'ils se

situent dans une forme de délégation de pouvoir. Les institutions de la Ve République confèrent, il est vrai, un surcroît de pouvoir à l'exécutif aux dépens du législatif, ce qui peut alimenter leur sentiment d'impuissance et leur mise en retrait du politique, à tous les échelons, local, départemental, régional, national et international, laissant le champ libre aux politiciens. Ce mécanisme a des effets redoutables en termes d'exercice de la citoyenneté et de vie démocratique. Qu'en est-il pour les étudiants au cours de leur parcours universitaire ?

Malgré une diversification des composantes de l'échantillon pour le questionnaire en ligne (fig. 36 et 37), on retrouve les grandes tendances observées lors des premières vagues. Des nuances apparaissent cependant. Elles peuvent être imputées à plusieurs facteurs : un échantillon plus ouvert en termes de champs disciplinaires, la plus grande maturité d'un part importante des répondants, leur avancée dans les études ou encore le poids des événements et, notamment de la pandémie de COVID-19.

Si l'échantillon représente une plus grande diversité de domaines universitaires, on ne note pas de différences sensibles en fonction du contexte disciplinaire dans la définition du DD. Les différences s'observent plutôt en fonction du niveau d'études (fig. 46). Ce sont les étudiants inscrits en 3^{ème} année et en master 1 qui sont les plus nombreux à intégrer le pilier du social dans la définition. Les étudiants de 1^{ère} année se montrent plus préoccupés pour la « planète ». Le terme « développement » (58 occ.) étant une composante du syntagme DD, il est souvent repris dans la définition. Nous avons cependant choisi de le conserver car les étudiants lui attribuent diverses significations : « développement économique » (4 occ.), « développement économique et social » (2 occ.), « développement des sociétés humaines », « développer les nouvelles technologies », « développement plus équitable », « développement humain » (1 occ.). Très souvent le terme est employé comme synonyme de « croissance ».

Ces 142 observations ont été codées, de manière littérale (figure 34), en reprenant la grille construite lors de la précédente analyse. Cette codification confirme les tendances déjà observées. La référence à la définition canonique avec une faible prise en compte de la nécessité d'un équilibre entre les trois piliers reste dominante. La critique de la notion reste très marginale. On assiste à un rééquilibrage entre le pilier environnemental et le pilier économique. Le pilier « social » (30 obs.) ne prend pas à compte la question sociale de manière notable. Quand il est explicité, il est plutôt en lien avec l'humain (6 obs.), l'homme (2 obs.) ou la population (2 obs.).

Nous avons dû rajouter de nouvelles thématiques : « droit de l'environnement », « justice sociale » et « économie verte » et distinguer « développer » de « croissance verte ». On peut émettre plusieurs hypothèses pour expliquer cette évolution. Au fil de leur parcours universitaire et personnel, les étudiants aiguisent leur capacité à énoncer les réalités. La plus forte présence des juristes peut expliquer l'introduction des deux premières notions. La question de la « justice sociale » semble, par ailleurs, avoir progressé dans l'opinion publique. La montée en puissance de la « transition écologique » dans le débat public peut expliquer le succès de la troisième en termes d'« économie verte », mais la notion elle-même n'est pas entrée dans leurs usages.

En ce qui concerne l'environnement, il s'agit de le préserver, le protéger ou le respecter, ce qui relève des trois approches de l'environnementalisme, déjà identifiées. Il n'est pas fait référence au climat dans cette définition. Nous pouvons y voir l'impact de la définition canonique qui évacue la notion.

Figure 46 : Le développement durable : entre « développement » et « environnement »
Synthèse en fonction du niveau d'étude



Figure 47 : La diversification des thématiques : entre verdissement de l'économie et justice sociale
Encodage manuel des thématiques dégagées lors de lecture littérale de chaque observation

| Piliers (46) | Environnement (55) | Economie (54) | Social (30) | Générations (66) | Divers (61) |
|---|---|--|---|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> 3 piliers (28) | <input type="checkbox"/> nature (4) | <input type="checkbox"/> logique du libéralisme | <input type="checkbox"/> homme | <input type="checkbox"/> besoins (1) | <input type="checkbox"/> divers (18) |
| <input type="checkbox"/> 2 piliers (12) | <input type="checkbox"/> écologie (9) | <input type="checkbox"/> ressources (16) | <input type="checkbox"/> population (1) | <input type="checkbox"/> durable (33) | <input type="checkbox"/> spécifique (15) |
| <input type="checkbox"/> prise de conscience | <input type="checkbox"/> pollution (6) | <input type="checkbox"/> développer (26) | <input type="checkbox"/> besoins actuels (23) | <input type="checkbox"/> futur (11) | <input type="checkbox"/> justice sociale (4) |
| <input checked="" type="checkbox"/> équilibre des 3 (10) | <input type="checkbox"/> préserver (18) | <input type="checkbox"/> transition | <input type="checkbox"/> vivre (4) | <input type="checkbox"/> capacités | <input type="checkbox"/> rapport Brundtland (4) |
| <input type="checkbox"/> critique de la notion (6) | <input type="checkbox"/> protéger (6) | <input type="checkbox"/> changement de comportement (11) | <input type="checkbox"/> individu (2) | <input type="checkbox"/> ne pas compromettre (18) | <input type="checkbox"/> mode de vie (8) |
| <input type="checkbox"/> remise en cause de la croissance (2) | <input type="checkbox"/> respecter (5) | <input type="checkbox"/> technologies (6) | <input type="checkbox"/> progrès humain (4) | <input type="checkbox"/> générations futures (31) | <input type="checkbox"/> droit de l'environnement (1) |
| | <input type="checkbox"/> planète (9) | <input type="checkbox"/> énergies (5) | <input type="checkbox"/> société (1) | <input type="checkbox"/> monde meilleur | <input type="checkbox"/> économie "verte" (18) |
| | <input type="checkbox"/> terre (3) | <input type="checkbox"/> renouvelable (5) | <input type="checkbox"/> civilisation | | |
| | <input type="checkbox"/> monde (1) | <input type="checkbox"/> critique la mondialisation | | | |
| | <input type="checkbox"/> environnement (26) | <input type="checkbox"/> économie (8) | | | |
| | <input type="checkbox"/> climat | <input type="checkbox"/> recyclage (7) | | | |
| | | <input type="checkbox"/> transports (4) | | | |

Les 114 réponses à la question « pensez-vous qu'on soit sur la bonne voie » sont plus étayées que lors des précédentes enquêtes. Nous avons introduit une échelle d'évaluation de 4 niveaux, allant de « pas du tout » à « tout à fait ». Cette nouvelle enquête, en ligne et anonyme, peut libérer l'expression des répondants qui, de plus, sont plus matures. 79 % d'entre eux considèrent qu'on n'est « pas sur la bonne voie » et même 19,3 % qu'on n'y est « pas du tout ». Ceux qui pensent qu'on est « sur la bonne voie », (23 : plutôt oui, 1 : tout à fait), justifient leur avis en mettant en avant, soit une prise en compte grandissante dans la société

des problématiques du développement durable (essentiellement dans le domaine environnemental), soit des décisions qui favorisent des avancées, même si quelques-uns nuancent en précisant que ces avancées ne sont pas assez rapides. Comme observé précédemment, leur optimisme semble ancré dans leur propre pratique : « *j'essaye de faire mon maximum à mon échelle pour essayer de faire quelque chose* » ou dans l'observation des mobilisations dans la société civile : « *mise en place de plus en plus de mesures et l'environnement devient une préoccupation chez de plus en plus de citoyens.* » La volonté de favoriser une prise de conscience pour changer les comportements, mais surtout les « mentalités », s'est également renforcée. La plupart préconisent des changements au niveau des individus : « *changer la mentalité des personnes pour qu'elles soient sensibles à l'environnement (nature, animaux), au social (égalité)* », mais pour quelques-uns il est nécessaire de changer « *la mentalité des gros dirigeants de notre société, des réels programmes politiques avec des engagements environnementaux, qui seront réellement envisageables et envisagés* ».

Parmi ceux qui portent un regard plus négatif sur le bilan, la majorité des « *politiciens* » qui ne mettent pas en applications les décisions (33 répondants), qui ne posent pas suffisamment de contraintes (27 répondants).

10 verbatims peuvent être associés plus explicitement au champ du politique. Le plus souvent le terme « politique » est employé de façon générique, sans cibler un niveau particulier de responsabilité. Le mot « gouvernement » revient dans 3 verbatims, « *politiciens* » dans 1 verbatim et « *lobbying* » dans un autre. 15 d'entre eux estiment que la priorité est réservée à l'économie aux dépens de l'environnement. Comme dans les précédents sondages, la classe politique est désignée, stigmatisée dans sa globalité. La diversité des fonctions politiques ne semble pas prise en compte, probablement faute de pouvoir les identifier.

La dénonciation des logiques économiques se fait plus précise. Pour 20 étudiants, les entreprises portent la responsabilité de la pollution, de l'exploitation excessive des ressources, soit par négligence, soit en raison d'un contexte concurrentiel, soit parce que « *la plupart des entreprises ont pour but de faire du profit quitte à négliger les volets sociaux et environnementaux* ». 15 étudiants dénoncent les logiques du libéralisme, de manière implicite : « *Parce que les mesures qui pourraient changer la donne ne s'appliquent pas aux plus grands pollueurs : les entreprises et les classes sociales supérieures* » ou nettement explicite : « *Je pense que notre société est construite sur un système capitaliste qui ne pense qu'au profit et que les problèmes liés à l'environnement ne sont que secondaires* », « *le développement durable ne peut réellement être mis en application dans le cadre d'une économie néolibérale et d'un modèle basé sur la croissance avec comme indicateur premier le PIB.* ». 7 étudiants remettent en cause le système productif. Ces remarques peuvent concerner les choix technologiques ou les modes de consommation : « *Augmentation ou stagnation des usines, transitions vers des voitures électriques alimenté par centrale nucléaire, même si campagne pour consommation écologique et économique il y reste une consommation de masse* ». On retrouve, en filigrane, la notion d'anthropocène dans l'observation suivante : « *Depuis la révolution industrielle qu'on n'est pas sur la bonne voie.* » La « croissance verte » est fortement stigmatisée dans ce verbatim par un étudiant en 2^{ème} année de Lettres : « *Les gouvernements du monde entier font plus du greenwashing que du véritable développement durable. La "croissance verte" est une aberration inventée par des économistes dans un bureau en oubliant les limites d'un monde aux ressources finis.* »

Cet ensemble de verbatims témoigne d'une large palette de points de vue. Ils expriment souvent une forte inquiétude devant une prise en compte insuffisante de la gravité de la situation sur le plan environnemental. Le décalage entre les discours politiques dans les grandes conférences internationales ou au niveau de l'État et le manque de prise de décisions à la hauteur des enjeux conduit à un désaveu de la classe politique par ces jeunes gens. La sphère économique est, dans ces réponses, perçue comme le cadre de dérives qui tournent le dos à un développement durable, principalement dans la dimension environnementale. Les inégalités sociales ne sont dénoncées que dans 6 verbatims et les inégalités entre pays riches et pays pauvres dans 8 autres. Pour deux répondants, inversement, ce sont les pays émergents qui portent une part de la responsabilité d'avancées insuffisantes. Ceux qui dénoncent les logiques néolibérales ne constituent qu'une minorité des répondants.

Dans les propositions formulées dans le cadre de la question : « si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ? », lors des premières enquêtes, le combat contre la pollution et les inégalités était mis en exergue. Dans cette nouvelle enquête, ces thématiques demeurent importantes, mais se trouvent en léger retrait alors que la demande de mesures coercitives a pris une place nettement plus importante. Les verbes limiter, obliger, supprimer, interdire, contrôler, imposer, stopper, arrêter, contraindre, regroupés sous l'étiquette « #interdire, contrôler, imposer » sont plus nombreux (41 occ. dans 24 obs.). Parmi les verbatims, le répertoire concernant les actions est plus diversifié, tantôt concernant les pratiques quotidiennes : « *une interdiction des voitures dans les grandes villes et seulement des transports en commun* », « *j'arrêterai l'élevage intensif et ferai contrôler chaque élevage régulièrement pour vérifier les conditions de vie* », « *supprimer tous les plastiques et les composants polluants* », « *limiter la consommation énergétique des bâtiments* », tantôt relevant – probablement - de la fiction : « *obligation d'un rapport de 1/3 de surface végétalisée pour 2/3 de surface habitable ou agglomération et un rapport de 1/6 de surface végétalisée pour 5/6 de surface habitable sans compter toit végétalisé obligatoire en agglomération* », « *je supprimerais l'espèce humaine* » en passant par celles qui relèvent, soit de la magie : « *stopper la fonte des glaces pour conserver la banquise et ralentir la montée des eaux.* », « *je changerai les agissements des politiques pour qu'ils arrêtent de faire n'importe quoi et qu'ils fassent vraiment des efforts* », soit d'un processus révolutionnaire : « *l'argent est au centre de tout, je remettrai la bienveillance comme centre d'intérêt* » ou « *je ne suis ni politique, ni économiste et encore moins spécialiste du développement durable mais j'essaierais de forcer les FTN à baisser leur empreinte carbone et contribuer au développement durable.* »

Ainsi, cette nouvelle enquête conforte les précédentes analyses. La caractérisation de sous-groupes est dans ce type d'enquête, délicate. Ceux qui ont répondu semblent motivés par les questions environnementales. Ceux qui expriment un point de vue clairement néolibéral sont bien plus rares. Les critiques sur le système capitaliste, jugé responsable des dégradations environnementales, sont, cependant, plus affirmées. Inversement, la place de la *question sociale* est inégalement prise en compte. Elle semble néanmoins croître au fil des années d'étude, sans distinction de champ disciplinaire. Lorsqu'il est fait référence au politique, c'est pour évoquer des limites à l'action, des dérives, et non des possibles. Les jeunes gens qui se sont exprimés dans cette enquête jugent sévèrement les responsables politiques qui prennent des décisions au niveau international, notamment dans les Conférences des Parties (COP) qui ne sont pas suivies de prises de décisions pour les mettre en œuvre. Ces responsables politiques se montrent, à leurs yeux, plus sensibles aux intérêts des entreprises qui priment sur le souci de préserver

l'environnement. Le politique se limite, pour eux, au niveau national ou international. Le politique est donc perçu négativement et non comme un élément structurant des sociétés. Les acteurs politiques ne sont toujours pas clairement identifiés, malgré un niveau d'études plus élevé.

Cette génération entretient un lien complexe au politique. Il ne s'agit pas tant d'un « désengagement de la jeunesse » que d'une défiance induite par les pratiques des personnes en charge de responsabilités politiques, électives ou organisationnelles. Les répondants aux différents questionnaires évoquent « le gouvernement » ou « les politiques ». Beaucoup leur reprochent de ne pas traduire les discours en actes. Cette critique semble largement justifiée. Divers observateurs et chercheurs constatent même des entraves à *la démocratie environnementale*¹⁸¹. Les pratiques politiques renforcent les dérives institutionnelles quand les élus ne se sentent pas engagés par leur parole, privilégient leur réélection par rapport aux intérêts des populations. Ils portent une lourde responsabilité dans le discrédit de la « classe politique ». Quand ils sacrifient la jeunesse au profit des aînés, ils alimentent le rejet de la politique dans les nouvelles générations. Peu de néo-bacheliers citent précisément les institutions politiques, et encore moins les politiques publiques mises en place en faveur du DD. Est-ce un effet de l'organisation politique de la V^e République accordant un poids très important à l'exécutif aux dépens du législatif ? Les réponses véhiculent, cependant, une diversité d'opinions politiques, même s'ils n'en ont pas conscience. Elles s'avèrent relativement conformes, dans les grandes lignes, à l'ensemble de la société. Les préoccupations environnementales y sont en revanche nettement plus affirmées. Toute typologie serait réductrice, mais nous retrouvons dans leurs réponses les grandes tendances. Tout d'abord, en écho au discours néolibéral dominant, les solutions cherchant à réconcilier l'économie capitaliste et la protection de l'environnement, en s'appuyant sur le progrès technologique, semblent avoir leur faveur. Ensuite, plusieurs attendent des avancées, fussent-elles modestes, dans la recherche de solutions sur des points particuliers à l'échelle locale. D'autres sont prêts à emprunter des postures plus autoritaires. Enfin, une petite minorité envisage des changements plus radicaux, même s'ils se montrent relativement défaitistes.

On note ainsi, d'une part, une critique sévère envers le politique, en général, quand il s'agit d'évaluer les actions engagées ou le manque d'actions et, d'autre part, une difficulté à percevoir le fait que le changement relève de décisions dans le champ politique, à tous les échelons de la vie publique, de la commune à l'international. L'absence de toute une génération dans la sphère politique, tant lors des consultations électorales que dans les instances élues, constitue une grave perte pour la vie démocratique. La tentation pour des formes autoritaires de pouvoir s'exprime de plus en plus, aux dépens de la construction collective et démocratique des réponses aux problèmes. Toutefois, ces jeunes gens expriment le besoin d'action. Beaucoup se réfugient dans les « écogestes ». Ils peuvent jouer le rôle d'exutoire à leurs inquiétudes, voire leurs angoisses. Ils peuvent, dans certaines conditions de conscientisation, constituer des points de départ pour une « écocitoyenneté ».

Force est de constater l'échec de l'EDD, et plus largement de l'Éducation nationale dans la formation d'un citoyen éclairé, prêt à prendre toute sa place dans la vie politique. Celle-ci peut prendre de nombreuses formes, du vote au mandat électif, en passant par la participation à la construction de projets

¹⁸¹ Article du journal Le Monde (double page) : « *Crise climatique : la démocratie environnementale entravée* ». Dossier de Claire Legros, (Legros 2023)

d'aménagement. Elle permettrait d'articuler actions individuelles, émancipatrices, et collectives, en faveur du « commun ». Les mouvements « écologistes » peuvent-ils y contribuer ?

6.3.2 L'écologie : une voie vers l'action politique ?

Paradoxalement, on retrouve dans l'enquête sur table un éventail de propositions qui relèvent implicitement du politique en termes de principes et de valeurs, d'actions ou d'utopies. Elles se situent en dehors des institutions politiques. La manière dont les néo-bacheliers définissent l'« écologie » (question n° 7.5, annexe 5) nous permet de poursuivre l'étude du lien au politique. Sur 245 questionnaires collectés, 38 étudiants (15,5 %) n'ont pas répondu.

Après un regroupement des termes en fonction de leur racine, puis du sens, on obtient un premier nuage de mots (fig. 38). L'idée de préserver (61 obs.), protéger (39 obs.), l'environnement (69 obs.), la nature (61 obs.) est fortement associée à ce terme. Seuls 19 étudiants perçoivent l'écologie comme une science (ou étude, domaine, phénomène). Elle est, en revanche, plus souvent reliée à des actions (30 obs.), qu'il s'agisse de lutter pour..., contre..., dans le but de... Le terme « politique » est explicitement employé dans 5 obs. : « *c'est une politique qui énonce la protection de la nature et prône une plus grande conscience collective contre les problèmes environnementaux.* » Une analyse littérale des verbatims conduit, cependant, à nuancer fortement cette première impression.

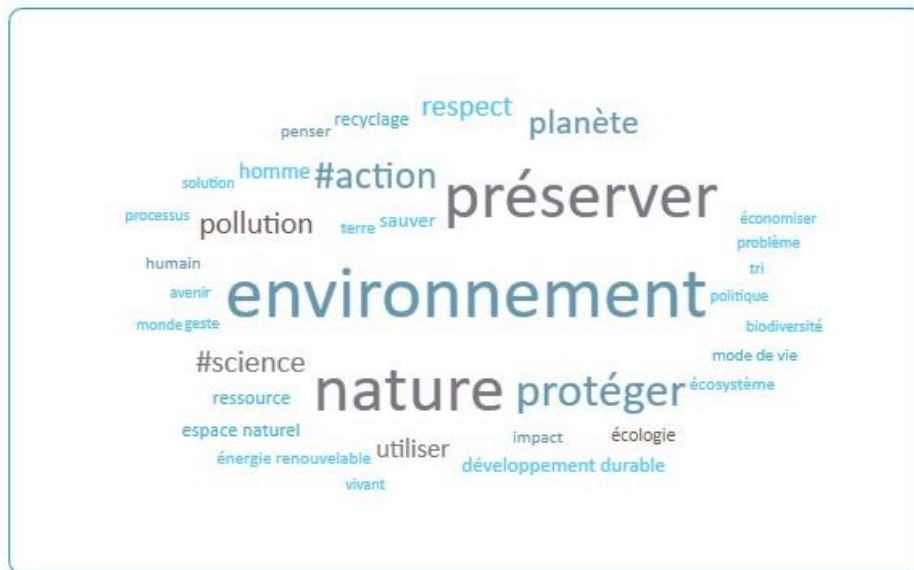
Dans le premier traitement (fig. 48), l'écologie renvoie au champ du scientifique pour 28 étudiants. Nous avons regroupé sous l'étiquette « politique », dans une acception large, des verbatims qui portent une visée : de la prise de conscience (7 obs.) au point de vue (9 obs.), ou du mouvement politique (16 obs.) à la vision de l'avenir (11 obs.), et des verbatims qui évoquent l'action : agir pour (74 obs.), adopter un nouveau mode de vie (26 obs.) ou préconiser des types d'actions particulières (34 obs.). Nous avons alors regroupé, sous cette étiquette, 165 observations. Ceci permet d'identifier une distorsion entre le rapport au mot « politique » et l'attitude qui peut renvoyer à un positionnement politique, souvent en lien avec le quotidien.

Ce positionnement peut être explicite ou non : « *idéologie visant à un respect plus mesuré vis-à-vis de la planète et de ses ressources afin d'assurer un futur prometteur pour les générations à venir* », « *principe de pensée qui veut protéger la nature par différentes actions* », « *politique mise en place pour moins polluer, comme les taxes ou les quotas* », « *mode de vie respectueux, politique respectueuse de l'environnement* ».

De l'idéologie au mode de vie, l'écologie recouvre donc pour les néo-bacheliers une diversité de postures sans pour autant se situer dans le cadre de l'écologie politique proprement dite (fig. 49). Cette remarque peut être confortée par les types d'actions qu'ils préconisent. Parmi ces actions, certaines relèvent du global : préserver la nature (116 obs.), protéger la planète (30 obs.), lutter contre la pollution, (21 obs.), limiter l'exploitation des ressources (24 obs.), d'autres du local : les bons gestes (28 obs.).

Figure 48 : Écologie : un terme galvaudé et peu articulé au politique

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Ces deux références spatiales, la petite échelle du global *versus* la grande échelle du local, sans prise en compte des niveaux scalaires intermédiaires, éloignent toutefois ces jeunes gens des acteurs de la vie politique dans le domaine environnemental. L'usage, dans les discours du binôme local/global, participe, selon nous, à l'invisibilisation du politique, à la dépolitisation des questions environnementales (Tasset 2016 ; Maertens et al. 2017 ; Comby 2019). Il nourrit, dès lors, dans la jeunesse, un certain sentiment d'impuissance.

Figure 49 : L'écologie : entre domaine scientifique et engagement politique

Encodage manuel des thématiques dégagées lors de lecture littérale de chaque observation

| Science (28) | Politique (165) | Référence (116) | Actions (177) |
|--|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> une science (16) | <input type="checkbox"/> prise de conscience (7) | <input type="checkbox"/> environnement (76) | <input type="checkbox"/> lutter contre la pollution (21) |
| <input type="checkbox"/> un thème d'étude (7) | <input type="checkbox"/> agir pour... (74) | <input type="checkbox"/> nature (47) | <input type="checkbox"/> préserver la nature (116) |
| <input type="checkbox"/> changement climatique (5) | <input type="checkbox"/> point de vue (9) | <input type="checkbox"/> développement durable (9) | <input type="checkbox"/> protéger la planète (30) |
| | <input type="checkbox"/> un mode de vie (26) | | <input type="checkbox"/> limiter l'exploitation des ressources (24) |
| | <input type="checkbox"/> un mouvement politique (16) | | <input type="checkbox"/> "bons gestes" (28) |
| | <input type="checkbox"/> important pour l'avenir (11) | | <input type="checkbox"/> autres (5) |
| | <input type="checkbox"/> préconisations (34) | | |

Comme pour les précédentes enquêtes, le lien au politique est interrogé, à travers le questionnaire en ligne, de plusieurs manières : à travers la définition du terme « écologie », du choix d'orientations prioritaires (classer des thématiques par ordre de priorité), d'une évaluation des actions engagées dans le développement durable (« pensez-vous qu'on est sur la bonne voie pour un développement durable ») ou encore dans la manière de projeter des actions pour l'avenir (« si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ? »). 140 verbatims ont été collectés pour le terme écologie. L'écologie est toujours très fortement (53 obs.) associée à l'idée de préservation (préserver, respecter, protéger, sauvegarder, sauver)

de l'environnement, de la nature. Dans cette nouvelle enquête, les répondants sont proportionnellement plus nombreux à relier le terme à un domaine scientifique (28 obs. sur 140), ce qui peut s'expliquer par leur avancée dans les études universitaires. Après lemmatisation et regroupement des mots par racine, le logiciel propose une classification intéressante (fig. 50).

Dans la première classe, où les étudiants en histoire sont un peu plus nombreux (4/8), le mot écologie est associé à l'idée de « *la préservation de la planète et de ses ressources.* » Pour l'un d'entre eux, il s'agit plus précisément d'une « *idéologie qui consiste à vivre sans que notre luxe fasse cramer la planète* », alors que, pour un autre, « *c'est revenir au XVIII^e siècle, mais c'est peut-être pas si mal.* » Dans la deuxième classe, sans discipline prépondérante, la thématique centrale est la préservation de l'environnement. Le plus loquace précise que l'écologie « *devrait être inhérente à toute activité humaine, démarche qui génère le moins possible de pollution.* » La troisième classe où on trouve une plus forte proportion de juristes (13/35), mais aussi d'étudiants du STAPS (4/35) regroupe des approches un peu plus diversifiées et des réponses plus développées. L'écologie y est plus souvent appréhendée comme une « *science de l'environnement* » qui doit, pour plusieurs d'entre eux, répondre à un besoin d'action : « *cela me rappelle les écosystèmes et l'environnement, que tout "fonctionne" bien dans la nature, et que chaque chose ne nuise pas à une autre ou ne détériore pas l'environnement.* » Pour un étudiant en SVT, c'est « *l'ensemble des sciences et mesures qui permettent de protéger et d'étudier notre environnement et donc a fortiori la nature* » alors que pour cet étudiant en STAPS, l'écologie est « *ce qui mélange la nature, l'environnement et le social.* » Les sportifs établissent, en effet, une relation privilégiée avec les espaces dits « naturels » à travers les sports de plein air ou de pleine nature. On voit qu'ici, l'environnement et le social sont associés. La sécurisation des activités sportives de plein air nécessite une connaissance du milieu. C'est une nature pratiquée, et non plus fantasmée. Dans les classes 4 et 5, l'écologie est plus souvent appréhendée en tant que champ scientifique. La quatrième classe, où les juristes (5/28) et les géographes (5/28) sont un peu plus représentés, regroupe des verbatims où le souci d'établir des relations plus équilibrées avec l'environnement est plus prégnant : « *l'écologie pour moi c'est la volonté de trouver un nouvel équilibre entre préservation de l'espèce humaine et préservation de l'environnement et de la biodiversité.* »

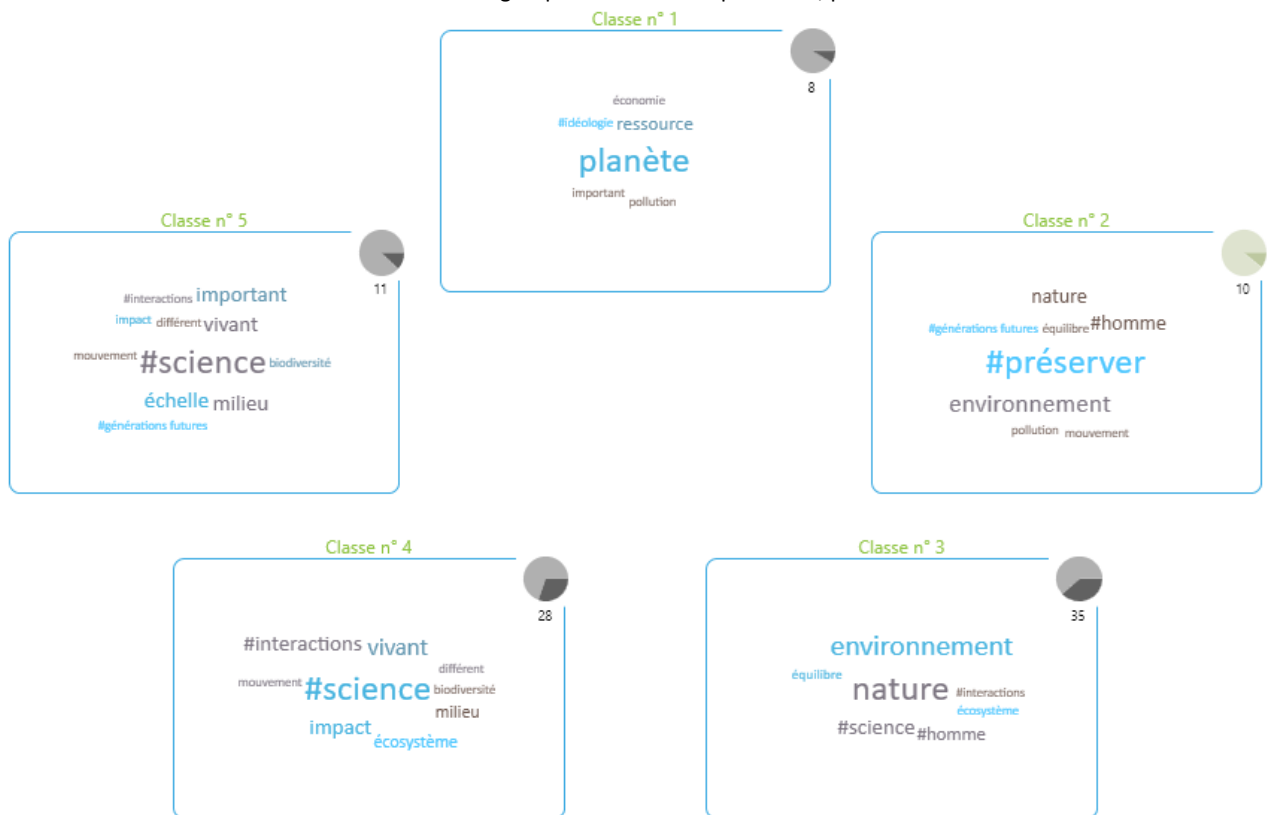
L'écologie politique y est plus nettement évoquée : « *c'est l'étude de l'environnement, des relations entre un milieu et les éléments qui le composent. C'est aussi un mouvement politique et sociétal qui prend de l'ampleur et est progressivement en train de faire basculer les rapports de force en place depuis les débuts de l'époque moderne.* » Dans la cinquième classe où on compte 4 étudiants en sociologie sur 11, la référence au vivant est plus forte. « *Pour moi, l'écologie c'est l'étude des différents milieux où se trouvent les êtres vivants.* » Ces remarques peuvent être prolongées dans le cadre d'une codification manuelle à partir de l'analyse littérale de chaque observation (tableau 23). La classe 3 regroupe les réponses où l'écologie est perçue comme un champ scientifique. Si pour certains, il s'agit simplement de « *l'étude de l'environnement* », nombre de répondants articulent la démarche scientifique à la nécessité de s'impliquer davantage : « *l'écologie c'est l'étude des plantes, des animaux et de leurs interrelations. C'est également une volonté de protéger la nature dans un contexte de perte de biodiversité.* »

Dans la classe 5, sont rassemblées 20 observations où le terme écologie renvoie exclusivement « *au vivant* » ou à « *la vie* ». Les classes 1, 2 et 4 se distinguent par un niveau croissant de prise en compte du politique. Les observations regroupées dans la classe 1 s'en tiennent à l'idée de « *préserver la planète* »,

proche du sens commun attribué au terme « écologie », comme dans cet exemple : « *important pour sauver la planète* », mais parfois associée au fait d'adopter des « *petits gestes* », comme le tri des déchets : « *préserver la planète le plus possible avec des actions du quotidien ou des actions plus spécifiques.* » L'influence du courant conservationniste est perceptible dans ce verbatim rédigé par un étudiant en master 1 de droit : « *une pensée pour la conservation de la nature et la préservation de l'environnement.* » Dans la classe 2, les répondants se situent à un niveau de réflexion plus large en termes de « *préservations de l'environnement* », invitant à des changements de comportements : « *la préservation de l'environnement, les actions menées à toutes les échelles possibles afin de protéger l'environnement.* »

Figure 50 : Cinq approches du terme « écologie »

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens



Dans la classe 4, la plus importante sur le plan numérique (81 verbatims, 58% des réponses), figurent des verbatims reflétant une prise de position personnelle plus affirmée. Ce fort pourcentage peut s'expliquer par le fait que l'enquête, réalisée en ligne, mobilise probablement des étudiants particulièrement sensibilisés. On trouve également des définitions faisant référence à l'écologie politique en lien avec des connaissances disciplinaires comme pour cet étudiant en master de géographie : « *l'écologie c'est un mouvement politique qui en France est apparu grâce à René Dumont. C'est une philosophie de vie.* » Parmi ces verbatims, 19 évoquent la recherche de relations équilibrées entre les sociétés et leur environnement biophysique : « *l'écologie pour moi c'est la volonté de trouver un nouvel équilibre entre préservation de l'espèce humaine et préservation de l'environnement et de la biodiversité.* » Protection du vivant et cohésion sociale peuvent être intimement imbriquées : « *nécessaire et une idéologie humaniste, protectrice du vivant, assure la pérennité des espèces et la cohésion sociale.* »

Tableau 23 : Différentes approches de l'écologie

Enquête en ligne
Sur 251 observations, 140 ont une réponse effective (55,8 %) et 140 ont été codées.

| Etiquettes | Effectifs | % |
|--|------------|--------------|
| Classe 4 | 81 | 57,9% |
| autre | 32 | 22,9% |
| relations équilibrées sociétés-environnement | 19 | 13,6% |
| être écolo | 17 | 12,1% |
| choix de société | 14 | 10% |
| écologie politique | 9 | 6,4% |
| décision politique | 3 | 2,1% |
| défiance vis-à-vis du politique | 3 | 2,1% |
| pas assez pris en compte | 2 | 1,4% |
| remise en cause du capitalisme | 1 | 0,7% |
| Classe 2 | 46 | 32,9% |
| respecter l'environnement | 33 | 23,6% |
| comportements | 18 | 12,9% |
| actions | 3 | 2,1% |
| Classe 1 | 36 | 25,7% |
| préserver la planète | 27 | 19,3% |
| gestes | 13 | 9,3% |
| actions | 6 | 4,3% |
| Classe 3 | 30 | 21,4% |
| science | 30 | 21,4% |
| Classe 5 | 20 | 14,3% |
| le vivant | 18 | 12,9% |
| vivre | 2 | 1,4% |
| Total observations | 140 | |

Un même verbatim peut être associé à plusieurs catégories.

On peut y percevoir la marque d'une progression, voire d'une banalisation du thème dans la société. « Être écologiste » suppose, pour 17 répondants, un engagement qui porte tant sur des choix de vie au quotidien que sur une « vision du monde » ou qui peut renvoyer aux formations politiques incarnant le mouvement écologiste : « une doctrine politique de gauche qui vise à protéger la nature. » Ainsi, pour 14 répondants, il s'agit d'un choix de société. On retrouve même le terme « militer » dans 1 verbatim : « militer pour la

protection de la nature et la préservation de l'environnement. » Peu de réponses (3obs.) évoquent, cependant, le politique en tant que lieu des prises de décisions. On reste dans des allusions évasives : « *agir pour essayer d'avoir le moins d'impact possible sur la nature. Réduire ses déchets, émettre moins de polluants (gaz, eaux usées...). Ne pas aggraver les rejets de carbone. Peut se faire de l'échelle individuelle ou du foyer à celle d'une nation.* » 3 autres répondants marquent même une défiance par rapport au politique, sans forcément se dédouaner de leurs responsabilités personnelles : « *extrêmement important, on connaît l'urgence climatique et on sait aussi qu'il faut agir. Même si rien n'est fait aux échelles gouvernementales, on peut tous agir.* » Seule une étudiante hispanisante remet explicitement en cause le capitalisme : « *la préservation de la nature par des actions concrètes, la lutte contre le système capitaliste inégalitaire qui détruit les milieux naturels et exploite les êtres vivants.* »

Pour la définition « écologie », cette nouvelle enquête apporte donc un certain nombre d'éléments nouveaux. Les connaissances construites dans le parcours post-baccalauréat, toutes disciplines confondues, ont favorisé une approche mieux dégagée du sens commun du terme. Les étudiants qui ont répondu volontairement constituent, il est vrai, un échantillon particulier. Si cela induit un biais, on peut, toutefois, identifier une palette de postures par rapport à l'action et au politique, qui vont de l'adoption de gestes au quotidien à un choix de changement radical de société, en passant par de nouveaux comportements, par la défense de valeurs humanistes ou encore du militantisme. Plusieurs verbatims portent l'intention d'associer réflexion scientifique et engagement. Les formes d'actions auxquelles ils se réfèrent relèvent plus de l'action individuelle que de la démocratie participative. La mobilisation collective suppose un projet politique fortement partagé. Ces jeunes gens peuvent-ils imaginer un avenir plus rassurant ?

6.3.3 Rêver un monde meilleur ?

Pour tenter de dresser un tableau du monde dont rêvent ces jeunes gens, nous reprenons les réponses à la question 15 : *Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ?* 227 néo-bacheliers se sont emparés de la baguette magique. Laissant libre cours à leur imagination, les répondants mobilisent une plus large palette sémantique (fig. 51). Les termes « inégalité » et « pollution » sont mis en exergue. L'analyse littérale des verbatims conforte et précise ces premiers constats.

Un verbatim (nous nommerons son auteur ou autrice Dominique) résume à lui-seul la composition de ce tableau :

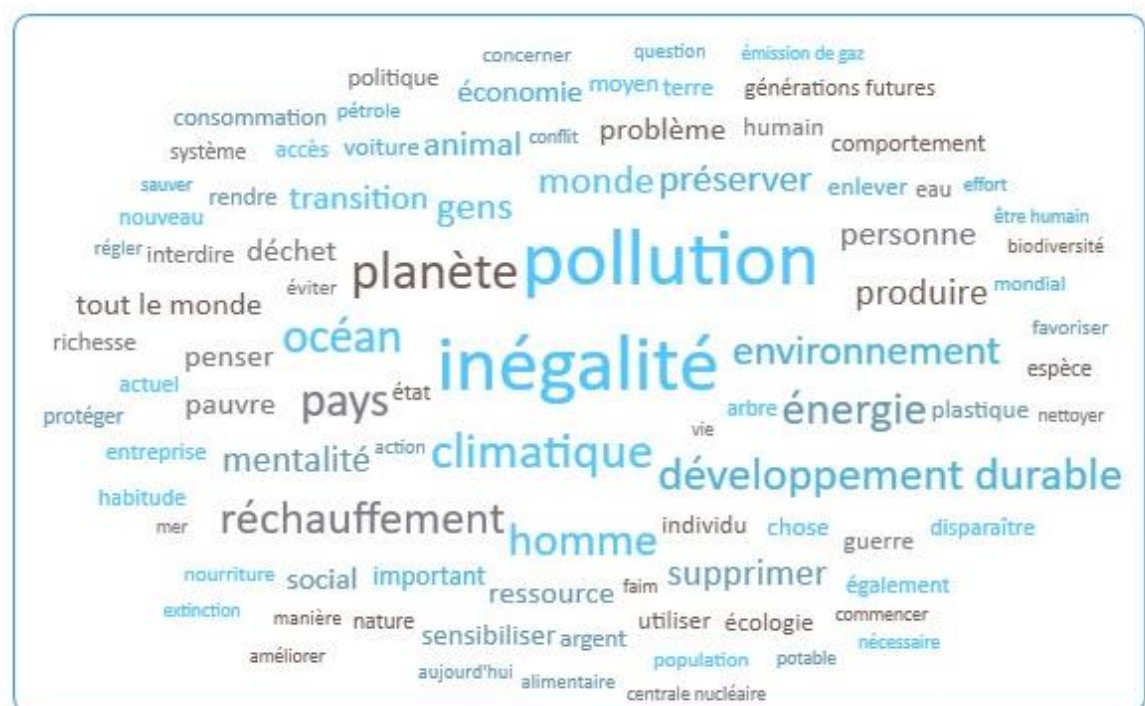
« *Tout. Les inégalités sociales, chaque Homme devrait pouvoir manger à sa faim, boire, se laver et dormir paisiblement. Je réduirais l'émission de gaz, reformerais les glaciers, sauverais les espèces en voie d'extinction... L'Homme a détruit la Nature et l'environnement et si je pouvais, remettrais tout comme c'était avant la surconsommation, la surpêche, la surexploitation et la débilité des Hommes. Je changerais les politiques qui ne pensent qu'au profit. Je mettrais fin aux conflits qui tuent des innocents et détruit tout sur leur passage. Je n'aime pas ce qu'on fait du monde. Notre planète est pleine de merveilles et on détruit tout.* » Nous reprenons chaque élément de la citation dans l'ordre d'apparition. Un monde sans inégalités sociales, tel est l'élément central du tableau, pour Dominique mais aussi pour une majorité de répondants (63 obs.). 11 souhaitent que chacun puisse se nourrir à sa faim et pour 14, avoir un égal accès à l'eau potable. 5 étudiants veulent aussi un égal accès à la santé. La pollution de l'air, mais plus encore des océans est une forte préoccupation, exprimée par 45 d'entre eux. Curieusement, le tri des déchets qu'ils ont

largement évoqué par ailleurs, absent de la citation, n'est évoqué que par 5 étudiants. 21 étudiants imaginent stopper le changement climatique, évoquée par Dominique à travers la fonte des glaciers. 12 étudiants espèrent voir la biodiversité préservée, et 5 autres envisagent de faire revivre les espèces disparues comme les dodos ou les dinosaures. 22 étudiants sont prêts à user de la magie pour un retour dans le passé. Pour Dominique, il s'agit d'une période relativement récente, pour d'autres, il est question de ramener la planète à son état d'origine, ou au moins avant l'apparition de l'espèce humaine, ou bien à la préhistoire, ou encore aux XVII-XVIII^e siècle. 21 étudiants envisagent des changements économiques, soit pour développer une économie « plus verte », soit pour une meilleure répartition des richesses.

Comme pour Dominique, c'est la surexploitation des ressources qui est le plus souvent mise en cause alors que pour 4 répondants, ce sont les firmes transnationales. Contrairement à Dominique qui ne les évoque pas, 19 répondants souhaitent le développement des énergies renouvelables aux dépens des énergies fossiles ou du nucléaire et 14 autres celui des transports en commun ou électriques. Une vingtaine d'étudiants veulent des changements politiques (fig. 52). Certains se positionnent pour des changements radicaux, soit, comme dans la citation pour combattre la recherche du profit, ou bien, pour d'autres, les rapports de domination entre les États, ou encore le système capitaliste, voire pour la disparition de tous les gouvernements remplacés par une assemblée pour toute la planète.

Figure 51 : Rêver un monde meilleur

Lemmatisation et regroupements de mots par racine



Quelques-uns visent des objectifs particuliers : lutter contre la corruption, changer la mentalité des dirigeants, prendre d'autres orientations politiques (mettre en place un ministère de la transition écologique et solidaire, promouvoir la planification écologique, désigner les représentants politiques par tirage au sort, résoudre les problèmes politiques des pays pauvres, soutenir la croissance, sanctionner les pollueurs ou taxer les produits fossiles...). 3 étudiants, quant à eux, assument de se représenter en

personnage disposant de tous les pouvoirs. Avec Dominique, 14 étudiants rêvent de paix, de voir disparaître les conflits, les guerres, voire les religions. Pour en terminer, nous retenons cet énergique propos, cessant d'en référer aux générations futures : « *Je réveillerais toute cette nouvelle génération en leur disant que c'est à nous de jouer pour faire changer les choses.* »

Le registre sémantique est très diversifié. Entre nostalgie du passé et rêve d'un avenir meilleur, l'idée de justice sociale et environnementale fraye son chemin. Dans l'enquête en ligne, nous retrouvons la même palette de couleurs, mais un changement notable apparaît (fig. 52), la proportion d'étudiants souhaitant des mesures coercitives pour défendre l'environnement prend le pas sur les autres termes ou expressions. Les résultats ont été croisés avec la variable « genre » des personnes qui ont répondu dans l'enquête en ligne. On peut constater (fig. 43) des différentes nettes entre les hommes et les femmes. Le noyau de mots communs signale pour les termes relevant du coercitif appartiennent aux deux groupes. En revanche, la différence se marque plutôt en ce qui concerne les inégalités (sociales ou territoriales) et l'énergie qui se retrouvent davantage dans le groupe des hommes, ainsi que les thèmes du transport, de la lutte contre la pollution, du respect et de la préservation des espaces naturels

Figure 52 : Les solutions préconisées pour un développement durable

Lemmatisation et regroupements de mots par racine, puis selon le sens

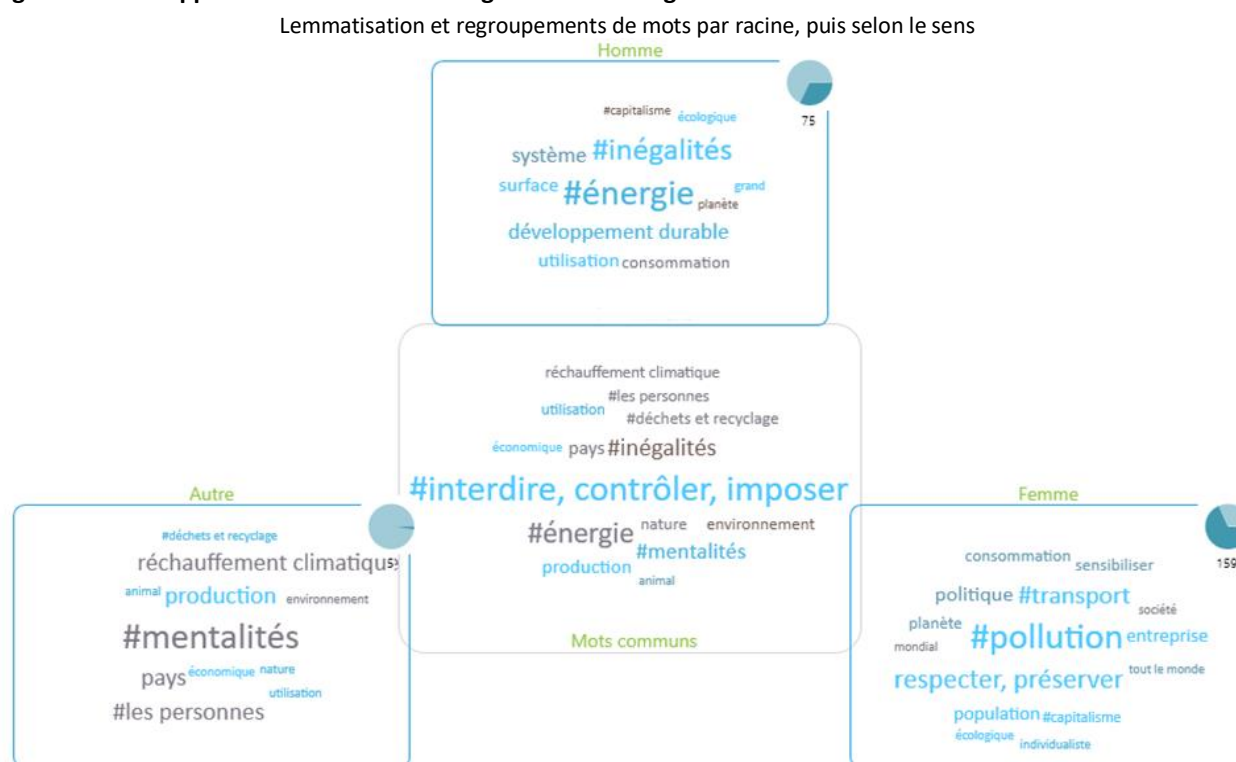


En reprenant leurs réponses rédigées un semestre plus tôt, nous avons demandé aux étudiants interviewés de préciser leur vision de l'avenir. En comparaison de l'ensemble de l'échantillon, ces jeunes gens se montrent relativement plus optimistes. Cet optimisme repose, pour une large part, sur le constat, dans la population, d'une prise de conscience grandissante des enjeux.

Flora, Audrey, Mathieu et Louise se montrent franchement optimistes. Pour Flora, « *on peut rectifier le tir* » en réduisant nos consommations et notre empreinte carbone. Il revient à chaque pays de respecter ses engagements. Elle regrette, néanmoins, les choix politiques opérés, plutôt en faveur de l'économie que de l'écologie. Audrey est convaincue qu'une dynamique est enclenchée, que les pays européens et la Chine montrent l'exemple et peuvent entraîner les autres pays. Mathieu a le sentiment de participer à la construction d'un monde meilleur : les États, la nouvelle génération, sont de plus en plus impliqués, encouragés par les discussions sur les réseaux sociaux. Louise qui pensait déjà, six mois plus tôt,

qu'on était sur la bonne voie, est renforcée dans sa conviction. Pour elle, aussi, son optimisme est alimenté par les réseaux sociaux. Damien, Maxime, Flora, Mathieu et Carine constatent une prise de conscience grandissante des enjeux, mais nourrissent un optimisme plus tempéré. Damien pense assister à un début de prise de conscience, mais il constate, en prenant l'exemple des abeilles, que le niveau de gravité des enjeux n'est pas perçu.

Figure 53 : Une approche différente du changement selon le genre



Pour Flora, les mentalités commencent à changer sous la pression de la nouvelle génération. Maxime et Louise observent une prise de conscience générale capable d'impulser de réelles dynamiques. Maxime s'intéresse beaucoup aux politiques engagées dès les années 80-90 dans les Pays scandinaves. Ces expériences se diffusent progressivement. Il précise qu'il faut envisager des privations, renoncer à la fois à un certain niveau de vie et à son mode de vie, en prenant l'exemple de l'automobile. Louise nourrit son optimisme dans les débats engagés dans les réseaux sociaux ou bien en voyant se multiplier les panneaux solaires. Elle s'enthousiasme pour le mouvement de la Marche pour le Climat qui s'est déployé quand elle était en Terminale. Si elle relève une prise de conscience au niveau des individus, elle déplore que les « *politiciens, [...] ceux qui font vraiment les choses* » n'agissent pas suffisamment, voire pas du tout. Mathieu, en historien, rappelle que les crises se succèdent et qu'elles se résolvent en quelques décennies, grâce notamment aux progrès technologiques. Takeshi observe également une progressive prise de conscience des problèmes, environnementaux, notamment, et souligne, avec insistance, qu'elle s'accompagne d'une meilleure compréhension des logiques à l'œuvre, en lien avec l'expression d'un « *souci mondial* ». Comprendre, précise-t-il, est la condition nécessaire pour passer à l'étape suivante : agir. Damien et Mathieu emploient le terme « catastrophe » sans sombrer, pour autant, dans le catastrophisme. En effet, dans une formulation presque identique, ils sont convaincus que « si on ne traite pas rapidement toutes ces questions, on va vers la catastrophe ». Flora évoque des événements météorologiques, de plus

en plus nombreux et violents sous le vocable de « catastrophes naturelles ». À ses yeux, tout s'accélère, mais elle ne cède pas, non plus, au catastrophisme. Cette prise de conscience est toutefois insuffisante aux yeux de Carine. Elle s'agace d'entendre : « *on s'en sortira toujours, on trouvera toujours une solution* » en repoussant les efforts pour trouver « *l'énorme solution qui sauverait tout* ».

Cet optimisme relatif ne masque pas, pour autant, de fortes inquiétudes. Maxime affirme son optimisme pour aussitôt le tempérer : la montée des mouvements et des réalisations en faveur de l'environnement créent une dynamique positive, et, inversement, le morcellement des problématiques ou le manque de prise de décisions politiques appropriées maintiennent loin des objectifs de DD. Il redoute des pénuries d'eau et de nourriture alors que les besoins d'une population en augmentation vont croissant. Il constate qu'une partie du problème provient de la spéculation sur les stocks. Mathieu semble combattre le spectre du pessimisme, sans parvenir à finir sa phrase : « *il ne faut pas être pessimiste, mais...* ». Damien, réfléchissant à haute voix, remarque qu'il a tendance à concevoir optimisme et pessimisme comme deux pôles opposés et qu'il a du mal à envisager les problèmes de manière plus nuancée. Pour Takeshi, on se trouve globalement sur « *un mauvais chemin, à l'avenir* ». Leur principale source d'inquiétude réside dans le sentiment d'urgence devant les décisions à prendre. Pour Carine, « *dans 20 ans, il sera trop tard* ». Damien considère que le plus urgent est d'améliorer la gestion de l'eau.

Dans un contexte où l'anxiété climatique s'exprime avec force, les jeunes gens interviewés, pourtant tout à fait réalistes, semblent avoir des ressources pour s'en prémunir. Leurs connaissances, géographiques en particulier, leur permettent de mettre l'émotionnel à distance en posant les problèmes de manière, à la fois, nuancée et affirmée. Ils peuvent puiser, dans les études de territoires, de nombreux exemples attestant qu'une dynamique s'engage. Les plus optimistes font référence aux actions posées politiquement aux échelles nationale et internationale. La participation à des actions (ramassage des déchets, conseil local des jeunes...) ou aux échanges sur les réseaux sociaux nourrit, par ailleurs, un regard plus confiant sur l'avenir. La conviction que la solution peut être trouvée sur les plans scientifiques et technologiques alimente cet optimisme pour quelques-uns. Celles et ceux qui marquent le plus d'inquiétudes sont le plus souvent enfermés dans la pratique quotidienne du tri des déchets et ont le sentiment que, même si c'est utile, cela reste insuffisant au regard de l'ampleur des enjeux.

Nous notons qu'au-delà des écogestes, d'un changement de mode vie personnel, de la « prise de conscience » grandissante dans l'opinion publique, ils font peu référence à des formes d'actions collectives. En revanche, ils s'en remettent « aux politiques ». C'est en témoin « sympathisant » que l'une d'entre eux évoque la Marche pour le Climat. De manière plus générale, que ce soit dans les questionnaires sur table ou en ligne, ou au cours des entretiens, les étudiants de notre échantillon ne semblent pas avoir participé à des mobilisations collectives. Lorsqu'ils utilisent les réseaux, c'est, nous semble-t-il, plutôt pour s'informer. Sont-ils représentatifs des étudiants de l'Université de Pau et Pays de l'Adour ? Sont-ils le reflet des formes de politisation de leur génération ? De nombreux biais dus à la construction de l'échantillon nous conduisent à la plus grande prudence. Il s'agit d'étudiants titulaires du baccalauréat¹⁸². Des enquêtes complémentaires (enseignement professionnel, jeunes gens déscolarisés...) permettraient de mieux saisir

¹⁸² Les bacheliers constituent 82,8 % de leur génération en 2021 (87,5 % pour les jeunes filles et 78,3 % pour les jeunes gens) <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2383585#:~:text=graphique%20Proportion%20de%20bacheliers%20dans,en%20charge%20de%20l'agriculture>. Consulté le 11/02/2023

la mosaïque de leurs motivations et la diversité de répertoire d'actions de « la jeunesse » (encadré 10). Toutefois, les discours des étudiants sondés attestent d'une relation au politique marquée par un discrédit assez général de la classe politique au pouvoir qui ne se montre pas à la hauteur des enjeux et de l'urgence à y répondre. Ils oscillent entre un optimisme, induit par les actions qu'ils engagent en faveur de l'environnement, même si elles restent au niveau individuel, et l'angoisse face à l'avenir. Ils ne cèdent ni au catastrophisme, ni au climato-scepticisme. Sur le plan social, ils expriment un fatalisme face aux inégalités. Il se crée ainsi un espace d'impensés, de non-dits qui les empêchent de construire un projet de transformation en faveur de la « justice sociale et environnementale ». Le poids de l'idéologie néolibérale corsette la pensée, entrave la vie démocratique. Les étudiants sont peu nombreux à désirer un changement radical. Aucun n'évoque le caractère transformateur de nombreuses expériences locales.

Ces jeunes gens ont nourri une représentation riche du DD. La lecture qu'ils en ont faite s'enracine dans une culture familiale qui les aide à défendre des convictions. Ils ont mobilisé au fil de leur parcours scolaire les éléments de connaissances lorsqu'elles allaient dans le sens de leurs valeurs : protéger l'environnement, réduire, voire combattre les inégalités sociales. Ils les ont rendus tangibles en effectuant des recherches personnelles, en consultant des documentaires télévisés ou sur internet. La définition canonique du DD les a aidés à organiser leurs connaissances. En retour, les représentations qu'ils s'en construisent sont diversifiées. Nous passons alors d'une définition canonique, normalisée et normalisante à une construction sociale, protéiforme, autour d'un noyau central où le social, l'environnement et l'économie doivent s'articuler, sinon s'équilibrer.

Encadré 10 : Une géopolitique de la jeunesse : pluralité des répertoires d'actions

Si les causes qui mobilisent les jeunes sont mondialisées, les répertoires d'action individuelle et collective qu'ils privilégient circulent également. Se constatent aisément des emprunts, des appropriations, des recyclages qui concernent autant les modes d'occupation de l'espace public avec les places, de création d'espaces militants avec les ZAD et les campements, de médiatisation des causes avec les hashtags et les réseaux sociaux dans le cas des mouvements sociaux. Il en est de même des cadres d'engagement privilégiés : dans des contextes nationaux très différents ils ne sont plus seulement formalisés au travers d'organisations déclarées mais deviennent plus informels et plus horizontaux. Cette préférence résulte souvent d'une insatisfaction à l'égard d'organisations plus traditionnelles quant aux pratiques du pouvoir et à la place donnée aux individus, mais aussi dans le cas des régimes post-communistes d'un rejet plus profond du passé. Ces tentatives de renouveler les manières d'agir prennent appui sur l'histoire en actualisant des formats d'action, sur la découverte de ce qui se fait ailleurs sur les réseaux sociaux ou in situ, sur les aspirations et les expériences des jeunes qui recherchent des manières de faire qui leur correspondent. Leur comparaison met nettement en lumière qu'elles sont plurielles et se diversifient. Si certains jeunes optent pour des organisations traditionnelles, d'autres en inventent. Ainsi, la géopolitique ne renvoie pas seulement aux causes mais aussi aux manières individuelle et collective d'agir.

(Becquet et al. 2021, p. 11)

Conclusion du chapitre 6

Les conceptions du développement durable construites avant l'entrée à l'université semblent former un cadre structurant sur lequel viennent se greffer les représentations, notamment les connaissances ultérieures. À travers l'EDD, se diffuse une définition canonique de DD. Elle joue un double rôle : la construction de compétences et de savoirs, le plus souvent disciplinaires, et la diffusion d'orientations politiques, essentiellement en faveur des « changements de comportements ». La place du social s'y trouve très limitée, même si on constate un léger rééquilibrage au cours de leurs études supérieures. Ces connaissances semblent se construire de manière fragmentée, dans le cadre disciplinaire, de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Les notions fondamentales comme la nature, l'environnement, les approches souvent dualistes : relation homme(s)/nature, local/global, riches/pauvres, Nord-Sud ne sont pas mises en question sur le plan épistémologique.

Qu'il s'agisse de « développement durable », de « transition écologique vers le développement durable », de « transition sociale et écologique », un saut cognitif est indispensable, pour saisir le contenu de ces expressions, notamment sur le plan idéologique. Les élèves ou les étudiants sont imprégnés par une approche libérale voire néolibérale que l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur permettent rarement d'identifier. Ils ont peu d'occasion de découvrir des analyses ou des orientations critiques, que ce soit dans le domaine scientifique ou dans celui des idées. La relation au politique, dans ses formes institutionnelles, est dégradée. La possibilité de faire des choix, de participer à la construction des possibles dans le sens qu'ils souhaitent s'en trouve amoindrie. Le désir d'engagement pour le « développement durable », quelle que soit l'acception qu'ils lui donnent, est indéniable, néanmoins, au-delà des gestes individuels, les étudiants sondés n'ont évoqué pas de formes d'actions collectives.

Les thématiques du changement climatique et de la dégradation de la biodiversité leur posent des problèmes du fait de leur complexité, mais elles leur paraissent « très importantes ». Cette difficulté à appréhender ces thématiques pose, dès lors, un important défi pédagogique dans le cadre de l'EDD. En effet, les formes d'actions qu'ils pourront engager sont déterminées en partie par leurs compétences pour articuler, dans chaque situation, les différentes échelles, du « local » au « global », ou, plus précisément, à saisir les modalités selon lesquelles chaque processus est construit, par divers types d'acteurs, dans des territoires, de manière systémique et complexe. En prenant l'exemple du tri des déchets qui leur tient beaucoup à cœur, il s'avère nécessaire, dans le cadre de l'EDD, d'aider les élèves, les étudiants à saisir la complexité et le caractère systémique des enjeux. Les études de cas, ancrées dans les territoires proches, semblent pouvoir, de ce point de vue, constituer un précieux levier en didactique de la géographie.

Ces étudiants ont été interrogés avant la pandémie de COVID-19, à un moment où les Marches Pour le Climat connaissaient un certain succès. Une enquête nouvelle, quelques années plus tard, apparaît nécessaire, conforte bien souvent les analyses antérieures tout en offrant une diversification des thèmes abordés. L'enquête en ligne, anonyme, adressée à un panel plus diversifié d'étudiants, sur le plan disciplinaire et en niveau de formation, a permis, malgré de nombreux biais, de recueillir des arguments plus étayés.

Pour l'ensemble du corpus, toutes vagues confondues, on peut affirmer que la place de la *question sociale* dans le cadre de l'EDD est réduite, que l'opposition « Homme-nature » est prégnante et l'ancrage territorial des situations d'apprentissage est très limité. Concernant l'aspect pédagogique, les réponses sont révélatrices des représentations que les élèves se font de l'EDD, et de l'enseignement de manière plus large. Ils souhaitent voir renforcer un enseignement ancré dans le réel, dans le « concret ». Alors que les territoires, en particulier proches des établissements, pourraient offrir de nombreux possibles, le faible ancrage territorial des situations d'apprentissage élaborées mérite d'être interrogé. La mise à distance du théorique, de l'« abstrait », de l'« académique » par la grande majorité des étudiants qui ont répondu, y compris dans l'enquête en ligne, interpelle les enseignants, quand la compréhension des enjeux appelle un effort important pour penser de manière complexe et systémique chaque question du quotidien.

La formation de l'écocitoyen participe d'une éducation émancipatrice qui passe par la construction d'un rapport à la pensée abstraite, sensible et rationnelle, à partir du réel, en particulier du territoire que l'on habite. L'action citoyenne ne saurait se réduire à un changement de comportements en faveur des écogestes, aussi nécessaires soient-ils. Elle suppose, pour chacun, la construction d'une vision éclairée du monde, à partir de l'expérience sensible, pour pouvoir décider et agir. Dans l'Éducation nationale, la réflexion sur les démarches pédagogiques en faveur du « ludique » semblent légitimée par le souci de « motiver » le maximum d'élèves. Le lien entre apprentissages, plaisir et motivation, mérite d'être posé. Encore faut-il pousser la réflexion beaucoup plus loin, sous peine de, paradoxalement, renforcer l'élitisme en détournant un grand nombre d'élèves – souvent issus de classes dites « populaires » - du chemin vers la compréhension des grands enjeux de notre siècle.

Conclusion de la 2^{ème} partie

Les observations collectées, à partir des questionnaires et des entretiens, appellent deux types de remarques, d'une part, du point de vue méthodologique, et, d'autre part, au sujet des contenus décryptés.

Sur le plan méthodologique, on peut souligner les apports et les limites d'un traitement de textes par le biais du logiciel Sphinx. Les formes de lemmatisation proposées permettent de cerner rapidement, à grands traits, les tendances de l'échantillon. Portant sur la fréquence des mots employés par les répondants, elles permettent un traitement quantitatif et sommaire de données textuelles, même quand elles sont abondantes. Ce traitement informatique aide à mettre à distance la subjectivité du chercheur, voire lui faire prendre conscience de ses présupposés réducteurs. C'est donc un atout précieux dans la recherche. Toutefois, les codifications automatiques proposées ne sont pas toujours, loin de là, pertinentes. Ceci est lié, en grande partie, au matériau sémantique sur lequel est fondé le lexique intégré dans le logiciel, un matériau souvent collecté dans une logique commerciale. Comme on a pu l'observer, la codification automatique s'avère relativement pertinente, en particulier, pour le champ économique. En revanche, pour les questions qui ont pour objectif d'analyser des représentations, elle n'est pas exploitable. Aussi, dès lors qu'on cherche à identifier le sens d'une réponse, au-delà des termes employés, la lecture littérale devient indispensable. Moins encadré par l'ordinateur, le chercheur, plus hésitant, peut remettre en question sa méthode de codification quand, au fil de sa recherche, il affine l'acuité de ses analyses, ne cessant de bricoler avec les « ficelles du métier ». Il faut, pour pouvoir remettre plusieurs fois l'ouvrage sur le métier, disposer de temps... Les réponses collectées ont conduit à une ébauche des cheminements de sensibilisation des élèves. Le traitement informatique semble attester du fait que, au cours du parcours scolaire, d'une filière à une autre, on ne note pas de différence sensible dans les modalités d'appropriation du syntagme et que celle-ci privilégie le pilier environnemental aux dépens de l'économie et plus encore du social. L'EDD est, de plus, faiblement ancrée dans le contexte du territoire dans lequel s'inscrivent les établissements scolaires, ce qui renforce son caractère abstrait. En revanche, si on prend en compte le contexte disciplinaire, c'est-à-dire le domaine universitaire dans lequel chaque étudiant s'est inscrit, on observe des approches différentes entre les étudiants inscrits en géographie, plus sensibles aux problématiques environnementales, en sociologie, plus attentifs aux inégalités sociales ou en histoire, où ils se placent dans la perspective de devenir enseignants et se montrent plus soucieux de restituer un savoir de type scolaire.

Concernant les contenus décryptés, ces observations montrent donc que les néo-bacheliers sondés sont sensibles aux problématiques liées au développement durable. Toutefois, leur parcours scolaire n'a pas permis de construire des savoirs permettant d'appréhender le syntagme dans sa complexité, dans sa dimension systémique, de le saisir de manière transversale, d'un chapitre à un autre au sein d'une même discipline, d'une discipline à une autre, de sédimenter et d'enrichir ces savoirs, année après année, dans une marche vers l'abstraction, la conceptualisation. Le syntagme de DD et les termes employés pour le définir sont, eux-mêmes, particulièrement polysémiques, ajoutant du flou, de la confusion pour les élèves et les étudiants. Le terme « nature » est peu questionné, laissant le terrain libre pour une approche dualiste des relations entre les sociétés et leur environnement biophysique. La nature est « naturalisée » et l'humain est « essentialisé ». On observe la prégnance d'une autre forme de dualisme, entre local et global, qui

occulte la question du rôle des acteurs politiques et celle de la construction des inégalités sociales et territoriales. Ces deux formes de dualismes, de manière plus générale, obèrent la question de la responsabilité des différents acteurs, politiques et économiques, rarement identifiés. Ce processus enferme les élèves, le plus souvent à leur insu, dans l'idéologie néolibérale.

Les étudiants interviewés ont déplié leur argumentation au cours d'une heure et demie d'entretien, en moyenne. Ces entretiens enregistrés ont été retranscrits manuellement à l'aide du logiciel MAXQDA, pour recueillir les éléments non-verbaux qu'une transcription automatique aurait occultés. Ce logiciel, sans demander de grandes compétences techniques en informatique, offre de multiples possibilités pour créer des catégories, établir des liens entre les éléments de transcriptions sélectionnés et permet de traiter des textes longs. Les étudiants ont su exprimer leurs convictions, nous expliquer leurs points de vue, nous informer lorsqu'ils se réfèrent à des usages qui nous sont peu familiers, comme les réseaux sociaux. Nous avons pu accéder à la richesse de leur réflexion, au fil d'un échange réciproque où chacun s'éloigne du formalisme académique quand il s'avère corsetant.

L'enseignement, même en géographie, privilégie, le plus souvent, un enseignement éloigné du réel, des territoires et des activités économiques, notamment. Lorsque des activités pédagogiques favorisant ce lien sont mises en place, elles marquent davantage les élèves. Pour autant, permettent-elles un cheminement intellectuel du concret vers l'abstrait, vers la complexité, indispensable pour appréhender la notion de DD ? Quelles situations d'apprentissages peut-on envisager pour favoriser l'apprentissage de l'abstraction (Barth et al. 2013) ? Les travaux des sociologues de l'éducation qui proposent une approche en termes de « transmission-appropriation » des savoirs nous ouvrent des pistes. Le passage du concret à l'abstrait suppose un « saut cognitif » que l'enseignant doit favoriser par la construction de situations d'apprentissage adaptées. L'enfermement des élèves des classes dites « populaires » dans la dimension « concrète » des apprentissages, constitue un marqueur de classe, les écartant de la marche vers l'abstraction. L'enseignement professionnel constitue, de ce point de vue, un enjeu important : l'accès des élèves des lycées professionnels aux disciplines dites d'« enseignement général » est, à cet effet, décisif. Le « concret » est souvent assimilé à la réalisation de tâches pratiques, sans déployer au-delà les éléments de compréhension. Ce processus éloigne la plupart des jeunes gens issus des classes populaires de la possibilité d'appréhender les enjeux et de participer à la construction démocratique de solutions. La sortie pédagogique permet de renouer avec le réel, entre approches sensibles et observations. Elle est un point de départ pour permettre aux élèves d'entrer dans les apprentissages, du concret vers l'abstraction. Du concret, de l'« expérience » vers la construction de savoirs maîtrisés, le chemin des « élèves » (au sens de faire grandir) doit être balisé par des séances pédagogiques spécifiques, favorisant, dès lors, la construction de connaissances complexes et de compétences dans l'action. Inversement, le système éducatif doit accueillir les contenus et les compétences construites par les jeunes gens eux-mêmes, dans d'autres cadres, qu'il s'agisse de la famille, des médias, des réseaux de sociabilité.

L'EDD pose de nombreux défis aux enseignants. Dans un quotidien où ils doivent répondre à des multiples injonctions, il s'avère difficile d'actualiser ses connaissances dans des domaines multiples et complexes, de s'approprier la pluralité des cadres théoriques et idéologiques auxquels renvoie la notion de DD. Au moment où grandit l'idée d'une nécessaire « transition écologique et sociale », comment les enseignants peuvent-ils redonner de la visibilité à la question sociale ? aux inégalités environnementales en tant que

nouvelle question sociale ? Nous ne pouvons formuler que des propositions en espérant qu'elles pourront accompagner les enseignants, notamment en histoire-géographie, dans la mise en œuvre de l'EDD. Quelles sont les ressources pour transcrire les injonctions ministérielles, souvent ambiguës, en situations d'apprentissage, en lien avec les besoins des élèves ? L'ancrage territorial de l'EDD peut-il constituer un levier pour l'appropriation des ODD par les élèves dans la perspective de la formation d'écocitoyens pleinement acteurs des transformations de la société ?

3ème Partie : Promouvoir une EDD pour la justice sociale et environnementale

Introduction

L'Éducation nationale est un des éléments majeurs de la construction d'une culture commune et de valeurs partagées autour des principes républicains, énoncés dans l'article 1^{er} de la Constitution : une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Au fil de notre parcours d'enseignante et de formatrice d'enseignants, nous avons eu maintes fois l'occasion d'interroger chaque principe pour en assurer la mise en œuvre au quotidien. Chacun de ces principes mériterait d'amples débats, qui dépassent largement le cadre de cette recherche. Le Conseil des sages de la laïcité, dans une publication diffusée sur le site du ministère¹⁸³, commente chacun de ces principes. Nous retenons, ici, sa définition de la « République sociale » (p. 6):

« La République ajoute aux principes démocratiques un contenu social, un projet de société. Les droits civils et politiques que garantit la République démocratique sont prolongés, sur le terrain social, par des droits reconnus à chacun. Le préambule de 1946 énonce les « principes particulièrement nécessaires à notre temps » qui se traduiront dans les grandes lois adoptées par le droit du travail et de la protection sociale.

La République sociale renvoie à deux notions importantes :

- Tout d'abord, la « fraternité », qui vise le lien unissant les membres du corps de la Nation formé d'une communauté de citoyens libres et égaux sans distinction d'origine, de race ou de religion, unis dans un idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité. Idéal politique, principe républicain, la fraternité est, pour chaque membre de la Nation, la reconnaissance de l'autre comme différent mais participant à la même communauté politique.

- Ensuite, la solidarité, consacrée comme une obligation de la Nation : le Préambule de 1946 pose : « la nation assure à l'individu et à la famille les conditions nécessaires à leur développement ». Ainsi, la solidarité nationale vient suppléer, si besoin, la carence ou l'insuffisance de la solidarité familiale. Elle devient active pour une plus grande égalité de tous les membres de la collectivité. Toutes les dispositions de la République sociale sont liées au principe d'égalité : les droits sont reconnus « à chacun » ou garantis « à tous ». Et l'égalité est liée à l'universalité des droits et des devoirs. »

L'Éducation nationale s'inscrit dans une double logique : d'une part, la diffusion d'un discours normatif et, d'autre part, l'objectif d'émancipation des élèves, notamment par l'acquisition de savoirs et d'une pensée critique. Cette deuxième dimension est mise à mal par de nombreuses réformes durant ces dernières décennies. Elles ont plutôt conduit à une mise en compétition des élèves et en concurrence des établissements aux dépens du sens des apprentissages. À titre d'exemple, nous notons que le site ministériel¹⁸⁴ se contente d'énumérer rapidement les quatre grands principes pour mettre la focale sur la laïcité... Le constat de l'invisibilisation de la *question sociale* par cette institution s'en trouve conforté.

¹⁸³ Que sont les principes républicains ? Une contribution du Conseil des sages de laïcité, Juin 2021,

<https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-et-des-valeurs-de-la-republique-41537> consulté le 24/02/2023

¹⁸⁴ Les valeurs de la République, des repères essentiels <https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109> consulté le 24/02/2023

L'École dans un contexte d'idéologie néolibérale dominante n'assure donc pas sa mission de *neutralité*. Les étudiants interrogés dans notre enquête sont, dans une grande majorité, acquis à l'idéologie libérale, voire néolibérale. Sont-ils représentatifs de leur « génération » ?

La diversité des élèves et des contextes dans lesquels ils vivent, ils étudient, peut-elle, doit-elle être prise en compte dans l'EDD ? Comment *le social* peut-il retrouver toute sa place dans l'EDD, conformément aux principes républicains et à la définition communément partagée du syntagme *DD* ?

En nous focalisant sur la *question sociale* et la dimension démocratique de l'éducation, nous identifions trois questions majeures. Tout d'abord, nous souhaitons interroger notre regard d'enseignant sur « la jeunesse », souvent essentialisée et la manière dont l'École prend en compte sa diversité. Ensuite, nous proposons de mettre en exergue les ressources des territoires, en particulier du « territoire de proximité » pour ancrer l'EDD dans le réel et renouer le lien au politique. Enfin, nous souhaitons promouvoir une EDD en faveur de la « justice sociale et environnementale », en nous appuyant sur l'enseignement de la géographie, pour la formation et l'émancipation d'« écocitoyens » éclairés, portant haut les valeurs de fraternité et de solidarité.

Chapitre 7 : EDD et jeunesse(s) : une *question sociale*

L'enquête montre que les néo-bacheliers interrogés se sont approprié le syntagme de *développement durable* de manière différenciée. La définition canonique issue du rapport Brundtland et diffusée dans l'Éducation nationale constitue un socle, plus ou moins maîtrisé, autour duquel se greffent, durablement, les nouvelles acquisitions de connaissances. Les propos des étudiants ont révélé des approches multiples du monde, du politique, de la *question sociale*. Si elle est invisibilisée par les institutions, elle s'exprime de manière sous-jacente dans nombre de leurs propos. La polysémie du syntagme « développement durable », lui-même, et celle des termes qui composent sa définition, autorisent son association avec différentes visions du monde. Les jeunes gens sondés construisent leur propre acception du syntagme en articulant les valeurs familiales et les discours diffusés dans le cadre scolaire et les médias. Cependant, l'influence de l'idéologie libérale, voire néolibérale s'avère prégnante. Il nous faut mettre en perspective ces observations, concernant un échantillon de jeunes gens intégrant l'enseignement supérieur dans le Sud-Ouest de la France en les confrontant à des études portant sur des échantillons beaucoup plus larges, numériquement, socialement et spatialement. Qu'en est-il pour l'ensemble de leur génération, une génération frappée durement par l'accumulation des crises socio-économique, climatique, sanitaire, géopolitique, démocratique ?

Les travaux en sociologie de la jeunesse permettent de remettre nos observations en contexte. Alors qu'il est question de « générations futures » dans le développement durable, comment les jeunes femmes et jeunes hommes d'aujourd'hui envisagent-ils le futur ? Alors que les médias évoquent un ressentiment de la jeunesse à l'égard des « *Boomers* », les néo-bacheliers composant notre échantillon ont plutôt manifesté un sentiment d'attachement aux valeurs familiales. Alors que ces médias renseignent le phénomène de l'« éco-anxiété », les verbatims recueillis en font peu état. Il s'agit plutôt d'inquiétude et de défaitisme. Peut-on élucider ces écarts ? Ne font-ils pas écho à la diversité de la composition sociale de leur classe d'âge ? L'EDD prend-elle en compte cette diversité, et plus précisément les inégalités sociales et environnementales que vivent les élèves ? Favorise-t-elle l'implication de tous les élèves dans les prises de décision, dans et hors de l'École ?

Pour répondre à ces questions, nous interrogeons, tout d'abord, le syntagme de « génération sacrifiée », puis la prise en compte – ou non – des inégalités socio-environnementales dans l'EDD et enfin la (les) vision(s) du futur que porte cette génération.

7.1 Une génération sacrifiée ?

L'EDD conduit à interroger la notion de *génération* sous deux angles. La définition du DD énoncée dans le rapport Brundtland se réfère aux « générations futures » Les verbatims des étudiants reprennent très

fréquemment ce syntagme. Par ailleurs, les enseignants s'adressent à « des jeunes » inscrits dans une génération particulière. Au cours d'une carrière, ils sont confrontés à une succession de générations. Pour expliciter la notion de *génération*, nous nous appuyons sur les travaux des sociologues. Dans un premier temps, nous questionnons l'expression « génération sacrifiée » pour en mesurer la pertinence. Dans un deuxième temps, nous tentons de dégager quelques grands traits spécifiques de la génération à laquelle appartiennent les étudiants sondés, avant d'en décrire la diversité.

7.1.1 « Jeunesse sacrifiée » vs « Baby-Boomers » : un discours très médiatisé mais peu pertinent

Chacun a en tête l'expression « *OK Boomer* »¹⁸⁵ qui a fait le tour du monde en 2019 *via* les « réseaux sociaux ». Les « *baby-boomers* » (nés entre 1945 et 1960¹⁸⁶) sont invectivés par les jeunes adultes de la « génération sacrifiée ». Les premiers auraient profité des fruits de la croissance durant les Trente Glorieuses, période marquée par le plein-emploi et l'élévation du niveau de vie, et connu une promotion sociale d'une génération à l'autre. Ils auraient dilapidé les ressources naturelles, fossiles en particulier, aux dépens des générations suivantes. Une requête, effectuée le 03/03/2023, sur la plateforme *Europresse* à partir du terme « boomers », couplée au critère « toutes les archives », illustre la mise en récit de ce supposé conflit de générations, exacerbé par la crise sanitaire, puis, au début de l'année 2023, par l'inflation et le débat sur la réforme des retraites.

Qu'en disent les sociologues ? Au milieu des années 1990, la situation de « la jeunesse » commence à être comparée à celle des générations précédentes. Ils invitent à « *repenser les inégalités entre générations* » (Peugny et al. 2013). Nombre de travaux, réalisés par des économistes, des sociologues ou des statisticiens, comparent le sort des « jeunes » des années 1990 à celui rencontré au même âge par les premières cohortes du *baby-boom*. Camille Peugny et Cécile Van de Velde soulignent qu'une telle approche n'est pas « *sociologiquement neutre* » : les notions d'*inégalités* et de *générations* sont issues de deux courants de la sociologie profondément séparés. La notion de *génération* est un concept à géométrie variable, comme celui de *jeunesse*. Aborder la question en termes d'« *inégalités entre les générations* » suppose un changement de paradigme. Il s'est agi longtemps d'étudier les caractéristiques d'une cohorte d'âge particulière, selon la théorie de Karl Mannheim (1893-1947), sociologue allemand. Pour identifier ces caractéristiques constitutives d'une classe d'âge, son ouvrage *Le problème des générations* (Mannheim et al. [1928], 2011) fait toujours référence. Ces enquêtes sont centrées sur les conditions d'entrée dans le monde du travail et sur le niveau de vie. Pour les sociologues décryptant les *inégalités de générations*, il est désormais question d'évaluer des *trajectoires* pour chaque génération. En comparant les cohortes nées jusqu'au début des années 1970 à celles qui sont nées depuis le début des années 1980, ils mettent en évidence un fossé entre les générations. La notion de *générations sacrifiées* remonte à la décennie 1990 pour désigner les cohortes qui arrivent à l'âge adulte à partir du début des années 80, pour qui l'entrée sur le marché du travail est marquée par la précarité, le chômage, le déclassement. Le sociologue Louis Chauvel a largement contribué à diffuser cette thèse dans les années 1990 :

¹⁸⁵ L'article publié dans Wikipédia pour l'entrée *OK Boomer*, donne une idée du déferlement médiatique et des oppositions virulentes que l'expression a suscitée https://fr.wikipedia.org/wiki/OK_Boomer consulté le 03/03/2023

¹⁸⁶ Cette période utilisée communément, construite en référence au marché du travail, diffère fortement de celle de l'INSEE pour qui le baby-boom dure jusqu'au milieu des années 1970, élaborée sur des critères démographiques.

« La nouveauté provient de ce qu'à la fin des années 1970, à l'âge de 25 ans, tout le monde était casé, avec enfant(s), travail, logement. Aujourd'hui, ce schéma de stabilisation rapide a disparu, en dehors des quelques jeunes passant par les grandes écoles et auxquels on assure très tôt un salaire. Pour tous les autres, il est devenu exceptionnel de se stabiliser dans l'emploi avant 24-25 ans. » (in Damon et al. 2007)

Il observe également que les chances de mobilité sociale intergénérationnelle et que les processus de déclassements sociaux sont liés à la classe sociale à laquelle appartiennent les jeunes gens et à leur niveau de diplôme. (Chauvel 2006). Ces différents éléments structureraient alors une *situation de génération*, au sens de Karl Mannheim, et reposant sur une triple dynamique : le déclin économique de la jeunesse, la diminution de la mobilité sociale et l'exclusion symbolique et politique des jeunes générations. Camille Peugny et Cécile Van de Velde constatent qu' :

« un fait majeur apparaît : toutes les cohortes qui arrivent à l'âge adulte depuis le début des années 1980 font face à une conjoncture nettement dégradée. Dès lors, la génération des individus nés dans les années 1940 semble « exceptionnelle » au sens statistique du terme, ayant bénéficié tout à la fois d'une première explosion scolaire et de la diffusion massive du salariat moyen et supérieur qui accompagne la période des Trente Glorieuses » (Peugny et al. 2013, p. 650).

Elles suggèrent néanmoins, de nuancer cette analyse en prenant en compte les cohortes intermédiaires, les inégalités intragénérationnelles et les liens intergénérationnels solides où les aînés soutiennent les plus jeunes. Cette approche trouve un écho dans les constats établis dans notre enquête concernant les liens intergénérationnels.

Les étudiants sondés sont nés entre le milieu des années 1990 et le tout début des années 2000. Cette « génération » présente-t-elle des caractéristiques spécifiques ? Ainsi que le rappelle Katherine Khodorowsky, historienne et sociologue, pour les historiens, la *jeunesse* se définit comme la période du passage entre l'enfance et la vie adulte. En retraçant rapidement une histoire de l'enfance et de la jeunesse depuis l'Égypte ancienne, elle met exergue le fait qu' :

« à chaque époque, l'enfance et la jeunesse sont des données construites par la société et la culture. La reconnaissance juridique, la liberté de s'exprimer et de décider de sa vie tracent le chemin de l'émancipation. » (Khodorowsky 2015, p. 5).

Pour chaque cohorte d'âge, le contexte, économique, social, culturel, technologique... influence leur style de vie, leurs valeurs, leurs pratiques culturelles. Il faut toutefois éviter de sombrer dans des stéréotypes, souligne-t-elle. Il est d'usage de distinguer trois générations successives dont l'auteur expose les éléments majeurs : la « génération X » (née approximativement entre 1965 et 1979), la « génération Y » (née entre 1980 et 2000) et la « génération Z » (née entre 1995 ou à partir de l'an 2000, voir encadré 10). Il est aujourd'hui question, pour la suivante, de « génération alpha ». Ces manières de caractériser les générations nous semblent poser problème car, selon les auteurs, les limites temporelles diffèrent sensiblement. De plus, elles sont, le plus souvent, définies et mobilisées dans des publications liées aux problématiques de management, de « gestion des ressources humaines », voire de marketing et de communication, c'est-à-dire en lien avec des attentes dans le monde des entreprises. Enfin, elles tendent à essentialiser les générations à partir de leur supposé rapport aux « nouvelles technologies ». Les mutations

technologiques ont, sur les enfants et les jeunes gens, un impact très fort qu'il n'est pas question ici de sous-estimer. Les travaux des sociologues Francis Jauréguiberry et Jocelyn Lachance permettent de décrypter ces processus qui bouleversent la vie des enfants, des adolescents et des établissements scolaires. Toutefois, au sujet des expressions très médiatisées, comme celle de « génération Y », François Pichault et Mathieu Pleyers étudient « les contours d'un mythe » (Pichault et al. 2012) pour noter que les ressorts scientifiques de ces notions sont fragiles et pour conclure que les spécificités générationnelles sont moins nombreuses qu'attendu. Les spécificités observables pour ces auteurs, se situent plutôt à la croisée de multiples facteurs : âge, expérience et statut professionnel, niveau d'éducation, charge familiale, etc. Ces auteurs nous questionnent :

« N'y a-t-il pas, en effet, aujourd'hui, plus de proximité (en termes de rapports au travail) entre un cadre supérieur baby-boomer vivant en famille recomposée et en quête de nouveaux défis professionnels, d'une part, et un jeune, fraîchement diplômé d'une grande école, pacsé depuis peu et entrant sur le marché du travail, d'autre part, qu'entre ce jeune et un autre membre de la génération Y à faible qualification ayant déjà subi une alternance de plusieurs emplois précaires et de périodes de chômage ? » (Pichault et al. 2012, p. 53).

Pour les auteurs, il s'agit moins de ruptures que de tendances issues des générations antérieures et qui se prolongent et évoluent au fil des décennies. La comparaison entre la génération de *Baby-Boomers* (personnes nées, pour ces auteurs, entre 1945 et 1963), aux générations X (nées entre 1964 et 1979) et Y (nées entre 1979 et 1994), met en évidence que les différences intergénérationnelles sont moins affirmées que prévu. Les auteurs dégagent plutôt la prédominance des préoccupations partagées par l'ensemble des générations, notamment le sentiment, très démotivant, d'être inutile et peu reconnu. De même, la vision du futur ne permet pas de différencier nettement les générations. Les trois générations plébiscitent la solidarité et l'esprit d'équipe (mode projet, travail collaboratif, entraide entre collègues, etc.). En revanche, les générations se distinguent, sur le plan des priorités : le respect de l'environnement pour les *baby-boomers*, de l'équité pour la génération X et de la créativité pour la génération Y. Dans leurs préoccupations face à l'emploi, les différences sont plus marquées.

« Pour la génération des baby-boomers, la nécessité de travailler plus longtemps que prévu est la préoccupation principale. Pour la génération X, c'est la difficulté de concilier vie privée et vie professionnelle qui est davantage mise en avant. Enfin, les membres de la génération Y mettent plutôt l'accent sur la crainte de ne pas trouver un emploi qui leur plaise. » (Pichault et al. 2012, p. 48).

Cette étude réalisée en 2012 nous semble avoir gagné en pertinence au cours de la décennie suivante. La crise sanitaire a, en effet, conduit à requestionner, en profondeur, la relation au travail.

Les enseignants sont-ils désormais confrontés à une « génération sacrifiée » ? Guillaume Allègre formule, dans une note publiée le 15/12/2012, une réponse catégorique : « non ». Il remet l'expression en contexte.

« Les crises favorisent l'émergence d'un discours selon lequel la lutte des âges, ou le conflit des générations, aurait remplacé la lutte des classes. Les jeunes seraient les premières victimes de ce conflit, tandis que les baby-boomers auraient capté les fruits de la croissance économique aux dépens des générations suivantes. Cette rhétorique est d'autant plus convaincante qu'elle s'appuie

sur les difficultés réelles d'une partie de la jeunesse. La thèse de la fracture générationnelle s'appuie sur une analyse partielle de la situation des jeunes, qui occulte certains avantages dont bénéficie la jeunesse actuelle ou une partie de celle-ci. Elle tend ainsi à masquer des inégalités au sein des générations alors que les mécanismes en jeu ont des implications souvent plus importantes en termes d'inégalités intragénérationnelles et de transmission intergénérationnelle des inégalités, qu'en termes d'inégalités entre les générations. »¹⁸⁷

L'auteur met l'accent sur la dimension rhétorique de l'expression qui permet de masquer les inégalités de classes en prenant appui, de manière fallacieuse, sur des éléments de réalité. L'impact de la crise de 2008-2009 a, de plus, été fortement ressentie par les « jeunes ». Il souligne que « *les jeunes font face à des conditions dégradées... depuis plusieurs années [milieu des années 1970]* ». Il remarque que « *le discours public sur les générations tend également à confondre les inégalités entre générations ou cohortes (groupes de personnes définis par leur date de naissance) et celles entre classes d'âge (groupes définis par leur position dans le cycle de vie)* ». Si on s'exprime en termes de « classes d'âge », il apparaît, par exemple, que la situation de précarité au moment de la jeunesse, est vécue et perçue très diversement (Chevalier et al. 2021). Cependant, G. Allègre met en évidence le poids des inégalités intragénérationnelles. L'origine sociale, le logement et le niveau de diplôme sont fortement discriminants. Les trois facteurs sont de plus étroitement corrélés les uns aux autres. « *Loin de la « fracture générationnelle », c'est à la transmission intergénérationnelle des inégalités, via le diplôme scolaire, que l'on assiste.* » Il rejoint Louis Chauvel qui évoquait cette dimension dès 2007, et François Pichault et Mathieu Pleyers, Camille Peugny et Cécile Van de Velde, plus récemment.

Dès lors, peut-on identifier des spécificités propres à la génération des étudiants sondés ? Ont-elles des impacts sur leur représentation du DD ? Les différences intragénérationnelles prennent-elles le pas dans ces représentations au point d'expliquer la diversité de leurs approches du DD, de la relation au politique, à l'action, au futur ?

7.1.2 Une génération confrontée à un ensemble inédit de crises

Si en 2012, pour G. Allègre, il faut tenir à distance l'expression de « génération sacrifiée », il n'en est pas de même pour Tom Chevalier et Patricia Loncle en 2021. Pour eux, à la question « la jeunesse est-elle sacrifiée ? », la réponse est « oui et non » (Chevalier et al. 2021, p. 87). Ils relèvent des difficultés particulières éprouvées par la jeunesse, aujourd'hui. Cette tranche d'âge est défavorisée par rapport aux autres. Ce phénomène constitue une exception dans le temps long du progrès générationnel.

La norme est, désormais, selon Louis Chauvel, le « déclassement générationnel » (Louis Chauvel, *La spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions*, Le Seuil, Paris, 2016, 214 p.). Ce déclassement affecte particulièrement les enfants des classes populaires mais aussi ce qu'on nomme usuellement les « classes moyennes ». Les inégalités de patrimoine sont un moteur puissant de ce que l'auteur dénomme le « grand déclassement »¹⁸⁸, conduisant à la fracturation de « la classe moyenne ». Ce processus

¹⁸⁷ « La jeunesse, génération sacrifiée ? », Guillaume Allègre, le 13/01/2011, dans le blog de l'OFCE (Observatoire français de conjonctures économiques), <https://www.ofce.sciences-po.fr/blog/la-jeunesse-generation-sacrifiee/> consulté le 03/03/2023

¹⁸⁸ Nous partageons les critiques des chercheurs qui réfutent le syntagme de « grand déclassement » qui fait écho à d'autres syntagmes tels que celui de « grand remplacement ».

s'accompagne d'un « déclassement scolaire », associé au lieu de résidence des parents. Avec un niveau de diplômes supérieur à celui de la génération précédente, les jeunes gens accèdent à des emplois moins rémunérateurs et moins stables que leurs aînés. Cette thèse suscite la controverse parmi les sociologues. Beaucoup soulignent l'élévation du niveau de connaissances de cette génération par rapport aux précédentes. C. Peugny et C. Van de Velde (Peugny et al. 2013) observent les effets des politiques publiques en direction de la jeunesse, et notamment l'impact de la « démocratisation scolaire », de l'accès de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, qui peuvent être source de frustrations au moment de l'entrée sur le marché du travail. T. Chevalier et P. Loncle soulignent que cette dégradation des conditions d'existence des jeunes en termes de chômage, de précarité et de pauvreté est liée à la crise économique. « *Comme lors de chaque crise économique, la jeunesse constitue la variable d'ajustement des entreprises.* » (Chevalier et al. 2021, p. 89).

Léa Lima et Benjamin Vial se penchent sur le phénomène de « non-recours » qui affecte fortement la « jeunesse » (in Chevalier et al. 2021, pp. 43-56). Le « non-recours » renvoie à la situation de toute personne qui ne bénéficie pas d'une offre publique, de droits ou de services, à laquelle elle pourrait prétendre. Les jeunes sont surexposés à ce risque en raison des difficultés administratives, de la méconnaissance de leurs droits sociaux, de la grande complexité des politiques de la jeunesse (multiplicité des acteurs, des dispositifs, des critères d'éligibilité...). Générations X ou Y, la difficulté à trouver des informations sur internet lorsqu'ils rencontrent des problèmes financiers, décourage nombre d'entre eux. Les étudiants vivant dans un logement isolé sont particulièrement fragilisés. Ces chercheurs y voient les effets de « politiques sociales "âgisées" », les rapports sociaux d'âge étant structurés par les dispositifs institutionnels différenciés en fonction de l'âge :

« Penser les rapports sociaux d'âge dans les politiques sociales revient à mettre au jour le travail symbolique nécessaire pour légitimer la position subalterne d'une catégorie de citoyen.ne.s au motif de leur âge. Un ressort particulièrement puissant de la domination est celui de la naturalisation de l'ordre social... Les mécanismes de catégorisation des individus sur la base de différences naturalisées et ceux de hiérarchisation de ces catégories sociales sont indissociablement liés. » (in Chevalier et al. 2021, p. 51)

Cette situation accroît la situation de pauvreté et de précarité des jeunes gens. Elle s'inscrit dans une certaine distance au politique du fait d'une appréciation faussée du droit social et du maintien de la jeunesse en marge de la « majorité sociale » par le biais de dispositifs qui les privent de droits sociaux tant qu'ils ne sont pas entrés sur le marché de l'emploi. La rhétorique du conflit de générations, les effets des politiques publiques âgisées n'ont eu, toutefois, qu'un impact très réduit sur les étudiants sondés. Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants de l'UPPA sont, dans leur très grande majorité, proches géographiquement de leurs familles. La solidarité intergénérationnelle les protège relativement bien. Inversement, les étudiants étrangers sont plus fragilisés.

À cette tendance qui dure tout en s'aggravant sur plusieurs décennies de crise économique, s'ajoutent d'autres crises. « *La crise sanitaire aurait entraîné une baisse des ressources pour 41 % des jeunes, les obligeant à réduire leur niveau de vie (pour 34 % d'entre eux) et à compter sur les aides de leur famille (23 %) ou de l'État (18 %)* » (Chevalier et al. 2021, p. 90). Cette situation met en évidence et accentue les lacunes de l'action publique en direction de la jeunesse qui a payé un lourd tribut pour « protéger les

aînés ». Malgré l'engagement des enseignants, livrés souvent à eux-mêmes, les effets des périodes de confinement, d'enseignement « en distanciel » sur la scolarisation et leurs études, seront considérables, à n'en pas douter. Le sondage réalisé entre octobre 2021 et janvier 2022 porte la marque de cette période. Ces mots d'une étudiante résument la situation de sa génération : « *la COVID nous vole nos 20 ans* ». L'isolement, le manque d'accès au numérique, l'impossibilité d'obtenir un « petit boulot » pour compléter leurs revenus... ont affecté la santé mentale de ces jeunes gens et leurs chances de réussite dans leurs études. Pour les sociologues, le COVID impose à la jeunesse étudiante, une situation inédite (Chevalier et al. 2021, p. 11).

C. Peugny et C. Van de Velde évoquent une autre caractéristique de la jeunesse concernant son lien au politique.

« Le salaire ou la nature de la profession exercée ne sont que des indicateurs du statut social des individus et des cohortes. La dénonciation du sort réservé aux cohortes les plus récentes va au-delà : certains travaux mettent en cause la mainmise des cohortes plus âgées sur les positions de pouvoir. Ainsi, si Christian Baudelot et Roger Establet concèdent que "l'exercice du pouvoir et de l'autorité va toujours de pair avec l'âge", ils précisent que "la pyramide des âges coïncide aujourd'hui plus qu'hier avec une pyramide des statuts". Parce que désormais, « les âges élevés tendent à monopoliser les fonctions de pouvoir et de richesse » dont sont au contraire exclus les jeunes, ils évoquent l'avènement d'une « gérontoclassie » menaçant l'équilibre de la société (Baudelot et Establet, 2000, p. 61)¹⁸⁹. Parmi ces fonctions du pouvoir figure évidemment l'exercice d'un mandat électif. » (Peugny et al. 2013, p. 648).

Cet accaparement du pouvoir par des hommes, relativement âgés, appartenant à des classes sociales aisées, peut expliquer, pour une grande part, les difficultés de relation avec les institutions politiques que nous avons identifiées dans notre échantillon. Les sociologues soulignent également le désir d'initiatives, d'invention de formes alternatives de participation au politique (Chevalier et al. 2021), en écho à de nombreux verbatims des étudiants sondés.

La détérioration matérielle des conditions d'existence des jeunes, leur entrée chaotique dans le monde du travail, leur mise à l'écart du politique, la conjonction inédite de crises caractérisent cette génération que l'on peut qualifier de « sacrifiée » en première approche. Cet ensemble d'expériences partagées contribue à la structuration d'une « situation de génération » que décrit K. Mannheim (Mannheim et al. 2011 ; Peugny et al. 2013, p. 648). En deuxième approche, la réalité s'avère plus complexe. T. Chevalier et P. Loncle notent que « *la thèse de la "génération sacrifiée" tend à homogénéiser les situations au sein d'une tranche d'âge, [et qu'] il ne faut pas sous-estimer les inégalités intragénérationnelles et tous les clivages qui traversent les jeunes* » (Chevalier et al. 2021, pp. 87-88).

La crise sanitaire se rajoute à la crise économique, pour une génération particulièrement sensible aux effets des changements climatiques et de la pollution. Les résultats de notre enquête en attestent largement. Pour Yaëlle Amsellem-Mainguy et Laurent Lardeux, à l'issue de la crise sanitaire :

« la situation nouvelle se situe de ce fait moins dans le « sacrifice » subi collectivement par l'ensemble d'une génération que dans l'accentuation des inégalités entre jeunes, ce qui contribue à

¹⁸⁹ Baudelot c., Establet R., 2000, *Avoir trente ans en 1968 et 1998*, Paris, le Seuil.

effacer l'idée d'une communauté de destin unie sur la base du partage commun d'expériences. Plutôt que de consolider le socle d'une même unité générationnelle, la crise, du fait des inégalités, pourrait au contraire morceler davantage la société française et accentuer les clivages entre les jeunes, et entre les générations » (Amsellem-Mainguy et al. 2022, p. 9)

Ces auteurs montrent comment la crise sanitaire a éprouvé l'organisation de la scolarité et des études universitaires. L'enquête concerne les cohortes de jeunes gens qui précèdent la réforme du baccalauréat et la mise en place de Parcoursup qui ont plongé les lycéens dans un état de stress élevé. Nous pouvons nous attendre à voir la jeunesse actuelle et les générations suivantes gravement marquées. La guerre en Ukraine, la sécheresse sévère de l'été 2022 viennent rajouter des composantes lourdes à cet ensemble inédit de crises majeures peu susceptibles de « faire génération ». L'Éducation nationale, en tant que politique publique en direction de la jeunesse est appelée à prendre pleinement en compte cette réalité où les inégalités sociales sont renforcées par la crise sanitaire.

7.1.3 Une classe d'âge fracturée par les inégalités sociales, générées et territoriales

L'échantillon sondé, composé d'étudiants, n'est pas représentatif de l'ensemble de sa génération. L'UPPA, en tant qu'« université de proximité », accueille une proportion relativement importante d'étudiants boursiers et d'étudiants salariés. Ces étudiants ont souvent une activité salariée en marge de leurs études pour pouvoir s'autofinancer. Les enfants issus des milieux les plus modestes d'un côté, et des classes les plus aisées, de l'autre, sont sous-représentés, ce qui constitue un double biais. En gardant la focale sur la *question sociale*, en lien avec l'EDD qui s'adresse - en principe - à tous les élèves, il nous semble nécessaire d'appréhender la manière dont les enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement supérieur, peuvent, dans leur diversité, se positionner.

Camille Peugny (Peugny 2020) rappelle (p. 16) qu'en 2016, seuls 47 % des 18-25 ans sont inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur alors que 43 % sont actifs et 17 % considérés comme chômeurs. Or le poids des diplômes génère d'importants clivages au sein d'une même génération (p. 16), notamment au moment de l'entrée dans la vie active. C. Peugny nous met en garde :

« Si la question des inégalités entre les générations est importante, elle ne peut constituer l'unique clé de lecture de la situation des différentes fractions de la jeunesse. La focalisation sur la dimension intergénérationnelle tend à invisibiliser les clivages qui continuent à fracturer les générations. » (Peugny 2020, p. 11)

La montée du thème des inégalités entre générations, aussi fondé soit-il, présente une vision homogène de la jeunesse et repousse au second plan celle des inégalités sociales, encore une fois, invisibilisées. Pourtant les fractures entre classes sociales se sont, en fait, renforcées. Face à la dégradation des conditions de vie, *« les ressources mobilisables par les individus, économiques et culturelles notamment, héritées de générations précédentes, restent essentielles. »* (Peugny 2020, p. 15). Pour appréhender les spécificités d'une génération, C. Peugny et P. Van de Velde proposent, alors, de *« penser ensemble inégalités intergénérationnelles et inégalités intragénérationnelles »* (Peugny et al. 2013 ; Peugny 2020).

Les appartenances de classes ont accru les inégalités en matière de trajectoires scolaires. L'aide financière et le statut social des parents creusent ces inégalités. Elles s'entrecroisent avec toutes les autres

formes de discriminations : genrée, raciale, situation de handicap... Les types de territoires (rural, urbain, périurbain, quartiers aisés, quartier de relégation, régions désindustrialisées, territoire métropolitain et ultra-marin, ...) dans lesquels vivent ces jeunes gens participent de la construction et du renforcement des clivages. Stéphane Beaud et Gérard Mauger se sont penchés sur les jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée (Beaud et al. 2017). Loin de toute approche stéréotypée, l'ouvrage, regroupant des articles de chercheurs adoptant une méthode ethnographique, nous offre plusieurs portraits de jeunes filles et de jeunes gens issus des classes populaires. Le rapport de ces jeunes à l'institution scolaire est particulièrement difficile. L'enseignement professionnel a subi une forte dévalorisation ces dernières années, produite en grande partie par les réformes successives dont il a fait l'objet. Ces établissements accueillent une forte proportion d'enfants d'ouvriers essentiellement, mais aussi d'employé(e)s. La concentration d'élèves en difficultés scolaires, une orientation subie et non choisie, l'absentéisme, la généralisation de la culture « anti-école » associée à une culture « de rue », hypothèquent les chances de réussite, d'insertion dans le monde du travail ou d'accès à l'enseignement supérieur. Ces jeunes gens peuvent difficilement disposer de l'appui financier de leurs familles. L'incertitude et la précarité pèsent plus lourdement sur eux que sur l'ensemble de leur génération.

« La disqualification par l'école tend, [dans les classes populaires], à l'emporter sur l'autoélimination et l'accès au monde ouvrier est devenu la conséquence de l'échec scolaire. [...] Dans les classes populaires le système scolaire est à la fois l'objet de tous les espoirs (suscités par l'école démocratique) et de toutes les déceptions (engendrées par le mécanisme ordinaires de la reproduction). » (Beaud et al. 2017, p 12-13).

Les modèles virilistes du monde ouvrier se déconstruisent, se recomposent, au fil de la crise, dans les régions frappées par la désindustrialisation, avec des effets destructeurs sur l'estime de soi. Ils sont remplacés par un « virilisme de bandes », plus agressif. Les jeunes filles issues des classes populaires subissent en matière d'orientation une double peine, de classe et de genre. Elles se trouvent, malgré des résultats scolaires plus élevés que leurs camarades masculins, reléguées vers les filières de métiers moins rémunérateurs et plus précaires. Leur désillusion n'en est que plus grande.

Or « la transition écologique vers le développement durable », ou bien vers « la justice sociale et environnementale » appelle des contenus d'enseignements ambitieux, pour toute la jeunesse, quel que soit le parcours scolaire emprunté (enseignement général, technologique ou professionnel). Langevin-Joliot plaide pour une culture scientifique générale commune, émancipatrice, enseignée dès le primaire, pour éclairer notamment les problématiques environnementales.

« L'état actuel des rapports entre la science et la société est inquiétant, l'échec des multiples débats sur les technologies et les controverses autour du principe de précaution en témoignent suffisamment. Quelles conditions réunir pour sortir d'une situation dangereuse pour l'avenir ? L'amélioration des communications entre la science et la société, les scientifiques et les citoyens est un objectif important. Elle implique naturellement une approche de la science différente dans les médias qui servent le plus souvent d'intermédiaires. Il devrait être possible de sortir de la confusion dans laquelle les débats sur les technologies s'enlisent. L'intérêt ou non de mettre en œuvre une technologie relève de questions scientifiques et techniques d'une part et d'autre part de questions économiques et sociales » (Langevin-Joliot 2014, p. 194).

L'enjeu est donc d'ordre économique, social et environnemental pour réorienter les manières de produire, de consommer, et plus largement de faire société, ce qui implique des choix politiques. L'enjeu est dès lors, aussi, et surtout, démocratique : permettre à tous les citoyens de peser sur les choix politiques. L'École, et notamment l'EDD, doivent donner à chaque élève, sans exclusive, la possibilité de comprendre les débats scientifiques, économiques, politiques... Elle doit éduquer à la compréhension de problèmes complexes et à l'élaboration collective de solutions qui engagent l'avenir.

La formation professionnelle par voie scolaire peut constituer un levier majeur en faveur de ces mutations. Les disciplines d'enseignement général ont trouvé place en 1880 dans l'enseignement professionnel public, permettant de l'affranchir de l'hégémonie du « patronat », promoteur d'un enseignement réductionniste et utilitariste. L'enseignement agricole et maritime, aujourd'hui, sont des laboratoires où fourmillent les initiatives en vue d'une bifurcation écologique associée à des transformations sociales. Ainsi, dans l'agriculture, ces jeunes gens contribuent à la transition agro-écologique, à la relocalisation d'une alimentation saine. Ils remettent, parfois, en cause l'accaparement des terres et de l'eau par l'agro-industrie. Cependant les réformes de l'enseignement professionnel tournent le dos à cette dynamique. Il est, pour le moins, surprenant, de voir les enseignements professionnels et généraux remis en cause au profit des temps d'apprentissage en entreprise. Comment assurer une EDD à la hauteur des enjeux dans de telles conditions ?

« Le jeune », « l'élève », « l'étudiant », « l'apprenant » sont, le plus souvent, des figures essentialisées, délogées de tout contexte, social et territorial, notamment. L'hétérogénéité des classes est souvent perçue comme « un problème », une entrave aux enseignements. Un supposé « bon élève », idéalisé, est érigé en référent auxquels les élèves sont comparés, légitimant élitisme et sélection. Nous pensons au contraire qu'en reconnaissant la diversité des élèves, des étudiants, en accordant toute leur place aux cultures ouvrières, paysannes, notamment, dans leur contexte générationnel, les enseignants peuvent en faire une ressource inépuisable pour l'EDD. La « transition écologique et sociale » appelle, dans l'Éducation nationale, un changement de paradigme.

7.2 L'EDD face aux inégalités sociales et territoriales parmi les élèves

« Quand nous regardons vers l'avenir, il existe de nombreuses incertitudes sur ce que sera le monde de nos enfants, de nos petits-enfants et des enfants de nos petits-enfants. Mais nous pouvons être sûrs au moins d'une chose : si l'on veut que la Terre puisse subvenir aux besoins des êtres humains qui la peuplent, la société humaine devra alors être transformée. [...] Dans cette évolution vers des changements fondamentaux dans nos styles de vie et nos comportements, l'éducation - dans son sens le plus large - a un rôle prépondérant à jouer. » (Morin et al. 1999a)

Edgard Morin et Federico Mayor, président de l'UNESCO en 1999, appelaient de leurs vœux une Éducation au Développement durable en faveur de la démocratie, de l'équité et de la justice sociale et de la paix, en

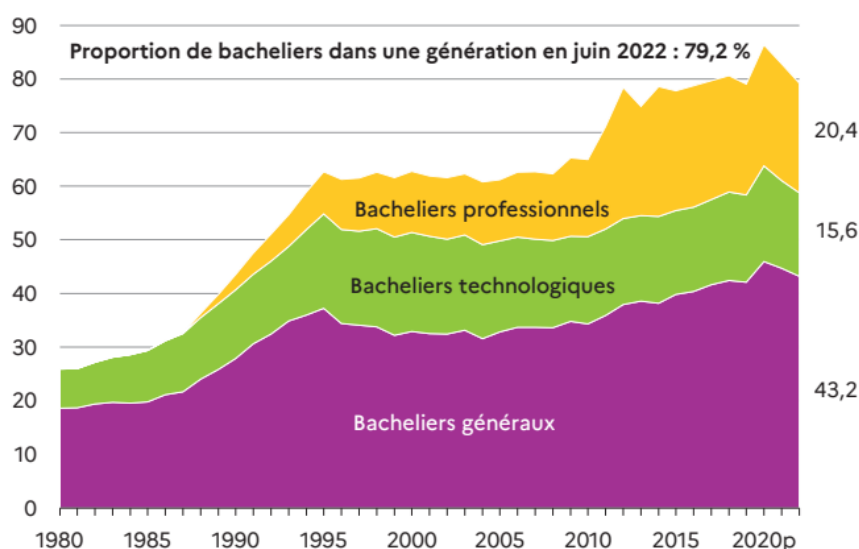
« harmonie avec notre environnement naturel ». L'ODD 4¹⁹⁰ : « Assurer l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », réaffirme la place de l'Éducation en tant que clé de voûte des objectifs du développement durable.

Alors que les questions sociales se trouvent au cœur de chaque ODD, comment expliquer le hiatus entre les objectifs affichés par les institutions et les résultats de notre enquête ? Nous avons vu que l'Éducation nationale en France accorde une place très limitée au « pilier social » dans l'EDD. Pour redonner de la visibilité à la *question sociale* dans l'EDD, il nous faut interroger le rôle du système éducatif dans la construction ou la résorption des inégalités sociales et territoriales.

7.2.1 Le système éducatif français conforte les inégalités sociales, genrées...

La publication *L'État de l'École 2022, une analyse statistique du système éducatif*¹⁹¹ rassemble des indicateurs statistiques qui permettent d'apprécier ses tendances et son évolution. Parmi ces données, nous retenons celles qui concernent plus particulièrement les inégalités sociales, genrées et territoriales. Le système scolaire en France est marqué par une forte contradiction. D'un côté, on assiste à une élévation sans précédent du taux de scolarisation, et, de l'autre, au maintien, voire à l'accroissement, des inégalités scolaires.

Figure 54 : Proportion de bacheliers dans une génération (1980-2022) (en %)



L'état de l'École 2022, DEPP, p. 7

p : données provisoires. Pour la session 2022, les chiffres ont été établis à partir des résultats provisoires du baccalauréat 2022.

Champ : France métropolitaine jusqu'en 2000, France métropolitaine + DROM hors Mayotte à partir de 2001.

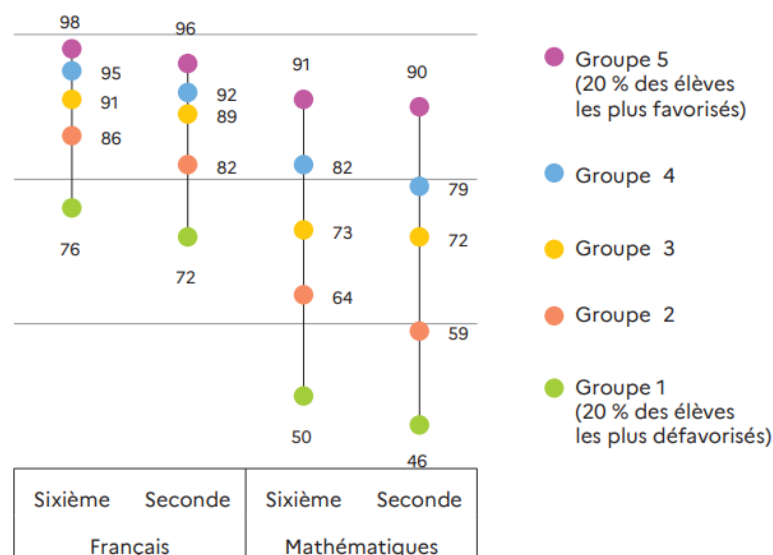
Source : DEPP, Systèmes d'information Océan, Cyclades ; ministère de l'Agriculture ; Insee, estimations démographiques, traitement DEPP.

¹⁹⁰ ODD 4 : Éducation de qualité, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/> consulté le 07/03/2023

¹⁹¹ *L'État de l'École 2022*, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/EtatEcole2022> consulté le 07/03/2023

En une quarantaine d'années, s'est produite une progression très importante du taux de scolarisation associée à l'acquisition plus fréquente de diplômes, notamment le baccalauréat (fig. 54). Elle induit une élévation sans précédent du niveau de connaissances dans la société. En 1980, un quart d'une classe d'âge obtenait le baccalauréat contre près de 80 % en 2022. Cette progression implique celle des titulaires du baccalauréat de l'enseignement général ou technologique, mais elle est principalement liée à la création des baccalauréats professionnels. Il s'agit d'un mouvement de « démocratisation scolaire » compte tenu de l'importance numérique du phénomène. Pierre Merle (Merle 2017) situe ce phénomène dans l'histoire du système éducatif. La démocratisation de l'accès à l'école a débuté au XIX^e siècle (loi Guizot en 1833 et lois Ferry dans les années 1880). En 1959, la réforme Berthoin porte la scolarité obligatoire à 16 ans. En 1975, la création du collège unique avec la réforme Haby met fin à un système scolaire sélectif à l'entrée de la 6^{ème}.

Figure 55 : Proportion d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante des connaissances et compétences selon le milieu social des parents, rentrée 2020 (en %)



L'état de l'École 2022, DEPP¹⁹², p. 70

Lecture : 91 % des élèves les plus favorisés socialement (groupe 5) ont une maîtrise satisfaisante ou très bonne des connaissances et des compétences évaluées en mathématiques en début de sixième.

Champ : élèves de sixième et de seconde, France métropolitaine + DROM + Polynésie française et Saint-Pierre-et-Miquelon, Public et Privé sous contrat.

Source : DEPP, évaluation nationale exhaustive de début de sixième et test de positionnement de début de seconde, septembre 2021.

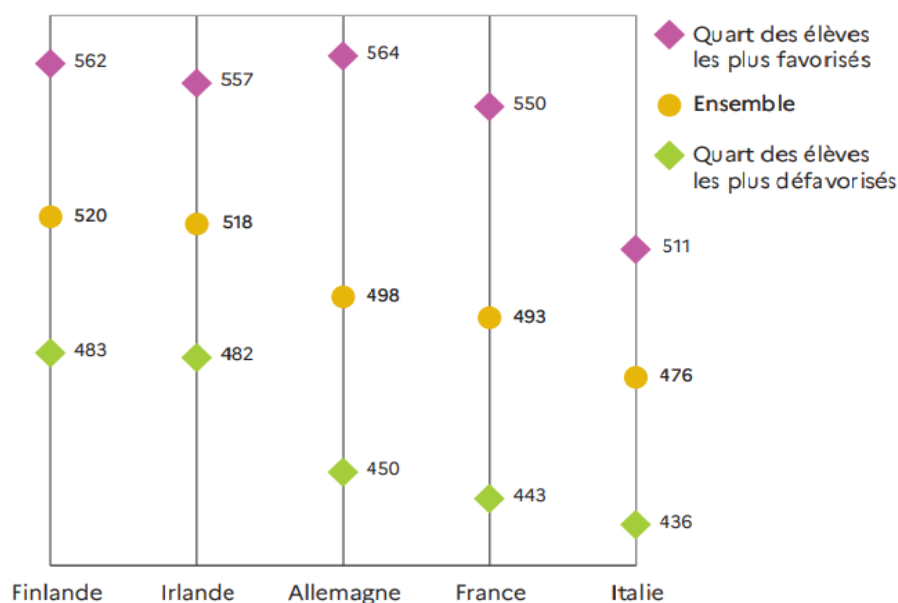
Dès lors, en plaçant l'EDD au cœur des enseignements, les instructions officielles offrent une large plage d'actions possibles au sein du système éducatif. Pierre Merle interroge le concept de *démocratisation scolaire* en 2000 (Merle 2000) pour distinguer la dimension quantitative et la dimension qualitative de cette dynamique. La seconde est centrée sur la diminution des inégalités sociales à l'école. Il évoque une *démocratisation ségrégative* en soulignant le lien entre les séries du baccalauréat et les différences

¹⁹² DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

d'appartenance sociale des élèves. De nombreux auteurs, notamment en sociologie de l'éducation¹⁹³, invitent à distinguer *démocratisation scolaire* et *massification scolaire*. En effet, le système scolaire français est marqué par des fortes inégalités. Pour rester dans le cadre de notre recherche, nous nous en tiendrons au constat établi par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) dans le cadre de sa publication *L'état de l'école 2022*.

Le système éducatif en France ne parvient pas à réduire les inégalités sociales. La figure 55 souligne le lien entre le milieu social des parents et les compétences en français et en mathématiques. À l'entrée en 6^{ème}, les résultats aux évaluations épousent les différences sociales, en français, et plus encore en mathématiques. Les résultats en français des élèves du groupe 1 (les élèves les plus défavorisés) sont nettement inférieurs à ceux du groupe 2, alors que les écarts entre les groupes 2, 3, 4 et 5 sont plus faibles. Les résultats en mathématiques sont plus préoccupants. Les années de collège ne modifient pas ces écarts qui semblent même se renforcer.

Figure 56 : Score moyen des élèves de 15 ans à l'épreuve de compréhension de l'écrit selon le statut économique, social et culturel en 2018



L'état de l'École 2022, DEPP, p. 7

Lecture : en France, le score moyen obtenu à PISA en compréhension de l'écrit est de 493. Il est de 550 parmi le quart des élèves dont le contexte socioéconomique (au sens de l'indice SES de PISA) est le plus favorisé, et 443 parmi les élèves dont le contexte socioéconomique est le plus défavorisé.

Champ : élèves de 15 ans.

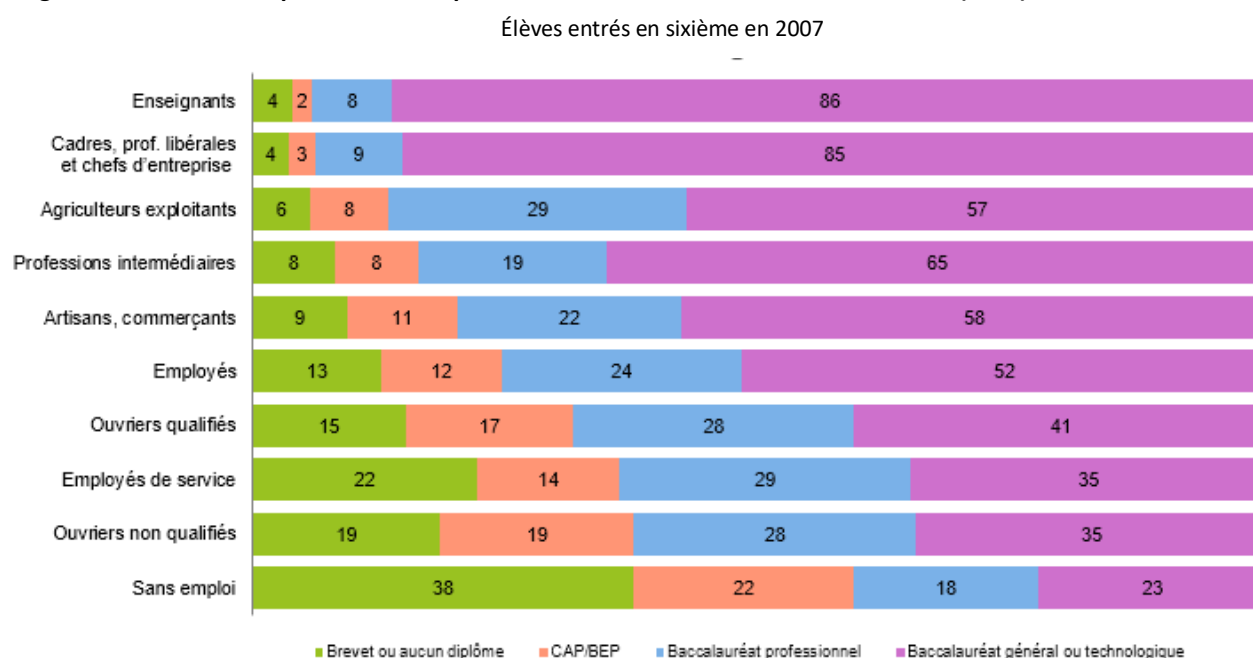
Source : DEPP, OCDE-PISA

¹⁹³ Les ouvrages de Pierre Merle et celui de Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière publiés dans la collection *Repères* permettent aux non-spécialistes de s'appropriier les grandes orientations de ce courant de la sociologie (Merle 2012 ; 2017 ; M. Blanchard et al. 2016)

Le déficit en matière de connaissances scientifiques hypothèque lourdement la capacité des jeunes gens à construire une vision éclairée des enjeux économiques, sociaux et environnementaux, notamment parmi ceux qui sont issus des catégories sociales les plus défavorisées.

Avec le graphique 13, l'analyse s'affine. Les inégalités intragénérationnelles se structurent dans le système éducatif autour de deux facteurs majeurs : le niveau de vie des parents et le « capital culturel » (fig. 57). Les chances d'accéder au baccalauréat général ou technologique sont bien plus élevées pour les enfants de chefs d'entreprises, de professions libérales, de cadres et d'enseignants. Pour toutes les autres catégories, la part des enfants qui sont orientés dans l'enseignement professionnel est nettement plus importante. Le parcours des enfants dont les parents sont sans emploi semble particulièrement semé d'embûches.

Figure 57 : Niveau de diplôme dix ans après l'entrée en sixième selon le milieu social (en %)



L'état de l'École 2022, DEPP, p. 71

Lecture : dix ans après leur entrée en sixième en 2007, 86 % des enfants d'enseignants sont titulaires d'un baccalauréat général ou technologique.

Champ : France métropolitaine.

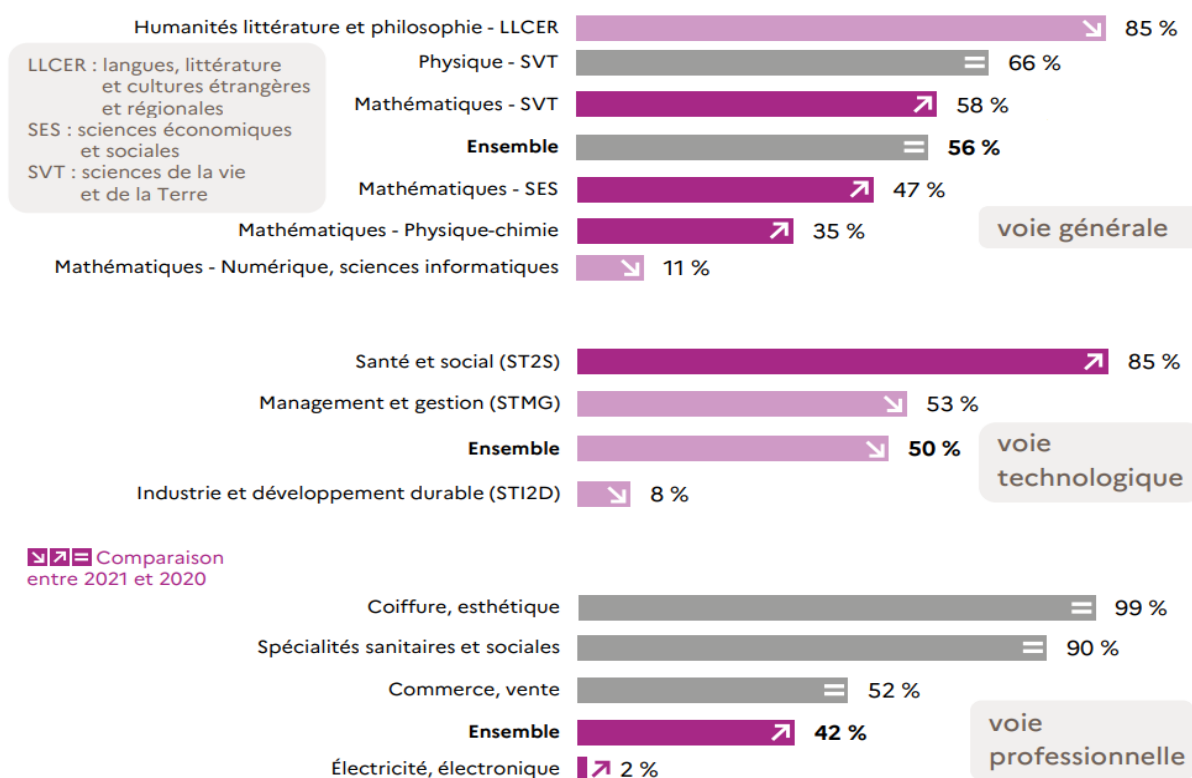
Source : DEPP, SIES-MESR, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

Les Héritiers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (Bourdieu et al. 1994) et les mécanismes de *La Reproduction* (Bourdieu et al. 2005) ont encore de beaux jours devant eux.

L'orientation des jeunes filles demeure fortement marquée par les inégalités de genre (fig. 58). Pour les baccalauréats d'enseignement général, la filière littéraire prend largement le pas sur les filières scientifiques, malgré quelques inflexions. Dans l'enseignement professionnel, les jeunes filles sont inscrites à 85 % au moins, dans la formation aux métiers de la santé, du social et de la coiffure. En revanche, elles ne constituent que 8 % des inscrits dans la filière « industrie et développement durable ». Ces constats laissent

présager un maintien durable des inégalités de genres dans cette classe d'âge quand l'ODD 5¹⁹⁴ entend voir « réaliser l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles ». La proportion insuffisante de jeunes filles dans les filières scientifiques, notamment celles qui sont issues des classes sociales défavorisées, enlève un immense potentiel au monde de la recherche et à la construction d'une « transition écologique, socialement juste ».

Figure 58 : Part de filles en classe de terminale dans une sélection de doublettes, de séries ou de spécialités à la rentrée 2021 (en %)



L'état de l'École 2022, DEPP, p. 72

Lecture : dans la doublette de spécialités générales Humanités littérature et philosophie - LLCER, 85 % des élèves sont des filles.

Champ : France métropolitaine + DROM, Public et Privé (sous et hors contrat).

Source : DEPP, Système d'information Scolarité et enquête n°16 auprès des établissements privés hors contrat.

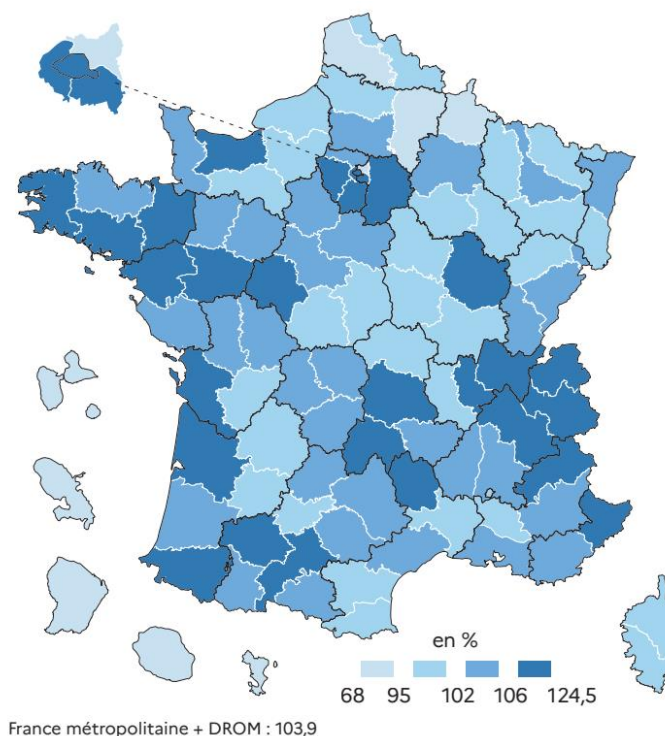
Comment le système éducatif français peut-il promouvoir l'enseignement des ODD quand les faits mettent en exergue sa propre inaction en matière de lutte contre les inégalités, sociales et genrées, notamment ?

¹⁹⁴ L'Agenda 2030 en France. Le site des objectifs du développement durable, <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd5-realiser-l-egalite-des-sexes-et-autonomiser-toutes-les-femmes-et-les> consulté le 08/03/2023

7.2.2 ... et les inégalités territoriales

La publication de la DEPP sur *l'état de l'École en 2022*, renseigne également sur les disparités territoriales de parcours et de résultats scolaires (fig. 59) calculées à partir de l'Indice de Position Sociale (IPS)¹⁹⁵. Ceci constitue une nouveauté. Comme le souligne la *Gazette des communes*, il a fallu attendre une condamnation du ministère de l'Éducation nationale par le tribunal administratif de Paris le 13 juillet 2022 pour obtenir les données relatives à l'IPS jusque-là occultées, marque, s'il en est, de l'invisibilisation délibérée des inégalités sociales et territoriales.

Figure 59 : Indice de position sociale (IPS) moyen des familles de collégiens à la rentrée 2021



L'état de l'École 2022, DEPP, p. 74

Champ : France métropolitaine + DROM, public et privé sous contrat.

Source : DEPP, Système d'information Scolarité, rentrée 2021.

« Après une longue obstruction, le ministère de l'Éducation nationale a été contraint de publier l'indice de position sociale des écoles et collèges. Une série de données qui jette une lumière crue sur les inégalités sociales du système scolaire français. »¹⁹⁶

¹⁹⁵ « **L'indice de position sociale (IPS)** permet d'appréhender le statut social des élèves à partir des professions et catégories sociales (PCS) de leurs parents. Pour chaque PCS, la valeur numérique de l'IPS correspond à un résumé quantitatif d'un ensemble d'attributs socio-économiques et culturels liés à la réussite scolaire. Concrètement, pour déterminer les valeurs associées à chaque PCS, nous avons considéré la moyenne pondérée de caractéristiques telles que les diplômes, les pratiques culturelles, les conditions matérielles, le capital culturel et l'implication des parents dans la scolarité. »

<https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/indices-de-position-sociale-dans-les-ecoles-de-france-metropolitaine-et-drom-version-2-1/> consulté le 08/03/2023

¹⁹⁶ « Ségrégation scolaire : ce que révèle l'indice de position sociale »,

<https://www.lagazettedescommunes.com/831228/segregation-scolaire-ce-que-revele-lindice-de-position-sociale-ips/> consulté le 08/03/2023

L'IPS moyen, en France, pour l'année 2020-2021¹⁹⁷ est de 102,77. La carte publiée dans *l'état de l'École 2022* n'indique que les moyennes départementales. Les élèves des départements frappés par la désindustrialisation (le Nord et la Seine-Saint-Denis) et ceux qui vivent dans les DROM sont particulièrement défavorisés (IPS inférieur à 90). L'article de la *Gazette des communes* apporte des informations bien plus complètes, plus précises pour la France métropolitaine. Le privé concentre les familles les plus favorisées. Les collèges en zone rurale sont plus défavorisés que ceux qui se trouvent sous l'influence d'un pôle urbain. Seule la moitié des écoles dont l'IPS est inférieur à 90 est classée en réseau d'éducation prioritaire, de même que moins d'un tiers des collèges en grande précarité sociale. La situation des établissements dans les DROM, où la grande vulnérabilité sociale se conjugue avec des territoires très exposés aux aléas environnementaux, mériterait pourtant une attention toute particulière.

Une source supplémentaire d'inégalités dans l'EDD vient s'ajouter aux déficiences de l'Éducation nationale : la question des partenariats comme l'illustre l'expérience du dispositif CUBE.s¹⁹⁸. L'IFPEB (Institut Français pour la Performance du Bâtiment) organise un concours « climat, usages, bâtiments, enseignement scolaire », soutenu par le ministère de l'Éducation nationale, notamment. Les établissements (collèges, lycées) qui s'inscrivent s'engagent à réduire leur consommation d'énergie pendant cinq ans, en considérant que « chaque geste compte ». Le classement final dépend du taux d'énergie économisée par l'établissement. La carte de la répartition des établissements qui ont candidaté (fig. 60) est révélatrice d'une EDD qui est relativement concentrée dans les territoires urbains, notamment dans la période la plus récente. Cependant, des espaces métropolitains comme Bordeaux ou Nantes ou des départements entiers sont absents du dispositif, traduisant une inégale implication des conseils départementaux ou la présence d'autres ressources en EDD pour construire des partenariats (conseil régional, associations...). Dans les territoires ruraux, la mobilisation des établissements est plus inégale. Elle est plus forte dans l'Ouest et le Nord de la France. On peut supposer qu'elle est liée à l'implication d'équipes dans les établissements scolaires ou d'élus particulièrement sensibilisés. Encore une fois, à l'exception de la Réunion, les DROM sont marginalisés.

L'école, malgré la massification scolaire, renforce les inégalités sociales, genrées et territoriales. Cette *démocratisation ségrégative* suscite beaucoup de désillusions, de frustrations et accentue les fractures intragénérationnelles, dans le prolongement des inégalités des générations précédentes. Joanie Cayouette-Remblière, sociologue, analysant les trajectoires d'élèves du primaire au baccalauréat, en particulier celles des enfants issus des classes populaires, dénonce *L'école qui classe* (Cayouette-Remblière 2016). Elle décrypte les contradictions de l'« expansion scolaire » qui a déstabilisé le système scolaire en deux « explosions scolaires » : la première dans les années 1985-1995 et la deuxième dans les années 2010-2020 (fig. 54). Ces contradictions se lisent dans la relation nouée entre les familles ouvrières et l'école.

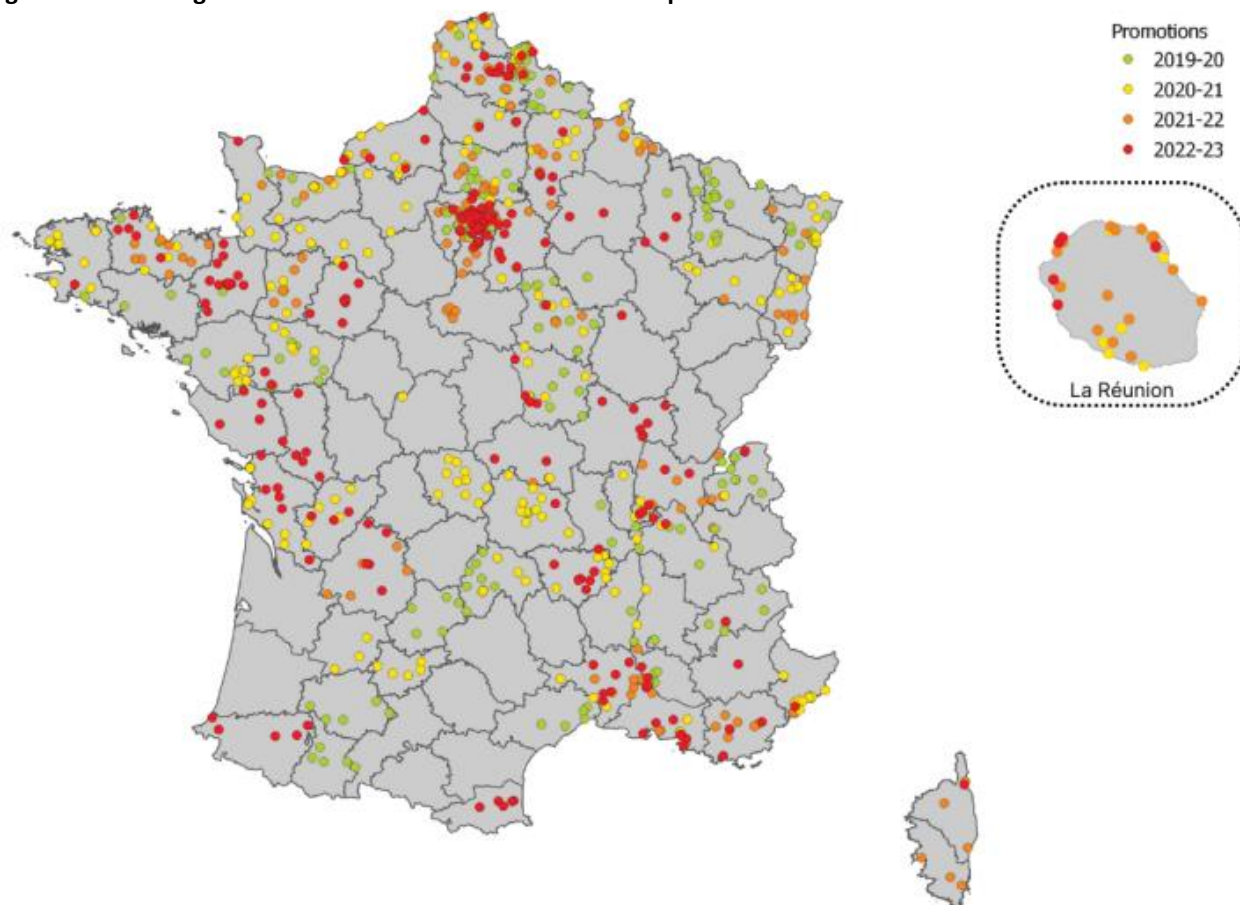
« La "demande d'école" des familles ouvrières peut donc être lue comme "un reflet inversé des transformations de l'usine", et c'est dans la disqualification sociale, la dévalorisation de la condition

¹⁹⁷ L'IPS communiqué par le ministère correspond à la moyenne des IPS de tous les élèves de l'établissement. La valeur de l'IPS est plus élevée pour les élèves quand les conditions familiales sont considérées comme favorables à la réussite scolaire de leur enfant. Inversement, il est plus faible quand les élèves proviennent d'un milieu social défavorisé. L'indice moyen pour les écoles élémentaires (public et privé confondus), en 2021-2022 est de 102,77. Il passe de 49,6 pour une école de Maripasoula en Guyane, à 155,6 pour une école élémentaire publique de Buc dans les Yvelines. Source : idem

¹⁹⁸ [Cube.S - Challenge climat, usages, bâtiments enseignement scolaire \(cube-s.org\)](https://cube-s.org) consulté le 08/03/2023

ouvrière et l'expansion du chômage de masse qu'il faut chercher les causes de l'accélération du processus d'adhésion des familles populaires à l'entreprise scolaire. » (Cayouette-Remblière 2016, p. 7)

Figure 60 : Une inégale mobilisation des territoires dans le dispositif CUBE



<https://www.cube-s.org/wp-content/uploads/2023/02/CarteFranceCUBES-768x541.png> consulté le 07/03/2023

Mais si la demande est forte, la méconnaissance des codes du système scolaire est source de multiples tensions. Pour dépasser ces contradictions, elle formalise le concept de *forme scolaire* :

« Pour réintroduire le terme “école” dans l'analyse des inégalités scolaires, nous aurons recours au concept de forme scolaire qui qualifie la manière spécifique dont sont transmises, dans le cadre scolaire, les connaissances légitimes. Il ne s'agit pas de juger du caractère économiquement rentable ou socialement émancipateur de l'arbitraire culturel scolaire, mais seulement de montrer qu'il n'est pas naturel : il est le produit d'une histoire particulière et s'appuie sur les dispositions sociales ainsi que la culture des classes dominantes. » (Cayouette-Remblière 2016, p. 13).

Cette *démocratisation ségrégative* de l'accès à l'éducation est marquée par un accroissement des formes de sélection et de ségrégation. *« L'école et les diplômes deviennent de plus en plus importants dans le processus d'insertion professionnelle »* souligne-t-elle (Cayouette-Remblière 2016, p. 10). Nicolas Charles (in Chevalier et al. 2021, pp. 29-41) questionne les impacts de cette massification et des inégalités scolaires sur la jeunesse, en tant que *génération*. Quel sera le profil des « générations futures » ? Il reprend le

concept de *démocratisation ségrégative* pour souligner que les diplômes obtenus sont valorisés diversement : « *plus le diplôme initial détermine l'accès aux positions sociales, plus l'École favorise la production d'inégalités sociales : on parle d'emprise scolaire ou des diplômes.* » (p. 37). Cette situation induit une « *intensification de la compétition scolaire* » (p. 38) et « *renforce les stratégies familiales socialement marquées* » (p. 38). Quelles seront les conditions de la montée en âge de cette génération ? La fracturation de cette classe d'âge est croissante. De fortes tensions sociales sont fortement probables dans un contexte de crises multiformes générant de lourdes incertitudes. L'idéologie néolibérale induit la mise en compétition des individus alors que les chances, au départ, sont loin d'être égales.

Le système éducatif français, malgré les discours officiels, reproduit et renforce les inégalités sociales, genrées et territoriales, perpétuant les rapports de domination de classes, de genres et ceux qui sont issus du passé colonial « qui ne passe pas ». L'EDD dans un tel système éducatif ne peut remplir sa mission qui consiste à révéler et remettre en cause les inégalités sociales et environnementales. Replacer la *question sociale* au cœur de l'EDD, en s'appuyant sur l'ensemble des ODD, invite à un changement de paradigme du système éducatif français. Dans l'attente de telles transformations, chaque enseignant peut trouver la voie pour construire des situations d'apprentissage qui s'affranchissent du contexte néolibéral afin de dégager la perspective d'une « transition écologique socialement juste ». Il convient, préalablement, d'identifier les orientations et les démarches pédagogiques à l'œuvre en EDD qui reproduisent et renforcent les inégalités ou bien permettent de les combattre.

7.2.3 Démarches pédagogiques et inégalités scolaires

Sur le portail du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse dédié à l'EDD (mis à jour en mars 2023), nous pouvons lire ces éléments destinés à encadrer l'action des enseignants :

« L'éducation au développement durable (EDD) permet d'appréhender la complexité du monde dans ses dimensions scientifiques, éthiques et civiques. [...] Le développement durable est adopté par le ministère chargé de l'Éducation nationale dans son acception classique comme étant une *démarche de rétablissement d'équilibres dynamiques entre l'environnement, le monde social, l'économie et la culture*. Partant de cette définition fondée sur l'interaction entre ces différents domaines, l'éducation au développement durable (EDD) est une *éducation transversale* [...]. La compréhension des relations entre les *questions environnementales, économiques, sociales et culturelles* doit aider les élèves à mieux percevoir :

- *l'interdépendance des sociétés humaines et du système Terre*
- *la nécessité de faire des choix informés et responsables et d'adopter des comportements qui tiennent compte de ces équilibres*
- *l'importance d'une solidarité à l'échelle mondiale* ». ¹⁹⁹

Ces propos ouvrent des possibles sur le plan pédagogique.

Cependant, permettre à tous les élèves d'appréhender la complexité du monde, tel est le défi posé par l'EDD à chaque enseignant.

¹⁹⁹ L'Éducation au Développement Durable, <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136> consulté le 09/03/2023

Dès 1999, Edgard Morin, sollicité par le Directeur général de l'UNESCO pour dessiner les contours d'une éducation au développement durable, présente « les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur²⁰⁰. (Morin et al. 1999 ; Morin 2006 ; 2016). Il s'agit d'un projet éducatif ambitieux : 1. Interroger l'erreur et l'illusion comme sources de « cécités de la connaissance » ; 2. Poser les principes d'une connaissance pertinente ; 3. Enseigner la condition humaine ; 4. Enseigner l'identité terrienne ; 5 : Affronter les incertitudes ; 6. Enseigner la compréhension ; 7. Définir les fondements de l'éthique humaine.

Pourtant, loin de ces orientations, les étudiants sondés ont été essentiellement marqués par des situations d'apprentissages centrées sur les « éco-gestes ». Comme nous l'avons vu, les textes officiels en France interprètent de manière sélective les textes de l'UNESCO. « Loi Climat et résilience » du 22 août 2021 comprise, ils mettent plutôt l'accent sur le rôle de l'École comme levier pour sensibiliser et changer les comportements. Les questions de « tri sélectif », principalement, mais aussi la nécessaire transformation des façons de consommer en faveur de la « sobriété » ont fortement marqué ces jeunes gens. Lorsqu'ils sont interrogés sur le bien-fondé de ces démarches, ils se montrent très vite à court d'arguments. De l'inculcation des « bonnes pratiques » à l'éducation à la complexité des enjeux, le chemin est long et les obstacles nombreux. Les verbatims recueillis montrent qu'ils s'en tiennent souvent à des lieux communs. Les formes de raisonnement mobilisées sont souvent enfermées dans des binômes réducteurs. Les arguments simples, voire simplistes prennent le pas en termes de ce qui est « bon », « vertueux » ou « mauvais » pour la Planète, pour l'Homme. Les explications essentialisantes et naturalistes sont souvent invoquées, écartant tout questionnement sur les jeux d'acteurs et les causes des processus. La description des mécanismes à l'œuvre dans les changements climatiques reste très floue. Au fil du parcours universitaire, si les connaissances se précisent dans le cadre disciplinaire, l'articulation des enjeux ne parvient pas à se réaliser, en large partie du fait de l'exclusion des dimensions sociales, historiques et économiques. Ces constats rejoignent des propos formulés par Adolfo Berrios, Angela Barthes et Pierre Champollion en 2014 (Berrios et al. 2014). Ils identifiaient une représentation sociale bipolaire du DD centrée sur la « nature » et les « bons gestes ».

Les élèves sont-ils « tous capables » de s'approprier ces connaissances et d'en interroger les enjeux, conviction ancrée au cœur des enseignants (dont nous faisons partie) qui s'inscrivent dans le cadre de l'Éducation Nouvelle ? La *ludification* des apprentissages est-elle la solution ? Comment enseigner une pensée complexe ? Comment articuler dimensions scientifiques, éthiques et civiques ? Comment enseigner des savoirs qui ne sont pas stabilisés ?

La tentation est grande de céder à un « idéal de simplification » dénoncé par Nicole Tutiaux-Guillon. Elle observe :

« les postulats pédagogiques qui prônent souvent la simplification, en particulier pour les plus jeunes. [...] Les représentations sociales de l'apprentissage, largement partagées par les

²⁰⁰ Il synthétise le contenu de son ouvrage (65 p.) en avant-propos (voir Annexe 3) et en présente une version actualisée et condensée lors d'une conférence inaugurale au Congrès mondial pour la pensée complexe, à l'UNESCO en 2016 : [Edgar Morin : enseigner la complexité | UNESCO](#) 19 décembre 2016 consulté le 10/03/2023

enseignants, donnent une place primordiale aux "certitudes", aux "bases" » (Tutiaux-Guillon 2013, p. 116).

L'UNESCO, dans sa publication en 2020, aborde *l'éducation au développement durable : feuille de route*, articulée à l'Agenda 2030 et destinée à une mise en œuvre dans la décennies 2020-2030²⁰¹, révisé fortement à la baisse les ambitions affichées en 1999. Le propos est dramatisé. Il s'agit « d'un appel urgent à l'action » (p. 5 et p. 10) face à l' « *urgence climatique et aux autres crises de durabilité environnementale* ». Cependant, l'ODD 4 : « une éducation de qualité » est considéré comme le levier central de la réalisation des 17 ODD. Pour Stefania Giannini, sous-directrice générale de l'UNESCO pour l'Éducation, « *la question de l'utilité réelle des apprentissages dans la vie courante et de leur contribution à la survie de la planète se pose de plus en plus.* » (p.7). Cet objectif peut être perçu comme l'affirmation d'un nécessaire enracinement dans le réel auquel nous souscrivons. L'apprentissage est appelé à porter trois dimensions : une « *dimension d'apprentissage cognitif : comprendre les défis de durabilité et de leurs liens complexes, explorer des idées disruptives et des solutions alternatives* » ; une « *dimension d'apprentissage social et émotionnel : développer des valeurs et des attitudes fondamentales pour la durabilité, cultiver l'empathie et la compassion pour les autres et la planète* », et « *motiver pour conduire le changement et une dimension d'apprentissage comportemental : prendre des mesures concrètes pour des transformations durables dans les sphères personnelle, sociétale et politique* ». (p.17) Nous voyons poindre de redoutables dérives : celle d'une instrumentalisation des systèmes éducatifs, d'un renoncement à la tentative de rendre le monde intelligible, à la compréhension de l'humanité dans sa complexité et sa diversité au profit de l'émotionnel et du conditionnement aux « bons gestes ». Les pratiques pédagogiques appelées à cultiver l'« émotionnel » et apprendre les « bons comportements » doivent être interrogées afin d'écarter ces dérives, possibles, voire avérées.

La *ludification* des apprentissages a le vent en poupe, notamment dans le cadre de l'EDD. Si le terme n'est pas accepté par l'Académie française, il est entré dans le dictionnaire *Le Robert* pour qualifier l'« *application de mécanisme ludiques à ce qui ne relève pas du jeu* ». Peut-elle constituer une solution en didactique pour entrer en complexité ? Nous avons effectué une rapide requête sur le site du Cairn le 11/03/2023 à partir du mot clé « ludique ». Même si ce bref tour d'horizon appelle de plus amples recherches qui dépassent le cadre de cette étude, il fait apparaître trois moments. Dans les années 1980, le jeu est étudié dans ses dimensions psychologiques, notamment dans la petite enfance. À partir des années 1990, la montée en puissance des jeux vidéo conduit les chercheurs en sciences sociales à s'intéresser à la question. Dans le courant des années 2000, les entreprises s'emparent de la notion de *gamification* à des fins d'innovation managériale, de marketing et de communication. Il s'agit de susciter l'« engagement » des clients, notion associée positivement à une forme de bien-être en psychologie. (Bonenfant et al. 2018). C'est, également, au fil des années 2000, que le « ludique » fait son entrée à l'École.

Les enseignants y voient une source de motivation pour « engager » les élèves dans les apprentissages. Toutefois, notre expérience professionnelle nous a conduite à constater que le lien entre le jeu et l'acquisition de connaissances ne s'établit pas spontanément. Il se construit au fil des situations

²⁰¹ L'Éducation au développement durable, Feuille de route, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891> consulté le 10/03/2023

d'apprentissage. Les évaluations des élèves attestent du fait que le recours au ludique pouvait même renforcer les inégalités sociales dans les apprentissages. Seuls les élèves issus de classes sociales à fort capital culturel réalisent le saut cognitif nécessaire. Ces observations peuvent-elles être corroborées ?

Maude Bonenfant et Thibault Philippette interrogent la façon dont les stratégies de ludification peuvent susciter l'engagement :

« Les stratégies ludiques sont alors vues comme un des moyens extrinsèques permettant d'induire une forme d'engagement dans une activité voulue. On peut parler de ludification comportementale pour définir cette manière de considérer la ludification comme forme possible de conditionnement des comportements. Or, ce qui semble être une "recette magique" pour s'assurer de l'engagement du consommateur ou du travailleur a été largement critiqué, d'abord pour sa vision trop réductrice de la complexité humaine, [...] mais également parce que les effets de la ludification comportementale ne durent qu'à court terme [...]. En considérant le glissement possible d'une motivation extrinsèque vers une motivation intrinsèque de plaisir et de satisfaction personnelle, on peut qualifier le type d'engagement de l'individu. » (Bonenfant et al. 2018, pp. 6-7).

Ces auteurs soulèvent deux dimensions des activités ludiques. La première renvoie aux formes éducatives qui relèvent du comportementalisme (ou behaviorisme). Elles peuvent avoir une certaine efficacité à court terme. L'autre fait écho aux études sur la motivation (extrinsèque ou intrinsèque), en lien notamment avec la réussite scolaire sur le long terme. Ils invitent à une approche critique de la ludification afin de dégager une « éthique de la rhétorique ludique » en favorisant davantage la motivation intrinsèque.

Les *Cahiers pédagogiques* consacrent le n° 448 (décembre 2006) au thème : « Le jeu en classe »²⁰² recueillant de nombreux témoignages d'enseignants ayant recours à des « jeux sérieux » : énigmes géographiques, jeux de rôles, jeux de plateaux... Il s'agissait alors de promouvoir le recours à des activités au-delà de l'école maternelle. Désormais, l'école primaire, le secondaire et même l'enseignement supérieur promeuvent une « pédagogie ludique ». Claire Lomé²⁰³ relève que les « vertus d'apprentissage » du jeu « dépendent du contexte, de l'analyse a posteriori avec les usagers, de la façon dont l'enseignant a choisi de jouer son rôle de médiateur. » Il existe une grande diversité de jeux, parmi lesquels certains présentent un intérêt didactique : remobiliser des connaissances, des notions, établir des relations, interroger ses erreurs, apprendre des interactions sociales entre « joueurs »... Mais l'auteur se demande s'il ne s'agit pas d' « un stratagème pour compenser une impossibilité des enseignants à intéresser, ou une impossibilité des élèves à goûter aux savoirs de leur propre volonté ? » L'enseignant peut recourir au jeu qui constitue un support pédagogique parmi tous les autres. Comme tout support, il doit être questionné du point de vue des objectifs cognitifs, méthodologiques ou relationnels pour enrichir les dispositifs d'apprentissage.

Claire Lomé met en exergue plusieurs dimensions de la *pédagogie ludique*. Nombre d'enseignants sont animés, avant toutes choses, par le souhait de voir les élèves s'engager dans une activité scolaire. Le caractère supposé « sérieux » de l'institution scolaire conduit de nombreux élèves n'ayant pas assimilé les codes de l'habitus scolaire à rester en dehors de nombreux apprentissages. Le jeu pourrait réconcilier ces élèves avec l'École. En 2020, il ne s'agit plus de convaincre les enseignants d'avoir recours au jeu en classe,

²⁰² « Le jeu en classe », *Les Cahiers pédagogiques* n° 448, décembre 2006.

²⁰³ Le livre du mois du n° 566 : *Apprendre en jouant*, Magarida Romero, Éric Sanchez éditions Retz, 2020, [Le livre du mois du n°566 - Apprendre en jouant - Les Cahiers pédagogiques \(cahiers-pedagogiques.com\)](https://www.cahiers-pedagogiques.com/le-livre-du-mois-du-n-566-apprendre-en-jouant) consulté le 11/03/2023

tant ces activités se sont démultipliées dans le système éducatif. Mais Claire Lomé rappelle que la dimension pédagogique de l'activité dépend totalement de l'engagement de l'enseignant, lui-même. Le jeu augmente la palette des outils pédagogiques sans en exclure aucun autre. Si le premier objectif est l'engagement des élèves dans un exercice à vocation pédagogique, le deuxième est de transformer la motivation extrinsèque (trouver du plaisir en jouant) en motivation intrinsèque (les apprentissages scolaires sont eux-mêmes sources de plaisir). Ce point nous renvoie aux multiples problèmes posés par le choix des supports pédagogiques. Or, dans le cadre de l'EDD, les enseignants peuvent disposer d'une infinité de supports, d'une extrême diversité. Quelles sont les questions pédagogiques qu'ils soulèvent ?

L'ouvrage intitulé *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, sous la direction de Stéphane Bonnéry (Bonnéry, Bautier, et al. 2015) explore, dans le cadre d'une sociologie de l'éducation, un impensé : les processus inégaux de transmission-appropriation des savoirs.

« On laisse dans l'impensé la mission politique et sociale de l'école quant au traitement de l'écart qui existe entre la culture scolaire et la majorité ou l'ensemble d'une génération. On évacue ce qui se joue dans la transmission-appropriation de savoirs en classe comme "contribution" aux apprentissages inégaux, et qui devraient pourtant donner matière à réflexion pour relever le défi la démocratisation des apprentissages » (p. 9).

Pour de nombreux élèves, en particulier ceux qui sont issus des classes populaires, s'approprier les habitus scolaires suppose une forme d'acculturation. Pour les auteurs de l'ouvrage, les supports pédagogiques confrontent les élèves à trois types de difficultés. Tout d'abord, ces supports sont très fortement associés à la pratique de l'écrit (fiches, manuels, supports numériques...) et supposent un certain niveau de maîtrise de l'écrit académique. La culture écrite, dominante à l'école, est génératrice d'inégalités qui s'expriment dès l'école primaire, comme le soulignait Bernard Lahire en 1993 (Lahire 1993). L'interprétation des textes suppose des pré-requis souvent implicites (Bonnéry, Bautier, et al. 2015, p. 12). Faute de voir ces pré-requis explicités en classe, ce sont les élèves issus de familles au capital culturel plus élevé qui sont placés en situation de réussite. Ensuite, au fil des années, les élèves sont appelés à utiliser des supports de plus en plus complexes, qui se réfèrent à des savoirs savants, en particulier en EDD. *« Leur appropriation par les élèves suppose des activités intellectuelles différentes, qui se résument moins qu'avant à la mémorisation » (p. 12).* Les familles populaires sont souvent désorientées devant ce type de supports dans le cadre des « devoirs-maisons ». Enfin, le risque est grand, dès lors, d'aiguiller l'activité des élèves dits « en difficulté », vers des exigences moindres (p. 13). Les auteurs de l'ouvrage, à partir de l'analyse de manuels scolaires font ce constat :

« Les manuels priorisent de mettre les élèves en activité, tout en cadrant faiblement celle-ci sur les points précis qui permettent d'identifier le savoir : ils participent activement à mobiliser chez les élèves des dispositions différentes. » (Bonnéry, Bautier, et al. 2015, p.52).

Les cahiers d'activités analysés précédemment (1^{ère} partie) illustrent ces propos. Le questionnement et les attendus sont souvent de faible portée pédagogique. Il n'est pas anodin d'entendre souvent les expressions : « répondre à la consigne », « prélever l'information » quand les élèves doivent étudier différents supports. Le support devient outil pédagogique quand il permet aux élèves de parcourir un « cheminement intellectuel », de faire des « sauts cognitifs », d'effectuer un travail de « mise en relation » afin de « faire réfléchir » (Bonnéry, Bautier, et al. 2015, pp. 17-18, p. 24). L'équipe de recherche Escol de

Paris 8 a investi la question des inégalités sociales à l'école à travers des trajectoires singulières. Ces travaux conduisent à remettre en cause la « naturalisation des difficultés scolaires » des enfants des classes populaires. (Rayou 2020 ; Bautier et al. 2013 ; Rayou et al. 2014).

« Sous peine de ne saisir dans les apprentissages que des procédures cognitives désincarnées ou de ne pas savoir faire son miel scolaire de ce que l'on vit dans l'école et hors d'elle, on prend le risque de passer à côté d'attentes toujours plus fortes au long des degrés du système éducatif. Ces exigences sont d'autant plus grandes qu'elles concernent des questions qui ne sont pas explicitement scolaires, mais dont la résolution suppose la possession de techniques scolaires éprouvées jointe à une ouverture culturelle la plus large possible. » (Rayou 2020, p. 54).

Nous pouvons transposer ces propos dans le cadre de l'EDD où les difficultés éprouvées par les élèves issus des classes populaires, élèves « qui établissent une frontière entre l'école et la vraie vie au lieu de nourrir l'une de l'autre », sont démultipliées du fait du caractère complexe, instable et systémique des savoirs mobilisés. Les tensions entre des logiques sociales et des logiques scolaires différentes sont sources de nombreux malentendus entre les enfants des classes populaires et les enseignants. Ces logiques mettent en jeu des modes de raisonnement, mais aussi des dimensions culturelles et identitaires.

Le système éducatif est donc à la fois, reflet et source des inégalités sociales. Cette situation relève, d'une part, des caractéristiques de la forme scolaire des apprentissages qui favorisent ceux qui en possèdent les codes. Elle relève, d'autre part, d'une dévalorisation, d'un déclassement de la plupart des enfants des classes populaires en les privant de l'accès à ces codes. Un enseignement qui explicite ces codes, qui en permet une acquisition progressive, en particulier dans le cadre de l'EDD, peut relever le défi d'une « éducation de qualité » (ODD 4) pour toutes et tous, dans tous les territoires. Outre les problématiques d'apprentissage, les enseignants sont confrontés à un autre défi : une jeunesse marquée par de fortes angoisses.

7.3 De l'éco-anxiété à l'engagement politique

Comment la « jeunesse » fait-elle face à l'accumulation des difficultés, des incertitudes ? Beaucoup d'observateurs évoquent « l'éco-anxiété ». Quels peuvent en être les impacts ? Dans notre enquête, les jeunes gens ont exprimé leur désir de « sauver la planète », de « protéger l'environnement ». Pour certains « c'est foutu », mais pour beaucoup, « il est urgent d'agir », même si l'ampleur de la tâche peut décourager. Leurs constats peuvent-ils les conduire à l'« engagement » dans l'action politique ou à y renoncer ? L'EDD peut-elle les accompagner dans la construction de leur rapport au politique ?

7.3.1 Précarité, incertitudes et éco-anxiété

Les médias, puis les milieux éducatifs ont investi le thème de l' « éco-anxiété ». La plateforme du Cairn lui consacre un de ses dossiers : « l'éco-anxiété : entre angoisse et lucidité » (Hiridjee 2022). Avec plus d'une quarantaine d'articles, différents auteurs explorent les répercussions de la menace climatique sur la vie psychique. Ce terme est forgé en 1997 par la chercheuse en santé publique Véronique Lepaige pour décrire un type d'angoisse particulier ressentie devant la menace climatique, englobant des sentiments ambivalents : besoin de vigilance, impuissance, colère... Aujourd'hui, ce phénomène éprouve fortement les jeunes entre 18 et 35 ans.

L'article d'Anne-Sophie Gousse-Lessard et Félix Lebrun-Paré (Gousse-Lessard et al. 2022) propose d'en clarifier les contours et avance des pistes de réflexions pour une « éducation relative à l'environnement » (l'ERE est la version québécoise de l'EDD, plus tournée qu'en France vers la formation de l'écocitoyen). Le phénomène d'inquiétude et d'anxiété progresse partout dans le monde, depuis les années 2010. Il affecte davantage les jeunes, les femmes, les personnes disposant d'un haut niveau d'éducation, mais aussi celles et ceux qui sont plus marginalisées et/ou qui vivent dans des régions plus vulnérables. L'anxiété, expérience plus intense que l'inquiétude, est susceptible d'entraîner des altérations cognitives, affectives ou fonctionnelles. La frontière entre inquiétude et anxiété est encore difficile à préciser, faute de concepts et d'outils construits de manière robuste au croisement de démarches psychologique, sociale et éducationnelle.

« De façon générale, les recherches recensées consolident l'idée selon laquelle la conscience grandissante de la menace climatique affecte le bien-être psychologique et collectif [...]. Plusieurs personnes rapportent être profondément affectées par un sentiment de perte, d'angoisse, de tristesse, d'impuissance ou de colère face à l'ampleur des bouleversements et la difficulté d'agir pour y remédier » (Gousse-Lessard et al. 2022, p.3).

Devant la pluralité des acceptions qui se dégagent des différentes études, les auteurs en proposent la définition suivante, large et inclusive :

« L'écoanxiété est un état de malaise psychologique et parfois physique de degré variable, caractérisé par l'appréhension d'une menace plus ou moins éloignée dans le futur et significativement associée à la catastrophe écologique, elle-même perçue comme incertaine, difficilement prévisible et peu contrôlable » (Gousse-Lessard et al. 2022, p. 4) .

L'éco-anxiété n'est pas reconnue comme un trouble clinique à part entière. Pour autant, elle peut être associée à des manifestations indésirables : ruminations, difficultés interpersonnelles et conflits, (notamment avec les personnes qui ne partagent pas l'idée d'une urgence à agir), pouvant conduire à des troubles du sommeil, voire à l'isolement. Le lien avec l'engagement peut prendre différentes voies. Le sentiment d'impuissance éprouvé peut expliquer la difficulté à s'engager. Inversement, l'éco-anxiété, orientée vers les questions environnementales, peut constituer un déclencheur pour des actions individuelles, mais aussi pour l'implication citoyenne.

Marie-Élaine Desmarais, Rhéa Roque et Laura Sims (Desmarais et al. 2022) placent la focale sur les émotions qu'englobe l'éco-anxiété : inquiétudes, peur, désespoir, impuissance face au peu d'effets des

actions individuelles. Ils considèrent que : « *bien que l'éco-anxiété soit un problème sérieux pouvant causer des effets indésirables sur la santé mentale, elle est aussi un vecteur de changement dans la lutte pour le changement climatique* » (p. 5). L'éco-anxiété serait, en éducation, un levier pour enclencher une prise de conscience, un « engagement ». Les autrices préconisent onze stratégies d'adaptation pour « *outiller les acteurs du milieu scolaire à mieux intervenir auprès des élèves* » (p. 4). Cinq de ces stratégies reposent sur la gestion des émotions (légitimer et explorer l'expérience, valider l'expérience vécue, discuter, développer le soutien social, prendre soin de soi et passer du temps dehors), trois sur la résolution des problèmes (décomposer le problème et identifier des actions concrètes, fournir de l'information, encourager les actions locales) et les trois dernières portent sur la recherche de signification (trouver un sens positif, réimaginer le futur, donner des exemples positifs). Plusieurs de ces « stratégies d'adaptation » semblent avoir le vent en poupe en France. Pour notre part, nous formulons de grandes réserves sur la prise en charge des émotions en situation d'enseignement sans un minimum de cadres théoriques et de formation des enseignants.

Trois articles²⁰⁴ de l'*Encyclopædia Universalis* peuvent permettre de découvrir des notions de bases à maîtriser, les apports de la prise en compte des émotions et les limites de son usage hors du cadre thérapeutique. Pierre Philippot souligne qu'il a fallu attendre le tournant du XXI^e siècle pour voir les émotions devenir centrales dans le champ de la psychothérapie. L'inconscient, les croyances, les déterminants comportementaux, les aspects relationnels avaient, jusque-là, la primeur. Philippe Granolo rappelle que les émotions, longtemps associées aux passions, ont suscité la méfiance des philosophes depuis l'Antiquité. La puissance de la raison est supposée capable d'aider à triompher des émotions. À partir du XVII^e, les émotions entament leur réhabilitation sous la plume de René Descartes (*Les Passions de l'âme*, 1649). Baruch Spinoza invite à séparer passions et émotions (*l'Éthique*, 1677). Jean-Jacques Rousseau met en exergue le rôle des émotions dans la recherche de l'action, émotions éprouvées souvent dès l'enfance (*Émile ou de l'Éducation*, 1762). Il reconnaît également aux émotions une dimension créatrice. Cette prise en compte des émotions s'exprime dès lors dans le monde de l'art, dans le romantisme notamment, mais elle ouvre la voie aux études concernant le psychisme aux XIX^e et XX^e siècles. David Sanders précise que, depuis deux décennies, les études sur les émotions ont bénéficié de nombreux apports : en psychologie, en philosophie, en neurosciences, en informatique (imagerie cérébrale, notamment), en sciences cognitives et affectives. La prise en compte des émotions ouvre de riches perspectives en matière de psychothérapie, mais aussi dans le champ de l'éducation. En effet, leur rôle dans l'attention, la mémorisation et la prise de décision est identifié. Les émotions peuvent favoriser l'acquisition des connaissances. Par ailleurs, l'auteur plaide pour un « apprentissage des compétences émotionnelles ». Nous sortons là du champ de la construction des savoirs pour glisser dans celui des comportements. La démarche peut présenter un intérêt certain, et il s'avère qu'elle est pratiquée aujourd'hui en maternelle. Mais des garde-fous doivent être posés. Tout d'abord, parce que la gestion des angoisses des élèves n'est pas du ressort du professeur, mais d'un personnel de santé. L'enseignant doit entendre cette source d'angoisse, mais il lui faut l'aborder

²⁰⁴ Philippe GRANAROLO, « **ÉMOTION** (notions de base) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 20 mars 2023. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/emotion-notions-de-base/>, David SANDER, « **PSYCHOLOGIE DES ÉMOTIONS** », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 20 mars 2023. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/psychologie-des-emotions/> et Pierre PHILIPPOT, « **PSYCHOTHÉRAPIE ET ÉMOTION** », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 20 mars 2023. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/psychotherapie-et-emotion/>

pédagogiquement. En aucun cas, il ne doit l'alimenter, encore moins prétendre la traiter. La situation pédagogique nécessite un cadre sécurisant et respectueux, hors de tout jugement.

En matière d'EDD, un discours psychologisant, centré sur l'émotionnel, vidé de tout lien avec des connaissances scientifiques et une critique sociale, peut accroître l'anxiété, sur les questions environnementales, par exemple. Inversement, l'apport de la recherche des causes profondes des changements climatiques, des injustices sociales et environnementales, l'identification des acteurs, l'effort de rationalisation..., peuvent permettre de dépasser l'angoisse grâce à un retour dans des réalités tangibles sur lesquelles les sociétés peuvent avoir prise.

Anne-Sophie Gousse-Lessard et F. Lebrun-Paré analysent les stratégies de régulation de l'éco-anxiété et les discours qui les accompagnent. Les pratiques écologiques individuelles (ou écogestes) peuvent limiter l'anxiété en procurant un sentiment d'efficacité. Toutefois, cette sur-responsabilisation des individus peut avoir des impacts psychosociaux négatifs. Au-delà des questions climatiques, ce discours comportementaliste « *s'inscrit dans un terreau fertile, le contexte du "processus de subjectivation néolibérale", où il s'agit d'ériger en norme sociale la performance maximale dans toutes les sphères de la vie de personnes* ». Appartenant au registre de l'idéologie dominante, « *il est le plus récurrent et le plus accessible* » (Gousse-Lessard et al. 2022, p. 7). Loin de résoudre les problèmes d'anxiété, qui s'expriment dans divers champs du social, ce processus les alimente, voire selon nous, s'en trouve à l'origine. Les individus, perdus dans des actions atomisées sont culpabilisés, mis en compétition. Le succès des discours de « développement personnel », participe, à notre sens, de ce processus de « *subjectivation néolibérale* ». Pour ceux qui sont en échec, plongés dans un contexte social marqué par la précarité et les formes de désaffiliations qui l'accompagnent, le sentiment de « nullité » personnelle peut conduire à une profonde détresse et à toutes ses conséquences dramatiques possibles.

En revanche, l'engagement au sein de collectifs ouvre plus de perspectives. A.-Sophie Gousse-Lessard et F. Lebrun-Paré rappellent, en insistant, qu'il n'est pas exempt de revers. Le militantisme peut mener à l'épuisement, voire entraîner un sentiment d'impuissance devant la faiblesse des résultats de l'action. Toutefois, tout « militant » traverse ces étapes qui constituent de très fortes expériences humaines au sein de collectifs qui partagent ses valeurs.

Les jeunes les plus impliqués soulignent l'importance des « stratégies de transformation à long terme », articulant questions environnementales et inégalités sociales (Gousse-Lessard et al. 2022, pp. 8-9), pour définir collectivement des actions. Dans l'« intergénérationnel » militant, les aînés peuvent encourager les plus jeunes à participer à la construction d'un projet partagé pour la défense des « communs », plus palpables, comme l'accès à l'eau, par exemple, non plus seulement de « la planète », objectif global et lointain. Il n'est pas anodin de voir que le thème « le commun » est inscrit au programme de l'agrégation du philosophie en 2021 (Goëtzmann et al. 2020).

7.3.2 Les « jeunes » et la politique : entre défiance, colère et réinvention

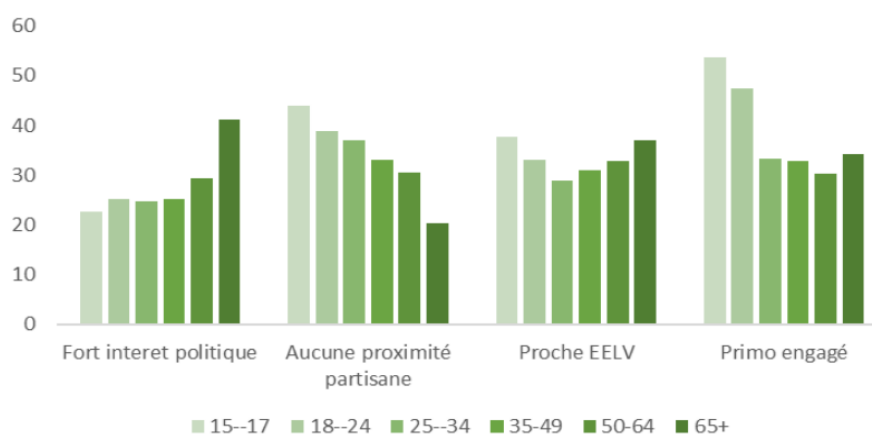
Les résultats de notre enquête attestent du rapport complexe de jeunes gens au politique. Si nombre d'entre eux considèrent qu'on est « sur la bonne voie vers le DD », mais que cela va « trop lentement », très peu expriment véritablement une forte angoisse devant l'avenir. Toutefois, parmi les jeunes gens

enquêtés, pour une large majorité, les pratiques individuelles constituent un pansement pour leurs inquiétudes, mais elles les enferment dans le sentiment d'impuissance. Les difficultés qu'ils éprouvent pour en formaliser les fondements les laissent profondément démunis. Ils sont, en revanche, peu nombreux à promouvoir un projet de transformation radicale de la société. Les étudiants de géographie sont très sensibilisés aux questions environnementales, mais aucun ne fait état d'un engagement politique et associatif. Une étudiante interviewée marque de la sympathie pour les marches du climat, mais elle n'y a pas participé. Le hiatus est donc grand entre le désir d'agir et sa traduction dans le champ politique.

Les « mouvements pour le climat » ont-ils conduit davantage de jeunes gens vers un engagement politique ? Ont-ils favorisé l'invention de nouvelles formes d'engagement ? Peut-on évoquer une « éco-colère » ?

Chloé Alexandre, Florent Gougou, Erwan Lecoer et Simon Persico ont publié en septembre 2021 un rapport d'étude sur la grande enquête « Mouvement Climat » rassemblant 10 000 répondants (Alexandre et al. 2021). Pour définir le « mouvement climat », ils adoptent une acception large, permettant de prendre en compte un continuum d'engagement en faveur de l'environnement, « *du citoyen plus passif signant une pétition ou likant des posts Instagram, à l'organisateur d'actions coups de poing.* » (p. 5). Il s'agit d'une population majoritairement jeune (un quart se situent entre 15 et 24 ans), urbaine, féminisée et éduquée (49 % ont au moins un master). 51 % sont des cadres (contre 18 % dans la population française) et 25 % sont des employés ou des ouvriers (contre 48 % des Français). Les répondants se montrent plus politisés que la moyenne des Français, le plus souvent ouvertement ancrés à gauche. L'attachement à la justice sociale est fortement rappelée et ils sont 85 % à rejeter l'idée selon laquelle « *il y a trop d'immigrés en France* », contre 42% dans la population générale. Quand ils sont interrogés sur l'enjeu prioritaire à leurs yeux, l'environnement recueille 50 % des suffrages contre 14 % pour les inégalités, 12 % pour le fonctionnement de la démocratie et 9 % pour la pauvreté ou la précarité. Les répondants sont marqués par un fort pessimisme et se disent sensibles à l'éco-anxiété. Ils sont 90 % à rejeter l'objectif de croissance et autant à affirmer « *qu'il est nécessaire de sortir de la logique capitaliste.* » (p. 21).

Figure 61 : « Mouvement climat » : politisation en fonction de l'âge

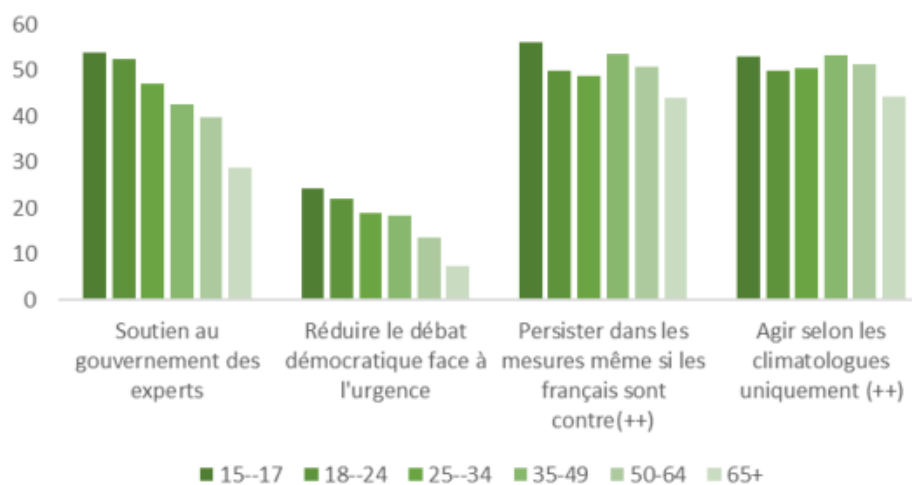


(Alexandre et al. 2021, p. 38)

S'ils se montrent critiques vis-à-vis des institutions politiques traditionnelles, ils aspirent à de nouvelles formes de pratiques démocratiques. Ils font fortement confiance aux experts (43 % contre 34 % des

Français), aux citoyens tirés au sort (34 % contre 18 %). Ils plaident en faveur de la démocratie participative et délibérative et manifestent une certaine tolérance pour la désobéissance civile. Les plus activistes, notamment ceux qui sont situés plutôt à l'extrême gauche, n'écartent pas l'hypothèse d'actions violentes. Ils semblent renoncer à la pratique des « marches ». Les campagnes de sensibilisation et les actions en justice ont davantage leur préférence. Parmi les formes d'actions, les élections n'en constituent pas la voie principale, mais leurs positions en faveur des partis sont plus diverses et plus flottantes qu'attendu. Plusieurs caractéristiques se dégagent du lien de ceux qui participent au « mouvement climat » avec le politique (fig. 61). Nous notons un désintérêt croissant dans les cohortes plus jeunes. Un décrochage net s'effectue entre les 65 ans et plus et leurs benjamins. Ce plus faible intérêt des plus jeunes pour le politique s'accompagne d'une absence de proximité partisane pour environ 40 % des 15-17 ans et des 18-24 ans. Les sympathisants d'EELV (Europe-Écologie-Les-Verts), constituent environ 35 % des 15-17 ans sondés, de même que leurs aînés de 65 ans et plus. De nombreux jeunes gens sondés expriment le sentiment d'être sensibilisés dans leurs familles. Cette enquête permet de corroborer nos résultats. Il en est de même pour les observations relevant une montée en puissance de l'acceptation d'un certain niveau d'autoritarisme au cours de notre enquête en ligne qui trouvent un écho dans ce rapport (fig. 62).

Figure 62 : Rapport à l'autoritarisme en fonction de l'âge



(Alexandre et al. 2021, p. 40)

Face à l'urgence climatique, les rapports du GIEC constitueraient une référence majeure qui doit guider l'action politique. Plus l'âge décroît, plus grande est l'acceptation d'un recul démocratique au profit d'un gouvernement des experts, quitte à réduire les débats.

« Plus dans l'urgence, et moins politisés, les jeunes ont tendance plus que les autres à se tourner vers des solutions qui sortent la gestion de la crise environnementale du débat politique. D'une part, si l'engagement autour d'actes individuels est valorisé par tous, cela est encore plus vrai chez les plus jeunes. » (Alexandre et al. 2021, p. 38).

L'enquête invite, encore une fois, à fortement relativiser la thèse de la « fracture générationnelle ». Nous pouvons penser qu'elle est un produit des médias, mais aussi d'études sociologiques qui mettent en exergue les postures de classes d'âges contrastées au lieu d'analyser les évolutions et les contextes générationnels. L'inaction « des dirigeants politiques » ou les pratiques de consommation « des gens qui

n'ont pas pris conscience », suscitent, de plus, de l'« éco-colère » (Hiridjee 2022) que les étudiants enquêtés expriment souvent. Mais, dès lors, comment appréhender cette contradiction entre éco-anxiété, éco-colère, sentiment qu'il est urgent d'agir et prise de distances avec le politique ?

Le sociologue Jean-Baptiste Comby, dans son ouvrage, *La question climatique. Genèse et dépolitisation d'un problème public* (Comby 2015) soulève ce paradoxe. La question climatique est soumise à des « processus qui ont pour effet de déplacer les enjeux et questionnements légitimes de la sphère publique des choix collectifs vers la sphère privée des comportements routiniers. » (p. 14). Ces processus sont la désocialisation, la dépolitisation, l'individualisation et la marchandisation. Ils ont pour but de « favoriser la digestion de la question écologique par le capitalisme » (p. 13). En s'inspirant de l'approche bourdieusienne des médias, il constate que les organes dominants dans les médias participent activement à ces mécanismes. Animés par des logiques de recherche d'audience et de rentabilité, ils adoptent un mode de traitement soit anecdotique, soit catastrophiste des sujets liés aux changements climatiques. Ils privilégient « les actions de sensibilisation qui s'accommoderaient au mieux d'une représentation simplifiée du climat » (p. 142). Parmi les formulations réductrices, J.-B. Comby prend l'exemple de celle de « réchauffement climatique » qui laisserait supposer qu'il existerait un climat global, de même intensité, partout dans le monde. Il préconise d'employer l'expression *changements climatiques*, reprenant le vocable de la Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques (CCNUCC) du 9 mai 1992 qui permet d'aborder les processus climatiques et météorologiques dans leur diversité et de les recontextualiser (p. 142). L'auteur observe « l'occultation des enjeux de l'adaptation et des inégalités sociales d'exposition aux conséquences du problème climatique » (p. 140). Il souligne que les importants problèmes d'adaptation soulevés par le changement auront des impacts très lourds sur les populations, notamment les plus fragiles, et les territoires vulnérables. Cela appelle des débats publics en vue d'établir des arbitrages démocratiquement construits.

« La marginalisation des enjeux de l'adaptation révèle donc en creux comment le cadrage dominant du problème climatique obscurcit des enjeux susceptibles de rendre visibles des dysfonctionnements sociaux. » (Comby 2015, p. 148).

J.-B. Comby poursuit sa réflexion en l'élargissant à la « dépolitisation des enjeux écologiques » (Comby 2019). La théorie libérale, en focalisant sur l'individu, restreint les problèmes environnementaux à la sphère domestique et les soustrait, là encore, au débat public et la recherche de choix collectifs concernant les manières de vivre ensemble. Cette dépolitisation des enjeux environnementaux emprunte trois vecteurs supposément neutres : la communication qui vise à « sensibiliser », la « fiscalité comportementale » et l'« innovation technologique ». L'auteur critique l'« écocitoyennisme » (pp. 472-473) qui donnerait le sentiment de « sauver la planète ». Nous partageons une large part de sa critique, visant à rappeler que les « individus » sont des êtres sociaux. Les verbatims recueillis reflètent largement la prégnance du processus du repli sur les actions individuelles. Mais nous avons pu déceler, dans les propos des étudiants, des tentatives pour s'en dégager, notamment pour mettre ses choix personnels et professionnels en cohérence. Ce n'est pas négligeable et le mouvement naissant qui gagne, notamment, nombre de jeunes ingénieurs, de nouveaux agriculteurs, ou encore des artistes, retiendra toute notre attention dans les années qui viennent. Les initiatives locales sont souvent plébiscitées. Toutefois, l'auteur souligne que ces « offres alternatives » sont souvent récupérées, institutionnalisées et vidées de leur potentiel critique et « encourrent le risque d'être neutralisées et intégrées à l'ordre social capitaliste. » (p. 476). Le recours au

« bio » ou la construction d'éco-quartiers en donnent de nombreuses illustrations. Mais le « terrain » peut être, selon nous, un levier puissant d'actions transformatrices. À l'instar de la ZAD²⁰⁵ de Notre-Dame-des-Landes, les actions engagées constituent des laboratoires d'expériences humaines où s'esquissent des formes sociales nouvelles. En confrontant la théorie, l'utopie « au critère de la pratique » - cher aux marxistes – de nouveaux possibles s'inventent, les enjeux fondamentaux, éminemment politiques, se dégagent. Ces initiatives – et celles qu'elles feront naître – conserveront toute leur dynamique de transformation en faveur de la justice environnementale et sociale si nous restons vigilants :

« La dépolitisation gagne à être interprétée comme un mode de domination qui se manifeste ici par la conservation des hiérarchies matérielles et symboliques. » (p. 476).

Cette vigilance appelle un travail réflexif et critique sur les pratiques et des discours. Elle suppose de favoriser, chez les élèves, la construction d'une pensée critique permettant d'identifier les processus à l'œuvre, notamment dans l'accroissement des inégalités sociales et environnementales. Les travaux de Jason. W. Moore et de David Harvey ainsi que les recherches menées dans le cadre de la *political ecology* ou encore de la *géographie sociale et politique de l'environnement*, offrent de précieux repères pour s'extraire des méandres de la pensée dominante. Pour dégager ces jeunes gens de l'éco-anxiété, des impasses politiques dans lesquelles ils sont enfermés, des voix s'élèvent pour proposer, dans le cadre de l'EDD, une « éducation au politique ».

7.3.3 EDD et éducation au politique

La revue *Education et socialisation*²⁰⁶ consacre son n° 63/2022 au thème de « l'éducation au politique ». L'éditorial, co-rédigé par Angela Barthes, Lucie Sauvé et Frédéric Torterat (Barthes et al. 2022) donne un aperçu du foisonnement des pratiques à l'échelle internationale, de Veracruz à Kairouan, en passant par Louvain, Nantes, Saint-Étienne ou Aix-Marseille..., du primaire à l'enseignement supérieur. De multiples questions épistémologiques et pédagogiques sont soulevées. La question de la supposée neutralité des démarches scientifiques et de leur transposition didactique dans les manuels, par exemple, est mise sur la sellette. L'« éducation au politique pour les questions environnementales et de développement » peut investir tant le champ de l'éducation formelle que celui de l'éducation informelle, en lien avec la diversité de mouvements et de pratiques sociales émergentes. Les approches du politique sont, elles-mêmes, plurielles. C'est un formidable réservoir de réflexions, de suggestions, incitant à l'expérimentation et au partage de savoirs et de pratiques en matière d'éducation à l'« écocitoyenneté » que les auteurs de l'éditorial ont toujours soutenue activement. Cet éditorial nous laisse méditer sur ces propos :

« De quelle éducation au politique voulons-nous pour aborder les réalités environnementales et de développement ? Cette question prospective ouvre de multiples avenues. Pour le moins, elle clôt une longue période d'anesthésie au cours de laquelle l'injonction du développement durable et la décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014) sont venus renforcer les postures institutionnelles technicistes et antipolitiques partout, sur fond de géopolitique mondiale ultra-

²⁰⁵ Le sigle ZAD employé en urbanisme pour désigner une Zone d'Aménagement Différé a été détourné en Zone À Défendre

²⁰⁶ Les Cahiers du CERFEE : Chercheurs et Recherches en Formation, Éducation et Enseignement

libérale. Ces prescriptions globalisantes ont supplanté trop souvent les éducations environnementales militantes. » (Barthes et al. 2022, p. 6).

Les logiques ultra-libérales induisent des politiques de destruction des hommes et des ressources au profit d'une accumulation vertigineuse de capital. Elles s'accompagnent de la production de discours sur les questions environnementales et sociales qui masquent les processus à l'œuvre. Des nombreuses institutions s'en sont fait les hérauts, y compris dans l'EDD. Il ne s'agit pas de promouvoir une orientation politique particulière, mais de permettre aux élèves, aux étudiants, de s'appropriier les outils de l'action politique, en se tenant à distance, dans le cadre du service public de l'Éducation nationale, d'une part, de la promotion de l'idéologie néolibérale et, d'autre part, des éducations militantes, y compris lorsque des partenaires sont sollicités.

Le philosophe de l'éducation Xavier Roth, dans son article « "Éducation" et "Politique" : enquête conceptuelle sur les limites d'une justification libérale de l'éducation au développement durable » (Roth 2022) questionne deux cadres normatifs en tension. Le premier cadre est constitué par les « éducations à », dont l'EDD, déployées depuis 25 ans, qui ont pour objectif de faire évoluer les comportements, les « savoir-être » en faveur d'une supposée « vie bonne » (*Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* 2017). Ils portent une forte dimension normative qui transforme notablement le rôle et les finalités de l'École. L'EDD, est fortement concernée par ces orientations en faveur de transformations sociétales. Le deuxième cadre normatif est lié à l'invocation du « respect des libertés individuelles et à la tolérance » qui est susceptible de rassembler sous sa bannière des conceptions opposées de la liberté et de la tolérance. L'auteur, en se référant aux enquêtes sur le terrain scolaire de François Audigier²⁰⁷, souligne la récurrence du terme « respect ». Nous avons pu faire le même constat dans notre enquête. Pour X. Roth (Roth 2022), cette dimension normative repose sur des formes de justifications paradoxales. Est-il du ressort de l'École de définir le Bien ? le bien de qui ? le Juste ? Les éducations comportementalistes sont-elles compatibles avec l'exercice des libertés individuelles et de l'émancipation des jeunes gens ? N'y a-t-il pas contradiction avec les principes mêmes du « libéralisme » ? En faisant référence aux travaux de Georges Canguilhem²⁰⁸, X. Roth répond avec fermeté :

« Mais parce que les valeurs sont une affaire de points de vue et de préférences, la détermination du Bien et du Juste ne peut être que polémique. » (Roth 2022, p. 8).

Curieusement, l'auteur considère que la hiérarchisation de nos préférences tend vers « une certaine unanimité » car il existe, « à la racine de nos jugements un ensemble de normes publiques et partagées auxquelles nous avons été initiés par éducation. Ce qui leur confère une forme de normalité. » (p. 9). Il nous semble nécessaire de questionner cette apparente unanimité, qui pourrait s'apparenter à la « pensée unique », et de distinguer la « norme » et la « loi » qui, bien qu'étroitement liées, relèvent chacune de modalités de construction différentes. Dans une « éducation au politique », cette distinction n'est pas anodine.

²⁰⁷ Audigier, F. (2006). Comment évaluer les effets de l'éducation sur la citoyenneté ? Questionner d'abord l'amont : curriculums, représentations et pratiques. In *La citoyenneté par l'éducation*. Colloque du ministère de l'Éducation nationale, 24-25 novembre 2005. MEN, 38-56, (p. 47)

²⁰⁸ Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. PUF.

Mellki Slimani, Angela Barthes et Jean-Marc Lange (Slimani et al. 2020 ; Slimani 2022 ; Slimani et al. 2022) interrogent les dimensions épistémologiques et didactiques du lien entre les questions environnementales et le politique.

« Le politique devient donc une dimension constitutive des questions environnementales, définies à travers celles de politiques environnementales, d'éthique environnementale, de production agro-alimentaire, de développement durable, de technologies et gestion environnementales, et de la question plus générale des transitions.

Les politiques environnementales sont traversées par la problématique de justice environnementale car les changements environnementaux sont contributifs aux inégalités. La question du changement climatique permet alors d'élargir le champ de la justice environnementale. Cette dernière ne se réduit ni à celle de l'accès aux ressources, ni au problème de la distribution inégale des coûts environnementaux. Elle fait intervenir une reconnaissance de « modes pluriels d'être dans l'environnement ». (Slimani et al. 2020, pp. 79-80).

Angela Barthes (Barthes 2022) se propose de clarifier l'expression « *éducation au politique* » pour poser les principes de curricula d'éducation au politique et poser quelques balises (tableau 24). Jean-Marc Lange, dans sa présentation de la notion de *curriculum* (Lange 2017), rappelle qu'elle a été formalisée dans le monde anglo-saxon pour promouvoir une « nouvelle sociologie de l'éducation ».

« Par curriculum, il faut entendre un plan, une organisation programmatique, qui permet d'appréhender, dans différents aspects institutionnels, pédagogiques et didactiques, les programmes et leur mise en œuvre selon une dynamique longitudinale et transversale. [...] Élaborer un curriculum relève d'une intention programmatique » (Lange 2017, pp. 351-352).

La notion de curriculum relève donc de l'institution scolaire. Les chercheurs en didactique formulent des propositions dans ce sens. Selon A. Barthes, « *éduquer au politique, c'est rendre accessible la compréhension des enjeux politiques qui se posent à la société.* » (p. 2). Les idées politiques se construisent au sein de groupes sociaux porteurs de logiques et d'intérêts différents. « *Il est alors fondamental de les identifier, de comprendre les logiques, finalités et valeurs qu'ils portent, leur contradiction et leur potentiel de complémentarité ou de conflictualité dans une situation donnée.* » (p. 2). Il s'agit d'aider les élèves, les étudiants à découvrir la réalité du pluralisme politique, au fondement de la vie démocratique et de resituer les idées politiques dans la « multiréférentialité » liée aux rapports sociaux complexes et contradictoires, de classe, de genre, de cultures, de postures. « *Il s'agit d'appréhender l'existence de positions différentes à une même situation, et donc de les identifier et de les analyser, en les rapprochant des savoirs, valeurs, signifiants, enjeux pour chacune d'elles.* » (Barthes 2022, p. 4). Le sens politique des discours peut être décrypté, tant par ce qui est évoqué que par ce qui est éludé dans le but de « *décoder les rapports de pouvoirs, voire des situations de dominations ou d'injustices* » (p. 2).

A. Barthes identifie deux logiques à l'œuvre dans l'éducation formelle, notamment : l'« *impolitisme* » et les positions éducatives « *antipolitiques* ». Elle définit l'*impolitisme* comme « *une indifférenciation des ordres de savoirs ou de valeurs, d'anomie, ou d'absence d'explicitation des causalités des mécanismes sociétaux* ». (p. 2). Il s'agit d'une invisibilisation du politique, lui-même. Elle identifie, également, *sept positions éducatives antipolitiques* (p. 3) qui ne permettent pas la compréhension des rapports sociaux et des enjeux qui en découlent. Il s'agit d'une apparence de neutralité, de l'expression de

valeurs surplombantes supposées partagées, de positions relativistes, d'un technicisme non contextualisé, de banalisation, d'indifférenciation, de comportementalisme moralisateur. Inversement, pour déployer une « éducation au politique », dans des situations d'apprentissage, l'enseignant tend à mobiliser des habiletés et des aptitudes qui permettent aux élèves, aux étudiants de construire des méthodes de pensée critique permettant « à l'apprenant de se positionner, voire de se défendre face à des situations d'injustice. » (p. 3). A. Barthes synthétise sa démarche dans un tableau associant chaque « balise à atteindre » à un curriculum qui permet d'y accéder (tableau 24).

Tableau 24 : Balises curriculaires d'une éducation au politique

| Balises à atteindre | Niveau 1 | Niveau 2 | Niveau 3 | Niveau 4 |
|---|---|---|---|--|
| Capacité à décoder la construction épistémologique des savoirs | Les savoirs ne sont pas repérés. | Différents éléments de savoirs sont juxtaposés sans discussion de leur validité de leur construction. Relativisme, Indifférenciation | Différents niveaux de savoirs sont identifiés (académiques, non académiques, professionnels, médiatiques, vernaculaires, etc.). | Les savoirs, pratiques sociales, valeurs sont repérés et identifiés dans les champs scientifiques de référence, les champs professionnels et une réflexion sur leur validité est effectuée. Posture épistémologique, déconstruction et reconstruction possible. |
| Capacité à reconnaître la multiréférentialité et la réalité des rapports sociaux | Les acteurs, enjeux politiques et valeurs associées ne sont pas repérés. | Les acteurs politiques sont repérés mais les enjeux et valeurs implicites non identifiés. | La multiréférentialité des postures est reconnue, les positions politiques sont repérées et les enjeux sont identifiés. | Les prescriptions politiques et enjeux sont repérés et discutés, ainsi que les contradictions et complémentarités. Un positionnement est argumenté par l'apprenant. |
| Capacité à problématiser d'un point de vue sociétal | Une simple description sans identification de problèmes Pas de repérage des liens entre la situation et l'organisation globale de la société | Une identification de problèmes est réalisée. | Une identification de problèmes avec une recherche des causes et des conséquences | Problématisation à partir des causes et des conséquences, expressions de risques et prospectives possibles Mise en lien d'ordre systémique et complexe des différents éléments |
| Les capacités à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice | Il n'y a ni critères de jugement, ni positionnement social. | Il y a une analyse des rapports sociaux de pouvoir avec un questionnement concernant la justice sociale. | L'analyse est poussée au-delà des postures plurielles jusque dans la compréhension des contradictions et conflits des rapports de pouvoirs et une position critique ou pas est adoptée. | La confrontation des rapports de pouvoirs permet de décoder les situations d'injustice et permet de prendre position et, idéalement, de tendre vers l'engagement et l'émancipation. |

(Barthes 2022, pp 5-6)

La notion de *curriculum d'enseignement ou de formation* (Demeuse et al. 2013) qui s'est relativement déployée dans des universités de langue anglaise, dans diverses écoles de formation, a du mal à trouver sa place dans le système scolaire français, marqué par le poids des programmes d'enseignement. Dans notre recherche, nous nous situons dans le quotidien de l'enseignant. Nous employons le terme de « parcours » pour évoquer les possibles qui s'offrent à lui lorsqu'il construit sa progression annuelle ou qu'il établit, avec ses collègues, des objectifs d'apprentissages sur plusieurs années, en s'appuyant sur les outils élaborés par les chercheurs en didactique. L'enseignant trouve quelques opportunités dans le cadre du « socle commun de connaissances et de culture » et dans les « éducations à ». La construction d'un curriculum peut prendre place entre les programmes nationaux et la « progression annuelle » de l'enseignant. Marc Demeuse et Christine Strauvel rappellent l'historique du concept et en dessinent les contours. Il enrichit la notion de programme d'enseignement, centré sur les contenus en prenant davantage en compte le processus à l'œuvre dans le cadre pédagogique : les valeurs et les finalités visées, les méthodes, les contenus et le choix des supports. « *Il offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus.* » (p. 11). Il présente souvent un caractère prescriptif, fermé. Angela Barthes se situe, dans une approche ouverte du concept, dans l'héritage des pionniers de l'*Éducation Nouvelle*. A. Barthes déplore que de nombreuses activités, proposées en EDD, s'en tiennent au niveau 1, hypothéquant toute possibilité de comprendre les enjeux. Au cœur de cette « éducation au politique » se place la question du décodage des rapports de pouvoir et de justice sociale et de l'accès de tous aux clés de la décision politique. L'enseignant soumis à un devoir de neutralité s'affranchit de l'idéologie néolibérale et, loin de tout militantisme politique, introduit ses élèves dans les exigences d'une pensée critique, libre, émancipatrice.

Nathalie Blanc, Cyria Emelianoff et Hugo Rochard s'intéressent, en tant que géographes, à la question du politique. Il ont publié, en 2022, l'ouvrage intitulé : *Réparer la terre par le bas : manifeste pour un environnementalisme ordinaire* (N. Blanc et al. 2022). Face aux catastrophes socio-environnementales et inégalités croissantes, il est urgent, pour eux, de « *relancer l'espoir d'une transformation politique "par les bas". [...] L'enjeu est à la fois, et indissociablement, politique et psychique.* » (p. 5) Dans un contexte où le fonctionnement vertical du pouvoir reste puissant, ils mettent en exergue la pleine dimension politique des actions construites sur le terrain, collectivement. « *Nous nous intéressons à cette production collective et ordinaire relevant des pratiques sociales en ce qu'elle a une dimension éminemment politique.* » (p. 6). Ces propos trouvent un écho dans notre expérience militante, syndicale et politique, où nous avons établi notre conviction, qu'à partir des problèmes du quotidien, les questions s'enchaînent : du quartier à l'« international ». Il ne s'agit plus de « sensibilisation », mais de « prise de conscience ». En se dégageant de l'émotionnel à l'échelle individuelle, la construction collective de perspectives politiques peut prendre forme. Toutefois, l'individu ne fait pas seul ce cheminement : il est nécessaire de se nourrir d'une intelligence collective, au sein de groupes organisés, riches d'une grande diversité sociale.

Conclusion du chapitre 7

Les résultats de notre enquête ont pu être mis en perspective grâce à d'autres recherches, menées notamment en sociologie. Elles nous ont permis de conforter certaines de nos conclusions et de mesurer les limites de la représentativité de notre échantillon.

Les caractéristiques de la jeunesse actuelle et de ses liens au politique, les liens entre générations dégagés par les études en sociologie de la jeunesse, étayent de nombreux éléments extraits de l'analyse des verbatims. L'opposition entre générations est bien à relativiser. Il peut même être le produit d'un biais des analyses se focalisant sur des classes d'âges et distinguant les plus de 60 ans et le 18-30 ans conduisant à occulter les situations intermédiaires et le cheminement de chaque génération. Les expériences partagées au sein d'une même classe d'âge produisent un effet de génération : crise climatique, crise sanitaire, précarité pour un grand nombre d'entre eux, sont générateurs d'inquiétudes devant l'avenir. Les 18-25 ans portent davantage les valeurs de solidarité que leurs aînés. Cependant devant le sentiment d'urgence, ils sont de plus en plus désemparés. Nombre d'entre eux peuvent se laisser tenter par le recours aux solutions autoritaires aux dépens de la construction démocratique des solutions.

Les sociologues étudiant la jeunesse aujourd'hui soulignent que l'effet de génération, qui pourrait rassembler cette classe d'âge, est moindre que ce qui la divise : la fracture intragénérationnelle reposant sur des bases sociales. Les étudiants de notre échantillon, inscrits à l'UPPA, se distinguent de deux manières au sein de leur génération. En comparaison avec d'autres universités, ils sont plus nombreux à être issus des classes moyennes, voire populaires. Le soutien familial leur permet d'échapper à la grande précarité. Ils sont moins angoissés que ce qu'on peut observer dans les universités des grandes métropoles. Les enfants des classes sociales les plus précaires sortent du système scolaire entre 16 et 18 ans. Nous n'avons donc pas pu recueillir leurs représentations en matière de DD. Pourtant, nous ne doutons pas qu'il s'agit d'un vivier important pour la transformation de nos systèmes de production en vue de la transition écologique.

Dès lors, l'EDD, dès le primaire, constitue un pilier majeur pour assurer une « éducation de qualité » pour toutes et tous, pour chacun et chacune, en replaçant la *question sociale* au cœur de cette éducation. Le collège, qui scolarise quasiment tous les élèves, peut en constituer la clé de voûte. En resituant les questions sociales, environnementales et économique dans le jeu des acteurs, en lien avec une « éducation au politique », les jeunes filles et les jeunes gens, notamment ceux qui sont issus des classes populaires, peuvent donner un débouché à leurs aspirations et aux nouvelles expériences politiques qu'ils sont en train d'inventer. Pour ce faire, nous pensons qu'il est nécessaire d'ancrer davantage l'EDD dans les territoires, en particulier, les territoires de proximité.

Chapitre 8 : L'EDD pour renouer les liens avec l'action dans les territoires

L'enquête a montré que, pour une large majorité, les étudiants ne gardent pas le souvenir de situations d'apprentissage en lien avec les réalités locales. Lorsque c'est le cas, il s'agit, de manière écrasante, de la question du « tri sélectif ». Pourtant les collectivités territoriales sont très impliquées dans la mise en œuvre de la « transition écologique vers le développement durable ». Comment comprendre, voire réduire ce hiatus ?

La « territorialisation du système éducatif » depuis les années 2000 induit de profonds changements. Peut-elle constituer un nouveau cadre pour l'EDD ? La mise en place de « territoires éducatifs » qu'elle encourage, peut-elle permettre de rendre « plus concrète » l'EDD ? À quelles conditions ?

Parallèlement à ces évolutions, dans le champ pédagogique, les formes d'apprentissage sont requestionnées. Peut-on rendre les enseignements plus « opératoires » ? Comment les élèves peuvent-ils construire des compétences pour trouver des solutions face aux enjeux du XXI^e siècle ? De quels outils pédagogiques dispose-t-on ? Peut-on les déployer dans le cadre de l'*espace proche* ?

Pour répondre à ces questions, nous présentons les modalités de la territorialisation du système éducatif français, puis les orientations pédagogiques relatives à la construction de nouveaux contextes territoriaux en matière d'éducation et, enfin, nous avançons des propositions pour faire du *territoire en proche*, dans le cadre de l'EDD, une ressource éducative qui permette aux élèves et aux étudiants de décrypter les enjeux sociaux et environnementaux.

8.1 Le cadre institutionnel : territorialisation du système éducatif et ancrage territorial de l'EDD

Durant ces dernières décennies, le système éducatif français a connu de profondes mutations induites par la politique de territorialisation des politiques publiques. Les relations entre les établissements scolaires et les territoires dans lesquels ils s'inscrivent, en particulier les territoires proches, s'en trouvent profondément modifiées. Par ailleurs, selon l'accord de partenariat signé entre le Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des Sports et le Ministère de la transition écologique (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et al. 2021), l'ancrage territorial des projets éducatifs peut contribuer à la transition écologique. Ces mutations sont-elles de nature à élargir le champ des possibles en EDD ? Imposent-elles de nouvelles contraintes ? Pour répondre à ces questions, nous aborderons, dans un premier temps, les dimensions institutionnelles de ces mutations au regard de l'EDD, dans un deuxième temps, les modalités d'implication des collectivités territoriales dans l'EDD et, dans un troisième temps, de manière plus précise, le rôle, méconnu et pourtant important, du Conseil départemental pour l'EDD en collège.

8.1.1 EDD et territorialisation de la politique éducative

Les liens entre l'Éducation nationale et les territoires sont définis par sa structure administrative et par l'implantation des établissements scolaires dans les communes, les départements et les régions. L'article L 211-1 du code de l'éducation impose, en 2004, une modification radicale dans le système éducatif français. L'État conserve ses prérogatives en matière d'orientation politique, dont les programmes scolaires, les référentiels portent la marque, mais il transfère une large part de l'action éducative aux collectivités territoriales. Ces actions sont définies dans le cadre d'une politique de contractualisation.

La politique de décentralisation engagée depuis 1982 a conduit, en effet, à conférer aux collectivités territoriales des compétences en matière d'éducation. Les communes sont impliquées dans l'enseignement primaire. Elles ont en charge la propriété des écoles (bâtiments existants, entretien et constructions nouvelles), l'organisation de la restauration scolaire, la gestion des personnels non enseignants. Les collèges publics sont sous la responsabilité du Conseil Départemental qui en assure la construction, l'entretien, l'équipement et le fonctionnement. Il a, également, en charge la restauration scolaire pour les collégiens, le recrutement et la gestion du personnel non enseignant (techniciens, ouvriers et agents de services). Les lycées se trouvent, quant à eux, sous la responsabilité du Conseil de Région, qui a la propriété des bâtiments et qui en assure le fonctionnement. La Région a vu ses prérogatives renforcées, dans le champ éducatif, au fil des années, notamment avec la loi NOTRe (Nouvelle Organisation Territoriale de la République) de 2015.

L'État, néanmoins, continue d'orienter l'action par le biais de « dispositifs normalisateurs » : des appels à projet, des labellisations de « projets innovants ». Il encourage, ainsi, la compétition et l'émulation entre les collectivités. Cette dynamique conduit à un renforcement des pouvoirs locaux dans l'éducation. La déconcentration des services de l'État conforte les académies dans leur mission de pilotage de la politique éducative et les pouvoirs du recteur sont renforcés. Il est désormais l'interlocuteur direct du président du Conseil régional. En 2012, la fonction d'Inspecteur d'Académie (IA) disparaît au profit de celle

du DASEN, directeur académique des services départementaux de l'Éducation nationale, représentant du recteur dans le département et chargé de mettre en œuvre la stratégie académique dans tous les établissements du département. Ses liens avec le conseil départemental s'en trouvent confortés.

La définition et la mise en œuvre des politiques publiques relèvent de l'État. Dans le cadre de la territorialisation de ces politiques, l'État élabore des dispositifs qui ont pour but d'inciter les collectivités territoriales et les établissements scolaires à s'impliquer. Le site Internet du Ministère d'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports²⁰⁹ définit les principes de l'EDD et propose des actions dont les établissements, mais aussi les collectivités territoriales peuvent se saisir, attestant de la « *gouvernance par les dispositifs* » (Dussaux 2021, p. 130). Le dispositif « Cube.s » (Challenge Climat Usage Bâtiments d'Enseignement scolaire)²¹⁰ qui a été lancé par le ministre de la Transition Écologique et Solidaire et par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse en donne une illustration. Il s'agit d'un concours (une année de concours, puis quatre années de suivi de pérennisation de la démarche) qui a pour but de réaliser 40 % d'économie d'énergie en 2030 tout en faisant de l'établissement un objet d'apprentissage. L'ensemble des utilisateurs de l'établissement est impliqué : élèves, professeurs, personnel administratif, technique et de services. Diverses démarches pédagogiques sont déployées : cahiers et fiches pour les élèves, visites des locaux et mesures, enquêtes auprès des occupants... Il s'agit d'outils clés en main et adaptables. Les équipes peuvent se faire accompagner aux plans technique et pédagogique. Il concerne directement les collectivités territoriales puisqu'il s'agit de mettre les établissements scolaires en conformité avec les objectifs de lutte contre le réchauffement climatique par le biais d'économies d'énergies. Le concours organisé dans le cadre de ce dispositif a trois objectifs : favoriser l'optimisation des installations techniques, éduquer les élèves aux économies d'énergie et anticiper des travaux de rénovation énergétique.

En 2023²¹¹, 924 établissements, collèges ou lycées²¹², 65 collectivités étaient impliqués dans la démarche. La carte de la répartition des établissements (figure 43) montre une inégale mobilisation des régions, pour les lycées, et des départements, pour les collèges, dans le dispositif. La carte met en évidence le succès relatif de l'opération. D'année en année, un nombre croissant d'établissements s'inscrivent dans la démarche. La figure 43 ci-dessus souligne également des inégalités territoriales face à ce type de dispositifs. Il s'agit, dans leur grande majorité, d'espaces urbains. De nombreux départements, ruraux ou en outre-mer, restent en marge.

Au cours d'un entretien, réalisé le 7 avril 2021, avec Philippe D.²¹³, membre du cabinet du Président du Conseil Départemental des Pyrénées-Atlantiques, en charge, notamment, des questions éducatives, nous avons pu noter quelques contradictions dans la mise en œuvre du dispositif. La démarche CUBE.s est un levier pour construire des projets de restructuration des établissements scolaires en vue d'économies d'énergie mais aussi de former les élèves aux problématiques liées aux économies d'énergie. Les activités proposées dépassent largement des simples « écogestes ». La gestion des bâtiments des collèges, par

²⁰⁹ <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>, consulté le 14/05/2022

²¹⁰ "Cube.s" : un concours d'économies d'énergie entre établissements scolaires | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse consulté le 21/03/2023

²¹¹ [Cube.S - Challenge climat, usages, bâtiments enseignement scolaire \(cube-s.org\)](https://www.cube-s.org) consulté le 21/03/2023

²¹² Une extension du dispositif en école primaire se met en place également. <https://www.cube-ecoles.org/ecole/> consulté le 22/03/2023

²¹³ Nous avons modifié le prénom et l'initiale du nom.

exemple, relève des compétences du conseil départemental. La prise de décision de la rénovation des bâtiments relève donc des élus départementaux, mais l'entrée dans le dispositif CUBE.s dépend de l'initiative des équipes enseignantes. Le conseiller du Président déplore son peu de succès auprès des enseignants des Pyrénées-Atlantiques, malgré le volontarisme de ses services. Dans d'autres départements, le conseil départemental reste en dehors du dispositif. Ces remarques mettent l'accent sur le rôle de l'initiative des équipes des services éducatifs départementaux et des enseignants et permettent d'éclairer une mise en œuvre inégale selon les territoires.

Dans le cadre de la territorialisation du système éducatif, l'établissement scolaire s'affirme comme la clé de voûte. En effet, conformément aux orientations de l'OCDE, la France s'est engagée dans un mouvement d'autonomisation des établissements scolaires. Les établissements scolaires du secondaire (collèges, lycées et établissements d'éducation spécialisée) ont acquis le statut d'EPL (Établissement Public Local d'Enseignement) avec la loi du 22 juillet 1983 portant sur la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État et se sont vu conférer, en lien avec les lois de décentralisation, une autonomie pédagogique et administrative, l'enseignement, proprement dit, demeurant une politique publique relevant de la responsabilité de l'État. Le « projet d'établissement », créé par la loi de 1989, devient un élément structurant de l'organisation de l'EPL. Celui-ci devient un levier du processus de « contractualisation » dans l'enseignement qui accompagne un processus de « territorialisation » de l'action publique, c'est-à-dire dans un transfert de pouvoirs de l'État vers un niveau inférieur, via différentes opérations de déconcentration et décentralisation (Clarimont 2015, p 73). Les pouvoirs du chef d'établissement sont de plus en plus importants. Celui-ci représente l'État dans son établissement, mais, également, il est appelé à nouer des échanges avec les partenaires locaux, notamment avec les élus des collectivités territoriales. Le projet d'établissement, élaboré à l'initiative du chef d'établissement, par la communauté éducative et adopté en conseil d'administration, définit les conditions dans lesquelles les orientations nationales et académiques sont mises en œuvre à l'échelle locale, tout en tenant compte des spécificités territoriales, des besoins des élèves et en associant les parents d'élèves. C'est ainsi un réseau d'acteurs qui se tisse dans le champ de l'éducation, un réseau où les établissements scolaires et les partenaires présents dans leur *territoire proche*, notamment les collectivités territoriales, participent de la transformation profonde du système éducatif, un système dans lequel l'école, plus ouverte sur son environnement, n'a plus l'exclusive en matière d'éducation. Le système éducatif se complexifie en se territorialisant. M. Dussaux qualifie ces réseaux de « *gouvernance multi-niveau* », conduisant à la mise en place de collectifs pluri-institutionnels et plurifonctionnels, regroupant des acteurs publics, privés, associations (Dussaux 2021, p. 130)

Ces mutations peuvent être mises en relation avec des observations concernant les effets de la mondialisation dans de nombreux territoires conduisant à un « *intense mouvement de décomposition-recomposition socio-spatiale qui sert de banc d'essai à cette innovation politique territorialisée.* » (Di Méo et Buléon 2005, p 126). Le processus à l'œuvre dans l'Éducation nationale peut être analysé au prisme du concept de *territorialisation*, en tant que processus de construction de la territorialité, « *rapport individuel ou collectif à un territoire considéré comme approprié. [...] D'un côté, la territorialité semble un élément utile à la cohésion des groupes sociaux ; de l'autre, elle est une source ou un support des hostilités, des exclusions, des haines.* » (Brunet, Ferras, et Théry 2005, p 481). La notion de *territorialité*, appréhendée à l'aide des outils conceptuels de l'analyse spatiale, permet de prendre en compte les interactions complexes

de multiples déterminants juridiques, politiques, économiques, sociaux, culturels, psychologiques, spatiaux, combinant le matériel et l'idéal (Bavoux et Chapelon 2014, p 552).

Parmi ces déterminants, les établissements scolaires relèvent de politiques publiques spatialisées et, dans ce cadre, la territorialisation se réalise à travers leur implantation, leur mise en réseau, leurs liens aux territoires, en particulier de proximité. En retour, les élèves, les membres de la communauté scolaire, les parents d'élèves, en construisant du vivre-ensemble - fût-il conflictuel -, se constituent en tant que groupes sociaux spatialisés. Ces groupes sont mouvants, en raison de la succession des cohortes d'élèves, notamment. « *Les politiques publiques (et au premier chef les politiques d'éducation) peuvent être des leviers importants de façonnage du territoire, de cette appropriation collective et politique* »²¹⁴. Deux plans doivent donc être distingués dans ce processus de territorialisation : celui de l'organisation territoriale de l'Éducation nationale et celui de l'ancrage territorial de l'établissement d'enseignement. Ces modifications successives d'organisation ont pour objectif d'articuler la mission de définition des orientations en matière d'éducation dévolue à l'État, à l'échelle nationale, et les modalités de répartition des compétences transférées aux collectivités territoriales, voire aux EPCI.

Plusieurs voix s'élèvent pour alerter sur les risques de fragmentation du système scolaire, fragmentation parfois associée à la mondialisation qui met fin à la production des systèmes éducatifs dans le cadre des États-nations (Barrère et al. 2017). Dans un système scolaire unifié, l'école se caractérisait comme un milieu clos, réservé à un collectif d'élèves, exclusivement dédié à l'apprentissage et à l'éducation. Le processus de mondialisation le remettrait en cause selon plusieurs modalités, parmi lesquelles on peut retenir l'aspiration à l'autonomisation individuelle et la multiplication d'acteurs éducatifs mondialisés. Ces dynamiques sont encouragées par des organisations associant des États (ONU, UNESCO, OCDE, UE...) et œuvrant au rapprochement des systèmes nationaux (Dussaux 2021, p. 127). Ces tendances relèveraient « *les rhétoriques néolibérales qui promeuvent la marchandisation de l'éducation et une plus large autonomie des écoles. [...] Cette idéologie [...] pousse des États [...] à ouvrir des espaces pour les initiatives privées.* » (Barrère et al. 2017, p. 41).

Cette fragmentation renforce la stratification sociale et engendre la différenciation des modèles de projets éducatifs. Ces deux dynamiques peuvent se renforcer mutuellement, les groupes sociaux privilégiés recherchant des formes d'entre-soi. Daniel Frandji centre son étude sur la territorialisation des politiques éducatives en France. Il souligne le caractère hétérogène de ce processus institutionnel, amorcé dans les années 1980 avec les premières lois de décentralisation, et associé, dans un premier temps, à l'« éducation prioritaire » (Frandji 2017). La mise en place des « zones d'éducation prioritaires » (ZEP) « *s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé.* » (BOEN 1981) Par la suite, cette politique éducative s'est diversifiée, dans ses objectifs, autour de thèmes comme la « démocratie de proximité », l'école « ouverte », l'adaptation de la politique éducative à l'hétérogénéité des territoires, des publics scolaires... Elle a donné lieu à l'élaboration de différents dispositifs, s'appuyant sur le développement de « partenariats », avec les acteurs des

²¹⁴ Rapport annuel des inspections générales 2016 « Territoires éducatifs : état des lieux et perspectives », p 7, <https://www.education.gouv.fr/rapport-annuel-des-inspections-generales-2016-territoires-educatifs-etat-des-lieux-et-perspectives-6608> consulté le 08/02/2021

territoires de proximité, notamment. Ces dispositifs relèvent plus de la « politique de la ville » ou de la « cohésion sociale » que de l'Éducation nationale et ils sont de plus en plus pris en charge par les collectivités locales. La généralisation des « projets éducatifs de territoires » (PEDT) atteste de cette tendance. La loi de « refondation de l'École de la République », du 8 juillet 2013, légitimant la volonté de « *lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative* » (Journal Officiel n°0157 du 9 juillet 2013), est un marqueur important de cette évolution. Les indicateurs nationaux et internationaux (UE et OCDE), il est vrai, mettent en exergue les piètres résultats de la France en matière de lutte contre les inégalités scolaires, en lien avec les inégalités sociales. Daniel Frandji note que le rapport *Grande pauvreté et réussite scolaire* de l'Inspection Générale (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2015) tire un nouveau signal d'alarme concernant l'aggravation des inégalités de performance scolaire en France malgré les réformes successives. Il fait le « *constat du devenir de plus en plus fragmenté du système scolaire français, qui, de socialement sélectif, semble devenir de plus en plus ségrégatif [...]. Les inégalités sont mises en relation avec le durcissement de la compétition scolaire soutenue par le fonctionnement hyper sélectif du système scolaire* ». Il observe ainsi l'émergence d'une école à plusieurs vitesses qui échoue à réduire les inégalités scolaires. Il met ce phénomène en relation avec « *le recul de la référence aux questionnements de la sociologie critique [...], au profit d'approches individualisantes voire essentialistes.* » (Frandji 2017, pp. 116-119).

Ainsi, la territorialisation des politiques publiques éducatives nationales, impulsée en partie par des organismes internationaux, se déploie en France à toutes les échelles du territoire. En fonction des orientations politiques et des ressources des collectivités, elle produit une fragmentation des systèmes éducatifs, provoquant le renforcement des inégalités scolaires, en lien avec la ségrégation socio-spatiale des publics scolaires. Elle peut s'interpréter comme l'expression de logiques néolibérales au sein des systèmes éducatifs, logiques qui promeuvent l'ouverture de l'école au secteur marchand.

8.1.2 De la Région à la Commune : des propositions en EDD diversifiées, inégalement réparties

L'articulation entre les orientations nationales et les actions en EDD à toutes les échelles du territoire est définie par l'accord-cadre 2021-2023 pour l'Éducation au développement durable, signé le 17 mai 2021 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2022) par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et le ministère de la Transition écologique ; c'est un accord de partenariat pour l'EDD. Les ministères cosignataires se proposent de « *renforcer les liens de collaboration nationale et territoriale* ». Chaque ministère rappelle les actions qu'il a engagées depuis plusieurs décennies, le premier en faveur de l'EDD et le second en faveur du DD. Cet accord-cadre se donne « *une ambition partagée plus forte* » et encourage des « *complémentarités renforcées* » aux niveaux national et académique. Les sujets partagés seront abordés dans le cadre du comité académique de l'éducation au développement durable, sous la conduite du recteur d'académie et en présence du directeur régional de l'environnement, de l'aménagement et du logement (DREAL).

Quatre axes de collaboration sont définis : le respect des prérogatives du chef d'établissement, la construction de ressources pédagogiques actualisées et fiables sur le plan scientifique, l'ancrage territorial du projet éducatif et la promotion de l'EDD « *au-delà des salles de classes* ». Ces propositions sont à

rapprocher de la tendance en faveur d'une « école hors les murs » qui se développent ces dernières années. C'est dans ce cadre institutionnel que nous resituons l'action de la Région, du conseil départemental et celle des communes ou des EPCI en matière d'EDD. Nous retiendrons principalement les collectivités situées dans le périmètre du département des Pyrénées-Atlantiques où se recrutent une large proportion des étudiants de l'UPPA.

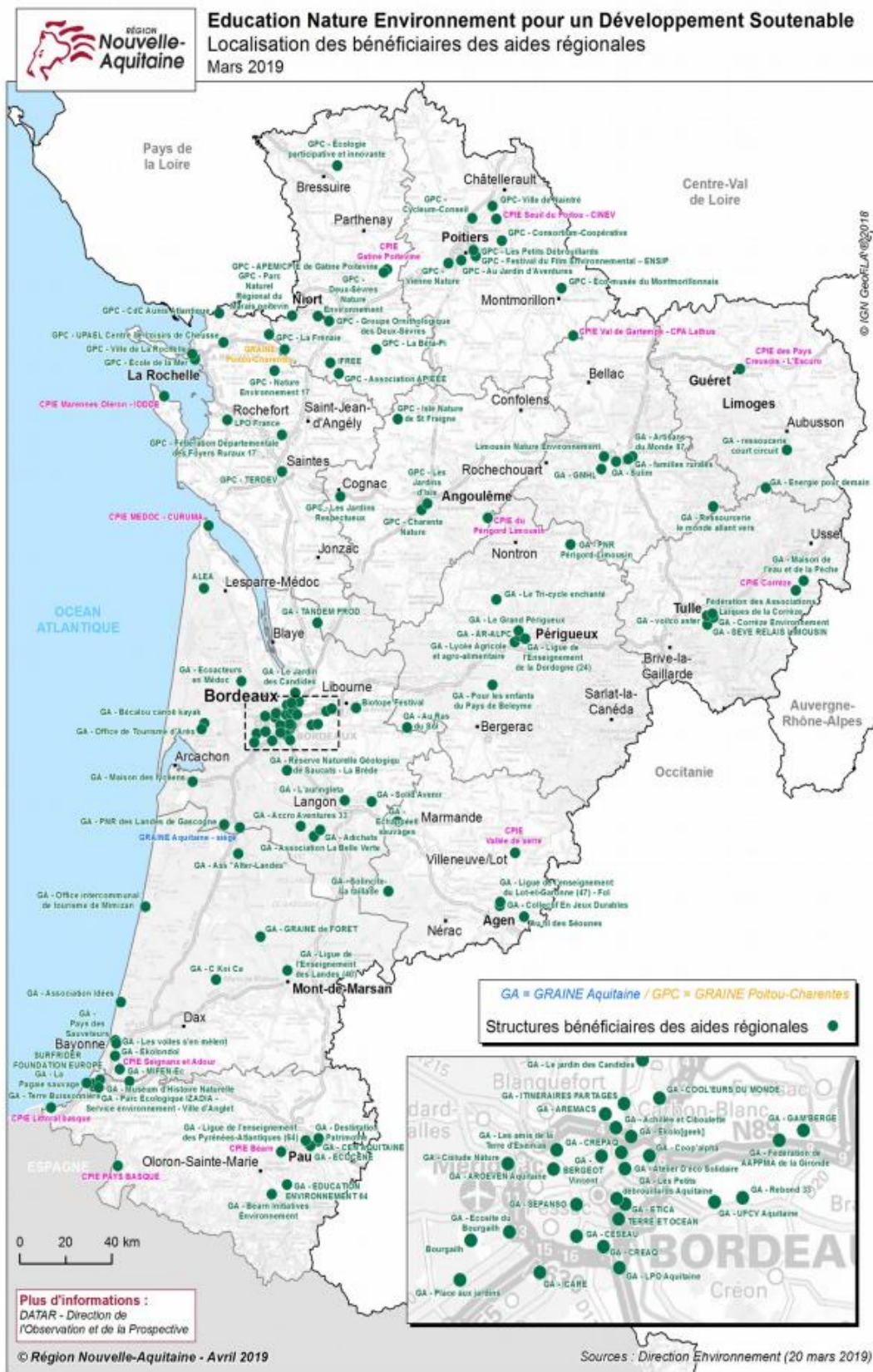
En Région Nouvelle-Aquitaine, la promotion d'une « Education Nature Environnement pour un Développement Sostenable » (ENEDS)²¹⁵ a pour vocation d'offrir « les clés de compréhension pour adopter un comportement plus responsable ». Les compétences de la Région en matière d'éducation portent sur les lycées et la formation professionnelle. Toutefois, les élus régionaux soutiennent des réseaux d'associations qui interviennent, également, en primaire et en collège. Ces orientations se concrétisent dans le cadre d'appels à projets qui s'adressent à un large public, de toute génération : le « grand public », les publics spécifiques (ex : personnes âgées, professionnels, touristes, personnes souffrant de handicaps, en difficulté sociale), le public scolaire, les enfants et adolescents, dans le cadre d'une « éducation tout au long de la vie ». Cette ENEDS est organisée autour des trois objectifs : « restaurer le lien entre l'homme et la nature afin de conserver un patrimoine naturel riche et diversifié », « redonner du sens à la protection de l'environnement en formant des citoyens éclairés, acteurs du changement » et « diversifier, structurer et professionnaliser l'offre d'ENEDS afin d'ancrer une culture de l'environnement pour un développement sostenible ». La Région Nouvelle-Aquitaine est très impliquée dans l'EDD, mais la plupart des bénéficiaires se situent dans le périmètre de Bordeaux Métropole (fig. 63).

L'appel à projets publié en 2020²¹⁶ permet d'identifier les thématiques retenues. La Région entend promouvoir une « éducation à la nature » qui est présentée comme une « entrée opératoire possible » afin de « modifier les comportements ». Cette éducation comprend deux versants : « viser à rendre les individus au minimum sensibles et réceptifs à la nature, dans leurs activités quotidiennes », et « apporter une certaine connaissance de la nature qui nous entoure » et « de notre patrimoine naturel ». L'« éducation à l'environnement », quant à elle, « facilite une prise de conscience de l'interdépendance économique, sociale, culturelle, politique et écologique du monde moderne ». Au sein de cette ENEDS, une distinction s'affirme donc entre « éducation à la nature » et « éducation à l'environnement ». Les projets d'animation retenus font l'objet d'un financement sous forme de subvention d'un taux maximal de 50 % et d'un montant maximal de 7000 €. L'ancrage territorial s'évalue en particulier par la nature des partenariats noués avec une ou plusieurs entreprises, une collectivité, un établissement d'enseignement, un laboratoire de recherche... La démarche est marquée par une double intention : s'inscrire dans une conception émancipatrice de l'éducation et favoriser des changements de comportements. Il s'agit de contribuer au développement des capacités de chacun à agir en tant qu'individu, de donner l'envie d'agir en faveur de la nature et de l'environnement, d'apporter des informations objectives intégrant la complexité des systèmes et l'évolution des connaissances, tout en proposant une pluralité de discours afin de donner à chacun la possibilité de se forger sa propre opinion et de faire évoluer ses comportements.

²¹⁵ « L'éducation à l'environnement l'affaire de tous ! », <https://www.nouvelle-aquitaine.fr/les-actions/transition-energetique-et-ecologique/biodiversite/leducation-lenvironnement> consulté le 21/03/2023

²¹⁶ <https://les-aides.nouvelle-aquitaine.fr/sites/default/files/2020-05/AP%20ENEDS%20-%20Reglement%20et%20formulaire%20de%20demande%20-2020.pdf>, consulté le 18/05/2022

Figure 63 : 190 000 personnes sensibilisées par an en Nouvelle-Aquitaine via la politique ENEDS



Il est précisé que « ces thématiques et le contenu des animations devront tenir compte des spécificités du territoire (cadre de vie des populations, usages de l'espace, liaisons avec les autres espaces naturels de la commune, des EPCI, etc.). ». Les thématiques retenues s'organisent autour de trois axes : la biodiversité, les zones humides et le « tiers paysage » (biodiversité cultivée et domestique, les écosystèmes, voire les géosystèmes). L'appel à projet pour 2021 reprend les grandes lignes déjà tracées et précise quelques points. La liste des objectifs fixés s'enrichit d'un point supplémentaire : développer des actions de sciences participatives en lien avec l'éducation de plein air. Les thèmes abordés sont regroupés autour de trois priorités : la préservation de la biodiversité, celle de l'eau et des milieux aquatiques (zones humides, rivières, estuaires, littoral) et celle du « tiers paysage ». En 2022, en lien avec la pandémie de COVID 19²¹⁷, l'appel à projets impose une approche transversale : « *One Health, Une seule santé* »²¹⁸. Il s'agit de prendre en compte les liens entre santé et qualité environnementale (eau, biodiversité, agriculture, alimentation, climat...). En 2023, les grands cadres de la démarche sont maintenus, mais les axes sont reformulés en termes d'« *approche émotionnelle, corporelle et cognitive* »²¹⁹ dans le but de « *développer une culture de la nature* » en encourageant « *l'expérience directe avec la nature et l'environnement* » notamment par les pratiques de terrain. Nous pouvons interpréter diversement l'ordre des termes : émotionnel, corporel et cognitif. En donnant la primeur à l'émotionnel, s'agit-il de reléguer le cognitif à l'arrière-plan ? Assiste-t-on à un renversement des démarches pédagogiques transmissives principalement centrées sur le cognitif ? Est-ce un ordre chronologique où l'émotion est un déclencheur des apprentissages et le corps un médiateur vers les savoirs ? Ces trois dimensions s'entremêlent sans cesse. L'ENEDS accompagne ainsi les mutations du système éducatif. Pour notre part, notre pratique et nos convictions pédagogiques nous font pencher pour la dernière approche.

Trois processus à l'œuvre peuvent transparaître à la lecture des différentes rédactions des appels à projets : la volonté de promouvoir une politique propre à la Région Nouvelle-Aquitaine en matière d'EDD dans une démarche de solidarité sociale et territoriale, une capacité à affiner ses objectifs d'année en année au fil de la mise en œuvre de projets, et la prise en compte des transformations de la société en faveur, notamment, d'approches sensibles de la nature et du développement des sciences participatives. L'EDD s'enrichit sous l'impact d'attentes formulées de manière plus précise. Les liens aux territoires très diversifiés de la Région Nouvelle-Aquitaine prennent une place plus grande.

Le rôle attendu de l'EDD dans la « *transition sociale et écologique* » peut s'en trouver renforcé. Le séminaire organisé par la région Nouvelle-Aquitaine le 6 juin 2019 affichait l'ambition de « *Construire par l'éducation les nouvelles solidarités écologiques* ». La figure 66 des « *localisations des bénéficiaires des aides régionales* » dans le cadre de l'ENEDS présentée lors de ce séminaire conduit, toutefois, à constater de fortes inégalités intrarégionales. Ces opérations sont mises en place dans les principales agglomérations, notamment celle de Bordeaux. Le poids démographique de ces territoires urbains explique en grande partie ces disparités, le nombre de personnes à sensibiliser y étant plus important, mais aussi la densité du tissu

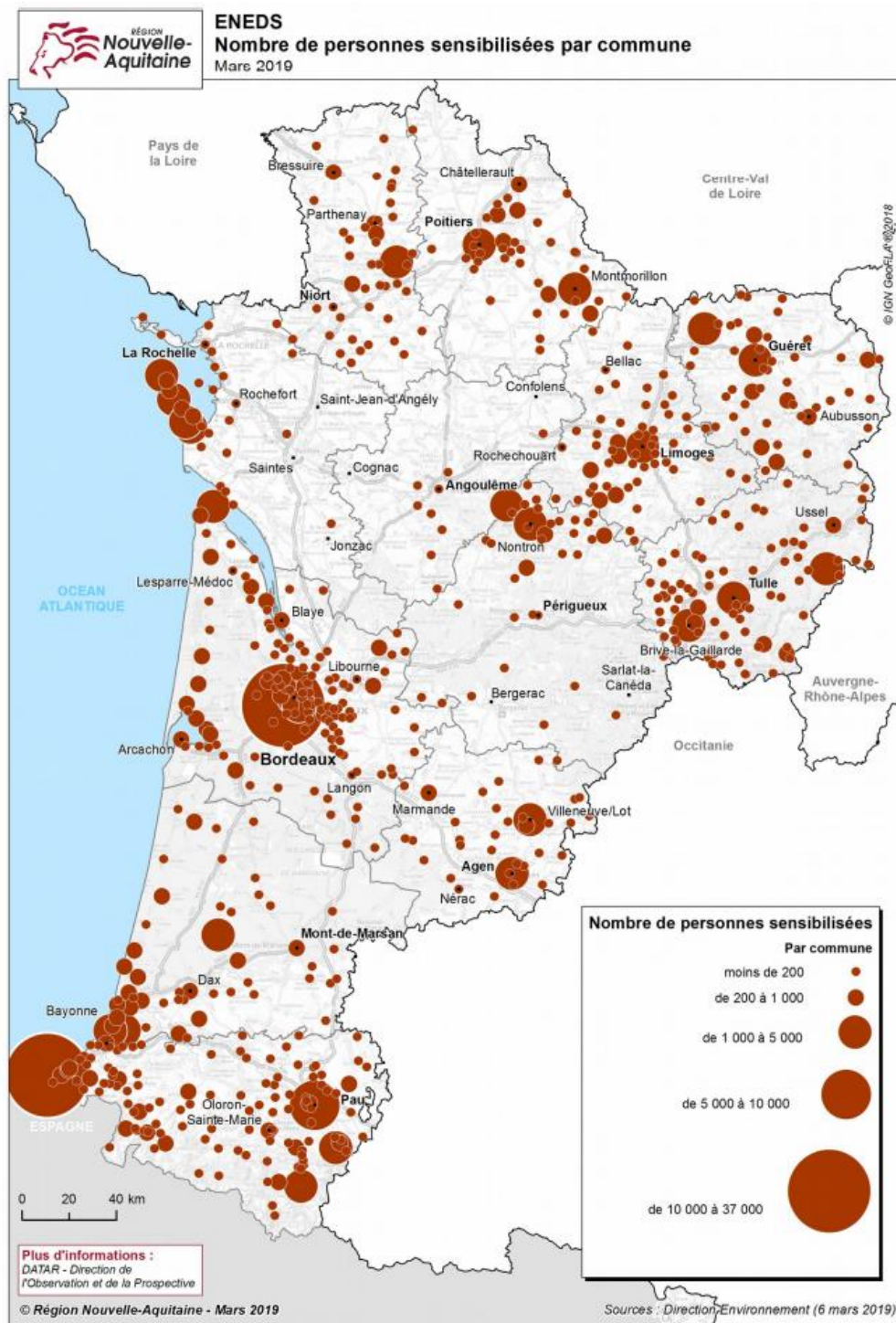
²¹⁷ Le 8 février 2022 le Conseil scientifique COVID-19 publie une contribution pour présenter le concept « One Health » ou « Une seule santé » pour développer, dans une organisation multisectorielle de la santé, une approche intégrée santé animale et santé humaine, https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/contribution_conseil_scientifique_8_fevrier_2022_one_health.pdf consulté le 07/07/2023

²¹⁸ Lancement de l'appel à projets ENEDS 2022, [Lancement de l'Appel à projets ENEDS 2022 "One health" - Santé Environnement Nouvelle-Aquitaine \(santeenvironnement-nouvelleaquitaine.fr\)](https://www.nouvelle-aquitaine.fr/les-actions/transition-energetique-et-ecologique/biodiversite/leducation-lenvironnement) consulté le 07/07/2023

²¹⁹ <https://www.nouvelle-aquitaine.fr/les-actions/transition-energetique-et-ecologique/biodiversite/leducation-lenvironnement> consulté le 21/03/2023

associatif susceptible de proposer des animations. Cette carte (fig. 63) permet également d'identifier les « têtes de réseaux » qui portent ces projets et créent un maillage territorial. Les GRAINE (Groupement Régional d'Animation, d'Initiation à la Nature et à l'Environnement) sont organisés à l'échelle régionale.

Figure 64 : Des actions qui mobilisent un public dans l'espace proche



La Région Nouvelle-Aquitaine, fruit de la fusion de plusieurs régions, s'appuie en 2019 sur trois types de têtes de réseaux : le GRAINE Aquitaine, le GRAINE Poitou-Charentes et les CPIE (Centre Permanent d'Initiatives pour l'Environnement). Le GRAINE Nouvelle-Aquitaine²²⁰ est agréé « association d'éducation populaire » (ministère de la Jeunesse et des Sports) et Protection de l'environnement (ministère de l'Écologie).

Le GRAINE Nouvelle-Aquitaine constitue un réseau régional d'Éducation à l'Environnement qui regroupe, en 2023, 283 adhérents²²¹: associations d'éducation à l'environnement, d'éducation populaire, d'animation scientifique ou de gestion des espaces naturels, établissements de formation, centres d'hébergement ou de loisirs. Il assure l'animation et la représentation du réseau auprès des partenaires ainsi que des actions de formation et la publication annuelle *Plumes d'Orfée*, revue régionale d'éducation à l'environnement²²². Le GRAINE Charente-Poitou²²³ rassemblait, en 2019, 34 structures et 23 adhérents individuels. Il conserve, en 2022, son autonomie par rapport au GRAINE Nouvelle-Aquitaine. En revanche, il n'existait pas de GRAINE en Limousin. Les structures qui composent le GRAINE sont très diverses, en taille, en thématiques. On en compte 7 en Charente, 22 en Charente-Maritime, 16 en Corrèze, 2 en Creuse, 27 en Dordogne, 105 en Gironde, 20 dans les Landes, 26 en Lot-et-Garonne, 30 dans les Pyrénées-Atlantiques, 6 dans les Deux-Sèvres, 6 dans la Vienne et 16 en Haute-Vienne²²⁴.

En France, on dénombre 80 CPIE, présents dans 63 départements répartis dans les 13 régions métropolitaines et rassemblés dans une union nationale. Ils portent « une approche humaniste de l'environnement », « la promotion de la citoyenneté » et le « respect de la démarche scientifique »²²⁵. Ces têtes de réseaux s'appuient sur de nombreuses structures. Ces structures peuvent relever d'une structure associative nationale comme la puissante « Ligue de l'enseignement » rassemblant 103 fédérations départementales, 13 unions régionales, 30 000 associations affiliées et 2 000 000 d'adhérents²²⁶, organisatrice de séjours de vacances ou comme « les petits Débrouillards », mouvent associatif d'éducation populaire à la culture scientifique et technique, présent dans de nombreux pays à travers le monde²²⁷. Elles s'appuient, également, sur les ressources éducatives des parcs naturels régionaux. Un événementiel tel que le *Festival du Film Environnemental*²²⁸, porté par les étudiants de l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs (ENSI) de Poitiers, peut devenir le cadre d'actions novatrices. Des associations marquées par un fort ancrage territorial complètent et diversifient l'offre éducative, attestant d'une grande créativité, en lien avec les valeurs de l'éducation populaire. On peut évoquer, par exemple, des structures plus locales, comme l'association « les Jardins Respectueux » créée en 2011 pour développer un réseau de jardins pédagogiques partagés, basée à Châteaubernard en Charente-Maritime²²⁹. La figure 65 montre l'importance des agglomérations en tant que bénéficiaires des actions soutenues par le Conseil Régional, mais si nous

²²⁰ GRAINE Aquitaine jusqu'au 4 juin 2020, <https://www.helloasso.com/associations/graine-nouvelle-aquitaine>, consulté le 18/05/2022

²²¹ GRAINE Nouvelle-Aquitaine <https://www.graine-nouvelle-aquitaine.fr/n> consulté le 04/07/2023.

²²² <https://www.graine-nouvelle-aquitaine.fr/missions-et-actions/information-ressource/83-plumes-d-orfee-une-revue-annuelle-d-edd.html>, consulté le 18/05/2022 et le 04/07/2023

²²³ https://www.grainepc.org/IMG/pdf/adherents_graine_pc_04_09_19.pdf, consulté le 18/05/2022

²²⁴ <https://www.graine-nouvelle-aquitaine.fr/150-les-acteurs.html> ; consulté le 2/04/07/2023

²²⁵ <https://www.cpie.fr/uncpie/actu/177084/Le-reseau-CPIE>, consulté le 15/05/2022

²²⁶ <https://bafa-nouvelleaquitaine.org/ligue-de-lenseignement-2/>, consulté le 18/05/2022

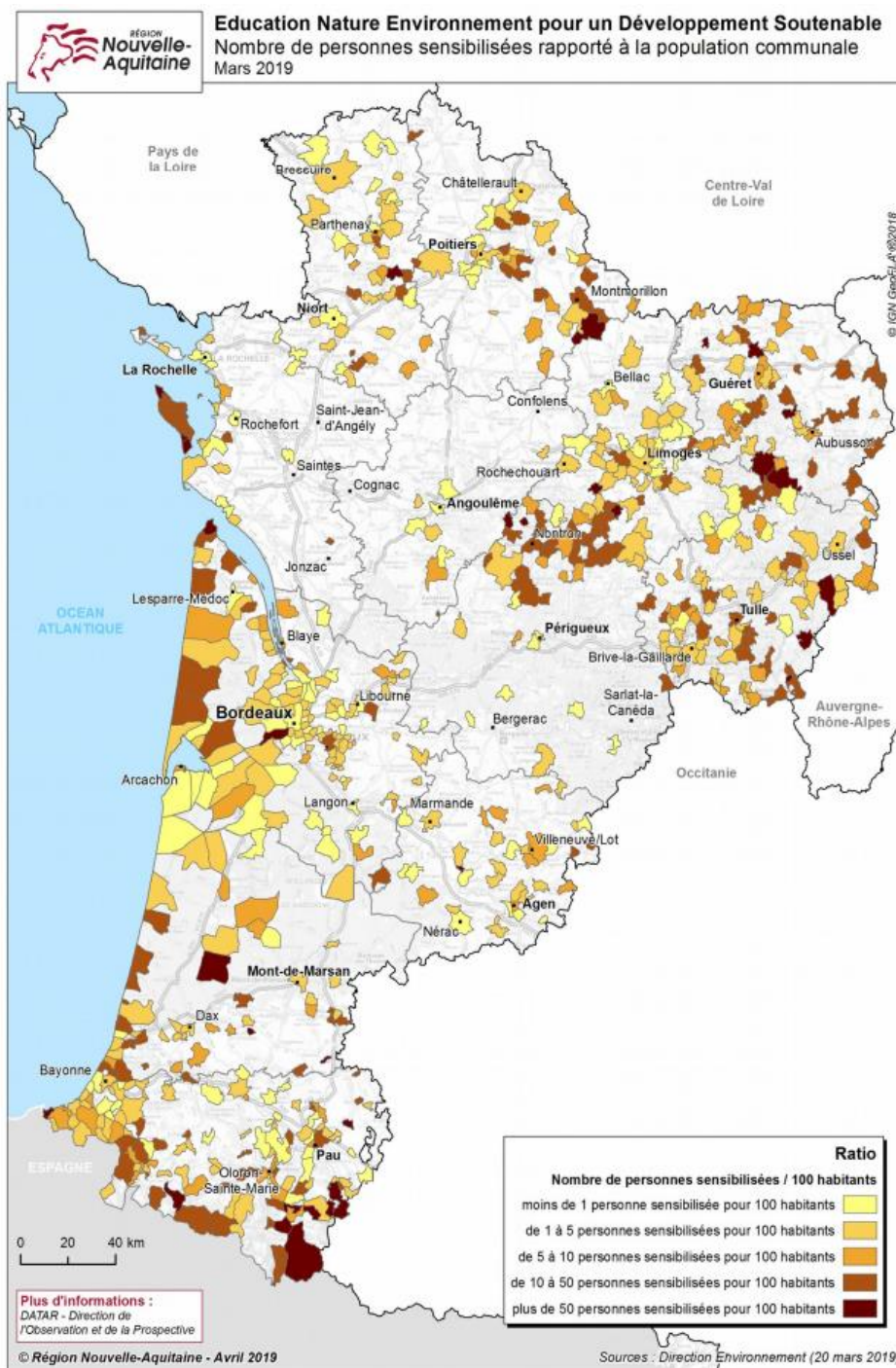
²²⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Petits_D%C3%A9brouillards, consulté le 18/05/2022

²²⁸ <https://ffeensip.com/accueil/>, consulté le 18/05/2022

²²⁹ <http://lesjardinsrespectueux.fr/>, consulté le 18/05/2022

rapportons le nombre personnes sensibilisées à la population des territoires d'où elles proviennent, le propos peut être nuancé.

Figure 65 : Une action notable en direction des espaces montagnards et littoraux



La figure 64 laisse penser que les personnes mobilisées dans le cadre de ces actions proviennent de l'espace proche du lieu où elles sont organisées, ce qui est en cohérence avec les attentes formulées dans les appels à projet. La carte qui présente le nombre de personnes sensibilisées par rapport au nombre d'habitants (fig.

65), fait apparaître une surreprésentation des territoires montagnards (Pyrénées, Limousin) et littoraux, ce qui atteste d'une attention particulière portée aux territoires en périphérie de la Nouvelle-Aquitaine, et, de plus, vulnérables aux risques naturels.

La Nouvelle-Aquitaine, dans le cadre de l'ENEDS, impulse ainsi une déclinaison régionale des orientations nationales de l'EDD, dans et hors de l'école. Elle y mène de front plusieurs objectifs : le soutien à une politique éducative émancipatrice et inclusive pour les élèves et la mise en œuvre de la transition écologique par le changement des comportements. En s'appuyant sur les associations fondées sur les valeurs de l'éducation populaire, elle peut compter sur des réseaux associatifs solides et des animateurs formés. Elle marque un attachement à la diffusion de connaissances scientifiques solidement étayées tout en encourageant la science participative. Elle encourage et valorise les initiatives locales, créatives, solidaires qui permettent de renouer un lien sensible avec son cadre de vie, à tout âge, dans tout milieu social. Le cadre régional de l'ENEDS exprime donc des orientations politiques propres à la Région Nouvelle-Aquitaine, tout en s'inscrivant dans les politiques publiques nationales. La logique des appels à projets peut cependant induire deux types de problèmes : une inégalité territoriale dans l'affectation des aides régionales et une difficulté pour assurer la pérennité des actions.

L'ENEDS est également marquée par le souci d'articuler la formation professionnelle au tissu économique du territoire régional. En s'appuyant sur des têtes de réseau, elle peut impulser une dynamique à l'échelle régionale et pallier en partie les inégalités territoriales en matière d'offres éducatives, notamment au niveau des communes et des intercommunalités. Les figures 64 et 65 attestent cependant d'inégalités territoriales. Plus une agglomération est importante, plus forte est l'offre associative. Inversement, les petites communes sont plus démunies.

En matière d'éducation, les communes ont en charge la construction des écoles et leur fonctionnement matériel. Les communes ou les EPCI (établissements publics de coopération intercommunale) auxquels elles ont transféré différentes compétences, sont également autorisés à organiser des activités éducatives, culturelles et sportives²³⁰. Les entretiens réalisés auprès des étudiants montrent qu'ils sont relativement peu nombreux à garder le souvenir d'actions pédagogiques organisées dans l'école primaire en lien avec la commune où elle se situe et que, lorsqu'une action est mise place, il s'agit, le plus souvent, d'une sensibilisation au tri des déchets. Cette focalisation sur la question des déchets est associée à la compétence dévolue aux communes et à leur groupement dans le cadre de la gestion des déchets ménagers et assimilés, le maire ayant en charge, notamment, la salubrité publique, au titre de son pouvoir de police²³¹. On peut s'étonner que la question de l'eau et de l'assainissement soit quasiment passée sous silence alors qu'elle incombe également à la commune ou à l'EPCI²³². Les modalités d'organisation de ces services peuvent expliquer, en partie, cette différence. En effet, les réseaux de distribution de l'eau et de l'assainissement sont enterrés et les stations de traitement de l'eau sont implantées à l'écart des zones urbaines denses, donc invisibles dans le quotidien. L'utilisateur n'est impliqué que lorsqu'il reçoit sa facture et, jusqu'à l'été 2022, le sentiment que l'eau du robinet est toujours disponible ne fait pas de doute. Inversement, la collecte des ordures suppose le tri des déchets dans

²³⁰ <https://www.vie-publique.fr/rapport/30241-les-communes-et-lecole-de-la-republique> consulté le 22/03/2023

²³¹ <https://www.collectivites-locales.gouv.fr/competences/les-dechets#>, consulté le 22/05/2022

²³² <https://www.collectivites-locales.gouv.fr/competences/leau-et-l-assainissement>, consulté le 25/05/2022

l'habitation, une planification de la collecte, des jours de ramassage différents en fonction du type de déchets, des points de collecte pour certains types de déchets... Tout ceci implique l'utilisateur, au quotidien. La sensibilisation des habitants sur le tri des déchets devient un enjeu pour la commune ou l'EPCI, notamment en termes de charges financières. Une large part de cette information est portée par la collectivité, en fonction de ses ressources, qu'il s'agisse d'une information sous forme de supports papier dans les boîtes aux lettres ou sur son site internet. Ceci peut expliquer que la question des déchets soit perçue comme la principale question dans le cadre de l'EDD. Les souvenirs des étudiants sont-ils conformes à la réalité ? Comment les communes ou groupements prennent-ils en charge l'EDD ? En analysant quelques projets éducatifs territoriaux (PEDT)²³³ élaborés, nous pouvons observer qu'entre gestion des services municipaux ou intercommunaux, éducation et développement local, il existe quelques opportunités pour des actions en EDD.

Les communes sont engagées, comme toute collectivité territoriale, dans la mise en œuvre des politiques publiques en faveur du développement durable. Les lois de décentralisation ont conféré aux communes des compétences relatives à l'école primaire publique. Chaque commune est, en effet, concernée par la collecte des déchets, la distribution et l'assainissement de l'eau, l'aménagement urbain, un réseau de voiries... Autant de sujets qui pourraient constituer un réservoir d'études de cas pour les enseignants. De plus, ancrées dans le territoire habité par les élèves, ces études de cas favoriseraient une éducation à la citoyenneté. Le projet éducatif territorial (PEDT)²³⁴ doit permettre de construire un parcours éducatif global à l'échelle de l'enfant, soucieux de ses besoins et de son rythme qui l'ouvre sur le monde et les autres, développe sa créativité et d'éprouver du plaisir (pratiques culturelles, pratiques sportives...). Le PEDT formalise une démarche, proposant à chaque enfant un parcours éducatif avant, pendant et après l'école. Le *projet éducatif territorial* offre l'opportunité, dans le cadre de la territorialisation des politiques publiques, de construire une cohérence dans les objectifs éducatifs et une coordination des acteurs impliqués. Ce cadre peut se prêter à des interventions dans le cadre l'EDD. La mise en œuvre des Projets éducatifs de territoire (PEDT) a accompagné la réforme dite « des rythmes scolaires » (avec le passage à la semaine de 4,5 jours), impulsée par la loi de Refondation de l'école de la République de 2013 (Rancon 2021). Le PEDT est présenté comme un instrument de coordination de l'action éducative à l'échelle locale. Il s'agit, pour les communes, de construire des propositions d'actions éducatives dites périscolaires, c'est-à-dire en dehors du temps scolaire à l'école primaire. Ce processus s'inscrit dans la dynamique de la territorialisation du système éducatif. Le nombre et le contenu des propositions dépendent de différents facteurs : la politique éducative de la collectivité, ses ressources financières, et la présence, sur son territoire, d'animateurs compétents dans les domaines éducatifs sportifs et culturels. Ce dispositif est, encore une fois, source de disparités socio-spatiales. De plus, Sidonie Rancon alerte sur le fait que :

« de manière assez paradoxale, [...] la question des contenus éducatifs (le type d'activité, leurs enjeux, cognitifs et sociaux, ou bien les modalités pédagogiques de leur mise en œuvre) étaient finalement rarement débattue en tant que telle [...] ; tendant dès lors à favoriser une logique bien

²³³ <https://www.jeunes.gouv.fr/le-projet-educatif-territorial-643> consulté le 22/03/2023

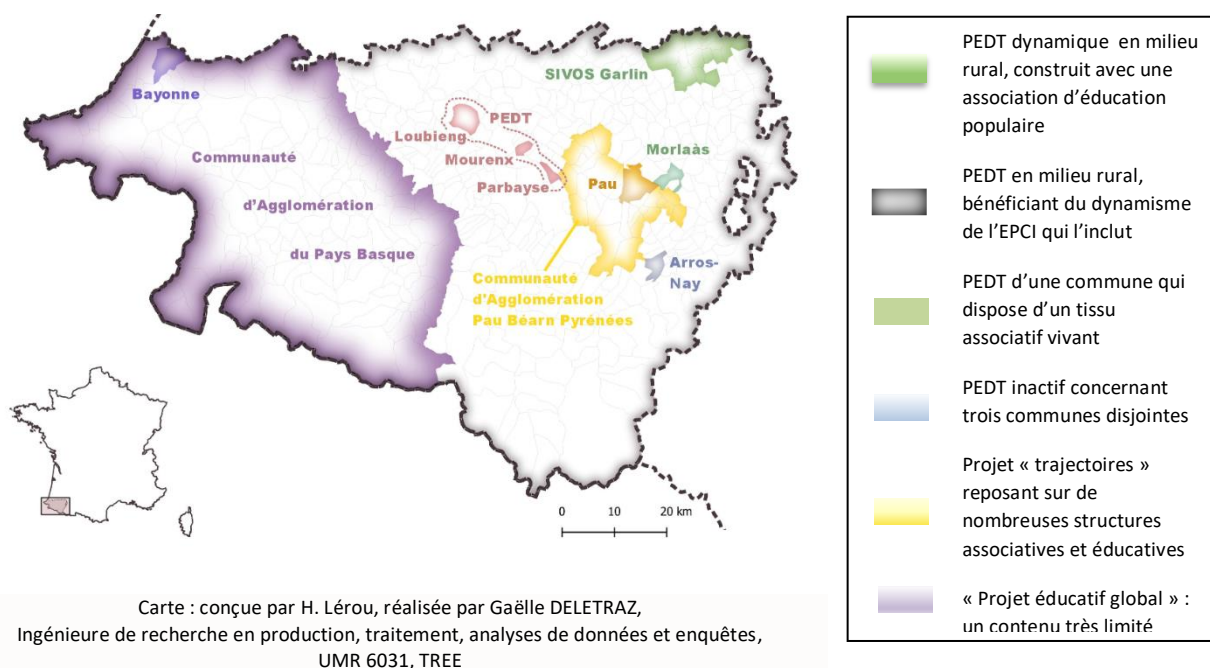
²³⁴ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo1/MENE1430176C.htm> consulté le 16/03/2021 et [Écoles maternelles et élémentaires | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports](#) consulté le 16/03/2021, [/https://www.jeunes.gouv.fr/le-projet-educatif-territorial-643](https://www.jeunes.gouv.fr/le-projet-educatif-territorial-643) consulté le

plus managériale ou gestionnaire (axée sur les procédures à suivre, les outils de coordination à mobiliser) des liens à construire entre les différents espaces éducatifs. » (Rancon 2021, p. 142).

Les activités, qui sont reportées hors du temps scolaire, échappent au caractère obligatoire de la scolarité et relèvent du libre choix des familles. On a pu, en effet, observer quelques reculs, dans la lutte contre les stéréotypes de genres, notamment, conduite par les enseignants. Beaucoup de parents, par exemple, restent convaincus que « *la musique et la danse, c'est pour les filles* » et que « *le rugby et le foot, c'est pour les garçons* ». De plus, le risque est grand de voir le périscolaire se réduire à un système de garderie, ce qui en réduit considérablement la dimension pédagogique. Si le PEDT ouvre la porte à la construction d'un projet cohérent, il s'avère que, dans les faits, il est conçu de manière minimaliste, pour répondre strictement à une obligation administrative concernant les « rythmes scolaires » et l'organisation des activités périscolaires. À quelles conditions les communes ou groupements de communes peuvent-elles construire un projet éducatif ambitieux, c'est-à-dire épanouissant pour les élèves ? Dans quelle mesure ces projets transversaux pourraient-ils s'inscrire dans une démarche en EDD ? Nous avons exploré les projets éducatifs élaborés par les communes et les EPCI à partir des pages internet de quelques communes ou EPCI (fig. 66). La première difficulté pour mener des investigations provient des différentes formes de regroupements communaux.

Figure 66 : Projets éducatifs territoriaux (PEDT) analysés dans les Pyrénées-Atlantiques

Carte de localisation des territoires concernés



Dans le département des Pyrénées-Atlantiques²³⁵, les communes et anciens EPCI du Pays basque sont rassemblés dans la grande Communauté d'Agglomération Pays Basque, alors que le reste du département comprend huit EPCI distincts : une communauté d'agglomération (la communauté d'agglomération de Pau

²³⁵ <https://lannuaire.service-public.fr/navigation/nouvelle-aquitaine/pyrenees-atlantiques/epci>, consulté le 26/05/2022

Béarn Pyrénées) et sept communautés de communes. À suite de la publication de la circulaire de 2013²³⁶ définissant les PEDT, de nombreuses communautés de communes ont élaboré un *projet éducatif territorial*. Une recherche sur internet à partir de l'expression-clé « projet éducatif territorial » et du nom de chaque EPCI a donné des résultats très inégaux. Est-ce un défaut d'affichage ? Est-ce la marque de l'absence d'un tel document ? Cette démarche présente des limites et gagnerait à être déployée dans un travail de recherche spécifique pour répondre à ces questions. Malgré ces limites, nous avons pu constituer un échantillon de collectivités inscrites dans des contextes géographiques différents, afin d'apprécier la diversité de l'offre pédagogique et les différences, voire les inégalités scolaires qu'elle peut induire. La communauté d'agglomération de Pau Béarn Pyrénées²³⁷ (31 communes rassemblant 165 637 hab. en 2021²³⁸), bénéficie d'un tissu associatif riche pour une population relativement dense. La recherche pour la communauté d'agglomération du Pays Basque (158 communes rassemblant 320 763 hab. en 2021²³⁹) n'a pas permis de trouver ce document. Pour le Pays basque, la fusion des anciens EPCI semble avoir conduit à de difficiles transferts de compétences, induisant une dilution de l'action éducative. La page web concernant le « Projet Éducatif Global » de Bayonne²⁴⁰ reste très elliptique et immuable au fil des ans. La ville de Morlaàs²⁴¹ (4353 hab. en 2020²⁴²) concerne un territoire rural en périphérie de l'agglomération de Pau. Les communes de Mourenx (5903 hab.), Loubieng (497 hab.), et Parbayse (330 hab.)²⁴³, au cœur du Bassin de Lacq, entre industries et ruralité, reflètent la situation d'un regroupement de communes constitué de manière ad hoc pour la rédaction du PEDT. Les autres PEDT analysés se situent dans la partie plus rurale du département. La petite commune rurale d'Arros-de-Nay²⁴⁴ (783 hab.) bénéficie du dynamisme de Nay, commune-centre de l'EPCI dont elle est membre. Le Syndicat Intercommunal à Vocation Scolaire (SIVOS) de Garlin²⁴⁵ se situe au nord de Pau, dans un territoire fortement marqué par la ruralité.

La Communauté d'Agglomération Pau Béarn Pyrénées, composée depuis le 1^{er} janvier 2017, de 31 communes, a mis en ligne, pour l'année 2021/2022, un catalogue d'offres pédagogiques, à destination des enseignants de la maternelle au lycée, intitulé : « Trajectoires ». Il ne s'agit pas d'un simple PEDT, mais d'un programme d'actions éducatives qui peuvent se dérouler également dans le temps scolaire. L'offre pour la ville de Pau se fonde dans celle de la communauté d'agglomération. Pour la communauté d'agglomération Pau Béarn Pyrénées, le PEDT n'a pas d'impact notable car elle bénéficie d'un héritage important en matière de politique éducative, notamment dans la commune-centre qui dispose d'équipements culturels disposant d'un service éducatif. Des « *trajectoires [sont] proposées aux élèves pour se forger une culture personnelle, éveiller leur curiosité et aiguiser plus encore leur sens critique* ». Diversité des thèmes, des disciplines, des approches et complémentarités sont au rendez-vous : patrimoine, arts visuels et arts plastiques, spectacle

²³⁶ Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013, publiée au BO n°12 du 21 mars 2013, consultée le 26/05/2022

²³⁷ <https://www.pau.fr/article/lancement-de-trajectoires-20212022--loffre-pedagogique-a-destination-des-enseignants>, consulté le 25/05/2022

²³⁸ <https://www.collectivites-locales.gouv.fr/files/Accueil/DESL/2021/Interco/listeCAjanvier2021.pdf> consulté le 22/03/2023

²³⁹ idem

²⁴⁰ [Le Projet Éducatif Global - Ville de Bayonne](#), consulté le 26/05/2022 et le 22/03/2023

²⁴¹ <https://www.mairie-morlaas.fr/wp-content/uploads/2017/06/tap/PEDT-MORLAAS.pdf>, consulté le 26/05/2022

²⁴² Pour les communes, les chiffres sont issus du site de l'Insee, *Population légale des communes*, établie lors du recensement de 2020 <https://www.insee.fr/fr/information/2008354> consulté le 22/03/2023

²⁴³ https://www.cc-lacqorthes.fr/fileadmin/images/5-decouvrir/DP_emplois_d_avenir_PEDT_19092013.pdf, consulté le 26/05/2022

²⁴⁴ <https://www.arrosdenay.fr/jeunesse/projet-educatif-territorial>, consulté le 26/05/2022

²⁴⁵ <https://www.sivosgarlin.fr/index.php/activites-sur-le-territoire/pedt/>, consulté le 16/03/2021

vivant, expression corporelle, éloquence, cultures urbaines, livres et lecture, musique, culture scientifique et technique, développement durable, nature et jardin mais aussi éducation à la citoyenneté.²⁴⁶ Le développement durable est ainsi mentionné parmi différentes thématiques. Ces « trajectoires » se déclinent en 155 propositions (des séances d'« éveil », d'une à trois heures, et des « parcours » sur plusieurs mois, voire sur l'année scolaire entière) conçues par les services éducatifs des établissements de la Communauté d'Agglomération et détaillées dans un livret disponible en ligne²⁴⁷. Parmi ces nombreuses animations pédagogiques, on retiendra celles qui peuvent être mises en relation avec l'EDD et qui apparaissent sous les intitulés suivants : « mobilités durables », « nature et environnement » et « patrimoine naturel ». Elles associent souvent une approche sensible à une recherche de connaissances scientifiques. Pour ce faire, la Communauté d'Agglomération de Pau bénéficie de nombreux atouts. Elle dispose d'équipements, souvent récents, en matière de traitement des déchets et d'assainissement de l'eau, assurant un service éducatif et de médiation des publics. Elle est dotée de nombreux parcs et jardins. Elle s'appuie sur des structures éducatives communautaires fortes d'une solide expérience et d'une grande diversité : la Maison du Jardinier (lieu d'information, de conseils et d'animation autour du jardinage, situé dans le Parc de Sers), le réseau des médiathèques, la direction culture, le Conservatoire de musique et de danse, le Musée des Beaux-Arts, un centre d'art contemporain... La collectivité s'appuie également sur un riche tissu associatif pour étoffer et diversifier ses propositions. Les élèves peuvent aborder des questions relatives à l'alimentation, au cycle des déchets, à la biodiversité et aux écosystèmes, à la production et à la gestion de l'énergie ou de l'eau, à la place de l'arbre dans le tissu urbain... En matière pédagogique, les propositions articulent approches sensorielles, séances en classe, visites de terrain, ateliers « mains à la pâte », voire ateliers cuisine ou bivouac dans le parc de Sers. Les projets de jardins d'école, mobilisant l'ensemble des équipes de l'école : enseignants, préscolaires et personnels de cantine, sont vivement encouragés. Les élèves, en travaillant la terre, semant, récoltant, voire cuisinant, appréhendent le rapport au temps, aux saisons notamment, à la vie, et apprennent à coopérer avec leurs camarades. Ils découvrent leurs ressentis dans une action telle que « la nature dans tous les sens » où ils sont invités à sentir l'herbe sous leurs pieds, à écouter et identifier les chants des oiseaux, à observer ce qui les entoure... L'art prend une place de choix dans plusieurs parcours. Une artiste plasticienne propose aux élèves de créer des objets à partir des déchets plastiques, montrant que « l'art donne de la valeur à ce qui n'en a plus » (parcours 49). Sous l'intitulé « patrimoine naturel » se regroupent la plupart des actions qui intègrent l'exploration sensible, la découverte de la dimension symbolique, poétique de l'eau, des arbres, des jardins... à travers la musique, la peinture ou la littérature.

Les élèves des 31 communes de cet EPCI bénéficient, en principe, d'une offre très riche, en lien avec les compétences des services communautaires et le tissu associatif local. En réalité, ce sont les élèves des écoles paloises qui sont les plus concernés. Pour les autres communes ou EPCI, l'offre est bien plus limitée. La taille de l'agglomération est, bien sûr, un facteur décisif, mais il faut souligner le rôle des élus et des agents des collectivités dans la définition d'une politique éducative territoriale. Si la comparaison entre le projet éducatif de Pau et celui de Bayonne, est délicate, compte tenu de la taille des EPCI qui les englobent,

²⁴⁶ <https://www.pau.fr/article/lancement-de-trajectoires-20212022--loffre-pedagogique-a-destination-des-enseignants>, consulté le 25/05/2022

²⁴⁷ <https://fr.calameo.com/agglo-pau/read/0065835020866a393b764>, consulté le 25/05/2022

le « Projet éducatif global » de la ville de Bayonne semble donner l'illustration d'une situation où la mobilisation des ressources du territoire est défailante.

Les communes et groupements de communes rurales sont bien moins dotées que les agglomérations. Cela crée, d'emblée, de fortes inégalités entre les élèves, notamment dans le cadre des activités périscolaires. La mobilisation des élus s'avère décisive pour tenter de favoriser l'accès à la culture et au sport et, plus encore à l'EDD. À l'aide des PEDT de Morlaàs, de Mourenx-Loubieng-Parbayse, d'Arros-de-Nay et du SIVOS de Garlin, on peut identifier les possibles et les limites de ce type de projet territorial pour la mise en place de l'EDD. De nombreux PEDT ont été instaurés à la suite de la réforme des rythmes scolaires et de la publication de la circulaire de 2013 en vue de son application pour la rentrée 2014. Celui de Mourenx-Loubieng-Parbayse a donné lieu à une présentation en conférence le 19 septembre 2013. Ceux de Nay et de Morlaàs ont été élaborés pour la période 2015-2018. La mise en place d'un PEDT suppose une phase de diagnostic, sur les ressources pédagogiques du territoire aux plans humain et matériel, sur les atouts et les contraintes dans les établissements scolaires du territoire (essentiellement les écoles primaires). Sont précisés, par la suite, les objectifs du PEDT, les partenaires disponibles, les modalités de pilotage et d'évaluation de sa mise en œuvre.

La commune de Morlaàs,²⁴⁸ ville-centre de la communauté de communes du Pays de Morlaàs en 2015, comptait au moment de la rédaction du projet éducatif 4439 habitants. Elle peut s'appuyer sur les agents territoriaux et sur une cinquantaine d'associations, dont 17 clubs sportifs et une vingtaine d'associations culturelles ou de loisirs. Parmi les contraintes identifiées, l'éloignement de certaines écoles du centre-bourg rend l'accès aux activités difficile. De plus, « *la commune a rencontré des difficultés pour recruter des animateurs qualifiés et avec des compétences spécifiques (environnement, musique...)* ». Parmi les objectifs affichés, l'axe 5 est consacré explicitement à la sensibilisation au développement durable. Cet axe est décliné en quatre points : initier à la biodiversité, découvrir l'environnement, la faune et la flore, connaître son environnement proche et découvrir le patrimoine local.

Les trois communes de Mourenx, de Loubieng et de Parbayse ont présenté ensemble leur PEDT en conférence de presse à l'Hôtel de la Communauté de Communes de Lacq²⁴⁹ le 19 septembre 2013²⁵⁰. Ces trois projets ont en commun de vouloir encourager l'accès aux activités culturelles et sportives. La ville de Mourenx, qui accueille, en 2013, 728 enfants en maternelle et en primaire, peut s'appuyer sur ses atouts : une médiathèque, une école de musique, une troupe de théâtre résidente, des clubs sportifs. La commune de Loubieng qui scolarise 45 enfants à cette date déplore le manque de structures extra-scolaires et doit s'en tenir à des activités d'initiation, de découverte. On peut relever, parmi les objectifs prioritaires, l'« éducation à la citoyenneté ». La commune de Parbayse qui scolarise, quant à elle, 29 enfants doit s'appuyer sur des intervenants extérieurs pour assurer les activités en périscolaire. L'EDD ne figure explicitement dans aucun de ces PEDT. Ce projet commun entérine des inégalités entre les services de chaque commune sans les infléchir réellement.

²⁴⁸ <https://www.mairie-morlaas.fr/wp-content/uploads/2017/06/tap/PEDT-MORLAAS.pdf>, consulté le 26/05/2022, p. 13

²⁴⁹ La Communauté de Communes de Lacq, anticipant les fusions imposées par la loi NOTRe du 7 août 2015, devient la Communauté de Communes de Lacq-Orthez le 1^{er} janvier 2014.

²⁵⁰ https://www.cc-lacqorthez.fr/fileadmin/images/5-decouvrir/DP_emplois_d_avenir_PEDT_19092013.pdf, consulté le 26/05/2022

La commune d'Arros-de-Nay²⁵¹ qui se situe à l'est du département des Pyrénées-Atlantiques comprend 782 habitants au moment de la rédaction du PEDT. Cette commune, bien que de petite taille, s'est fortement mobilisée pour construire ce projet éducatif, comptant sur les neuf associations qui y ont leur siège social et la bibliothèque. Le projet affiche deux types d'enjeux : des enjeux sociaux (permettre au plus grand nombre d'enfants un accès à des activités culturelles, éducatives, artistiques et sportives) et des enjeux territoriaux (contribuer à rendre attractif le village en proposant et diversifiant une offre culturelle, artistique et sportive en faveur des enfants). Dans cette petite commune rurale du piémont pyrénéen, l'EDD n'est pas explicitement évoquée.

Ces exemples montrent que, dans les petites villes et dans les communes rurales, la construction des PEDT trouve très vite ses limites, en raison, essentiellement, d'un manque d'équipements et de ressources humaines et matérielles. L'EDD ne parvient pas à y trouver sa place. Après une période lancement, les PEDT sont établis pour une période de trois ans. Pour les projets cités, on ne trouve pas de trace de leur renouvellement. L'exemple du SIVOS de Garlin peut servir, néanmoins, de contre-exemple. Le PEDT du SIVOS (Syndical intercommunal à vocation scolaire) de Garlin²⁵² porte la marque d'un engagement très fort des élus pour réduire ces inégalités sociales et territoriales. Le « projet éducatif territorial pour l'enfance et la jeunesse », a été présenté en 2018 dans le cadre du SIVOS de Garlin (Syndicat des Écoles de la Région de Garlin), territoire situé au nord-est du département des Pyrénées-Atlantiques. Créé en 2016, il regroupe 18 communes (sur les 19 que compte le canton de Garlin), avec 3663 hab. en 2015 et concerne 300 élèves. Il reste très actif comme en atteste son site web²⁵³.

On compte, dans ce département, 15 SIVOS et 2 SIVU, où plusieurs communes s'associent pour un regroupement pédagogique incluant plusieurs écoles à faibles effectifs scolaires²⁵⁴. Le nombre de ces dispositifs est à relier avec les caractéristiques géographiques du département, marqué par une grande extension du milieu rural où les effectifs scolaires sont souvent très faibles. Les PEDT précédemment cités reprennent de manière formelle les axes de la circulaire de 2013 pour satisfaire aux injonctions ministérielles, sans véritable suivi dans la mise en œuvre. En revanche, le SIVOS de Garlin semble animé d'une volonté politique, incluant l'École dans la dynamique territoriale. Il s'est doté d'un projet éducatif ambitieux, compte-tenu des ressources des communes impliquées, prenant en compte les spécificités de ce territoire rural (démographie vieillissante, niveau de vie modeste, agriculture, nature, établissements scolaires, tissu associatif) et propose des orientations qui relèvent explicitement du développement durable, dans une large acception, intégrant aussi des espaces de concertation, de coéducation. Pour la construction de ce projet, le SIVOS a été accompagné par l'association des Francas 64. Un important travail de diagnostic territorial a été réalisé pour l'analyse des besoins des familles, des jeunes (11-15 ans), des forces et faiblesses de l'offre éducative²⁵⁵. Le projet élaboré attribue à l'éducation une place centrale dans le développement local : il se fonde sur « la définition d'un territoire éducatif porteur de progrès et d'identité ». Chaque enfant doit pouvoir accéder à une offre éducative dans ce territoire rural (accessibilité

²⁵¹ <https://www.arrosdenay.fr/jeunesse/projet-educatif-territorial>, consulté le 26/05/2022

²⁵² <https://www.sivosgarlin.fr/index.php/activites-sur-le-territoire/pedt/>, consulté le 16/05/2022

²⁵³ [Syndicat Intercommunal à Vocation Scolaire de la région de Garlin | L'éducation au service d'un territoire \(sivosgarlin.fr\)](https://www.sivosgarlin.fr/index.php/activites-sur-le-territoire/pedt/) consulté le 07/06/2023

²⁵⁴ <http://comersis.fr/departement.php?njuris=SIVU&dpt=64> consulté le 16/03/2021).

²⁵⁵ <https://www.sivosgarlin.fr/wp-content/uploads/2018/12/pedt-rapport-final-mars-2018.pdf> et <https://www.sivosgarlin.fr/index.php/activites-sur-le-territoire/pedt/> consultés le 16/03/2021

physique et financière). Une enquête complémentaire serait nécessaire pour expliquer cette spécificité en interrogeant les acteurs du SIVOS et en élargissant l'échantillon à d'autres regroupements de communes.

La Région permet donc d'impulser une ENEDS dont le contenu éducatif dépasse l'approche étriquée des programmes de l'Éducation nationale. Elle soutient directement de nombreuses actions dans les établissements scolaires qui relèvent de sa compétence. De plus, elle s'appuie sur un réseau dense d'associations, qu'elle subventionne pour nombre d'entre elles, et qui participent à la diffusion de l'EDD, y compris dans des territoires montagnards, très périphériques. Toutefois, de nombreux territoires restent en dehors de son champ d'actions. À l'échelle locale, les communes et les EPCI ont la possibilité de participer à l'élaboration de projet éducatif intégrant l'EDD, mais l'offre pédagogique est très disparate, d'un territoire à l'autre, et contribue à un accroissement des inégalités scolaires. À une échelle intermédiaire, le conseil départemental, dont les compétences s'exercent sur les collèges, peut-il rééquilibrer cette offre éducative en matière d'EDD ?

8.1.3 Le Conseil départemental : un rôle clé pour les actions en EDD

Les collectivités territoriales sont impliquées dans le DD et dans l'EDD par la mise en place des politiques publiques dans deux domaines, proches, mais distincts. En charge de la construction et de l'entretien des bâtiments scolaires et de la gestion des personnels non enseignants, elles se doivent d'appliquer les orientations en matière de transition écologique vers un développement durable. Ces actions dans les établissements, peuvent donner lieu à des actions d'EDD. Par ailleurs, les collectivités territoriales proposent des actions éducatives, assorties de subventions où l'EDD peut prendre toute sa place. Le conseil départemental en lien avec les collèges, clé de voûte selon nous de l'EDD car ils scolarisent la quasi-totalité des élèves, y prend une part notable bien que méconnue.

Dans les Pyrénées-Atlantiques, le service éducatif du conseil départemental est particulièrement mobilisé, comme en atteste déjà la manière dont il s'est saisi du dispositif Cube.s en lien avec la rénovation des bâtiments dans le cadre de la transition énergétique. Par ailleurs, le Conseil Départemental assurant la restauration scolaire trouve dans cette responsabilité un levier important pour l'EDD. Philippe D. souligne que, depuis *« une quinzaine d'années, le département [...] s'inscrit dans la démarche "manger bio, local, label et terroir". Donc bien évidemment, on est plus, là, sur le travail de nos agents départementaux en cuisine, en lien avec les gestionnaires des établissements, qui, voilà, proposent des produits, bio et locaux, et/ou d'ailleurs ; mais, également, à côté, en parallèle, on a adossé, aussi, tout un travail éducatif, avec les élèves, [...] autour des trois piliers, dans le cadre de la démarche éducative, la sensibilisation à l'alimentation éco-responsable, le deuxième, c'est la lutte contre le gaspillage alimentaire, et, troisièmement, le maintien de l'équilibre alimentaire. »* Cette démarche est également motivée par la volonté d'atteindre les objectifs fixés par la Loi Egalim²⁵⁶ *« 50 % de produits locaux dont 20 issus de l'agriculture bio »*. Au moment de

²⁵⁶ La loi Egalim pour l'équilibre des relations commerciales dans le secteur agricole et une alimentation saine et durable a été promulguée le 1^{er} novembre 2018 <https://agriculture.gouv.fr/egalim-1-ce-que-contient-la-loi-agriculture-et-alimentation#:~:text=La%20loi%20issue%20des%20C3%89tats,s%C3%BBre%20et%20durable%20pour%20tous>. Consulté le 21/03/2023. Elle est complétée par le loi Egalim 2 visant à protéger la rémunération des agriculteurs, votée le 18 octobre 2021 qui comprend des mesures pour la restauration collective <https://ma-cantine.agriculture.gouv.fr/blog/25/> consulté le 21/03/2023.

l'entretien, en 2021, la totalité des 47 services de restauration du département sont inscrits dans la démarche permettant d'offrir aux collèves 23 % de produits bio et 23,6 % de produits locaux de qualité. Cette démarche est étendue aux écoles primaires, dans le cadre d'un partenariat avec l'association des Maires et Présidents de Communautés des Pyrénées-Atlantiques. Elle réunit trois objectifs : améliorer la qualité alimentaire, sensibiliser à la consommation responsable et pérenniser l'agriculture locale de qualité. Elle est déployée dans le cadre du schéma départemental « Enfance, Famille et Prévention Santé ».

La restauration scolaire devient un vecteur de sensibilisation des élèves et de leurs parents en faveur d'une alimentation saine, équilibrée et de qualité. Les chefs cuisiniers des cantines scolaires sont des acteurs décisifs de cette dynamique. Le Département les aide à se structurer en réseau pour échanger leurs expériences. Ils sont pris en tenaille entre les habitudes alimentaires des élèves, les demandes des familles et leurs propres pratiques professionnelles. Les gestionnaires, en charge des commandes, sont des agents de l'État. Les services départementaux leur fournissent des catalogues de producteurs locaux. La Chambre de l'Agriculture est associée à la démarche. Pour un producteur de yaourts (production locale et industrielle) basé à l'est du département, près de Nay, l'accès au marché des cantines des collèves du département constitue ainsi une formidable opportunité. La qualité des relations entre ces divers personnels détermine la réussite du projet. Les élus membres des conseils d'administration des collèves peuvent influencer certains choix. La démarche n'est pas dénuée d'ambiguïtés sur les plans économique et politique. Elle se met très progressivement en place car il s'avère difficile de mettre en adéquation une demande en forte augmentation et les mutations dans l'agriculture biologique ou locale dans le territoire du département. Pour le conseiller du Président du Conseil Départemental, le bilan est positif : « *On est monté en gamme en qualité nutritionnelle, on est monté en gamme en termes de provenance des produits, donc, voilà, on est sur quelque chose de vraiment bénéfique.* » À ses yeux, certains établissements se montrent « *plus vertueux* » que d'autres. La présence d'un établissement en milieu rural ne suffit pas à motiver l'engagement de l'établissement dans cette démarche, pourtant centrée sur la question de l'alimentation. Comme on peut le constater, les établissements eux-mêmes peuvent constituer des objets d'apprentissage à partir d'études de cas diversifiées : l'alimentation, la restructuration des bâtiments, les économies d'énergie... On pourrait ainsi dépasser largement la question récurrente du recyclage des déchets, mais les équipes enseignantes rencontrent des difficultés à s'y engager en raison en particulier du manque de temps, et plus encore de formation.

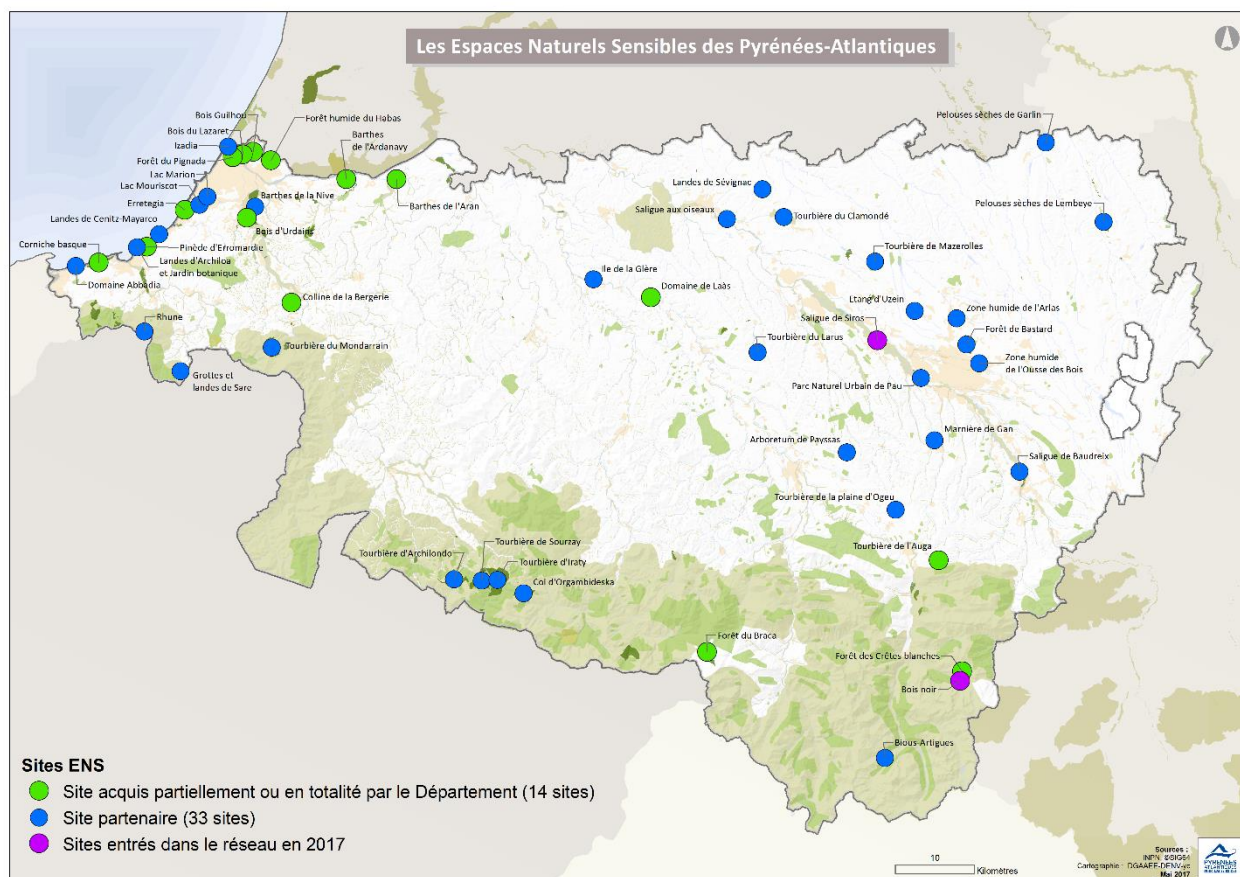
À côté de ces actions qui ont pour objectif d'inscrire les collèves dans l'Agenda 2030, le conseil départemental développe sa propre politique éducative. Le conseiller du Président du conseil départemental²⁵⁷ apporte son éclairage. Par le biais du « programme d'action éducative » disponible en ligne²⁵⁸, « *il y a un alignement autour des thématiques entre notre politique en faveur des collégiens et notre politique jeunesse. [...] Les quatre thématiques sont liées à quatre valeurs que nos élus souhaitaient qu'on développe avec nos "jeunes", collégiens inclus.* » Il s'agit de l'engagement citoyen, de la réussite éducative, de l'épanouissement et du bien-être et de la découverte du territoire. Les équipes pédagogiques choisissent une action dans l'offre et dans le cadre d'« appels à projets ». Les projets retenus en commissions donnent lieu au versement d'une subvention du conseil départemental. Dans le chapitre « découverte du

²⁵⁷ Entretien avec Philippe D., conseiller technique du Président du Conseil Départemental (entretien réalisé le 07/04/2021).

²⁵⁸ Exemple : Programme d'actions éducatives pour les collégiens, 2020-2021 <https://le64.fr/programme-dactions-educatives-pour-les-collegiens-2020-2021>, consulté le 14/05/2022

territoire », par exemple, le Programme d'Actions Educatives pour les Collégiens (PAEC) 2021-2022²⁵⁹, propose des séjours en montagne, des séjours de découverte des activités de neige, une éducation aux sports de pleine nature, aux risques en milieu naturel, une éducation à la biodiversité en lien avec les nombreux Espaces Naturels Sensibles (ENS)²⁶⁰ du département (fig. 67), qu'ils soient en montagne, sur le littoral ou dans la plaine des gaves. Les différents lieux d'accueil disposent eux-mêmes de services éducatifs agréés.

Figure 67 : les Espace naturels sensibles dans les Pyrénées-Atlantiques



[carte_ENS_2017.png \(5786x4091\) \(le64.fr\)](#) consulté le 21/03/2023

Philippe D. évoque, également, l'activité en lien avec les deux évaluations en vue de la délivrance des attestations de sécurité routière (ASSR) en 5^{ème}, puis en 3^{ème}. Le département encourage les mobilités douces, en notamment la pratique de la bicyclette. Ainsi, « *le collège d'Aspe mène depuis plusieurs années, avec le soutien du Conseil Départemental des Pyrénées-Atlantiques, un projet dans le cadre du dispositif "À*

²⁵⁹ [Guide PAEC 2021-2022.pdf \(le64.fr\)](#) consulté le 21/03/2023

²⁶⁰ **Espaces Naturels Sensibles** : institués par la loi du 31 décembre 1976 portant réforme de l'urbanisme. La loi du 18 juillet 1985 relative à la définition et à la mise en œuvre de l'aménagement du territoire ([Loi n° 85-729 du 18 juillet 1985 relative à la définition et à la mise en œuvre de principes d'aménagement](#) - [Légifrance \(legifrance.gouv.fr\)](#) confie aux départements la compétence et la gestion des ENS ([Les espaces naturels sensibles \(lagazettedescommunes.com\)](#) consulté le 27/03/2023). Ils visent à préserver la qualité des sites et des paysages, des milieux et habitats naturels et à contribuer à la prévention des risques naturels d'inondation.) La loi ne donne pas de définition précise d'un ENS. Chaque département en définit les critères d'éligibilité. Dans les Pyrénées-Atlantiques, il s'agit d'« espaces naturels » ayant un intérêt patrimonial, ou bien participant du développement local ou encore faisant l'objet d'une ouverture au public. https://data.le64.fr/explore/dataset/espaces-naturels-sensibles-des-pyrenees-atlantiques-ens/information/?disjunctive.n_ernac consulté le 27/03/2023

*vélo c'est la classe*²⁶¹. Ce projet est associé à un enseignement pratique et interdisciplinaire (EPI) avec l'ensemble des élèves de quatrième. Les objectifs d'enseignement sont directement liés aux programmes disciplinaires (EPS, Physique, SVT et technologie) et donc dans le socle de compétences du cycle 4.

La « gouvernance par dispositifs » se décline ainsi au niveau des collectivités territoriales. Les élus des collectivités s'appuient sur ces dispositifs pour articuler les orientations nationales impulsées par l'État et les orientations politiques des assemblées élues. Ces dispositifs permettent également d'adapter leurs propositions aux réalités du territoire. Pour les Pyrénées-Atlantiques, territoire où les adeptes du cyclisme et des sports de pleine nature sont très nombreux, les élus sont confrontés à un dilemme : soutenir une économie touristique, en montagne notamment, et protéger des espaces naturels fragiles. La sensibilisation des publics aux risques montagnards, le succès des courses cyclistes et pédestres, toutes catégories, induisant succès populaire et pression touristique, les problématiques liées au changement climatique qui condamnent la plupart des stations de ski du département à la fermeture d'ici 2050, représentent des enjeux très importants dans le département, même si les élus rechignent à les aborder. Pour l'assemblée départementale, l'enjeu est également important : aider les élèves qui habitent dans les Pyrénées-Atlantiques à se positionner en fonction du changement climatique. Ces questions peuvent être explorées dans les classes de collège, comme « études de cas » par les enseignants, dans une perspective d'EDD, avec une analyse critique des propositions, nécessaire pour aider les élèves à se dégager des discours officiels.

On voit, à partir de ces quelques exemples, la force de propositions du conseil départemental pour déployer une EDD ancrée dans le *territoire proche* des élèves. Leur mise en œuvre met en exergue un certain nombre de contradictions. Les assemblées élues peuvent accueillir très diversement la nécessité de prendre leur part à l'EDD, soit en raison d'orientations politiques, soit en fonction des ressources budgétaires des collectivités et du contexte socio-économique qui caractérise le territoire de ces collectivités. La pression des administrés ou des entreprises importantes pèsent sur les élus. L'EDD peut être instrumentalisée à des fins éloignées des principes éducatifs. Le processus est, également, très dépendant de l'engagement des chefs d'établissement, des enseignants et des agents des services publics territoriaux. Tous ces facteurs induisent une grande diversité dans l'offre pédagogique. L'accroissement des inégalités sociales et territoriales dans le système scolaire peut s'en trouver renforcé. Si la politique de l'Éducation nationale est pilotée par l'État, les dispositifs incitant à l'appliquer sont très diversement utilisés. Toutefois, des propositions novatrices, créatives voient le jour. Elles contribuent à structurer des réseaux entre les acteurs des territoires au sein du périmètre départemental. Ces actions, suivies souvent de « retours d'expériences » mériteraient d'être mieux connues et mieux exploitées pédagogiquement.

Le conseil départemental, en raison de ses compétences concernant les collèges, joue donc un rôle clé dans l'inscription de l'EDD dans un territoire d'échelle moyenne. À travers la gestion des restaurants scolaires, il peut devenir un levier pour une éducation à une alimentation saine et à la santé. À travers son offre éducative, il peut élargir l'horizon des élèves par la découverte de la diversité du territoire départemental, mettant les établissements scolaires en lien avec les services éducatifs présents dans différentes structures du département. Il favorise la mise en réseau des établissements, non seulement des collèges, mais aussi du primaire. Il peut même impulser de nouvelles pratiques éducatives, dépoussiérant

²⁶¹ <https://www.ac-bordeaux.fr/a-velo-c-est-la-classe-123692>, consulté le 14/05/2022

les routines scolaires. Cependant, le syntagme de *développement durable* peut prendre, dans ces pratiques, des contours de plus en plus flous. L'assemblée départementale, inscrite dans une « gouvernance multi-niveaux » doit procéder à des arbitrages entre plusieurs acteurs, économiques en particulier, qui peuvent l'éloigner de ses objectifs éducatifs. La vigilance des équipes éducatives reste essentielle pour éviter d'éventuelles dérives.

Le conseil départemental est donc potentiellement un acteur majeur de l'EDD quand on garde à l'esprit que le collège rassemble tous les élèves avant la fin de la scolarité obligatoire. La loi NOTRe a, par ailleurs réaffirmé la vocation de la collectivité départementale à promouvoir la solidarité et la cohésion sociale.²⁶² C'est donc l'acteur majeur dans l'action sociale. Ce maillon territorial joue un rôle privilégié dans l'atténuation des inégalités sociales et territoriales. Il peut aider à des avancées dans le sens de la justice sociale et environnementale. Quand les communes, notamment les petites communes rurales, sont souvent dépourvues de ressources, dans le champ éducatif par exemple, le conseil départemental peut compenser en partie ces inégalités.

L'analyse des actions des collectivités territoriales en faveur de l'EDD, de la Région à la Commune, dans le cadre de la territorialisation du système éducatif, révèle des ressources importantes et diversifiées, mais aussi de grandes inégalités territoriales. Les agglomérations peuvent s'appuyer sur un réseau dense de partenaires publics (agents des collectivités, réseau des médiathèques, musées, conservatoires, services de restauration...) ou privés, notamment associatifs (associations inscrites dans un réseau régional, voire national ou associations d'essence plus locale) pour construire de riches programmes éducatifs intégrant largement les objectifs de développement durable.

De la région aux communes, les principes de l'éducation populaire sont souvent repris, conférant à la notion de développement durable un sens large, intégrant les principes de solidarité, d'engagement citoyen, de lutte contre les inégalités filles-garçons, par exemple, même si les questions environnementales constituent souvent le point de départ de la réflexion. La volonté de faire acquérir des connaissances scientifiquement fondées est réaffirmée. Si les « sorties terrain » restent privilégiées, des propositions, innovantes sur le plan pédagogique, s'immiscent dans les programmes, notamment celles qui s'inscrivent dans une tendance à la ludification des apprentissages. Les activités articulant la découverte par les sens, par l'art, à l'observation des faits de nature prennent également une part grandissante. La mobilisation de ces atouts dépend de la volonté politique des assemblées élues, ce qui crée ou renforce des disparités. Les élèves des communes rurales, éloignées des agglomérations sont fortement pénalisés. De plus, certaines collectivités emploient une communication institutionnelle teintée de DD pour habiller leurs orientations politiques. Décliné à l'échelle de la ville, ce type de discours favorise la mise en place de nouvelles normes d'intervention dans l'aménagement urbain (« ville compacte », « écoquartier », « nature dans la ville » ...) qui peuvent se rapprocher d'un modèle urbain néolibéral et de formes de gentrification. (Leininger-Frezal 2016 ; Pinson 2020). La rédaction de certains PEDT reprend les formulations des circulaires officielles sans que cela se traduise réellement en actions. Les enseignants, dans leur partenariat avec les collectivités, doivent donc faire preuve de vigilance et d'esprit critique.

²⁶² <https://www.vie-publique.fr/fiches/19620-quelles-sont-les-competences-exercees-par-les-departements> consulté le 23/03/2023

On peut ainsi observer que la territorialisation du système éducatif peut offrir un cadre à des initiatives très diverses dans le cadre de l'EDD. Ces « politiques éducatives locales » confortent le principe de contractualisation à partir de projets territoriaux s'inscrivant dans le cadre de choix stratégiques locaux, tout en se référant à un « engagement national ». La diversité des formes d'intervention des collectivités territoriales dans l'EDD permet de se dégager du binôme réducteur « local » / « global » pour introduire la pluralité des échelles spatiales et, par là-même, des acteurs. Guy Di Méo, au sujet des constructions territoriales, souligne que le territoire, « *engendré par les superpositions séquentielles d'innombrables territorialités, peut se définir comme l'expression globale, unifiée en quelque sorte du spatial, du social et de multiples vécus personnels. [...] Les territoires ou plutôt les médiations territoriales affectent les rapports sociaux comme leurs représentations. Ils se repèrent à différentes échelles de l'espace.* » (Di Méo et Buléon 2005, p 84-85). La territorialisation des politiques publiques du système éducatif peut ainsi constituer un levier pour appréhender les modalités récentes de construction des territoires. Les partenariats qui se nouent avec les établissements scolaires dans le cadre de la contractualisation dessinent des territoires aux contours fluctuants tout en renforçant les hiérarchies spatiales au profit des agglomérations et des métropoles urbaines.

8.2 Territoires éducatifs, territoires apprenants ou territoires d'éducation : quels enjeux ?

La territorialisation des politiques publiques participe d'une transformation profonde du système éducatif français. Les collectivités territoriales présentent une offre éducative en matière d'EDD. Par ailleurs, les textes officiels préconisent l'inscription de l'EDD dans les territoires proches en tant que « territoires éducatifs ».

Comme le rappelle Bernard Debarbieux (Lévy et al. 2013, p. 999), le concept de territoire « *joue un rôle essentiel, quasi-emblématique, dans le discours de la géographie contemporaine francophone* », mais il recouvre une pluralité d'acceptions. Jean-Jacques Bavoux et Laurent Chapelon partagent cette observation et en proposent une définition (Bavoux et al. 2014, pp. 551-553) plus en lien avec notre recherche. Pour la résumer, nous définissons le territoire comme une portion d'espace contrôlée par un groupe humain.

« Il est le produit, l'inscription, la projection, l'affirmation, sur une portion d'espace, des activités, structures, pratiques et vécus sociétaux d'un groupe donné, durant une période donnée. Le territoire a d'abord une définition administrative et constitue une maille en interférence entre le spatial et le politique. » (Bavoux et al. 2014, p. 551).

Ce sont des cadres d'actions et d'exercice du pouvoir. La territorialité est associée aux modalités d'appropriation du territoire mobilisant des savoirs, des valeurs, de l'affectivité, de l'imaginaire... Cette définition du territoire permet de prendre en compte et d'interroger les processus territoriaux à l'œuvre dans le système éducatif.

Comment peuvent s'établir les liens entre le territoire, notamment de « proximité » et la construction des apprentissages ? Plusieurs expressions ont vu le jour : « le territoire éducatif », le « territoire apprenant ». Quelles approches recouvrent-elles ? La construction de ces syntagmes peut laisser penser que les apprentissages peuvent être l'émanation des territoires. N'est-ce pas une forme d'essentialisation du territoire ? La notion de « territoire d'éducation » peut-elle pallier ces ambiguïtés ?

8.2.1 Les territoires éducatifs : un produit de la territorialisation du système éducatif

L'expression « territoire éducatif » se forge au fil des années dans le contexte de territorialisation du système éducatif. Peu à peu, se dessinent de nouvelles relations entre les établissements scolaires et les territoires, en particulier les territoires proches. On peut suivre l'évolution de ce syntagme à partir des rapports d'inspections de l'IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) et de l'IGAENR (Inspection Générale de l'administration et de l'Éducation nationale).

Le rapport de 2016 (Inspections générales de l'Éducation nationale 2016) relatif aux « territoires éducatifs » en retrace la genèse, en s'appuyant sur les rapports antérieurs et propose une définition de la notion de « territoire éducatif » promue dans l'Éducation nationale. Ce qu'on entend par « territoire éducatif » est défini dans le rapport de 2006 en des termes un peu sibyllins : « *La logique est donc à la fois de partir des spécificités du territoire dans une logique adéquatinniste (adapter l'appareil de formation, les parcours, les schémas d'orientation et les niveaux de formation à la réalité du tissu économique local), mais de ne pas s'y enfermer* » (Inspections générales de l'Éducation nationale 2016, p. 32). Ces propos peuvent prêter à différentes interprétations. Les Inspecteurs Généraux redoutent que cette territorialisation pousse les établissements scolaires, de plus en plus dépendants des acteurs locaux, en particulier économiques, dans une logique concurrentielle. Le parcours des élèves en difficultés²⁶³ semble essentiellement pensé en fonction du marché de l'emploi. L'Inspection Générale dénonce « *une fabrication débridée de territoires* », induite par la mondialisation.

Dans ces rapports successifs, les inspecteurs, tenus de faire appliquer les orientations politiques nationales, expriment néanmoins leur crainte de voir sacrifier les préoccupations pédagogiques au profit de la recherche d'une meilleure gestion des ressources humaines. Ces mutations structurelles, marquées par les logiques néolibérales qui régissent les recompositions territoriales depuis les années 1980, conduisent à des dynamiques en tension entre la mise en concurrence des établissements scolaires et des territoires, d'une part, et la co-construction de projets novateurs, d'autre part. On peut néanmoins constater dans les EPLE que, « *de manière progressive et continue, de nouvelles tâches [...] sont venues s'ajouter à sa mission fondamentale d'enseignement* » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2006). En effet, ces établissements locaux sont devenus, depuis la loi du 13 août 2004, propriétés des mêmes collectivités territoriales. Cela induit un glissement dans les relations entre collectivités et établissements scolaires. En ce qui concerne les Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLE), les compétences des collectivités sont, certes, essentiellement financières et matérielles, mais ces collectivités

²⁶³ À l'instar de Stéphane Bonnéry, nous privilégions le pluriel qui induit d'identifier précisément ces difficultés et évite une généralisation abusive et stigmatisante.

tendent, de plus en plus, à considérer les EPLE comme des vecteurs de leurs politiques éducatives en faveur de la jeunesse. L'éducation n'est donc plus du seul ressort de l'Éducation nationale.

Avant la consécration de l'expression « territoire éducatif », différentes expressions ont émergé dans les rapports antérieurs, accompagnant les étapes des mutations de l'organisation territoriale du système éducatif, en termes de « bassin d'éducation et de formation », par exemple. Par ailleurs, en dehors du système éducatif, l'expression « territoire apprenant » fait son chemin. D'autres expressions voient le jour : « la ville éducatrice », « la cité éducative », et, plus tard les « territoires éducatifs ruraux ». En effet, élaborés initialement dans le cadre urbain, ils concernent aujourd'hui, des territoires ruraux. La notion de « territoire éducatif » est souvent rapprochée des problématiques liées à la politique de la ville, notamment dans le cadre de l'opération « École ouverte » déployée depuis les années 1980. Il s'agit notamment de dispositifs tels que les « contrats éducatifs locaux » (CEL), les « volets éducations » des contrats de ville (CV), les « contrats locaux de sécurité » (CLS), fusionnés récemment avec les conseils communaux de prévention de la délinquance (CCPD)²⁶⁴, dispositifs articulés à la politique de la ville, en direction de publics scolaires dits « en difficulté ».

Ces dispositifs portent la marque de la contractualisation des politiques publiques, qui participe d'un accroissement des inégalités sociales et territoriales dans le système éducatif en France. Ils peuvent avoir pour effet de stigmatiser certains établissements scolaires. Les contours des territoires éducatifs sont mouvants : ils reflètent le mode de relations établi entre les établissements et leurs partenaires. Les liens tissés avec ces partenaires peuvent placer la communauté éducative en situation de dépendance. On voit, ainsi, depuis 2006, se multiplier des projets en termes de « territoires éducatifs ». Des réseaux d'acteurs se constituent à l'échelle locale dans le cadre d'une politique de contractualisation, associant le plus souvent les établissements scolaires et les collectivités territoriales. L'éducation prioritaire peut être considérée comme le laboratoire de ces formes de territorialisation du système éducatif. Les différentes expressions et leurs usages révèlent cependant plusieurs logiques à l'œuvre. Pour l'administration, la solution retenue est plutôt un recentrage des moyens financiers sur des publics scolaires et des territoires particuliers. Pour certaines équipes éducatives, c'est une opportunité pour ouvrir l'école sur l'extérieur.

8.2.2 Les territoires apprenants : une démarche éducative ambiguë

D'autres expressions ont, par ailleurs, vu le jour notamment celle de *territoire apprenant* dont Maryvonne Dussaux attribue la paternité à Jean-Pierre Jambes en lien avec la notion de *développement local*. Pour cet auteur, le local est « un concept opératoire susceptible d'orienter ou de réguler les grandes évolutions sociétales. » (Jambes 2001, p. 7). Le *territoire apprenant* est présenté comme un « nouveau paradigme de l'action territoriale », s'opposant à l'« action verticale » de l'État centralisateur. Reprenant l'approche géographique du territoire, en tant qu'espace vécu et approprié, M. Dussaux précise que les contours du *territoire apprenant* sont le produit des modes de vie, des représentations sociales et des actions. M. Dussaux porte, à son tour, la notion de *territoire apprenant* en tant que « principe d'action à visée transformatrice ». Elle le définit comme :

²⁶⁴ Voir description de ces dispositifs en annexe n°1

« un collectif d'acteurs, inscrit dans un territoire considéré comme bien commun, qui s'engage à partir d'un enjeu local, dans la perspective de rendre ce territoire plus résilient, en respectant les droits politiques, sociaux et environnementaux des générations présentes et futures. L'apprentissage et la coopération sont au cœur d'une démarche progressive qui allie réflexion, actions et transformations individuelles et collectives. » (Dussaux 2021, p. 137).

Les acteurs s'enrichissent mutuellement dans une dynamique non formalisée de co-apprentissage. On retrouve, en filigrane, les composantes de la notion de Développement durable. M. Dussaux rappelle que la notion de *territoire apprenant* puise à deux sources différentes, l'une, « la société éducative », relevant de l'éducation populaire et l'autre, « la société de la connaissance », impulsée par la stratégie de Lisbonne de l'Union européenne. La première porte une visée émancipatrice des savoirs. La deuxième s'inscrit dans une logique plus libérale de l'« économie de la connaissance » où les connaissances deviennent un bien marchand (Dussaux 2021, p. 131). Cette dualité induit une forte ambiguïté dans la notion de *territoire apprenant*, dont on peut donc se prévaloir pour des raisons diamétralement opposées.

Marie-Françoise OLIVIER et Thierry DELAVET observent que l'expression a connu un véritable engouement en quelques années, au point d'être appliquée dans différentes situations et de se voir attribuer différentes définitions. Parmi diverses acceptions, les auteurs relèvent le lien établi entre les *territoires apprenants* et l'aménagement du territoire où les logiques productives du territoire semblent prendre le pas sur ses logiques éducatives. Dans le champ de l'éducation, la logique de réseaux (réseaux d'établissements, réseaux académiques) joue un rôle décisif :

« L'école n'est plus le lieu éducatif central et l'éducation formelle n'est plus la seule forme et la seule source éducative. On peut même parler d'un renversement de paradigme qui met le sujet apprenant au centre de sa formation, et constitue ses compétences sur la durée longue à partir d'apprentissages formels, non formels et informels. » (Olivier et al. 2021, pp. 24-25)

Cette approche ouvre ainsi des perspectives pour accueillir des formes de savoirs moins académiques, des pratiques pédagogiques émancipatrices. Toutefois, un participe présent accolé au mot « territoire » peut laisser entendre que le processus d'apprentissage émanerait spontanément du territoire en occultant les acteurs impliqués. Le *territoire apprenant* est donc un espace aux limites floues, voire fluctuantes. L'acte éducatif est éludé.

Dans une approche constructiviste de l'éducation scolaire, les « élèves » deviennent des « sujets apprenants » au cours d'un complexe et long processus, nourris d'interactions avec leurs camarades et leurs enseignants. Stéphane Bonnéry (Bonnéry 2011), sociologue, étudie les définitions de l'« apprenant ». Il alerte sur un certain nombre d'impensés. Le principal d'entre eux réside dans l'« apprenant supposé », qui, implicitement, maîtrise les formes spécifiques de l'écrit scolaire. Les conditions de construction des « attendus », des « pré-requis » ne sont pas prises en compte. Or, ils sont largement déterminés par le milieu social auquel appartient l'« apprenant ». Le participe présent « apprenant » associé au mot « territoire » conserve ces impensés.

Ces expressions qui sont largement mobilisées appellent donc, de la part de ceux qui s'y réfèrent, à se dégager des implicites, des dérives essentialisantes, pour favoriser l'élaboration de véritables situations d'apprentissage destinées à tous les élèves, dans le temps de la scolarité obligatoire. Faute d'un

enseignement « formel », porté dans le cadre d'un service public d'Éducation en situation de porter ses missions fondamentales, les « élèves » les plus fragiles, qui ne bénéficient pas d'accompagnement en famille, se trouvent lourdement pénalisés.

À travers la territorialisation du système éducatif, l'Éducation nationale promeut la notion de « territoire éducatif ». Cette notion est concurrencée par celle de « territoire apprenant », portée dans le cadre de partenariats entre les collectivités et les enseignants. Les risques de fragmentation du système éducatif sont ainsi démultipliés. Ces territoires ont des contours flous, flottants en fonction des « projets » élaborés, des projets inscrits dans des durées relativement courtes. Les échéances électorales peuvent avoir des incidences négatives sur leur longévité. Dans ces deux syntagmes, le territoire apparaît comme intrinsèquement porteur d'une dynamique liée, en apparence, aux apprentissages. Toutefois, ils sont tous deux chargés de fortes ambiguïtés. On y retrouve la contradiction profonde dans laquelle s'inscrit le système éducatif français entre deux pôles opposés : une conception émancipatrice de l'éducation et une vision néolibérale, cette dernière prenant de plus en plus le pas sur la première. Toutes ces ambiguïtés nous conduisent à écarter ces deux expressions au profit de celle de « territoire d'éducation ». En nous appuyant sur des propositions novatrices mobilisant différents acteurs du territoire, en nous inspirant des apports de l'éducation populaire, en prenant à bras le corps les ODD, nous souhaitons promouvoir une EDD, levier de transformation émancipatrice, dans les territoires proches que nous proposons d'aborder en termes de « territoires d'éducation ».

8.2.3 Les territoires d'éducation : un support pour les apprentissages en EDD

Michel Lussault (Lussault 2017) interroge le lien entre expérience extrascolaire et pratique scolaire et prend ses distances avec la notion de « territoire éducatif ». S'appuyant sur la réflexion de géographes qui se sont penchés sur les « espaces de vie », il invite à ne pas considérer l'environnement proche comme un contenant inerte, stable, « chosifié ». Il rappelle qu'il s'agit d'un « *construit social, [qui] est doté d'une dynamique spatio-temporelle, économique, culturelle, qui dépasse l'acteur* ». Les habitants en interactions pratiques dans le territoire participent de sa construction. Il promeut l'expression « espace apprenant ». Pour les raisons expliquées précédemment, nous utiliserons plutôt celle de « territoire d'éducation » qui prend dès lors la dimension de support d'apprentissages et d'éducation à l'écocitoyenneté. La réflexion de Michel Lussault nourrit cependant le contenu que nous voulons donner à cette notion.

Lors de notre enquête, nous avons pu constater que le *territoire proche* est peu exploré dans le cadre de l'EDD. D'après leurs récits (questionnaires et enquêtes), peu d'étudiants ont pu participer à une activité avec des partenaires, dans l'établissement ou dans le cadre de sorties scolaires. Le plus souvent, il s'agit d'activités qui ont eu lieu quand ils étaient à l'école primaire. D'autres, moins nombreux, ont bénéficié d'activités organisées pour des classes de 5^{ème}. Le développement durable, il est vrai, tient une place centrale dans le programme de géographie, pour ce niveau. Ces actions sont, dans leur très grande majorité, consacrées aux écocitoyens. Quelques étudiants évoquent cependant des actions en lien avec l'environnement des établissements. Ainsi, parmi les étudiants qui ont fait leur scolarité dans les Hautes-Pyrénées ou dans les Pyrénées-Atlantiques, quelques-uns ont eu l'occasion d'étudier le gave de Pau dans le cadre de l'EDD. Il s'agissait essentiellement d'une sensibilisation à la pollution du cours d'eau et de ses berges. Enfin, plusieurs des étudiants qui ont fait leur scolarité dans une commune du littoral landais, ont

été impliqués dans des journées de nettoyage des plages. Le plus souvent, ces actions sont organisées avec les collectivités territoriales. On peut être surpris par l'absence de la forêt, pourtant très présente dans ces départements, dans les actions de sensibilisation.

Dans le cadre de la préparation d'une des journées de formation avec Futurs ACT, (le 20 octobre 2021), nous avons sondé les enseignants référents à l'aide d'une question en ligne traitée avec le logiciel Sphinx IQ2. Pour définir le DD, 24 participants ont proposé une réponse. 8 répondants seulement, soit un tiers d'entre eux, ont cité les 3 piliers ou 2 d'entre eux (économie et environnement). Pour 3 d'entre eux, le DD est synonyme de « protéger la planète ». Les termes les plus employés sont : environnement (7 occ.), ressource (7 occ.), biodiversité (6 occ.), énergie (5 occ.), solidarité (4 occ.). Les verbes préserver et protéger figurent 4 fois. Les termes ou expressions : alimentation, économie, éducation, générations futures, recyclage et social, apparaissent 3 fois. Le pilier social tient donc une place limitée dans les représentations des enseignants eux-mêmes. Les actions proposées sont formulées de manière générale : « gestion raisonnée des ressources », « recyclage ». Un professeur documentaliste donne une définition plus ouverte : « préservation de l'environnement, solidarité, égalité, autonomie, santé, alimentation saine, éducation, biodiversité, paix », de même qu'un professeur de SVT : « équité sociale (santé, éducation, justice...), préservation des ressources, de la biodiversité, climat, générations futures ». L'analyse des réponses souligne que 24 professeurs (75 % des répondants) sont centrés sur le changement climatique et la biodiversité. 22 mobilisent un vocabulaire lié à l'idée de danger (événements ou phénomènes extrêmes, catastrophe, dérèglement climatique, urgence, danger, perturbation, anxiété). Quand il s'agit de territoires, (11 répondants), sont évoquées l'échelle planétaire (7 occ.), ou régionale : l'Arctique (3 occ.) et l'Amazonie (1 occ.).

Nous leur avons, dans la suite du questionnaire en ligne, demandé de proposer des études de cas pour traiter les questions de DD (tableau 25). L'objectif de cette séance est de poursuivre l'investigation sur l'ancrage territorial des situations d'apprentissage pour les comparer aux souvenirs des néo-bacheliers. Cette enquête confirme le lien limité aux territoires. Les thèmes privilégiés pour des études de cas en lien avec le territoire proche sont : l'agriculture, la biodiversité et les déchets. La présence d'un équipement public, exploité en régie ou en délégation de service public à proximité de l'établissement s'avère sous-exploitée par les enseignants. Les visites d'établissement concernent principalement la thématique des déchets. Les enseignants se tournent également vers les exploitations agricoles qui proposent de « nouvelles pratiques » dans le cadre d'une agriculture durable. Les séances de SVT donnent également lieu à diverses « sorties sur le terrain » selon une longue tradition disciplinaire. Pour les autres thématiques, il semble qu'elles soient abordées à partir d'exemples extérieurs à la région. Les programmes d'histoire-géographie invitent, en effet, à présenter une diversité de situations dans le monde, diversité dont les études de cas présentées se font l'écho. Pourtant, à l'exception de la question des réfugiés climatiques, tous les autres thèmes peuvent donner lieu à des études de cas issues du territoire proche.

Leurs propositions peuvent être associées aux thèmes auxquels ils accordent leur préférence (tableau 26). Les trois thèmes retenus par les enseignants pour des études de cas correspondent à peu près à leurs choix prioritaires. Cependant nous observons que le thème de l'eau se hisse au 2^{ème} rang. Il est donc particulièrement étonnant qu'il ne donne pas lieu à une étude de cas dans le territoire proche, chaque commune étant pourtant impliquée dans la gestion de l'eau. Les thèmes liés à la question sociale (inégalités

sociales et environnementales, santé humaine, réfugiés climatiques) sont relégués en fin de classement. Plus surprenant, il en est de même pour les transports. Le changement climatique est placé en 7^{ème} rang. Les journées de formation organisées pour apporter des compléments scientifiques ont montré combien les enseignants, tout en évoquant l'importance de la question du changement climatique et de la problématique des gaz à effet de serre, éprouvent des difficultés théoriques devant ces sujets.

Tableau 25 : Ancrage territorial des études de cas proposées par les enseignants référents en EDD

| | Nbre d'obs. totales 265 | Études de cas comportant un ancrage territorial | | | | |
|---|----------------------------|---|--|---|---|--|
| | | Nombre total d'études de cas en lien avec le territoire | Ancrage territorial fort (cas particulier) | Visite d'un équipement public ou assimilé proche de l'établissement | Étude de cas emblématique de nouvelles pratiques et/ou dans le territoire proche de l'établissement | Étude de cas dans au sein de l'établissement |
| Agriculture | 25 | 14 | 5 | 0 | 6 | 3 |
| Biodiversité | 27 | 10 | 1 | 0 | 3 | 6 |
| Déchets | 27 | 10 | 0 | 5 | 1 | 4 |
| CC + GES | 17 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| Eau | 25 | 4 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| Énergie | 24 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Gouvernance | 14 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Inégalités sociales et environnementales | 16 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Mers et océans | 21 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| Réfugiés climatiques | 17 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| Santé humaine | 19 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Transports | 20 | 4 | 1 | 1 | 2 | 0 |

Déchets (ménagers et industriels)

CC et GES : changement climatique et gaz à effet de serre

Inégalités : Inégalités sociales et environnementales

(source : H. Lérou, action de formation Futurs-ACT, 20 octobre 2021, Bordeaux)

La construction de situations d'apprentissage autour d'études de cas ancrées dans le territoire proche relève d'un travail de transposition didactique. Les enseignants, pour ce faire, ont besoin de temps de formation importants. Les formateurs s'accordent à penser qu'un ancrage territorial plus grand dans le « territoire de proximité » ou « régional » est nécessaire pour assurer, d'une part, la diffusion et la maîtrise de connaissances complexes et systémiques et, d'autre part, le lien à l'action dans les territoires, à différentes échelles, et à la prise de décision en faveur d'une transition écologique juste aux plans social et environnemental, en lien avec les ODD.

Le « territoire d'éducation » pour l'EDD peut être questionné selon deux axes. Les ressources du territoire peuvent être questionnées en tant que supports pédagogiques : espace urbain ou rural, alimentation, hydrologie, transports, santé... Chaque territoire peut donner lieu à une « étude de cas » reprenant l'un de ces thèmes. À partir de ces études de cas qui constituent des entrées dans chaque

²⁶⁵ Les « observations » correspondent aux propositions d'études de cas. Ainsi, il faut lire : « 25 enseignants ont proposé une étude de cas sur le thème de l'agriculture » et « 19 sur la santé humaine ».

thématique, les questions plus complexes peuvent être abordées : les inégalités sociales et environnementales, les modalités régionales du changement climatique...

Tableau 26 : Thématiques privilégiées par les enseignants référents en EDD

| Rang | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Total/ligne | Classement global |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------|-------------------|
| <i>Nombre de points</i> | pts | pts | pts | pts | pts | pts | pts | pts | pts | pts | pts | pts | | |
| Agriculture | 2 | 6 | 15 | 8 | 20 | 24 | 14 | 24 | 18 | 10 | 11 | 12 | 164 | 3 |
| Biodiversité | 7 | 8 | 12 | 24 | 5 | 18 | 14 | 0 | 9 | 10 | 11 | 12 | 130 | 1 |
| Déchets | 3 | 4 | 6 | 0 | 25 | 24 | 28 | 32 | 27 | 10 | 11 | 0 | 170 | 4 |
| CC et GES | 5 | 6 | 6 | 16 | 0 | 0 | 0 | 32 | 63 | 30 | 33 | 0 | 191 | 7 |
| Eau | 3 | 12 | 12 | 8 | 15 | 18 | 0 | 16 | 18 | 20 | 22 | 12 | 156 | 2 |
| Energie | 2 | 8 | 3 | 16 | 5 | 12 | 35 | 16 | 9 | 30 | 33 | 12 | 181 | 6 |
| Gouvernance | 2 | 2 | 3 | 2 | 10 | 6 | 14 | 16 | 0 | 10 | 11 | 144 | 220 | 10 |
| Inégalités | 2 | 0 | 12 | 12 | 5 | 12 | 42 | 16 | 27 | 30 | 33 | 24 | 215 | 9 |
| Mers et océans | 1 | 4 | 12 | 8 | 25 | 24 | 7 | 0 | 36 | 10 | 11 | 36 | 174 | 5 |
| Réfugiés climatiques | 1 | 2 | 0 | 8 | 10 | 12 | 7 | 8 | 18 | 90 | 99 | 12 | 267 | 12 |
| Santé humaine | 1 | 4 | 6 | 4 | 25 | 18 | 21 | 48 | 18 | 20 | 22 | 12 | 199 | 8 |
| Transports | 0 | 4 | 3 | 4 | 0 | 12 | 28 | 32 | 27 | 30 | 33 | 60 | 233 | 11 |
| Autres | 1 | 0 | 0 | 4 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |

En orange : les thèmes les mieux classés

En bleu, les thèmes classés en dernier

Déchets (ménagers et industriels)

CC et GES : changement climatique et gaz à effet de serre

Inégalités : Inégalités sociales et environnementales

Les enseignants ont participé à une enquête en ligne sur la plate-forme Sphinx. Ils étaient invités à classer 12 thèmes par ordre de préférence et, éventuellement, à en suggérer un autre. Dans un premier temps, nous avons construit un tableau indiquant le nombre de fois où le thème apparaît pour chaque rang (ex : agriculture : 2 fois en rang 1 ; 3 fois en rang 2 ; 5 fois en rang 3...). Pour établir un classement global, nous avons construit un deuxième tableau en affectant chaque résultat d'un coefficient : le numéro du rang (ex : la biodiversité apparaît 7 fois en rang 1, obtient 7 points ; 4 fois en rang 2 obtient 8 points...). Ces nombres additionnés par ligne permettent d'obtenir un total de points, puis un classement global, les mieux classés sont ceux qui ont obtenu le total le plus faible (ex : avec 233 points, les transports se placent en avant-dernière position).

(source : H. Lérou, action de formation Futurs-ACT, 20 octobre 2021, Bordeaux)

Le « territoire d'éducation » permet aussi d'interroger les pratiques de l'espace pour permettre à l'apprenant de développer ses compétences et ses connaissances spatiales. La géographie scolaire trouve matière à se déployer, notamment dans la notion de l'habiter, à condition de limiter les opérations intellectuelles de « basse tension » (identifier des formes, prélever l'information, la restituer...), accordant la primauté à la logique d'exposition verbale, au profit d'opérations intellectuelles de « haute tension » de mise en relation (comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation, structuration...), de problématisation, dans des tâches complexes (Thémines 2016, p. 23). En replaçant chaque territoire proche dans son fonctionnement, renvoyant à différents niveaux scalaires, ce territoire est alors construit comme un support et un objet d'apprentissage qui permet d'entrer dans le raisonnement géographique. Les acteurs, leurs stratégies, leurs actions sur les territoires, et les conflits d'usage entre acteurs, retrouvent leur place. Les apprenants ont dès lors accès à la compréhension des logiques à l'œuvre et donc à la possibilité de les questionner.

Michel Lussault place l'« expérience spatiale » au cœur de la démarche où acteur et environnement sont en interaction. Tout lieu peut faire l'objet d'étude, y compris la salle de classe. Il suggère de « s'intéresser à la mise en tension de l'expérience scolaire et de l'expérience extrascolaire ». Il est important de favoriser le passage de l'expérience au savoir en articulant apprentissages informels et apprentissages formels. De plus, M. Lussault pense qu'on ne peut plus « considérer l'espace scolaire comme un monde clos, [et] qu'il fallait comprendre cet espace comme étant traversé et ouvert à toutes les lignes de vie de ceux qui s'y croisent. [...] Une question fondamentale s'impose alors : qu'apprend-on "en dehors" de l'école mais "avec" l'école ? » (Lussault 2017, p. 16).

Il s'agit donc d'accorder leur pleine valeur aux expériences extrascolaires, quel que soit le milieu d'où sont issus les élèves. Les *compétences de spatialité* et les *compétences spatialisées* évoquées par M. Lussault sont inégalement réparties socialement et territorialement. On peut, dès lors, comme le suggère Stéphane Bonnéry, prendre en compte l'expérience sociale des élèves issus des classes populaires pour articuler leurs savoirs pratiques à des notions plus abstraites, plus conceptualisantes. La notion de *l'Habiter* qui se situe au cœur du programme de géographie du cycle 3 (CM1, CM2 et 6ème) est, pour Michel Lussault, un cadre essentiel pour de tels apprentissages. Elle permet de penser l'espace géographique en intégrant la dimension de l'expérience humaine dans toute sa richesse et sa complexité, et aussi de saisir que « l'espace, fut-il très local, est toujours plus grand que ce que l'expérience nous apprend sur le coup. » (Lussault 2017, p. 19). Elle peut être également le levier d'une « éducation au politique » où chaque élève accède aux enjeux sociaux et environnementaux dans les territoires qu'ils habitent.

La responsabilité des enseignants devient, dès lors, cruciale, en particulier dans les écoles primaires, pour impliquer tous les élèves, de la maternelle au lycée, dans les objectifs du développement durable (ODD), leur permettre de devenir des écocitoyens éclairés et engagés, et, via l'éducation, favoriser les mutations territoriales nécessaires pour faire face aux défis sociaux, environnementaux et économiques qui se multiplient à toutes les échelles territoriales. Quelle que soit la commune, la distribution de l'eau, les mobilités, la collectes des déchets ménagers, l'aménagement, ... peuvent donner lieu à des situations d'apprentissage permettant de questionner les actes de la vie quotidienne en termes de développement durable. L'enquête auprès des étudiants a montré que ces opportunités ne sont pas exploitées et que l'on s'en tient très souvent à une éducation des comportements par l'acquisition des écogestes concernant essentiellement les déchets ménagers. Pour construire des situations d'apprentissage dans le cadre de l'EDD, qui permettent, à partir du quotidien ou dans des activités ludiques, en pratiquant du jardinage ou en participant au défi CUBE'S, en classe ou hors de l'école, d'accéder à la pensée complexe et systémique, comme Edgard Morin l'appelait de ses vœux dès 1999, à l'UNESCO (Morin et al. 1999), les enseignants doivent être mieux armés scientifiquement et pédagogiquement et se dégager de la dépolitisation des enjeux sociaux et environnementaux.

8.3 Le territoire proche et les enjeux socio-environnementaux

Le *territoire proche* peut être une ressource en EDD pour mettre en évidence les inégalités sociales et environnementales au plus près du vécu des élèves et des étudiants, voire contribuer à les réduire. Que recouvre la notion de *territoire proche* ? À quelle(s) condition(s) le *territoire proche* peut-il constituer un *territoire d'éducation* ? En quoi l'étude du *territoire proche* peut-elle participer d'une « éducation au politique » ?

8.3.1 Le territoire proche pour appréhender l'environnement ordinaire

Nous avons vu précédemment (1.2.1) que, dans le cadre de la « troisième phase de généralisation de l'EDD, le Bulletin Officiel (Bulletin Officiel 2011) encourage les équipes éducatives à puiser des exemples et études de cas dans le *territoire proche*. Le *territoire proche* peut être une ressource en EDD, en particulier, pour mettre en évidence les inégalités sociales et environnementales au plus près du vécu des élèves et des étudiants. Il peut aussi être un outil pour réduire les inégalités sociales en matière d'accès à un environnement dit « naturel ». Enfin en valorisant tout type d'*environnement ordinaire*, l'étude du *territoire proche* peut contribuer à redonner de la visibilité à ses habitants, notamment les plus modestes. Comment définir le *territoire proche* ? Qu'est-ce qu'un *environnement ordinaire* ? Quelle est la place de la « nature » dans cet environnement ordinaire ? Qu'apporte cette notion dans une éducation au développement durable ?

Pour définir le *territoire proche*, nous reprenons deux approches complémentaires. La première, proposée par Jacques Lévy et Michel Lussault, qui envisagent la *proximité* comme une « *configuration spatiale marquée par une faible distance entre deux ou plusieurs réalités* » (Lévy et al. 2013, p. 821). Ils désignent donc un espace. Pour définir la *proximité*, Jean-Jacques Bavoux et Laurent Chapelon évoquent plutôt des positions relatives : « *situation consistant à être à une distance considérée comme courte par rapport à quelque chose* » (Bavoux et al. 2014, p. 459). Ils soulignent la double dimension objective (des distances que l'on peut mesurer) et subjective (les ressentis, les codes, les comportements relationnels favorisant ou non le rapprochement spatial), de la notion de *proximité*. Nous retenons, en tant que *territoire proche* dans le cadre de l'EDD, des territoires allant du quartier au département, en passant par la commune et les blocs communaux. Ces différentes unités spatiales constituent des territoires, plus ou moins identifiés par leurs habitants, mais pratiqués par chacun, ce qui peut favoriser du lien social. J.-J. Bavoux et L. Chapelon précisent qu'il existe autour de chaque être, selon des distances socialement codifiées, des auréoles concentriques relevant de l'intime (distance inférieure à 45 cm), du personnel (de 45 à 125 cm), du social (de 1,25 m et 3,6 m), et du public (au-delà de 3,6 m). Dans le cadre de l'EDD, nous laissons l'espace intime ou personnel, en particulier celui de l'appartement ou de la maison pour ne pas stigmatiser les élèves modestes et pour éviter des postures trop intrusives de la part des enseignants. Nous privilégions ceux qui relèvent du social et du public. Ces dimensions s'articulent pour créer les conditions du partage de l'espace. Le *territoire proche* peut devenir un *territoire éducatif* en EDD dès lors que ces différentes dimensions sont questionnées par les élèves ou les étudiants et qu'il permet d'envisager ce territoire comme un « commun » que l'on apprend à gérer collectivement, démocratiquement.

Dès lors, tout *territoire proche* peut faire l'objet d'une étude de cas. Cela suppose de revaloriser ce que nous désignons comme des *environnements ordinaires*, en nous référant à l'ouvrage de Nathalie Blanc, Cyria Emelianoff et Hugo Rochard : *Réparer la terre par le bas, manifeste pour un environnementalisme ordinaire* (N. Blanc et al. 2022). Par *environnementalisme ordinaire*, les auteurs désignent « un *environnementalisme porté par des habitants, des gens de passage, tout un chacun, de manière plus ou moins informelle* » (N. Blanc et al. 2022, p. 19), individuelles ou collectives. Ils se donnent pour objectif de décrypter scientifiquement ces formes de mobilisation, souvent passées sous silence, et d'apprécier leur rôle dans la construction des territoires. « *Cette production collective et ordinaire relevant des pratiques sociales [...] a une dimension éminemment politique.* » (N. Blanc et al. 2022, p. 6). Les auteurs retiennent une acception large du terme *environnement* : « *ce qui environne toute personne dans ses caractéristiques à la fois sociales et naturelles et qui se construit avec de très nombreux collectifs, humains et non-humains (pierres, eaux, terres, airs, êtres vivants...)* en interactions continues. » (N. Blanc et al. 2022, p. 8). Cette définition est compatible avec la définition de l'environnement retenue dans les textes officiels concernant l'EDD. En se tournant vers l'*environnementalisme ordinaire*, les auteurs prennent en compte des territoires discrets, délaissés, des marges qui sont investis dans le cadre de mobilisations très diversifiées. Ce faisant, ils interrogent les hiérarchies implicites, entre les territoires, notamment ceux qui polarisent l'attention des pouvoirs publics, les valeurs géographiques et environnementales qui les justifient. Ces hiérarchies constituent des expressions des rapports de domination. Leur remise en question investit dès lors la problématique des injustices sociales et environnementales. En nous inspirant de cette démarche, nous proposons de développer dans le cadre de l'EDD, les études de cas concernant les *environnements ordinaires*, portant intérêt pour tout type d'environnement, y compris les plus dégradés, dans lesquels vivent nombre d'élèves des quartiers populaires et les pratiques déployées au quotidien pour y vivre. L'objectif est de permettre à chaque élève, chaque étudiant, de construire les capacités et les compétences pour comprendre les enjeux socio-environnementaux qui s'expriment dans les territoires qu'ils habitent, de saisir le rôle des acteurs économiques et politiques, en partant des territoires proches et ordinaires, de construire collectivement des possibles et de prendre part à la construction de réponses politiques appropriées.

En reprenant la définition ci-dessus de la notion d'*environnement*, nous portons, à présent, notre attention sur ses composantes « naturelles ». Trois axes de réflexion se dessinent dans le cadre d'EDD. Comment appréhender la « nature », notamment dans les territoires proches et ordinaires ? De quelle « nature » s'agit-il ? Les élèves ont-ils tous accès à une « nature » réputée bienfaisante ?

Notre enquête a mis en évidence que nombre de néo-bacheliers associent le mot « nature » à l'ensemble de la flore et de la faune, ou bien à des lieux hors de toute présence humaine, ou encore à la campagne, par opposition à la ville. Par « nature », les géographes tel Michel Lussault (in Lévy et al. 2013, pp. 708-711) désignent le monde biophysique construit socialement. Tout territoire comprend des dimensions biophysiques. Toutefois, plus un espace est urbanisé, moins ces éléments sont perçus. L'eau, par exemple, est canalisée dans des réseaux, le plus souvent souterrains. Elle est, en quelque sorte, invisibilisée. En la réinscrivant dans son bassin-versant, en interrogeant son « cycle », les conditions pour qu'elle arrive – ou non – au robinet, en identifiant les acteurs qui interviennent au fil de son parcours, les usages qu'on en fait... l'enseignant transforme l'eau en puissant support d'apprentissages, à tout âge, dans tout milieu social. Il en est de même pour les pierres, les terres, les airs, les éléments vivants... présents

dans l'environnement proche, quel que soit le milieu géographique où habitent les élèves. Il est donc essentiel de redonner leur visibilité aux éléments biophysiques présents dans le territoire proche, ordinaire, de mettre en évidence les interactions continues qui se nouent entre eux. Ces questions sont complexes, mais notre pratique enseignante, en classe ou lors de sorties pédagogiques, nous a convaincue que chaque élève peut se les approprier dès lors qu'il est appelé à « mener l'enquête », en formulant des hypothèses, des pistes pour résoudre les problèmes, dans les échanges avec ses camarades. Toutefois, lors des voyages scolaires avec des collégiens, nous avons pu aussi constater que nombre d'entre eux n'ont pas eu l'occasion de sortir de leur quartier, notamment pour découvrir des espaces moins urbanisés, réputés plus « naturels ». Pour les autres, cette découverte se fait plutôt en famille.

Pourquoi favoriser, dans le cadre de l'EDD, une rencontre directe avec la « nature », c'est-à-dire la variété des formes de vie ? Dans le cadre d'un enseignement laïque, nous écartons toute conception associant « connexion à la nature » et « spiritualité ». Effet de mode, dérive obscurantiste ? La prégnance de ces discours appelle la plus grande vigilance. Nous avons observé, dans notre pratique enseignante, avec des élèves ou des étudiants, combien les « sorties terrain » provoquaient leur enthousiasme, et même de l'émerveillement. Notre enquête confirme que ces sorties laissent une forte empreinte dans leur mémoire. La nature ferait-elle du bien ? Si intuitivement, chacun peut l'éprouver, Alix Cosquer, chercheuse en psychologie de l'environnement, docteure en biologie de la conservation, nous aide à fonder cette conviction scientifiquement (Cosquer 2022). Les bienfaits de l'exposition à la nature ont fait l'objet de nombreuses recherches en médecine, en psychologie, en neurosciences, en sciences cognitives. Ses effets sur la santé sont avérés : amélioration de la qualité du sommeil, activation des défenses immunitaires, réduction des effets physiologiques et psychiques du stress, réduction des troubles anxieux et dépressifs. Nous retenons plus particulièrement ce qui concerne la dimension éducative de la relation à la nature.

« Passer du temps dans la nature durant l'enfance permet de développer l'imagination, la créativité, le sens critique et la capacité à résoudre des problèmes. Par ailleurs, une plus grande proximité et accessibilité à des espaces verts au quotidien favorise les interactions sociales et la cohésion. Chez les enfants, les expériences en extérieur favorisent la motivation pour apprendre, l'enthousiasme, ainsi que le calme, la maîtrise de soi et les compétences relationnelles. Ces effets contribuent au développement de comportements prosociaux et à une atmosphère de coopération. » (Cosquer 2022, p. 13)

A. Cosquer souligne également l'importance des contextes sociaux et environnementaux dans lesquels s'inscrivent les expériences de nature. Les transformations des modes de vie (urbanisation, usage des écrans...) induisent un appauvrissement de ces expériences, un éloignement vis-à-vis du vivant. A. Cosquer note que les contacts avec la nature engagent une « *mobilisation physique et sensorielle* » (p. 14), impliquant la mise en mouvement du corps, dans le cadre d'expériences sensorielles et collectives, vécues dans un espace partagé. Ces espaces dits naturels sont des constructions sociales. Ils font l'objet de multiples représentations, mythiques, scientifiques, littéraires, artistiques... A. Cosquer s'intéresse plus particulièrement aux forêts en tant que source de santé et de bien-être dans son ouvrage intitulé *La sylvothérapie* (Cosquer 2021), une forme de thérapie, fondée scientifiquement. Son étude des usages thérapeutiques de la forêt, dans différentes cultures dans le monde, débute par le Japon. Marqué par le shintoïsme, Takeshi que nous avons interviewé évoque ce lien privilégié avec une grande émotion.

Avec A. Cosquer, nous considérons que l'« accès à la nature pour tous » est un enjeu de société (Cosquer 2021, p. 38). L'école est le seul cadre qui peut démocratiser l'accès à la nature. Il nous semble, dès lors, que l'Éducation nationale doit proposer un « parcours nature » à chaque élève, notamment dans les établissements d'éducation prioritaire. La mise en place de « jardins dans l'école », de la maternelle au collège, est encouragée institutionnellement²⁶⁶. Elles peuvent être associées à des expériences de « jardins partagés » quand il en existe à proximité des établissements scolaires. Nous avons vu que, dans le *territoire proche*, en particulier à l'échelle du département²⁶⁷, d'importantes possibilités s'offrent aux enseignants pour organiser des « sorties terrains », des « classes découvertes » (classes « vertes » ; classes « rousses », en automne ; classes de neige...). Pour accompagner les équipes enseignantes, les associations d'éducation populaire, comme la Ligue de l'Enseignement²⁶⁸, disposent d'un précieux savoir-faire et d'équipes rompues à l'exercice.

Les *territoires proches et ordinaires*, plus ou moins anthropisés, peuvent constituer des supports d'apprentissages. Il s'agit pour l'enseignant, en se dégageant du cadre disciplinaire académique dans un processus de *transposition didactique*, de construire des *situations-problèmes* situés dans ces territoires.

8.3.2 Le territoire proche pour concevoir une transposition didactique

Comment construire des situations d'apprentissages, adaptées au niveau des élèves, alors que les connaissances scientifiques sont complexes et instables ?

Les échanges que nous avons pu avoir dans le cadre de la formation des enseignants (septembre 2021-juin 2023) ont mis en avant un redoutable défi. La réflexion concernant le processus de *transposition didactique* (fig. 67) semble peu familière à un grand nombre d'enseignants, du primaire ou du secondaire. Plus préoccupant, les apports scientifiques sont repoussés car ils ne pourraient pas être exposés tels quels aux élèves. Il s'agit là de problèmes majeurs de formation des enseignants, une formation qui devrait être davantage étayée scientifiquement et pédagogiquement. Ces obstacles, ajoutés au peu de temps dont ils disposent au milieu de multiples injonctions contradictoires, les conduit souvent à accueillir des propositions « clé en main » dans le cadre de partenariats, dont le contenu peut laisser, parfois, à désirer aux plans pédagogique, scientifique et éthique. Avant de construire une séquence (en géographie, il s'agit d'un point du programme) en séances de 50 mn en moyenne, l'enseignant fait le point sur l'état de ses connaissances sur le sujet à traiter en s'appuyant sur la documentation scientifique. Ensuite, après consultation des programmes et accompagnements des programmes, il construit sa séquence et ses séances. L'illusion est de considérer qu'il s'agirait de « transmettre » des connaissances et des savoirs. Il ne s'agit pas de produire une synthèse de ses savoirs, mais d'effectuer un travail complexe de *transposition didactique*.

²⁶⁶ « Jardins pédagogiques », Eduscol, <https://eduscol.education.fr/document/30607/download#:~:text=Un%20projet%20%C2%AB%20jardin%20p%C3%A9dagogique%20%C2%BB%20est,CESCE%2C%20CVC%20ou%20CVL>). consulté le 17/04/2023

²⁶⁷ [Programme d'actions pour les collégiens | Site officiel du Département des Pyrénées-Atlantiques \(le64.fr\)](#) consulté le 29/03/2023

²⁶⁸ Classes découvertes avec la Ligue de l'Enseignement, [Classes de Découvertes \(laligue64.org\)](https://laligue64.org) consulté le 29/03/2023

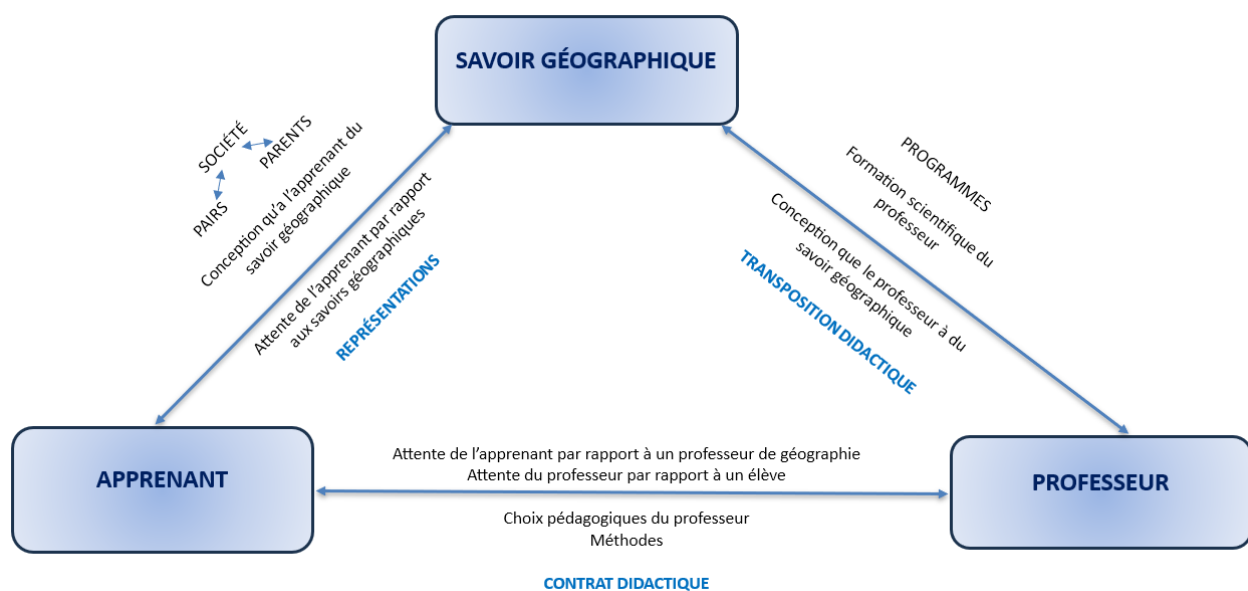
Nous avons pu constater, lors de la rédaction de manuels scolaires, combien il est difficile d'extraire la « substantifique moëlle » d'une notion pour rédiger une définition pour des élèves de 6^{ème}, toute approximation pouvant entraver les apprentissages futurs et, ainsi, constituer des *représentations-obstacles*.

Le concept de *transposition didactique* a été créé par le sociologue Michet Verret en 1975, et introduit en didactique des mathématiques par Yves Chevallard qui met en exergue le fait que :

« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la *transposition didactique*. » Yves Chevallard. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage. 1985, cité dans (Astolfi et al. 2008b, p 177).

La « transmission des savoirs » ne se réalise pas par de simples « explications » et par la « mémorisation ». Elle prend place dans un processus où les élèves ou les étudiants construisent leurs savoirs. Ces questions sont développées en sociologie et dans les sciences de l'éducation (Rayou 2017 ; Astolfi et al. 2008b). Le processus de la *transposition didactique* réside dans le passage du « savoir savant » (construit par les chercheurs universitaires et appropriés par les enseignants), au « savoir à enseigner » (défini par les auteurs de programmes, accompagnement de programmes, puis au « savoir enseigné » (transmis par les manuels scolaires et les enseignants, adapté aux possibilités cognitives des élèves).

Figure 68 : Le triangle de la transposition didactique



Réalisation : H. Léro, d'après G. Hugonie, *Clés pour l'enseignement de la géographie*, Versailles, DRDP, 1995, p. 37, (in Mérenne-Schoumaker 2017, p. 14)

Les contenus d'enseignement ne sont pas une simple réduction des savoirs académiques. Les contenus d'enseignement (fig. 68) résultent de transformations adaptatives ayant pour objectif l'articulation entre les savoirs savants et les pratiques sociales de références (canons scolaires, évaluation, certification,

attentes des parents, de l'institution scolaire...), le souci de s'inscrire dans les finalités ciblées par le système éducatif et la construction par les enseignants de situations d'apprentissage. Ce processus est souvent figuré par un triangle.

Cette transposition est une construction complexe, dans une délicate articulation de l'actualité scientifique avec les pratiques sociales de références et les attentes sociales vis-à-vis du système éducatif. Ces attentes sont multiples, parfois contradictoires. Enseigner, c'est transmettre des savoirs, savoirs qui ont vocation à satisfaire à la demande de qualification et de certification. Toutefois, la tâche de l'enseignant ne se réduit pas au fait de « transmettre » des savoirs. Les élèves, qui ont construit des représentations personnelles des savoirs, par exemple en géographie, participent au processus. Ces représentations peuvent favoriser l'entrée dans les apprentissages ou bien constituer des obstacles. L'EDD complexifie ce processus.

Sylvie Considère et Nicole Tutiaux-Guillon (Considère et al. 2013) soulignent la tension entre les savoirs disciplinaires établis et les connaissances peu stabilisées sur le DD. L'EDD induit l'apprentissage des raisonnements et l'éducation au doute. Cette spécificité de l'EDD se surajoute au problème pédagogique du dépassement des représentations qui font obstacles aux apprentissages nouveaux. Francine Pellaud (Pellaud 2011), docteur en science de l'éducation, spécialisée en EDD, souligne que l'EDD induit souvent la transformation des conceptions de l'apprenant en lui offrant « *la possibilité de construire son propre savoir, apprendre à apprendre, aborder des problèmes qui n'ont pas forcément de solution, proposer de nouveaux modes de pensée, remettre en question les affirmations péremptives, développer l'esprit critique...* » (Pellaud 2011, p. 122). L'EDD confronte les élèves et les étudiants à des « questions socialement vives ». La transformation des conceptions peut être déstabilisante. Elle propose un schéma dont nous nous sommes inspirée. Nous l'avons néanmoins modifié, pour le simplifier et y intégrer une conception constructiviste des apprentissages plus affirmée (fig. 68).

Le *constructivisme* trouve son origine dans les travaux Jean Piaget (Piaget 1967 ; Chalon-Blanc 2017). Le terme constructivisme (Astolfi et al. 2011, pp. 49-50) recouvre trois acceptions. En psychologie, le point de vue constructiviste s'oppose au *behaviorisme* (ou *comportementalisme*). Il s'agit de prendre en compte l'activité intellectuelle du sujet aux prises avec la résolution des problèmes. En épistémologie, en s'opposant au point de vue *empiriste* et *positiviste*, le constructivisme interroge le rapport entre les faits et les constructions théoriques, en soulignant le caractère construit des objets de la science. En didactique, dans une approche constructiviste, l'enseignant prend ses distances avec le *transmissif* pour considérer la manière dont les élèves s'impliquent dans le processus d'apprentissage. Ces trois acceptions ont en commun la conviction que les connaissances ne sont pas une copie du réel, mais qu'elles se construisent, que ce soit par le chercheur, ou par l'apprenant. Philippe Jonnaert (Jonnaert et al. 2008 ; Jonnaert 2009) décrit un modèle constructiviste de construction des connaissances. Il distingue le *savoir savant*, élaboré par les spécialistes disciplinaires, le *savoir codifié*, inscrit dans les programmes et organisé pour être enseigné et les *connaissances* qui font partie du patrimoine cognitif du sujet, qui lui sont propres. P. Jonnaert présente le *modèle socioconstructiviste et interactif (SCI)* de construction des connaissances. Le sujet réalise une activité réflexive sur ses propres connaissances, en interaction avec une situation concrète, source et critère des connaissances et en interactions avec les autres, ses pairs et l'enseignant dans le processus de construction des connaissances. Le triptyque SCI repose sur un triple processus de régulation :

régulation individuelle, par les situations et par les autres. Cette approche conserve largement sa pertinence. Cependant, elle reste centrée sur l'acquisition des connaissances.

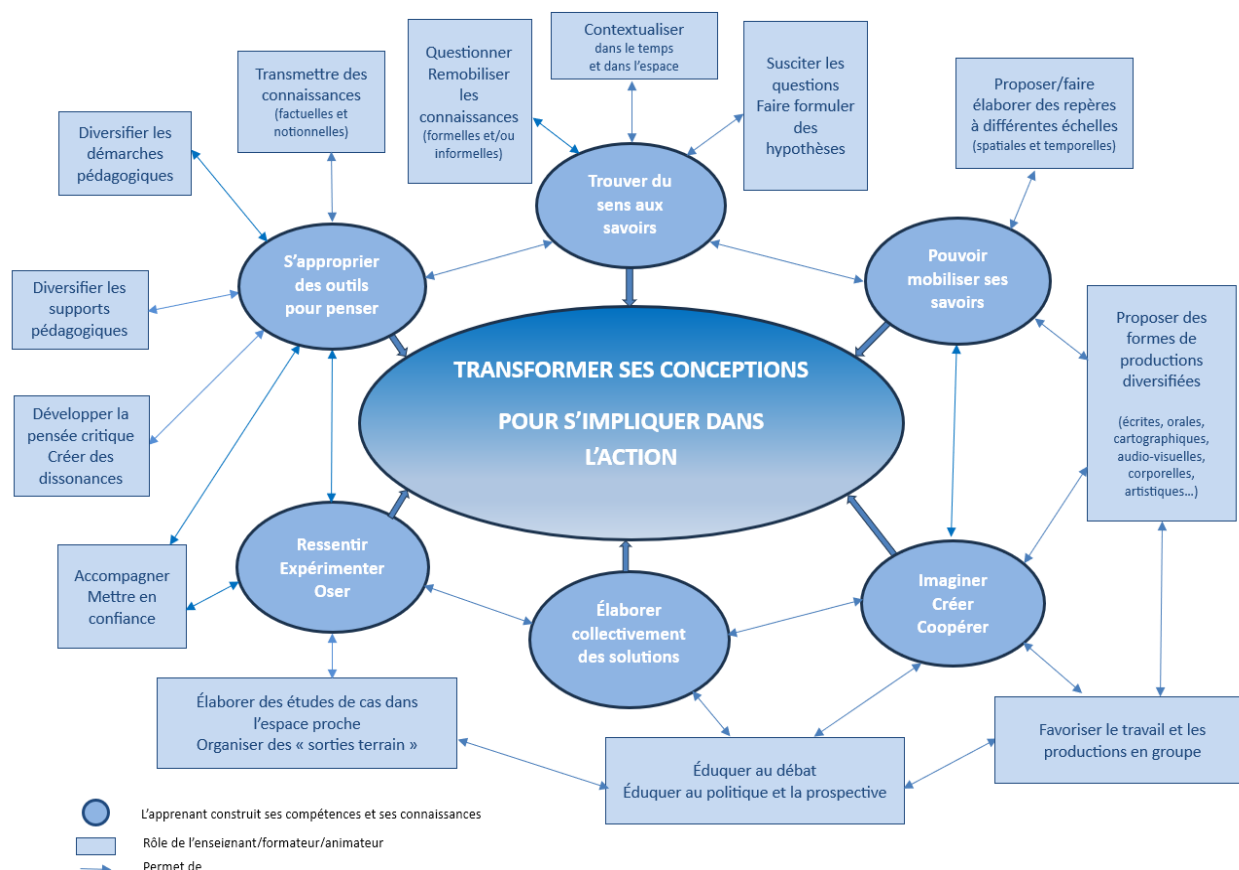
Au cours des deux dernières décennies, le sensible et l'expérientiel ont fait leur entrée (ou plutôt leur retour si l'on songe aux recommandations de Jean-Jacques Rousseau dans son ouvrage *L'Emile ou De l'Education*, publié en 1762) dans les démarches éducatives, notamment dans le cadre de l'EDD. Le professeur d'histoire-géographie peut activement contribuer à une EDD ancrée dans l'espace proche. Caroline Leininger-Frézal, Sophie Gaujal, Catherine Hetz et Pierre Colin élaborent une approche expérientielle de la géographie scolaire (Leininger-Frézal et al. 2020). Cette démarche, qui ne concerne pas uniquement la géographie, est ancrée dans l'épistémologie de la discipline et s'accorde avec les prescriptions du curriculum de géographie, au primaire et dans le secondaire, préconisant la prise en compte de l'espace proche. Les auteurs mènent leurs investigations sur « *la manière dont s'articulent les savoirs d'expérience construits par les élèves sur et dans l'espace avec les savoirs à acquérir au sein de la géographie scolaire* » (Leininger-Frézal et al. 2020, p. 105). Il s'agit de passer d'une *géographie spontanée* issue de l'expérience des élèves, par exemple dans le cadre de sorties scolaires, à une *géographie raisonnée* dans le cadre scolaire. À cet effet, les auteurs construisent le « modèle en 4 I » : « immersion » (identification des pratiques spatiales et confrontation aux représentations de ces pratiques), « interaction » (avec les pairs et le professeur, mobilisation d'outils géographiques pour mener au raisonnement géographique), « institutionnalisation » (formalisation des savoirs en jeu, définition des concepts et des connaissances en jeu) et « implémentation » (valorisation par l'expérience des savoirs acquis). Les apprenants transforment leurs représentations de l'espace qui « *est alors analysé comme un construit, aménagé par une pluralité d'acteurs sous l'effet d'une pluralité d'enjeux* » (Leininger-Frézal et al. 2020, p. 109). Amandine Touitou, Isabelle Lefort et Sèverine Ferrière insistent sur la nécessité d'« ouvrir l'École sur son espace proche », à partir de l'exemple de l'organisation scolaire, engagée dans un processus d'autonomisation, en Nouvelle-Calédonie (Lefort et al. 2020). Au-delà des spécificités d'un territoire marqué par des inégalités sociales issues des spoliations coloniales, renforcées par un système scolaire assimilationniste, les réflexions sur les ambiguïtés qui résident dans la confrontation à l'espace proche dans l'enseignement de la géographie dans la perspective de l'EDD, s'avèrent salutaires et tout à fait transposables à tout type d'espace proche.

« L'équivalence entre le proche et le concret constitue une facilité que la pratique pédagogique doit justement s'astreindre à questionner. La mobilisation des représentations préexistantes des élèves peut également nourrir des processus de résistance aux apprentissages quand l'écart est trop important entre celles-ci et ce dont l'enseignement est porteur. Cette disjonction relève de la dissociation entre différents systèmes de pensée [...] Elle peut dans certains cas prendre la forme d'une dissonance cognitive [...], c'est-à-dire une situation d'inconfort psychologique causée par le caractère antithétique de plusieurs représentations ou par l'obligation d'agir à l'encontre de ses opinions, valeurs, croyances. » (Lefort et al. 2020, p. 3)

En géographie, notamment en lien avec l'EDD, l'enseignant doit veiller à interroger ses propres représentations sur le territoire pris pour exemple, sur les écarts entre ses représentations et celles de ses élèves, et à la contextualisation de l'espace proche en situation d'apprentissage. La notion de l'« habiter » peut favoriser la prise de conscience et la reconnaissance de ses différentes modalités.

La transformation des conceptions des élèves nécessite des phases de déconstructions et des phases de reconstructions. L'accompagnement et la sécurité qu'apporte l'enseignant, garant du « droit à l'erreur », sont alors décisifs. Les élèves ou les étudiants peuvent donc « apprendre à apprendre », autrement dit acquérir un regard réflexif et critique sur la construction des savoirs, des connaissances, accéder à des modes de raisonnements différents, apprendre à transférer les savoirs dans de nouveaux contextes, à les questionner... (Pellaud 2011).

Figure 69 : Didactique de la géographie et compétences transversales en EDD



Réalisation : H. Léroü, d'après

(Pellaud 2011, p. 129 ; Jonnaert 2009 ; Considère et al. 2013 ; Thémines 2016 ; Lefort et al. 2020 ; Leininger-Frézal et al. 2020)

Ce rapport aux savoirs se situe aux antipodes d'une représentation commune de l'enseignement censé diffuser des savoirs établis, faisant « autorité ». La figure 69 s'inspire fortement du travail de F. Pellaud, mais nous l'avons modifiée pour intégrer les apports du modèle SCI et pour proposer un modèle articulant la didactique de la géographie et des formes d'apprentissages préconisées en EDD. Il s'agit, pour chaque élève, d'acquérir des compétences pour penser par soi-même, pour prendre conscience des modalités de construction des savoirs, pour développer son esprit critique et sa créativité. Toutes ces compétences interfèrent les unes avec les autres. Elles se construisent dans les relations au sein de groupes d'apprenants, solidaires, affranchis des rapports de compétition.

En EDD, le savoir doit être en partie opérationnel, en lien avec des situations particulières, appréhendées, si possible, en transdisciplinarité. Il s'avère nécessaire, à notre sens, de construire l'étude de cas, en *territoire proche*, comme un « objet-problème » (Pellaud 2011 ; Thémines 2016 ; Lefort et al. 2020). Comme chaque thématique transversale abordée dans le cadre des « éducations à... », l'EDD soulève des questions de fond sur le plan pédagogique : quels savoirs enseigner ? des savoirs « fondamentaux » ? des savoirs « utiles » pour la vie ? quelles relations nouer entre le système éducatif et les enjeux majeurs auxquels les sociétés sont confrontées ? peut-on concilier transversalité et acquisition de savoirs ? comment enseigner la complexité ? quelles « valeurs », quels « comportements » faire acquérir aux élèves ? comment aider les élèves à développer une pensée critique ?

Ces « éducations à... » ont fait l'objet de nombreuses études comme le rappelle François Audigier (Audigier 2012). Elles ont, par exemple, donné lieu à la publication d'un *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* (Barthes et al. 2017). Pour Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon :

« Elles s'inscrivent dans un contexte mondialisé caractérisé par de fortes pressions économiques sur le monde éducatif. Elles peuvent donc être perçues comme en étant la résultante et l'instrument. Mais elles s'inscrivent aussi dans une perspective affichée de socialisation démocratique. [...] Les "éducations à" portent toujours une connotation idéologique forte, voire essentielle, fondée sur un contenu politique » (Barthes et al. 2017, p. 8-9).

Ces « éducations à » portent ainsi des contradictions profondes qui doivent être décryptées pour aider les enseignants à exercer leur « liberté pédagogique ». Elles peuvent constituer les portes d'entrée d'une transformation du système éducatif au service de logiques néolibérales. Toutefois, elles peuvent être réinterprétées par les équipes éducatives dans un sens émancipateur pour les élèves dès lors que les enjeux sont clarifiés. Ces auteurs soulèvent trois problèmes pour aborder ces thèmes transversaux. Tout d'abord, la mise en place de ces « éducations à » s'inscrit dans un contexte de remise en cause de la légitimité des savoirs scolaires. Ensuite, ils interrogent les modalités de construction de savoirs de référence transversaux. Enfin, ils conduisent à redéfinir la place et le rôle de l'enseignant. Celui-ci fonde sa légitimité dans sa maîtrise des « savoirs savants » et d'une discipline scolaire construits dans la durée. Il a pour tâche de dispenser des apprentissages fondamentaux. Son devoir de neutralité, conduit l'enseignant à éprouver des réticences face à l'idée d'influencer les comportements, de transmettre une vision du monde particulière. (Barthes et al. 2017, pp. 11-12)

Pour François Audigier, même si on ne peut pas ignorer que ces mutations sont impulsées par des organisations internationales telles que l'OCDE, les « éducations à » doivent être situées dans un contexte nouveau qui questionne profondément la forme scolaire établie depuis la fin du XIX^e siècle.

« Les Éducatons à... sont alors avant tout, d'une part un symptôme de l'écart croissant entre les multiples exigences et attentes de la société et l'école, d'autre part une possible orientation dans la recherche d'une nouvelle forme scolaire rendue nécessaire par les transformations rapides du monde et de nos sociétés » (Audigier 2012, p. 31).

Les mutations importantes à l'œuvre dans nos sociétés, dans un monde de plus en plus incertain et fracturé, conduisent à transformer en profondeur la forme scolaire, forme de socialisation majeure. Cela suppose des éclairages épistémologiques, éthiques et politiques. Devant la prolifération des « éducations à » (Fabre 2014 ; 2018), les analyses de Michel Fabre, professeur en sciences de l'éducation et philosophe, sont très éclairantes. Pour dépasser le politiquement correct des « bonnes pratiques » et promouvoir la formation à l'esprit critique, il plaide pour une problématisation des thèmes abordés, d'autant qu'il s'agit souvent de « questions socialement vives ». En EDD par exemple, les élèves peuvent être amenés à débattre de l'usage des OGM (organismes génétiquement modifiés), du recours au nucléaire, de la généralisation des véhicules électriques, de la taxe carbone... Du point de vue épistémologique, la forme scolaire implique que l'on enseigne des contenus disciplinaires supposés vrais et stables. Or, sur les points cités précédemment en exemple, les réponses relèvent de points de vue éthiques et politiques, et les conflits d'intérêts, largement médiatisés, contribuent à flouter, voire occulter les enjeux. Pour éviter de sombrer dans le relativisme, l'auteur appelle de ses vœux un « *débat scientifique en classe* » (Fabre 2014, p. 2-4). Michel Fabre poursuit sa réflexion, soucieux d'articuler dialectiquement les valeurs que les « éducations à » sont censées promouvoir et les savoirs dispensés dans le cadre scolaire (Fabre 2018). Il invite à distinguer l'intérêt « instrumental » (ou technique) d'une question, en lien avec sa dimension pratique dans l'action, de l'idée réductrice d'« utilitarisme ». Les débats peuvent ouvrir la voie à une problématisation et à la connaissance scientifique. Le rôle de l'enseignant dans ce cheminement est alors décisif. Il plaide pour « une pédagogie du discernement », refusant le dualisme entre savoir et valeur, et repoussant tout « *relativisme plaçant savoirs et opinions sur le même plan* » (Fabre 2018, § 28). Si ces propos semblent très théoriques, les expériences que nous avons menées en classe, avec des collégiens, nous ont confortée dans l'idée que les élèves sont très réceptifs à ces démarches, dès lors qu'elles sont adaptées à leur tranche d'âge. Les collégiens, dans leur spontanéité, nous ont souvent poussée dans nos retranchements, par des questions tout à fait inattendues, mais pertinentes.

L'EDD pose des problèmes particuliers en tant que thématique transversale. En effet, elle est transdisciplinaire et renvoie à des enjeux complexes, à appréhender de manière systémique. Nicole Colet Rege clarifie la notion de *transdisciplinarité* (Colet Rege 2002). Elle distingue la *pluridisciplinarité* (simple juxtaposition de disciplines) de l'*interdisciplinarité* (fondée sur l'interaction entre les disciplines) et de la *transdisciplinarité* (une axiomatique commune à l'ensemble des disciplines, un système total sans frontières stables entre les disciplines). (Colet Rege 2002, pp. 23-24).

Dans les faits, dans le cadre de l'EDD, on assiste donc plutôt à une pratique pluridisciplinaire, chaque discipline conservant ses référentiels. Jean-Marc Lange s'est penché sur les « *intérêts et les limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeu* » (Lange 2014). L'approche multiréférentielle « *admet une pluralité de rationalités (rationalités scientifiques, techniques, juridiques, éthiques, profanes...), reconnaît les conflits éventuels entre rationalités différentes, la persistance de zones d'ignorances, d'idéologies voire de croyances* » (Barthes et al. 2017, p. 88). Il est donc question d'intégrer des savoirs non académiques, parfois qualifiés improprement d'« informels », construits souvent dans l'action. Nombre de savoirs informels s'élaborent dans les *territoires proches*, ce qui soulève de grandes difficultés en matière de transposition didactique.

« Le danger inhérent à la multiréférentialité serait que chaque point de vue de référence tende à occulter les autres, d'où un nécessaire dialogue entre références. [...] C'est davantage dans la diversité des points de vue que se joue l'entreprise principale, du fait de la méfiance [...] vis-à-vis d'une dérive essentialiste toujours possible [...]. Confrontation des points de vue, dépassement dialectique et altérité, y compris épistémologique, en constituent la clé de voûte. » (Lange 2014, § 7)

Les études de cas tournées vers l'action et ancrées dans des territoires particuliers, proches et ordinaires, notamment, mais aussi à des échelles différentes, peuvent donner lieu à la mise en place de projets pluridisciplinaires. À titre d'illustration, nous pouvons reprendre l'ODD 6 : « garantir l'accès de tous à l'eau et à l'assainissement et assurer une gestion durable des ressources en eau ». Toutes les disciplines scolaires peuvent être impliquées. En abordant la question de l'eau, de manière séparée, à l'intérieur de chaque discipline, le risque est grand d'occulter les enjeux fondamentaux. De plus, faute d'échanges au sein des équipes enseignantes, les notions mobilisées peuvent prendre des acceptions très différentes, ce qui est troublant pour de nombreux élèves. Pour établir un dialogue interdisciplinaire, l'ODD 6 peut être appréhendé, par exemple en collège, dans le cadre d'un projet construit autour d'une étude de cas située si possible dans l'espace proche de l'établissement scolaire : problèmes d'inondation, stations d'épuration, arrosage des espaces verts, pêche en rivière, ouvrages d'art... Le bassin-versant dans lequel s'inscrit ce territoire nous semble à privilégier.

Dans les Pyrénées-Atlantiques, la très grande majorité des cours d'eau s'inscrivent dans le bassin-versant de l'Adour. Les élèves peuvent dès lors comprendre les mécanismes biophysiques à l'œuvre, les enjeux sociaux, environnementaux, économiques et le rôle du politique... Les conflits d'usage de l'eau à l'échelle du bassin peuvent être mis en évidence. La commune ayant la charge de la gestion et de l'assainissement de l'eau, le lien au politique peut être rétabli. Les liens solidaires entre l'amont et l'aval des cours d'eau peuvent être envisagés. Un projet pluridisciplinaire peut mobiliser les professeurs d'histoire-géographie et des sciences de la vie et de la terre, mais aussi des professeurs de lettres et d'arts plastiques. Le site de la bibliothèque numérique *Pireneas*²⁶⁹ propose de riches ressources textuelles et iconographiques, à partir des seuls mots-clés : « Adour », « gave de Pau », « gave d'Oloron », « gave d'Aspe », « Nive ».

D'une question locale, en lien avec l'action, la construction des savoirs prend du sens dès lors que la situation concrète est mise en problème. Le cheminement du concret vers l'abstrait se construit peu à peu. Dans les programmes de géographie, il est question de problématisation à partir de la classe de seconde. La maturité plus grande des élèves, plus aptes à construire des raisonnements abstraits, légitime cette option. Cependant, au collège, en débutant chaque séquence par une « question initiale », à laquelle les élèves doivent répondre en « menant l'enquête » à partir des documents disponibles, nous avons pu constater une implication plus grande de tous les élèves dans les séances et une meilleure compréhension des éléments-clés de la séquence. Cette démarche, élargie à l'EDD, dans un cadre pluridisciplinaire, peut constituer une porte d'entrée pour une « éducation à la complexité ». Le thème de l'eau, par exemple, inscrit dans son contexte territorial particulier, dans une mise en relation des connaissances avec leur mise

²⁶⁹ Pireneas, bibliothèque numérique <https://www.pireneas.fr/pireneas/fr/content/accueil-fr> consulté le 30/03/2023

en pratique, est ainsi construit comme *situation-problème*, organisée autour d'« un problème fondamental ».

8.3.3 Le territoire proche pour construire des situations-problèmes

La notion de *situation-problème* a été portée, en particulier par Philippe Meirieu²⁷⁰ au début des années 1990. Michel Fabre, philosophe de l'éducation, a mené des recherches sur l'épistémologie des savoirs scolaires, et, notamment l'apprentissage par problématisation (Fabre 1999 ; 2007 ; 2021). Pour les élèves et les étudiants, cette démarche comprend trois dimensions : leur permettre d'effectuer un saut cognitif important, de se confronter à des problèmes en lien avec des situations pratiques et de prendre conscience des enjeux qui sous-tendent les problèmes. L'enseignant interroge ses objectifs : que faire acquérir aux élèves ? comment peuvent-ils réaliser un « saut cognitif » ? à quels obstacles, liés à des représentations erronées, sont-ils confrontés ? quelles tâches et quels supports proposer pour franchir ces représentations-obstacles ? par quelles procédures de questionnement les élèves pourront-ils décrypter les enjeux, imaginer des solutions, en débattre ?

La mise en place de *situations-problèmes*, en lien avec des études de cas ancrées dans des *territoires proches*, permet, selon nous, d'articuler des savoirs souvent théoriques et leurs applications possibles, et, ce faisant, de leur redonner du sens (fig. 68). Dans notre enquête, nous avons noté que de nombreux étudiants souhaitent « du concret », parfois au détriment de la construction de savoirs plus théoriques. Ce hiatus révèle ce que Michel Fabre (Fabre 2007) qualifie de « *crise du rapport au savoir* », où les activités scolaires souffrent d'un déficit de sens. Les savoirs scolaires sont « chosifiés », c'est-à-dire présentés sans aucune relation avec les problèmes dont ils constituent les réponses, sans lien avec leur « opérationnalité ». Ils ne sont pas, non plus, remis en contexte, historicisés. Déconnectés des problèmes qui les ont fait émerger, les savoirs prennent une valeur de « vérité » établie. Il s'agit, ici, d'aider les élèves à saisir les conditions de la construction des savoirs, en lien avec le réel, et non de rechercher des connaissances strictement utilitaires. La mise en place d'une *situation-problème* participe de l'apprentissage d'une démarche réflexive chez les élèves, d'un travail sur ses représentations. La controverse est admise, voire source d'apprentissages, aidant à se dégager de la dichotomie opposant ce qui serait « vrai » et ce qui serait « faux ». L'interaction entre les élèves, mais aussi entre les enseignants appelle, dans ce cadre, une rupture avec les pratiques scolaires habituelles.

Au début des années 2000, plusieurs disciplines scolaires se sont approprié la démarche, notamment en Éducation Physique et Sportive (EPS), en technologie, en sciences de la vie et de la terre (SVT) ou en mathématiques. Inversement, Michel Fabre (Fabre 2007) observe que les disciplines à fort coefficient empirique comme l'histoire et la géographie contribuent à la « chosification du savoir » par le biais de la « factualisation ». La construction du « fait » n'est pas interrogée. Nous avons pu, en effet, constater souvent que les élèves ou les étudiants, habitués à ces pratiques, se montrent peu réceptifs quand on aborde les questions épistémologiques. Les modalités d'évaluations, sommatives en particulier, renforcent

²⁷⁰ Meirieu (Philippe), « *Apprendre oui, mais comment* », ESF éditeur, Paris, 1987 (1^{ère} édition). SA 25^{ème} éditions est publiée en 2017

souvent ce phénomène. Les didacticiens de la géographie (Thémines 2016), en questionnant les finalités, les contenus et les méthodes d'enseignement, promeuvent un changement de paradigme pédagogique :

« Le citoyen à éduquer par l'enseignement de l'histoire-géographie est conçu comme devant être capable d'assumer son point de vue, de l'argumenter, de participer au débat public. Ce qui suppose de modifier des pratiques d'enseignement dominées par la logique d'exposition d'une parole de vérité dont le professeur est l'unique détenteur. » (Thémines 2016, p. 102)

La notion de *situation-problème*, portée par les formateurs d'enseignants en mathématiques, en sciences de la Vie et le Terre et qui constitue un outil puissant pour dépasser des obstacles aux apprentissages est rarement utilisée en histoire-géographie. La mise en place de *situations-problèmes* est complexe et exigeante. En 2007, Philippe Meirieu²⁷¹ redoutait une application didacticienne qui la viderait de son sens pour n'en retenir que les aspects formels. La lecture de l'article intitulé « *la situation-problème pour construire ses connaissances entrepreneuriales* », sous la plume d'Olivier Toutain (Toutain 2011), docteur en science de gestion, confirme combien ses inquiétudes étaient pertinentes. L'accent est mis sur le procédural et l'émotionnel. Les étudiants doivent développer leurs compétences procédurales favorisant la construction d'une stratégie et le passage à l'acte. Ils apprennent aussi à prendre en compte la dimension émotionnelle de leurs actions car « *dans la vie réelle, l'entrepreneur agit et prend des décisions à partir de sa propre perception de la réalité. Ses choix sont aiguillés par ses émotions emmagasinées depuis son plus jeune âge à travers son expérience personnelle et professionnelle.* » (Toutain 2011, p. 131). Pour prévenir des dérives sur le plan éthique, nous préconisons un retour à la définition originelle de Philippe Meirieu, plus propice à des apprentissages favorisant la construction de savoirs maîtrisés et de la capacité à exercer son esprit critique.

Nous sommes consciente que les conditions de formation et d'exercice du métier d'enseignant constituent des facteurs très limitants pour la mise en œuvre de telles formes d'apprentissages. Pourtant, les enjeux socio-environnementaux exigeraient un saut qualitatif très important dans l'Éducation nationale.

²⁷¹ [Les situations-problèmes... vingt ans après \(meirieu.com\)](#) consulté le 30/03/2023

Conclusion du chapitre 8

L'ancrage de l'EDD dans les « territoires éducatifs » est encouragé institutionnellement, ainsi que la mise en place de partenariats. La territorialisation des politiques publiques, notamment dans le domaine de l'éducation, explique, pour une grande part, cette injonction. Les collectivités territoriales, dans le cadre de leurs compétences, mettent en œuvre les orientations en matière de « transition écologique vers le développement durable », mais aussi des démarches en EDD.

Ce nouveau cadre institutionnel induit de profondes transformations dans le système éducatif français. Il offre d'importantes possibilités pour enrichir et diversifier les pratiques en EDD afin de les ancrer dans les *territoires proches*. La Région, en lien avec les lycées et la formation professionnelle, le Conseil départemental, en lien avec les collèges et les communes ou Établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) en lien avec les écoles maternelles et primaires, sont forces de propositions, en fonction de leurs ressources humaines et matérielles. Pour ces raisons, cependant, ce processus de territorialisation peut aggraver les inégalités territoriales, scolaires et sociales.

Toutefois, le « territoire éducatif », tel qu'il se dessine dans les documents institutionnels, présente des contours flous et peut conduire à réduire les échanges entre collectivités et établissements scolaires à une forme d'instrumentalisation des élèves et des établissements scolaires par les acteurs politiques ou économiques présents dans le *territoire proche*. Il peut, cependant, être construit comme un *territoire d'éducation*, un objet d'étude pour découvrir les actions des collectivités en matière de DD. La mise en évidence de ces actions, en mobilisant notamment les démarches d'une géographie solaire novatrice, serait de nature à aider les élèves à prendre la mesure de la grande part que portent les collectivités dans les transformations en faveur de la durabilité des territoires. Cela pourrait contenir une part de l'éco-anxiété des jeunes gens. En appréhendant les différentes échelles, de la commune à la région, voire au-delà, les élèves peuvent se dégager de la dualité local/global qui les conduit souvent à opposer les « écogestes » au sentiment d'impuissance. Cela peut leur permettre de renouer le lien au politique, trop souvent réduit, dans leurs représentations, au sommet de l'État.

Certaines approches sont, à cet effet, particulièrement novatrices. La notion de l'habiter constitue le fil conducteur du cycle 3 en géographie. En classe de 6^{ème}, le Thème 1 s'intitule « Habiter une métropole ». Le sous-thème « la ville de demain »²⁷², qui a pour objectif une initiation à la prospective, si possible dans un projet pluridisciplinaire, donne lieu de riches propositions, comme en atteste le site *Géocofluences*²⁷³. Les études de cas en *territoire proche* qui privilégient l'*environnement ordinaire* dans lequel vivent les élèves, sans hiérarchie de valeurs, nous semblent propices pour tendre vers cet objectif. Favoriser l'accès de tous les élèves à la nature dans le cadre de leur scolarité, en particulier les enfants des classes populaires, en puisant dans les ressources du *territoire proche*, est aussi une *question sociale*. Chaque élève doit être à

²⁷² BOEN n° 31 du 30 juillet, 2020, classe de 6^{ème}, « Habiter une métropole », https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf consulté le 13/07/2023

²⁷³ « Penser la ville de demain en sixième : un exemple de démarche, au cycle 3 en géographie, (quartier Valmy, Lyon) », Florian Pons, publié le 21/01/2021, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/ville-de-demain-6e-valmy>

même de saisir les enjeux et identifier les acteurs qui prennent les décisions qui touchent à ses conditions de vie au quotidien : l'accès à l'eau, au logement, aux services publics, au transport en commun... Cependant le curriculum de la géographie scolaire, contenant de nombreuses approches territoriales, permet aussi de conceptualiser le(s) territoire(s) en changeant d'échelles spatiales, temporelles, en mobilisant les outils géographiques (Mérenne-Schoumaker 2017 ; Thémines 2016 ; Lefort et al. 2020). L'appel à la sobriété au niveau individuel peut constituer une partie de la solution en faveur de la transition écologique, la mise en question des aménagements et de la gouvernance concernant des « biens communs », par exemple, sont des questions qui ne relèvent pas des seuls experts, mais du débat démocratique. Les connaissances sur les territoires, du proche au lointain, peuvent permettre à chaque citoyen de s'impliquer dans le processus de prise de décision.

L'EDD pose de très importants défis qui interrogent la nature même des savoirs scolaires, leur ancrage dans la « toile du vivant ». Il s'agit de former des jeunes gens capables de saisir les enjeux, de manière complexe et systémique, d'envisager des possibles dans un monde incertain et d'en débattre de façon ouverte et constructive. Les objectifs affichés de manière formelle dans les textes officiels ne peuvent dépasser les discours incantatoires qu'en soutenant résolument les équipes pédagogiques. Les enseignants et les formateurs les plus impliqués dans le cadre de l'EDD se heurtent à de nombreux obstacles. Ils déplorent le déficit de moyens consacrés à l'EDD dans le cadre de la formation, initiale et continue. Faute de temps pour se former, le risque est grand pour les enseignants de s'en remettre totalement au partenariat et d'aliéner leur liberté pédagogique.

Les équipes enseignantes, même dans le cas de recours à des partenariats, doivent rester maîtresses des contenus pédagogiques et didactiques dans un contexte pédagogique appelant de profondes transformations (fig. 68). La géographie scolaire est particulièrement concernée en raison de la place de l'EDD dans les programmes de géographie, mais aussi parce que les ressources de ces nouvelles démarches éducatives se trouvent, pour partie, dans le renouveau épistémologique, les outils et les démarches de la géographie académique, elle-même. À cette fin, les objectifs d'apprentissages doivent être clarifiés et explicités pour, notamment, opérer une indispensable *transposition didactique* (fig. 67) entre les savoirs académiques et les savoirs à enseigner. Le *territoire proche* peut se représenter un outil riche de possibles pour élaborer des situations d'apprentissage, de nature à placer les écocitoyens en formation en situation d'associer problèmes socio-environnementaux, savoirs et actions (fig. 68). L'articulation de ces trois dimensions est indispensable pour affronter les défis immenses posés par les crises multiples : environnementale, sociale, sanitaire, géopolitique, démocratique qui obscurcissent l'avenir, des nouvelles générations, en particulier. La recherche de réponses à ces défis, doit, selon nous, placer en son cœur, la question de la justice sociale et environnementale. Il conviendrait, donc, de repenser l'EDD en ce sens. Les discours institutionnels semblent encourager cette orientation. Nous souhaitons formuler quelques pistes pédagogiques et didactiques pour contribuer à sa mise en œuvre effective.

Chapitre 9 : Repenser l'EDD à partir des questions socio-environnementales

Les orientations officielles incitent tous les professeurs, de la maternelle au supérieur, toutes disciplines confondues, à intégrer l'EDD dans leur enseignement. L'Inspection générale publie un rapport en mars 2023 qui préconise désormais, pour l'EDD, une démarche intégrée de l'ensemble des intervenants du système éducatif, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle a rédigé ce rapport intitulé « *Comment les systèmes d'enseignement scolaire, d'enseignement supérieur et de recherche peuvent-ils être, face au changement climatique, à la fois transformés et transformants ?* » à la demande du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Dupuis et al. 2023). Cet intitulé révèle deux axes de réflexion : la nécessité de transformer le système éducatif pour le placer à la hauteur des enjeux posés par le changement climatique et la vocation, assignée à l'éducation (apprenants et personnels), de transformation de la société en faveur de la transition écologique. Deux catégories de solutions sont envisagées : l'adaptation ou l'atténuation, excluant l'hypothèse d'une transformation plus radicale pour changer la trajectoire de la transition écologique.

« Les systèmes d'enseignement scolaire, supérieur et de recherche sont concernés dans toutes leurs composantes par les enjeux du changement climatique et les questions sociétales qu'il induit, qu'il s'agisse des composantes environnementales, sociales, économiques et culturelles. Face à ces défis nombreux et complexes, ces systèmes ont des responsabilités particulières : ainsi, les systèmes éducatifs, forts de leurs millions d'élèves, d'étudiants et de personnels, sont un puissant facteur de transformation des comportements individuels au service d'une société résiliente capable non seulement de s'adapter aux transformations mais aussi et surtout d'en atténuer les impacts et d'envisager et de bâtir un futur désirable et durable. » (Dupuis et al. 2023, p. 1)

Si, au cours de leurs investigations, les Inspecteurs généraux missionnés ont pu enregistrer une diversité de démarches et d'initiatives d'écoles et d'établissements, sous l'impulsion d'équipes volontaristes, ils ont observé un grand nombre de freins et constatent que, globalement, la généralisation de l'EDD peine encore à se mettre en place et reste une « épineuse question ». Corroborant nos observations, ils déplorent en particulier :

« Une grande diversité de situations induisant de fortes inégalités dans la formation des élèves : certains ont l'opportunité de s'impliquer dans des projets en bénéficiant d'une réelle reconnaissance des acquis (savoirs et compétences) dans le registre de l'EDD, d'autres en restent totalement éloignés ». (Dupuis et al. 2023, p. 14)

Pour remédier à cette situation, ils formulent un certain nombre de préconisations qui s'appuient sur des dispositifs existants (les programmes, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les référents EDD, la formation initiale et continue des enseignants, du personnel, les éco-délégués), mais nous relevons deux propositions radicalement nouvelles dans le cadre de la recommandation 3 :

D'une part, il s'agit de « permettre à tous les élèves et étudiants de pouvoir s'impliquer au moins une fois dans un projet éducatif lié à une thématique environnementale au cours de chaque cycle de la scolarité à l'école, au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur »,

et, d'autre part, « à l'école, au collège et au lycée, inscrire à l'emploi du temps des élèves une plage dédiée interdisciplinaire permettant d'investir des démarches transdisciplinaires et partenariales » (Dupuis et al. 2023, p. 5).

Les ministres suivront-ils ces préconisations ? Comme le souligne la question posée aux inspecteurs et qui figure en titre du rapport, le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sont focalisés sur le changement climatique. La gravité des enjeux climatiques et l'urgence d'agir légitiment ce choix. Cependant le rapport ne s'exprime pas sur les inégalités sociales et environnementales qui sont tout aussi préoccupantes. Il est question, dans le rapport, de manière vague, de « questions sociétales » ou d' « enjeux sociétaux », d' « impact du changement social sur nos sociétés », de « développement socio-économique », ou, encore, de « bien-être humain ».

En attendant que les ministres édictent leurs orientations, le volontarisme des équipes éducatives reste une ressource essentielle pour l'EDD. Pour l'enseignant en histoire-géographie, trois dimensions peuvent constituer des leviers de transformation de leurs pratiques et intégrer le « pilier social » en termes d'inégalités sociales et environnementales. La première s'inscrit dans le cadre de l'Éducation morale et civique (EMC) et l'éducation aux médias et à l'information (EMI), où la formation de tous les apprenants à l'écocitoyenneté peut trouver place. La deuxième interroge les démarches en didactique de la géographie en lien avec le projet de transformer les représentations des apprenants et exercer – vraiment - leur esprit critique (fig. 68). La troisième se recentre sur l'ODD 6 concernant l'accès à l'eau pour proposer un *parcours d'éducation sur l'eau* à partir des programmes actuels.

9.1 Formation des « écocitoyens » et enjeux socio-environnementaux

Comment définir l'« écocitoyen » ? Faut-il s'en remettre aux seuls « éco-délégué » ? L'éducation à l'« écocitoyenneté » peut-elle constituer le cœur d'une « éducation au politique » en EDD en faveur de la justice sociale et environnementale ? Quels outils pédagogiques peut-on mobiliser à cet effet ?

Le Bulletin officiel n°31 du 29 août 2019²⁷⁴ définit la « nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement » (encadré 3). La fonction d'« éco-délégué » s'est développée à partir des années 2000 dans l'enseignement agricole, pour s'inscrire dans les textes nationaux de l'Éducation nationale dans les années 2010. Le BO du 29 août 2019 lui donne un élan nouveau, renforcé par la circulaire de rentrée de 2020, en généralisant l'élection de binômes paritaires « éco-délégués ». Ces textes leur assignent un rôle d'« effet levier » dans l'EDD. Nous avons vu que les missions qui leur sont dévolues sont à la fois lourdes, par leur importance dans les établissements scolaires, et restrictives dans leur contenu²⁷⁵. Leur rôle est en effet de promouvoir des « *comportements respectueux de l'environnement* » et « *proposer toute initiative de nature à contribuer à la protection de l'environnement dans son établissement* ». De plus,

²⁷⁴ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo31/MENE1924799C.htm> consulté le 03/04/2023

²⁷⁵ <https://www.education.gouv.fr/des-eleves-eco-delegues-pour-agir-en-faveur-du-developpement-durable-10835> consulté le 03/04/2023

il nous semble préjudiciable de limiter la formation en « écocitoyenneté » à un groupe réduit de collégiens et de lycéens.

Le terme « écocitoyenneté » n'a pas encore fait une percée décisive dans les dictionnaires français. Il est absent de celui de l'Académie française. Le dictionnaire en ligne Le Robert²⁷⁶ l'appréhende comme le « *comportement des écocitoyens* », personnes inspirées par le respect de l'environnement. Cette définition est très semblable à celle du Larousse²⁷⁷ en ligne : « *comportement individuel ou collectif consistant à observer les principes et les règles destinées à préserver l'environnement* ». Ces acceptions nous éloignent fortement de la notion de citoyenneté où « *le citoyen dispose, dans une communauté politique donnée, des tous ses droits civils et politiques* »²⁷⁸. Dominique Shnapper rappelle que « *le citoyen est à la source de la légitimité politique* »²⁷⁹. La définition restrictive d'« écocitoyenneté » qui semble dominer en France mérite une analyse critique afin d'en promouvoir une acception plus large.

9.1.1 Diverses approches de la notion d'écocitoyenneté

La notion d'écocitoyenneté a fait l'objet d'un intérêt croissant ces dernières années, notamment dans les recherches en sciences de l'éducation. Nous avons relevé des acceptions très différentes de la notion, associées à des approches théoriques et politiques très contrastées.

L'article de Christelle Robert-Mazaye, Fanny Goulet, Sandrine Turcotte, Stéphanie Demers, Élodie Belleau et Marco Barroca-Paccard (Robert-Mazaye et al. 2021) nous semble représentatif d'une conception de l'écocitoyenneté très répandue en France. L'objectif est « *la mise en œuvre de comportements d'adaptation et d'atténuation essentiels pour préserver la planète* ». L'école apparaît comme un levier pour favoriser l'« engagement écocitoyen ». L'acquisition de connaissances au sujet de l'environnement doit être accompagnée de « *nouvelles manières de penser et d'interagir avec la nature et l'environnement* », dans des pratiques collaboratives, encourageant le « *déploiement des compétences citoyennes* ». Il s'agit ainsi de favoriser une « *connexion* », un « *attachement* » envers l'environnement naturel, qui pourra motiver les actions en faveur de la préservation de la nature. L'écocitoyenneté est définie, par ces auteurs, comme :

« l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'un citoyen ou une citoyenne détient [...] et qui démontre sa conscience de l'interdépendance entre les personnes et leur milieu de vie, [...] le sentiment de sa responsabilité portée envers le vivant et la préservation de l'environnement naturel, [...] la reconnaissance de son pouvoir d'action et de la nécessité d'agir » (Robert-Mazaye et al. 2021, p. 3)

Cette définition, plutôt floue, mobilisant les notions de savoirs, savoir-faire et savoir-être sans en expliciter le contenu – comme il est d'usage, il est vrai, dans nombre de discours pédagogiques - est centrée sur l'objectif de préservation des milieux naturels. Cette éducation doit être développée dès la maternelle, et déployée au cours de l'enfance et de l'adolescence pour fonder un engagement fort et durable. Le rapport

²⁷⁶ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ecocitoyennete> consulté le 03/04/2023

²⁷⁷ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9cocitoyennet%C3%A9/10910119> consulté le 03/04/2023

²⁷⁸ **Citoyenneté**, dictionnaire Larousse en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/citoyennet%C3%A9/16242> consulté le 07/06/2023

²⁷⁹ Réseau CANOPÉ <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/citoyennete.html> consulté le 07/06/2023

à la nature établi durant l'enfance dans des « *relations concrètes* » peut, au cours de l'adolescence, être plus « *intellectualisé* ». Les actions humaines sont essentialisées, ramenées à l'humain au singulier. La nature est présentée comme un donné, et non un construit social. Cette approche rappelle des souhaits exprimés par de nombreux étudiants en faveur d'une éducation « dès le plus âge », attestant de la prégnance de cette approche. Elle porte une conception affaiblie de la citoyenneté, éloignée du politique, mais assez compatible avec les orientations officielles de l'Éducation nationale. Maël Ginsburger (Ginsburger 2020) souligne le caractère normatif de la formation de l'*écocitoyen*. Il observe la promotion du « consommateur-citoyen écoresponsable » à travers des campagnes de sensibilisation, de responsabilisation, de labellisation... qui contribuent à la construction théorique et politique de la figure de l'*écocitoyen* dans le cadre du système économique néolibéral.

Marie-Louise Martinez et Frédéric Poydenot (Martinez et al. 2009) développent une approche plus large de l'*écocitoyenneté*, en interrogeant les finalités, les valeurs qu'elle véhicule et son lien avec la question de l'identité.

« L'écoresponsabilité et l'écocitoyenneté [...] ne peuvent simplement se concevoir comme des "comportements", externes au sujet et bien souvent conditionnés, elles demandent à être comprises comme des "conduites", des "identités" à la fois singulières et sociales, construites au cours de la pratique et de l'action partagée. » (Martinez et al. 2009, p.2)

Cette approche de l'*écocitoyenneté* établit le lien au politique. Elle porte, implicitement, une critique de l'éducation aux « écogestes », vidée de sens, relevant souvent du conditionnement. Pour ces auteurs, une *éducation à l'écocitoyenneté* doit permettre aux élèves, aux étudiants d'identifier le modèle de société en jeu. M.-L. Martinez et F. Poydenot associent les notions de *référentiel de compétences*, d'*adaptabilité* et d'*employabilité* à des « *objectifs utilitaristes de la société ultra libérale* ». L'éducation d'un citoyen critique qui s'appuie sur des savoirs maîtrisés, capable de soulever des problèmes, de construire des réponses dans la concertation en vue de l'« intérêt général », du « bien commun », fonde une démarche à l'opposé de la précédente. Il est donc nécessaire d'élucider les finalités de l'*éducation à l'écocitoyenneté*.

En termes de valeurs, M.-L. Martinez et F. Poydenot opposent l'*individualisme* et tous ses abus et dérives (compétition et culpabilisation), à la construction de la *personne*, autonome, solidaire, responsable, consciente de son interdépendance avec autrui, la société et avec son environnement. L'éducation au choix et à la pratique du débat au sujet des « questions socialement vives », le lien avec la pratique, constituent, dès lors, des composantes essentielles de l'*éducation à l'écocitoyenneté*. La notion d'*identité* est conçue comme une construction dynamique, individuelle et sociale.

« L'identité écocitoyenne et écoresponsable de la personne se "fabrique" là au sein des interactions, dans un tissu tressé d'imaginaire, de perceptions, d'émotions, de passions, de savoirs, de prises de conscience. » (Martinez et al. 2009, p.8)

L'émancipation des élèves, des étudiants se situe donc au cœur de cette conception de l'*éducation à l'écocitoyenneté*.

La notion d'*écocitoyenneté* a été portée dès les années 1970 dans le cadre de l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE), même si le terme n'était pas encore employé (Naoufal 2016). L'ERE a été

développée au Canada, en Belgique, par exemple, alors qu'en France l'Éducation nationale a opté pour l'Éducation au Développement dont les contenus sont plus limités. (Mérenne-Schoumaker 2017, p 130-131). L'ERE, dont Lucie Sauvé constitue la figure emblématique, mobilise de nombreux acteurs : chercheurs, formateurs, enseignants au Québec, mais aussi en Europe. Elle offre une riche palette de propositions. Cette forme d'éducation à l'environnement dépasse largement le simple cadre des écogestes pour inscrire les élèves dans une démarche émancipatrice large, intégrant le politique de manière plus affirmée. Lucie Sauvé définit l'environnement comme :

« le creuset où se forgent notre identité, nos relations d'altérité, notre "être-au-monde" ». De ce fait, l'Éducation relative à l'environnement (ERE) « n'est (...) pas une "forme" d'éducation (une "éducation à...") parmi une pluralité d'autres qui se juxtaposent ; elle n'est pas qu'un "outil" de résolution de problèmes ou de gestion environnementale. Il s'agit d'une dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne une sphère d'interactions à la base du développement personnel et social : celle de la relation au milieu de vie, à cette "maison de vie" partagée. » (Sauvé 2002).

Lucie Sauvé observe plusieurs types de définitions de l'environnement. L'environnement ainsi défini peut être appréhendé sous différents angles : un « environnement-nature » à apprécier, à respecter, à préserver, un « environnement-ressources » à gérer, à partager, un « environnement-problème » à prévenir, à résoudre, un « environnement-système » à comprendre, pour mieux décider, un « environnement-milieu de vie » à connaître, à aménager, un « environnement-projet communautaire » où vivre ensemble et à long terme, ou encore un « environnement-projet communautaire » où s'engager (Sauvé 2017, pp. 1-2). Nous avons pu retrouver la plupart de ces différentes composantes de la notion d'environnement dans les réponses des étudiants (tableau 27).

Une éducation sensible à l'environnement en tant que milieu de vie trouve pleinement sa place dans cette démarche, mais les objectifs sont plus ambitieux qu'une simple prise en compte des affects, des émotions pour intégrer les imaginaires, la diversité des relations à la nature selon les cultures, autochtones, en particulier. Soulignons que le Canada est, pour des raisons historiques, particulièrement impliqué dans la prise en compte des relations de peuples autochtones à la nature. Il ne s'agit plus seulement de changement de « comportements », d'« adaptation », d'« atténuation ». L'ERE tend à induire des transformations dans la société en « favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent ». L'écocitoyenneté est alors définie comme :

« une citoyenneté consciente des liens étroits entre société et nature, une citoyenneté critique, compétente, créative et engagée, capable et désireuse de participer aux débats publics, à la recherche de solutions et à l'innovation écosociale ». (Sauvé 2014, pp. 2-3)

Cette définition aide à dépasser un grand nombre de limites posées par le système éducatif en France à la formation de l'écocitoyen.

Tableau 27 : Différentes acceptions du terme *environnement* dans les réponses des néo-bacheliers

| Types de définitions de l'environnement | Verbatims associés à chaque définition ²⁸⁰ |
|---|---|
| Environnement-nature | Cela signifie la nature, les arbres, l'eau tout ce qui agit sur les êtres vivants (ST2S- Lescar) Désigne l'ensemble du capital naturel non transformé par l'homme (NR- Chéraute) Notre planète, la nature et les océans qui doivent être préservés (ES – Igon) La nature, les écosystèmes et leur fonctionnement (S - Pau) |
| Environnement-ressources | L'endroit dans lequel on puise nos ressources (durables ou pas) (STI2D - Pau) Les lieux naturels et toute la nature qui nous entoure et nous permet de vivre (S - Dax) |
| Environnement-problème | L'espace dans lequel nous évoluons et impactons de par nos actions (L - Pau) |
| Environnement-système | Milieu naturel qui se trouve dans un écosystème (L - Mourenx) C'est notre écosystème (forêt, air, animaux terrestres, maritimes, l'eau, l'agriculture...) qu'il faut préserver (Bac pro - Saint-Jean-Pied-de-Port) |
| Environnement-biosphère | Toute la biodiversité qui est présente sur notre planète (ES - Pau) La faune et la flore qui nous entourent dans le monde (L - Bayonne) |
| Environnement-milieu de vie | Ensemble d'éléments qui constitue un cadre de vie (STG - Dax) Ensemble naturel qui nous entoure, dans lequel nous vivons (ES - Pau) Endroit où se situe une population. Infrastructures, végétation que contient cet endroit (L - Mont-de-Marsan) |
| Environnement-projet communautaire | Un espace commun à plusieurs individus" (STI 2D AC - Tarbes) |

D'après (Sauvé 2017, pp. 1-2)

Le souci de développer les capacités des élèves à exercer leur esprit critique est une composante forte de l'ERE (Barthes et al. 2017 ; Lange 2018 ; 2014 ; 2011 ; Lange et al. 2019 ; Sauvé 2014 ; Barthes et al. 2022). Selon Lucie Sauvé, *l'éducation à l'écocitoyenneté* doit favoriser la construction de trois formes de compétences : une *compétence critique*, une *compétence éthique* et une *compétence politique*. Nous en proposons une transposition pour les enseignants d'histoire-géographie en France (tableau 28). Les notions de *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-être* sont explicitées et associées à des contenus plus ambitieux que ceux que nous avons pu trouver dans la première définition de *l'écocitoyenneté*, marquée par le comportementalisme. Le *savoir-agir* se rajoute aux trois axes pédagogiques précédents, restaurant le lien au politique. Ce tableau peut, à notre sens, servir de repère aux enseignants pour mener un travail réflexif sur leurs orientations pédagogiques et préciser leurs objectifs d'apprentissages dans le cadre d'une *éducation à l'écocitoyenneté*. Du primaire à l'enseignement supérieur, ces exemples peuvent aider les enseignants à élaborer des parcours de formation des *écocitoyens*.

Ces compétences s'acquièrent, non pas de manière spontanée, mais dans le cadre de situations d'apprentissages élaborées à cet effet et permettant leur construction spiralaire au fil du parcours scolaire. L'ERE intègre, sans hiérarchie de valeurs, d'autres formes d'apprentissage, « informels », qu'ils s'établissent dans le cadre familial, associatif, ou à l'aide de différents médias. Nous avons pu constater, dans notre enquête, la part de ces cheminements personnels dans la construction des représentations des jeunes gens en matière de *développement durable*. Elle nourrit une approche plus pragmatique, plus ouverte, de la notion que celle que propose l'Éducation nationale. C'est bien souvent dans le cadre informel qu'ils parviennent à se rapprocher du politique. La question de la *justice sociale et environnementale* y trouve toute sa place ainsi que la dimension politique de la citoyenneté associée à l'exercice de la vie

²⁸⁰ Les réponses sont contextualisées en fonction du baccalauréat obtenu et de la commune où se trouve le lycée d'où vient le néo-bachelier.

démocratique, comme le souligne Nayla Naoufal (Naoufal 2016 ; 2017). Elle analyse les « *connexions entre la justice environnementale, l'écologisme populaire et l'écocitoyenneté* ».

Tableau 28 : Education à l'écocitoyenneté et compétences critiques, éthiques et politiques

| | Compétence critique | Compétence éthique | Compétences politique |
|---|--|--|---|
| Savoirs Connaissances | Rechercher, utiliser et sélectionner des informations valides Analyser les supports d'apprentissage (source, auteur(s), mode de diffusion...) | Identifier les diverses visions du monde sous-tendant un paradigme scientifique Connaître les différents systèmes de valeurs socio-écologiques Identifier les principaux types d'enjeux éthiques | Connaître les différents courants politiques et leurs impacts sur les questions sociales et environnementales |
| Savoir-faire Habilités cognitives, stratégiques, réflexives | Clarifier son rapport au savoir et au pouvoir Accueillir un point de vue différent Mener une analyse critique en interrogeant le lien entre savoir(s) et pouvoir(s) Analyser des médias de manière critique Analyser les modalités de traitement des questions sociales et environnementales ou leur absence | Analyser la dimension éthique des discours et des pratiques Questionner la dimension éthique des questions sociales et environnementales Clarifier ses propres valeurs Interroger le système de valeurs de la culture occidentale dominante Examiner des alternatives éthiques (émancipation, justice sociale et environnementale) | Identifier des orientations politiques à travers les choix politiques et leurs formes de médiatisation Maîtriser les stratégies d'argumentation et de de communication |
| Savoir-être Attitudes et valeurs | Être curieux, rigoureux, capable de remettre en cause les discours | Privilégier les valeurs liées au « bien commun » comme pôle de référence | Prendre conscience de son « pouvoir-faire » Conscience de sa propre identité politique |
| Savoir-agir en contexte | Construire et utiliser une information valide dans une situation réelle Déconstruire les initiatives qui vont à l'encontre du bien commun | Prendre des décisions éthiques personnellement et collectivement Agir en cohérence avec ses propres valeurs de références Mettre en évidence les enjeux sociaux et économiques | Engagement personnel et collectif Participer à la vie démocratique Proposer une alternative éthique dans le débat public |

Réalisation : H. Léroü, d'après (Sauvé 2014, p.11)

N. Naoufal s'appuie sur l'histoire du Mouvement pour la justice environnementale et sa diffusion dans le monde, sur l'*écologisme de pauvres* (Martinez-Alier et al. 2014), sur les différents mouvements anti-extractivistes, pour souligner la diversité des formes d'*écocitoyenneté* et leur ancrage, souvent, dans les milieux populaires, et dans des territoires particuliers, y compris dans les pays dits « développés ». Elle propose une typologie des formes d'*écocitoyenneté* (tableau 29) en lien avec différentes démarches pédagogiques, relevant soit d'une approche « behavioriste » (comportementaliste), soit d'une approche constructiviste des apprentissages. L'*écocitoyenneté* qu'elle qualifie de « critique et participante » est la seule qui peut contribuer à la justice environnementale.

Tableau 29 : Typologie des conceptions et des pratiques de l'écocitoyenneté

| | Écocitoyenneté axée sur la responsabilité personnelle | Écocitoyenneté axée sur la participation | Écocitoyenneté critique | Écocitoyenneté critique et participante |
|--|--|--|--|---|
| Caractéristiques | Faire des actions individuelles Payer ses taxes Obéir aux lois | Participer à des initiatives communautaires d'écodéveloppement ou de résolution de problèmes socio-écologiques locaux, régionaux, mondiaux | Analyser les causes profondes des problématiques socio-écologiques et des injustices Examiner les systèmes sociaux, politiques et économiques | Analyser les réalités et les injustices socio-écologiques tout en agissant de manière collective pour les transformer |
| Exemples de façons d'agir | Acheter des légumes locaux au supermarché ou au marché | Faire du jardinage collectif ou communautaire | Analyser le système agroalimentaire | Analyser le système agroalimentaire et créer une initiative d'agriculture urbaine |
| Valeurs dominantes | Discipline Individualisme Efficacité Performance | Communauté Solidarité Coopération Partage | Justice Critique Rigueur Dialogue | Justice Critique Rigueur Dialogue Communauté Solidarité Coopération Partage |
| Vision de l'éducation | Behavioriste | Coopérative et expérientielle | Sociocritique et dialogique | Sociocritique et dialogique Coopérative et expérientielle |
| Approches pédagogiques privilégiées | Pragmatique Cognitive | Pragmatique Cognitive Affective | Cognitive Morale | Cognitive Morale Praxique |
| Exemples de choix pédagogiques | Taxes, amendes, concours, bonus, entraînements systématiques aux écogestes, production de guides, distribution de dépliants... | Pédagogie de projet, adoption et protection coopérative d'un élément du milieu écologique, pratique de stratégies de gestion environnementale... | Analyse critique, étude de cas, débat, scénario du futur, clarification des valeurs, analyse de controverses... | Pédagogie critique, communauté d'apprentissage, participation à des mouvements sociaux de nature écologique |

(Naoufal 2017, p 114)

N. Naoufal souligne que *l'écocitoyenneté* pose une exigence de démocratie participative, voire de démocratie directe. Elle dépasse une vision de la justice environnementale axée sur les seuls problèmes environnementaux pour intégrer des préoccupations socioéconomiques, culturelles, sanitaires et démocratiques. Au-delà des transformations des représentations et des pratiques à l'égard de l'environnement, il s'agit d'encourager tous les acteurs sociaux à participer activement aux processus décisionnels en matière d'affaires publiques et à l'évaluation de leurs conséquences pour la société et l'environnement (Naoufal 2017). En lien avec le tableau 28, cette typologie peut constituer un nouvel outil permettant de préciser les objectifs d'apprentissages dans le cadre d'une *éducation à l'écocitoyenneté*.

Si les « éco-délégués » peuvent jouer le rôle de leviers d'actions dans les établissements scolaires, il importe, dans une société démocratique, qu'ils ne soient pas les seuls à bénéficier de *l'éducation à l'écocitoyenneté*. Tous les élèves doivent y prendre part. Le discours focalisé sur le changement des comportements, sur les écogestes, nous semble participer d'un assèchement du potentiel éducatif de l'EDD et d'un éloignement des jeunes gens du politique, obérant tout questionnement du discours néolibéral dominant. En prenant des distances avec le cadre étriqué défini par les orientations de l'Éducation nationale en France, et en s'inspirant de travaux réalisés notamment par les chercheurs dans le cadre de l'ERE, *l'éducation à l'écocitoyenneté*, replacée au cœur de l'EDD, peut être, pour les nouvelles générations et pour la société dans son ensemble, un levier de transformations profondes en faveur de la justice sociale et environnementale.

9.1.2 Enseigner les « questions socialement vives »

Les élèves ne sont pas armés de manière égale pour faire le tri entre connaissances fondées scientifiquement et fausses informations. La responsabilité du système éducatif, dans son ensemble, et des équipes pédagogiques, est donc particulièrement lourde pour former des écocitoyens éclairés. L'institution scolaire, pour ce faire, promeut les thématiques transversales²⁸¹ abordées dans le cadre des « éducations à » et la prise en compte des « questions socialement vives » (QSV). L'EDD fait partie des « éducations à... » transversales, c'est-à-dire concernant l'ensemble des disciplines scolaires. De plus, selon les textes officiels, elle conduit à aborder des « questions socialement vives » qui posent d'importants défis aux enseignants.

Jean-Marc Lange et Angela Barthes (Lange et al. 2021) analysent les conditions d'émergence des « éducations à » (EA) et des QSV. Les « éducations à » répondent à une commande politique adressées aux systèmes éducatifs mondiaux, dans un contexte de mondialisation et d'incertitudes. Il s'agit de favoriser la prise en compte de problèmes globaux. Elles sont thématiques, a-disciplinaires et accordent une « *place importante aux valeurs, comportements, aux dépens, au moins en apparence, de certaines catégories de savoirs* » (Lange et al. 2021, p.136). Le caractère prescriptif de cette forme d'éducation lui confère « *une imprégnation idéologique forte, voire doctrinale.* » (Lange et al. 2021, p.135). Les QSV, quant à elles, émergent, concomitamment, dans un courant de recherche, centré sur des réflexions renouvelées relatives aux rapports sciences-société dans l'enseignement, induites par les controverses socioscientifiques et sociotechniques (Albe 2009 ; 2012 ; Lange et al. 2021). EA et QSV ne sont donc pas de même nature, même

²⁸¹ *Disciplines et thématiques*, <https://eduscol.education.fr/82/disciplines-et-thematiques>, mis à jour : août 2021, consulté le 10/04/2023

si elles sont souvent associées et toutes deux à de fortes demandes - voire pressions - sociales en éducation concernant les enjeux sociétaux. L'EDD est traversée par ces deux formes de démarches.

Cette forme d'éducation interroge fortement la question de la neutralité de l'enseignement. Comment caractériser les « questions socialement vives »? L'École peut-elle donner la possibilité de comprendre les débats scientifiques, économiques, sociaux, culturels, politiques? Les situations d'apprentissage proposées induisent-elles des modalités particulières de la relation au monde, au réel, en particulier au politique? Quelles sont celles qui favorisent l'émancipation des élèves, des étudiants?

Les « questions socialement vives » sont des questions auxquelles on ne peut répondre de manière univoque. Elles sont par nature ouvertes et présentent, selon Alain Legardez et Laurence Simonneaux (L. Simonneaux et al. 2006), trois niveaux de *vivacité* : soit dans le champ des savoirs, soit dans la société, soit dans les savoirs scolaires. Les savoirs de référence sur ces questions ne sont pas stabilisés. Les QSV font l'objet de controverses dans la société, tant chez les « experts » que dans le « grand public ». Elles interrogent les rapports aux savoirs dans l'institution scolaire. Dans le cadre scolaire, et de l'EDD en particulier, Céline Chauvigné et Michel Fabre (Chauvigné et al. 2021) soulignent qu'elles confrontent les enseignants à deux types de problèmes : épistémologiques et didactiques. Sur le plan épistémologique, les « questions vives » concernent des « problèmes flous », mal structurés, pour lesquels les scientifiques ne disposent pas de toutes les données et qui admettent des solutions multiples. En dehors du champ académique, de nombreux experts participent à la construction de savoirs concernant chacune de ces questions tout en alimentant de nombreuses controverses. Nous pouvons prendre, pour exemple emblématique, les débats concernant l'énergie nucléaire. La médiatisation de ces savoirs, « savants » et « experts » suscitent débats, voire tensions ou conflits dans le « grand public ».

Ces controverses scientifiques ou sociales « *révèlent inévitablement des conflits d'intérêts politiques ou économiques et sont sujettes à toutes les manipulations de l'information.* » (Chauvigné et al. 2021, p. 19). C. Chauvigné et M. Fabre constatent des difficultés importantes sur le plan didactique car les QSV bouleversent les rapports aux savoirs scolaires. Comme le montrent de nombreuses enquêtes (Jeziorski et al. 2021 ; Barthes et al. 2014 ; Chauvigné et al. 2021), la pratique dominante dans l'enseignement consiste à « transmettre des savoirs », considérés comme établis, neutres, stabilisés, des « savoirs froids ». C. Chauvigné et M. Fabre, notamment, renvoient à la « tradition scolaire » centrée sur la « transmission ». Agnieszka Jeziorski, Geneviève Therriault et Émilie Morin (Jeziorski et al. 2021) questionnent les relations entre représentations sociales, rapports aux savoirs et pratiques enseignantes, ce qui les conduit à mieux cerner les croyances sur les savoirs et l'apprentissage. Leurs enquêtes attestent de tensions entre les pratiques transmissives et les approches transformatrices. J.-M. Lange et A. Barthes (Lange et al. 2021) rappellent les fondements de la légitimité sociale des savoirs à enseigner : la réussite scolaire et sociale, l'acquisition de savoirs utiles socialement. Le questionnement social est souvent détourné par les enseignants en simples supports d'apprentissages disciplinaires, mais aussi par les « *familles et /ou les lobbys [qui] se déchargent sur l'école de questions qu'ils ne veulent ou ne peuvent pas traiter malgré l'importance qu'ils leur accordent.* » (Lange et al. 2021, p. 141).

Ces tensions ne sont pas récentes. Le courant de l'Éducation Nouvelle a, depuis son origine, combattu les pratiques pédagogiques dominantes en faveur du « transmissif », pour promouvoir, dans une visée émancipatrice, la formation de l'esprit critique chez les élèves, à tout âge. La question sous-jacente

concerne, à notre sens, les rapports entre savoirs et pouvoirs. Un savoir « transmis » qui n'est pas questionné entrave la réflexion critique sur les conditions de son émergence, de ses usages, de qui en fait usage, pour qui...

EA et QSV soumettent dès lors les enseignants qui s'y confrontent à une tension entre une posture neutre et une posture critique. Plusieurs chercheurs (J. Simonneaux 2007 ; Jeziorski et al. 2021 ; Ravachol et al. 2021 ; Chauvigné et al. 2021 ; 2022), en sciences de l'éducation, notamment, explorent les ambiguïtés que recouvre la notion de *neutralité*. Le principe de *neutralité* qui s'applique à tout service public en France, associé à l'égalité et à la laïcité, ne se réduit pas à la neutralité confessionnelle. Il interpelle particulièrement les enseignants. Il s'agit de résister à la pression des préjugés et des croyances collectives, et à la tentation du militantisme ou du relativisme. Comment faire prévaloir la rationalité et la scientificité face aux pressions idéologiques, politiques, économiques, religieuses ? Carole Voisin évoque la *neutralité engagée* (Voisin 2022) pour appréhender la dimension scientifique des QSV et les pratiques professionnelles des enseignants. Une *neutralité engagée* se traduit dans un enseignement par problématisation, une éducation au doute, une éducation à la complexité. C. Voisin rappelle que la science, contrairement à la conception positiviste des savoirs, n'est pas neutre idéologiquement. Les conditions de leur production, la posture des chercheurs doivent être explicitées. Pour rester dans une visée émancipatrice, il convient de veiller à ne pas enfermer les élèves dans une vision de monde préétablie et de favoriser la compréhension raisonnée des problèmes socio-environnementaux. Sur le plan des pratiques des enseignants, C. Voisin note que les enquêtes en didactique et sciences de l'éducation s'accordent à constater trois modèles pédagogiques : un modèle « positiviste » (les connaissances disciplinaires se suffisent à elles-mêmes), un modèle « interventionniste » (il s'agit de faire changer les comportements) et un modèle « critique » (prise en compte des problèmes environnementaux dans leur complexité et développement de la réflexion critique). C. Chauvigné et M. Fabre insistent sur le poids du caractère normatif des prescriptions de l'Éducation nationale sur les enseignants et observent des dérives, notamment dans l'enseignement primaire qui pousse à l'« utilisation de la pensée commune au détriment d'une pensée scientifique. » (Chauvigné et al. 2021, p. 26). Denise Orange Ravachol et Susan Kovacs (Ravachol et al. 2021) analysent la tension entre neutralité des enseignants et promotion de l'esprit critique en prenant, pour exemple, le cas de « l'éducation à l'alimentation ». Elles décryptent les entraves que les enseignants s'imposent sous couvert de « neutralité », les questions alimentaires relevant des pratiques familiales qu'il convient de ne pas stigmatiser. Elles ne veulent pas diviser ou blesser les élèves. Cette légitime préoccupation ne doit pas conduire, pour autant, à esquiver tout questionnement sur les modes d'alimentation en offrant aux élèves « la possibilité [...] de s'engager dans des débats, d'aiguiser leur esprit critique par l'importance accordée à l'argumentation, et, au final, à s'émanciper avec et dans le respect des autres. » (Ravachol et al. 2021, p. 92).

L' *éducation à la complexité* est fréquemment évoquée au sujet des EA et des QSV, notamment quand il s'agit d'EDD. L' *éducation à la complexité* ne fait pas partie de la liste des « éducations à ». Toutefois, chaque thématique abordée suppose une approche complexe et systémique, ce qui soulève de nombreux problèmes pédagogiques. Olivier Morin s'est penché sur cette question et en propose une synthèse dans le cadre de l'entrée *éducation à la complexité* du *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (Barthes et al. 2017, pp. 65-73). Il rappelle que la *complexité* est généralement considérée en pédagogie comme un obstacle à contourner. L'enseignant cherche souvent à simplifier ses explications.

Les liens de causalité sont abordés de manière linéaire. Les faits enseignés sont considérés comme des vérités stables. Ces pratiques pédagogiques héritées d'une conception positiviste de la science sont fondamentalement remises en cause par des changements considérables qui construisent un monde interconnecté, interdépendant et de plus en plus incertain. Une approche systémique permet de dépasser les blocages pédagogiques induits par ces anciennes pratiques scolaires. Une pensée réflexive sur les modalités de construction des connaissances s'avère nécessaire pour appréhender des savoirs émergents et sujets à controverses. Face à l'incertitude, une réflexion prospective, envisageant différents possibles, inscrits dans des réseaux denses de relations elles-mêmes complexes, s'impose. La *pensée systémique*, interrogeant des *boucles de rétroactions*, permet de se dégager les *liens de causalité linéaires*. Elle est, dès lors, d'un grand secours pour rendre le monde intelligible. Faute de vérités définitives, les élèves et les étudiants gardent à l'esprit que les savoirs sont validés à un moment donné, dans un contexte social et scientifique particulier et restent réceptifs à d'autres analyses possibles. L'enseignement de l'histoire des sciences offre à cet égard de nombreuses ressources didactiques.

À partir de cet éclairage, nous pouvons identifier deux défis majeurs posés par l'EDD dans le système éducatif : la formation des enseignants et l'élaboration des situations d'apprentissage adaptées au niveau des élèves. En ce qui concerne la formation des enseignants, la généralisation de l'EDD implique de fortes exigences scientifiques et épistémologiques, comme le souligne le rapport de l'Inspection générale (Dupuis et al. 2023). Enseigner des savoirs non stabilisés, dans un contexte d'incertitudes, repose sur des compétences professionnelles qui sont à rebours des pratiques scolaires dominantes. De plus, les enseignants sont en grande difficulté devant les résistances – s'exprimant parfois de manière violente – d'élèves déstabilisés par des « questions socialement vives ». L'État, via les instituts de formation des enseignants (INSPÉ : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), doit relever fortement le niveau de ses engagements dans ce domaine. Pour de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation (Lange et al. 2021 ; *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* 2017 ; Sauvé 2014 ; Barthes et al. 2022 ; 2011), le repli sur l'éducation aux « écogestes » ne peut constituer une réponse satisfaisante. Les résultats de notre enquête confortent ces propos. Les entretiens montrent toute la difficulté des néo-bacheliers pour inscrire, par exemple, la questions du tri des déchets dans un contexte économique, social et environnemental plus large, voire à envisager l'hypothèse d'une réutilisation des objets. Les élèves doivent tous pouvoir accéder à la pensée complexe, quelle que soit leur orientation (enseignement général, technologique ou professionnel). C'est possible, à condition de construire une progression des apprentissages clairement centrée sur cet objectif et adaptée au niveau des apprenants.

On ne peut se satisfaire d'une formation de haut niveau réservée à une élite quand le plus grand nombre, en particulier les enfants issus des classes sociales les plus modestes, seraient livrés à l'obscurantisme qui fait des ravages sur les réseaux sociaux. Ici encore, la *question sociale* constitue un enjeu majeur pour l'avenir. Chacun doit pouvoir devenir un « écocitoyen » éclairé, afin de construire démocratiquement des solutions durables dans le sens de la justice sociale et environnementale. La mise en exergue en EDD des *questions sociales*, questions socialement vives, questionnant les savoirs de référence que le plan scientifique, mais plus encore les savoirs sociaux, participe d'une « éducation au politique ».

9.1.3 Débats et jeux de rôle en EDD pour une éducation au politique

L'*éducation au politique* est analysée, en sciences de l'éducation notamment, (Simonneaux 2007 ; Legardez 2007 ; Barthes et al. 2011 ; 2022 ; Lange et al. 2021) depuis quelques années, en lien avec les questions didactiques soulevées par les QSV. Elle peut prendre toute sa place dans le cadre de l'EDD afin de favoriser le développement d'une *écocitoyenneté critique*.

Angela Barthes et Alain Legardez (Barthes et al. 2011) soulignent que les savoirs référents sur le plan scientifique en EDD sont très hétérogènes. Nous avons pu en observer les effets dans notre enquête. Les enseignants en géographie et en Sciences de la Vie et de la Terre sont les plus nombreux à participer à l'EDD durant le secondaire, mais les définitions proposées aux élèves sont plutôt divergentes. Les premiers présentent la diversité des développements durables dans le monde quand les seconds sont plutôt centrés sur les problèmes de biodiversité et de pollutions. Cette approche segmentée du DD et les définitions contradictoires qui sont proposées aux élèves créent du trouble dans les apprentissages.

Au-delà de ces problèmes didactiques induits par la diversité des référents scientifiques, les enseignants rencontrent d'importantes difficultés dues aux représentations que les élèves et les étudiants se sont appropriées. Ces représentations se construisent en EDD, selon A. Barthes et A. Legardez sous la pression des médias et du politique, « *le plus souvent en dehors de tout référent scientifique ou même institutionnel* » (Barthes et al. 2011, p. 197). Les auteurs qualifient de *savoir "naturel"*, une forme de connaissance qui permet aux sujets d'intégrer une réalité et d'adapter leurs comportements à leur représentation. Celle-ci est liée au contexte social et idéologique dans lequel ils évoluent. En recueillant les représentations des enseignants et des étudiants, les auteurs ont identifié des savoirs "naturels" survalorisés et des savoirs occultés. Les répondants se sont focalisés sur l'environnement, « ressource à protéger », sur l'efficacité économique, sur l'« agir individuel » et la « responsabilité citoyenne ». Ces éléments coïncident souvent avec un manque de connaissances conceptuelles. Inversement, les thématiques délaissées concernent les composantes politiques, les aspects contextuels et les procédures institutionnelles liées au DD. Les résultats de ces travaux corroborent ceux de notre enquête, dans la plupart des cas. Cependant, ces auteurs ne questionnent pas la place des questions sociales dans les représentations du DD. Quand ils évoquent l'« éducation au politique », il s'agit essentiellement de l'éducation à l'environnement.

Jean Simonneaux (J. Simonneaux 2007) interrogeait en 2007 les dimensions économiques du DD, en lien avec leur dimension politique. L'EDD est une « *question socialement vive en raison de sa dimension politique et éthique qui donne lieu à des choix et à des débats dans un projet de société.* » (Simonneaux 2007, p. 129). Il identifie trois grands cadres théoriques économiques mobilisés dans le DD : le « marché efficient », l'« économie de l'environnement » et l'« économie écologique ». Le marché des ressources naturelles, dans le cadre de l'économie néoclassique, est efficient dès lors qu'il permet de réguler « l'offre et la demande » par l'intermédiaire des prix et de la concurrence. La *croissance* en est un élément décisif. L'« économie de l'environnement » intègre, dans ce cadre d'analyse, les effets extérieurs au marché : le coût social et le milieu naturel, à l'aide de mesures telles que des taxes, des politiques sociales... L'« économie écologique » appréhende « *le marché [comme] une construction sociale qui doit intégrer les contraintes environnementales dans son fonctionnement.* » (Simonneaux 2007, p. 131). J. Simonneau

analyse ensuite le courant de l' « économie du développement » après la Deuxième Guerre mondiale et souligne que, dans un premier temps, elle s'articulait au paradigme dominant marqué par les analyses de François Perroux et de W. W. Rostow sur les étapes de la croissance. Il observe des nouvelles orientations dans les années 1970 conduisant à s'interroger sur des situations injustes : la pauvreté, la santé, la propriété des ressources... Plus récemment, dans ce même courant, émerge une tendance visant à promouvoir la « décroissance » en s'appuyant sur les travaux du mathématicien et économiste Nicholas Georgescu-Roegen. J. Simonneaux aborde également les apports de l' « économie sociale et solidaire » (ESS) qui met en exergue les interactions sociales et environnementales et qui porte la solidarité, l'autogestion et la démocratie dans l'entreprise comme principes d'actions spécifiques. Elle s'affirme en opposition avec les thèses néolibérales. L'ESS, bien qu'elle tende à s'institutionnaliser, non sans contradictions avec ses principes originels, apporte la preuve que la compatibilité entre justice sociale et efficacité économique est souvent au rendez-vous, ce qui fait progresser la justice sociale et environnementale. L' « économie d'entreprise » connaît aussi des avancées dans cette direction comme l'exprime le concept de « responsabilité sociétale » des entreprises. Les expériences développées dans le cadre de l'ESS depuis la rédaction de cet article en attestent largement, malgré une réorientation de ses principes sous la pression des logiques néolibérales en faveur d'une marchandisation de la solidarité. L'enseignement de cette typologie des cadres théoriques en économie, intégrant des courants et des pratiques hétérodoxes, permettrait de dégager les enseignants du discours dominant néolibéral pour assurer un enseignement « neutre ». Le pluralisme est un des fondements de la vie démocratique auquel il importe de familiariser les élèves. Cette démarche permet d'éviter plusieurs écueils identifiés par Laurence Simonneaux, puis Carole Voisin (L. Simonneaux et al. 2006 ; Voisin 2017 ; 2018) à propos des concepts scientifiques, tels que celui de *biodiversité*²⁸². Il s'agit de se dégager du positivisme, (ne traiter que la dimension technique du scientifique), du relativisme (réduisant le débat à un échange d'opinions), ou du conformisme (survalorisation d'une idéologie, dogmatisme, moralisme) ou du militantisme.

« Une fois passé l'obstacle de la neutralité dans l'EEDD, il reste à définir plus précisément les valeurs à transmettre et si une forme scolaire engagée prend la forme de la simple transmission déclarative de savoirs et de valeurs ou bien tend vers des formes scolaires plus élaborées qui intègrent les valeurs pour favoriser des attitudes et comportements à partir d'activités didactiques telles que la problématisation, les études de cas, les débats, voire l'engagement dans des actions réelles orientées vers le développement durable... » (Simonneaux 2007, p. 140)

Les résultats de notre enquête plaident pour une telle orientation, tant le poids de l'idéologie dominante néolibérale s'est avéré important dans les représentations des néo-bacheliers. En effet, la « neutralité » de l'enseignement suppose la connaissance de la diversité des courants économiques, mais aussi scientifiques en vue d'une confrontation critique des projets de société et des idéologies qu'ils véhiculent.

La problématisation et les études de cas peuvent donner lieu à des *situations-problèmes* favorisant des sauts cognitifs dans les apprentissages. Les débats en classe, mais aussi les jeux de rôles, faisant écho, si possible, à des situations réelles, peuvent constituer des leviers pour une *éducation au politique*. La prise en compte des controverses et l'ancrage territorial des études de cas, nous semblent donc constituer des

²⁸² Ces autrices soulignent la grande complexité du concept de *biodiversité*, abordé différemment selon les disciplines d'enseignement (biologie, géographie, philosophie...) et ses multiples dimensions (scientifique, sociétale, éthique).

éléments-clés de cette forme d'éducation. Nous avons expérimenté des jeux de rôles, tant en situation d'enseignement que de formation, ou encore dans des échanges entre universitaires et praticiens.

La pratique du débat, réglé ou argumenté, du primaire au lycée, est encouragée dès le cycle 2 dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique²⁸³. La démarche est présentée dans une fiche publiée sur le site Éduscol²⁸⁴.

« Le débat est par excellence constitutif de l'espace public en démocratie. Comme pratique démocratique, il vise la recherche d'un compromis ou d'un consensus sur fond de divergence des points de vue, voire de conflit. La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation de ces désaccords, qui s'expriment dans le débat. Toutefois, il ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions se valent. L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté. La pratique du débat facilite particulièrement la construction du jugement moral et du civisme chez les élèves. En ce sens, elle se situe au cœur d'une éducation à la citoyenneté. »²⁸⁵

La pratique du débat pluraliste est intimement liée à la vie démocratique. L'École doit jouer pleinement son rôle dans cet apprentissage. L'EDD peut en constituer un cadre privilégié. Mais il ne suffit pas de mettre des élèves en situation de débattre, de leur présenter des règles de fonctionnement (organisation spatiale, distribution des rôles entre animateur du débat, secrétaire de séance, intervenants, observateurs...). Michel Tozzi²⁸⁶ souligne que la séance doit s'inscrire dans un processus d'apprentissage fondé sur une éthique communicationnelle (respect et écoute) et des exigences intellectuelles (raisonner, argumenter, prouver...), de manière adaptée au niveau des élèves. C'est là encore une question sociale. Pour Jean-Marc Lange (Lange 2017), l'EDD doit former des dispositions pour penser les enjeux et les problèmes de DD, comprendre et étudier les argumentations et les intérêts en jeu dans les débats et les conflits, prendre en compte et valoriser les débats et compromis évolutifs. Les dispositions qu'il retient relèvent de concepts, de connaissances, de compétences, d'attitudes, notamment la réflexion sur les valeurs et la capacité à questionner ses convictions dans les débats. La formation de l'écocitoyen suppose que chacune et chacun puisse prendre part aux débats. Or les élèves y sont inégalement préparés.

Selon les indications de la fiche d'Éduscol, il s'agit de favoriser l'expression des points de vue (accords ou désaccords), de défendre une opinion en mobilisant une série d'arguments pesés et mesurés. La question à débattre doit permettre la controverse et, dans une perspective pédagogique, comprendre trois dimensions : sociale (réalité des enjeux), cognitive (complexité du thème) et psychologique (expression des émotions). L'apprenant doit se montrer capable de questionner, voire de remettre en cause, ses jugements initiaux. Toutefois, nous observons que les ressources pédagogiques, mises en ligne dans les années 2010, ne s'emparent pas de ces propositions et sont peu diversifiées. Elles portent essentiellement sur les stéréotypes de genres de manière très formelle. Elles ne sont pas actualisées, ce qui laisse penser que la pratique du débat est peu répandue, voire qu'elle pose de nombreuses difficultés aux

²⁸³ « Imaginer, concevoir et animer un débat réglé à partir d'un dilemme moral en cycle 2 », Réseau Canopé, <https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=886167> consulté le 18/04/2023

²⁸⁴ Le débat (régulé ou argumenté), <https://eduscol.education.fr/document/20578/download> consulté le 18/04/2023

²⁸⁵ idem

²⁸⁶ « Apprendre à débattre, enseigner le débat à l'école », interview de Michel Tozzi, Eduscol, http://cache.media.education.gouv.fr/file/S_exprimer_a_l_oral/96/8/4l-RA16_C3_FRA_1_s_exprimer_app_a_debattre_598968.pdf consulté le 18/04/2023

enseignants, non seulement sur le plan pédagogique mais, aussi, du point de vue de leur sécurité. En effet, trois types de débats peuvent être envisagés : celui où chacun exprime sa propre opinion, celui où chacun exprime une opinion tirée au sort ou bien le jeu de rôle. Dans le cadre de la laïcité, le devoir de neutralité s'impose au fonctionnaire, mais pas à l'élève. Chaque enseignant est juge de l'opportunité d'adopter une forme plutôt qu'une autre. Toutefois, il nous semble très délicat, voire périlleux, de placer les élèves en situation d'exprimer leur point de vue personnel. Nous avons, dans notre pratique, en classe ou en formation, choisi le jeu de rôle qui permet, dans une mise à distance de son propre point de vue, de constituer un filtre protecteur pour chaque intervenant et pour l'enseignant. Le jeu de rôle est une forme de débat dans lequel les arguments sont liés au personnage que chaque intervenant incarne.

En tant que débat dans le cadre de l'EDD, le jeu de rôle doit présenter un certain nombre de caractéristiques largement décrites par Jacky Giral, dans sa thèse de sciences de l'éducation soutenue en 2013, intitulée : *Le débat réglé et argumenté comme dispositif d'apprentissage et d'action* (Giral 2013). Il doit permettre d'aborder des controverses de tous ordres : scientifiques, techniques, politiques, éthiques... Les représentations sont interrogées. Sont-elles fondées ? erronées ? Relèvent-elles de l'émotionnel ? de valeurs ? de règles ? Les discours en EDD s'inscrivent dans deux types de démarches éducatives, souvent contradictoires : une optique normative, relative aux comportements ou bien la construction par l'élève, dans l'action, d'un point de vue éclairé, personnel et ouvert. À l'instar de J. Giral, nous optons pour la deuxième en raison de sa dimension émancipatrice, en lien avec les *pédagogies actives*. Le débat en EDD, dès lors qu'il est orienté vers l'action, peut prendre, selon les termes de J. Giral, valeur de *débat apprenant* (Giral 2013, p. 112 et p. 156). L'enseignant organisant une séquence d'apprentissage autour du débat doit opter entre différents objectifs. Les uns relèvent de l'exercice de la liberté de parole pour soi et pour autrui (libre expression, respect, écoute, tolérance, intercompréhension, coopération...). D'autres se réfèrent à l'éducation à la citoyenneté dans un cadre démocratique (prendre place dans le processus de prise de décision politique). D'autres renvoient à l'éducation à la pensée complexe et rationnelle (expliquer, prouver, démontrer, s'appuyer sur la logique...), sans pour autant ignorer la sensibilité et les affects. D'autres, encore, participent de l'apprentissage des règles et des stratégies de communications (persuader, séduire, influencer, rechercher un consensus...). Le débat contribue à la formation de l'esprit critique. « Prendre la parole » est, aussi, une manière de prendre le pouvoir. Il importe, dans une société démocratique, que chaque élève, chaque jeune fille, chaque jeune homme, développe ses compétences dans ce domaine. Apprendre à distinguer préjugés, croyances, opinion (personnelle ou "commune") et raisonnement scientifiquement fondés, à identifier la qualité des sources de ses informations, de ses connaissances, constituent des enjeux majeurs de l'éducation **au** débat, **par** le débat, **pour** le débat (Giral 2013, pp. 241-242).

« L'opinion fausse restant celle qui ne s'appuie que sur la croyance et la représentation commune de l'objet. Deux remarques s'imposent : le passage d'une opinion fausse (non étayée et argumentée) à une opinion vraie (étayée, argumentée et admise) ne libère pas de la croyance ni de la représentation tant celles-ci sont ancrées dans ce qui constitue la personne parlante. Par ailleurs c'est bien le procès social de validité du raisonnement par l'ensemble des interlocuteurs qui institue l'opinion vraie, même si celle-ci n'apparaît vraie que pour un certain temps. » (Giral 2013, p. 80).

Pour J. Giral qui s'inspire des principes de l'Éducation Nouvelle, notamment de la pédagogie déployée par Élise et Célestin Freinet, des travaux de Jean Piaget et d'Yves Chevallard (Giral 2013, pp. 115-116),

l'articulation entre arguments rationnels et qualité des échanges entre pairs, favorisent le *saut cognitif* nécessaire pour remettre en cause ses représentations erronées.

La mise en place d'un débat ou d'un jeu de rôle en situation d'apprentissage suppose de cerner les objectifs pédagogiques et de préparer les différentes étapes de la séquence (tableau 30). Le tableau 30 résume la démarche et les arbitrages que l'enseignant effectue pendant la séquence. À l'amont de la séance de débat proprement dite, les tâches sont réparties entre intervenants, observateurs et animateur. Le tableau 31 présente quatre types de postures dans les débats.

Tableau 30 : Mettre en place des débat(s) et « jeu de rôle » en classe

| C'est une séquence : | Inscrite dans la durée : avant (préparation), pendant (le débat), après (retour réflexif) |
|--|---|
| Avant le débat : préparation du dispositif | |
| Régulée | Par un dispositif et des garants de ce dispositif : un animateur pour distribuer la parole, des « intervenants », des « observateurs », un « secrétaire de séance » pour reformuler, synthétiser les propos échangés, un « expert » pour apporter des compléments scientifiques Par son (ou ses) objectif(s) |
| Pendant le débat : chacun dans son rôle | |
| D'interactions | Les paroles permettent des échanges, voire une progression dans l'argumentation Les débatteurs interagissent : principe de la « socialisation cognitive » |
| Langagières | Différents modes de communication : - Le verbal - Le non-verbal Tensions entre séduire, convaincre et démontrer Les stratégies communicationnelles (persuader, séduire, clarifier, discuter, convaincre, prouver, coopérer, affronter, influencer...) |
| Entre « ceux qui débattent » (élèves, acteurs...) | Le rôle de l'animateur ? - Étayage ? Ex : enseignant - Neutre ? Ex : animateur d'un débat télévisé De la consultation à la participation et à la prise de décision : quelles modalités ? |
| Après le débat : le temps de l'analyse | |
| À partir de points de vue différents | Des arguments : « Pour », « Contre », Mixte (oui et non) Des points de vue (opinions, valeurs, savoirs...) figés ou qui évoluent au fil du débat |
| Objectifs | Aboutir à des connaissances et des savoirs partagés ? Dans le cadre disciplinaire ? Transdisciplinaire ? Acquérir et/ou exercer des compétences (pratique de l'oral, prise de parole, argumentation, écoute et prise en compte d'un autre point de vue, exercice de l'esprit critique...) |
| Le « jeu de rôle » | Une argumentation plus ou moins conforme au rôle joué Respect des opinions personnelles de chacun Prise de distance par rapport à son propre point de vue |

D'après (Giral 2013), Florence Castincaud, p 5, Michel Tozzi, p 37, François Audigier, p 46-47), <https://www.cahiers-pedagogiques.com/parution-du-hors-serie-le-debat-en-classe-modes-d-emploi/> (Hors-série, janv. 2021) consulté le 01/12/2021

Nous nous sommes largement appuyée sur l'article de Raphaël Chalmeau, Marie-Pierre Julien, Anne Calvet, Jean-Yves Léna et Christine Vergnolle Mainar, « *Le jeu de rôle en EDD pour dépasser une pensée binaire : une étude de cas à l'école primaire* » (Chalmeau et al. 2019). *Les Cahiers Pédagogiques* ont consacré

plusieurs numéros à la pratique du débat en classe, notamment le n° 401 en 2002 et le Hors-série de janvier 2021²⁸⁷.

Cet article présente un double avantage. Il est proposé à des élèves du primaire. Les enseignants du primaire peuvent donc y trouver matière à vaincre leurs réticences pour organiser des débats en classe. Les outils élaborés sont tout à fait transposables dans des situations d'enseignement, dans d'autres niveaux de classe, et de formation. Le groupe classe (ou de stagiaires) est scindé en deux : un sous-groupe formé par ceux qui débattent et un deuxième par ceux qui observent les échanges. Chaque intervenant dans le débat se voit assigner un rôle, soit par choix dans une liste, soit par tirage au sort. Dès lors, il est appelé à incarner un personnage. L'argumentation doit correspondre à son statut social, ses idées, ses objectifs, ses stratégies... L'intervenant, à l'amont de la séance de débat proprement dite, doit s'approprier ces caractéristiques. En fonction du temps disponible en amont du débat, pour s'approprier leur personnage, l'intervenant peut « mener une enquête », ou bien l'enseignant peut leur fournir un dossier documentaire. Il opère un travail de décentration. Il peut donc s'exprimer dans le débat sans livrer un point de vue personnel.

Le groupe des observateurs, disposant de grilles d'analyses (annexe 7), est, à son tour, divisé entre ceux qui portent leur attention sur les arguments exprimés, ceux qui analysent la congruence entre les propos avancés et le personnage censé les prononcer (tableaux 32, 33 et 34), et ceux qui scrutent le processus d'argumentation (moment, fréquence, durée des interventions). L'intervenant opère un travail de décentration. Il peut donc s'exprimer dans le débat sans livrer un point de vue personnel.

Tableau 31 : Indicateurs retenus pour analyser le niveau d'argumentation au cours du jeu de rôle

| Niveaux d'argumentation | | Indicateurs |
|-------------------------|--|---|
| 1 | Absence de coopérativité dialogale et argumentative | Le discours d'autrui n'est pas pris en compte : les énoncés se succèdent sans relation entre eux. |
| 2 | Coopérativité dialogale | Les énoncés sont complémentaires mais n'apportent pas d'arguments : phrases avec « et puis..., et puis... ». |
| 3 | Coopérativité dialogale et argumentative | Les contenus sont repris et sont soit contredits (désaccord explicite) soit partagés (accord explicite) mais sans apports nouveaux. |
| 4 | Coopérativité dialogale et argumentative renforcée | Les contenus sont retravaillés et de nouveaux arguments sont apportés (aussi bien en cas de désaccord que d'accord). |

(Chalmeau et al. 2019, p. 89)

Le groupe des observateurs, disposant de grilles d'analyses, est, à son tour, divisé entre ceux qui portent leur attention sur les arguments exprimés (tableau 31), ceux qui analysent la congruence entre les propos avancés et le personnage (tableau 32, 33 et 34), et ceux qui scrutent le processus d'argumentation : moment, fréquence, durée des interventions (annexe 7) . La séance de débat est suivie d'une restitution

²⁸⁷ *Les Cahiers Pédagogiques*, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/no401-debattre-en-classe/> (2002) et <https://www.cahiers-pedagogiques.com/parution-du-hors-serie-le-debat-en-classe-modes-d-emploi/> (Hors-série, janv. 2021), consultés le 01/12/2021

des observations, de leur analyse collective. L'enseignant (ou des intervenants extérieurs sollicités en tant « qu'experts ») doit apporter les éléments de connaissances qui permettent de valider ou d'invalider les propos, sur les plans scientifique ou éthique. Inversement, la diversité, la pluralité des points de vue, préservée et respectée, devient matière à apprentissage dans le cadre d'une *éducation au politique*. La diversité des acteurs, leurs stratégies, leurs manières d'argumenter deviennent des objets d'apprentissage.

Comme le souligne le titre de l'article (Chalmeau et al. 2019), le jeu de rôle, faisant intervenir plusieurs acteurs, aide les élèves à se dégager d'une pensée binaire en termes de « pour » ou « contre », de « c'est bien » ou « c'est mal », le plus souvent associée à une autre forme de binarité, stérile et source de conflictualité: « j'ai raison » et « tu as tort ». Dans le cas présenté dans l'article, 12 élèves de 8-10 ans de l'école publique de Vicdessos (une petite commune rurale, dans une vallée pyrénéenne encaissée, en Ariège) sont appelés à endosser des rôles différents comme indiqué dans le tableau 32. Le débat porte sur une situation réelle dans le territoire qu'ils habitent. L'analyse de leurs arguments montre qu'ils ont su s'approprier leur rôle.

Tableau 32 : Positionnement des différents personnages par rapport au problème initial

Problème posé : couper une partie de la forêt pour construire une route jusqu'aux estives

| | Personnages et fonction | Fondements des arguments |
|-------------------------------|---|--|
| Pour | Rémi Bosses : employé de la station de ski | Couper des forêts pour construire des pistes de ski |
| | Sami Dupré : pâtre | Chemins en bon état pour arriver aux estives |
| | Bertrand Paille : éleveur | |
| | Alice Raclette : directrice de restaurant | Route entretenue pour faciliter l'accès |
| | Carole Holiday : touriste | Accès faciles et rapides avec des routes larges et en bon état |
| Contre | Marie-Christine Girolle : cueilleuse de champignons | Des forêts variées, le moins d'activité humaine possible |
| | Ophélie Tulipe : Association de protection de la nature | Que la forêt s'étende, le moins d'activité humaine possible |
| Mixte (contre/pour) | Éric Bouleau : employé à l'ONF | Ne pas couper entièrement une parcelle, avoir des forêts variées / Exploiter le bois |
| | Bernard Cartouche : postier et chasseur | Forêts pour abriter des animaux / Route pour accéder aux lieux de chasse |
| | Nicolas Dubois : bûcheron | Besoin de forêts de plus en plus nombreuses / Route pour accéder aux forêts |
| | Nathalie Forest : employée au PNR | Conserver les forêts / Si elles ne gênent pas la vue |
| | Roberta Rando : accompagnatrice moyenne montagne | Préserver des paysages naturels / Faciliter l'accès en montagne |

(Chalmeau et al. 2019, p. 89)

Les échanges et la mise au point à l'issue du débat ont permis, pour la plupart des élèves, de faire évoluer leur positionnement comme en atteste le deuxième débat organisé sur le même thème.

À partir des références précédentes, nous avons expérimenté deux types de jeux de rôles : l'un se rapporte à un problème qui suscite une controverse à l'échelle nationale (la voiture électrique), l'autre, à un problème local d'aménagement.

Tableau 33 : Jeu de rôle en L3 de géographie

Problème posé : Pour ou contre la voiture électrique (VE)

| | Personnage et fonction | Fondement des arguments |
|-------------------------------|---|---|
| Pour | Carlos Gohsn, PDG de Renault | Avec le VE, on réduit la pollution Le gouvernement nous encourage dans la production de la VE La ZOE, notre tête d'affiche Notre grande entreprise peut se plier aux normes Nos voitures ont une autonomie de 300 à 400 km et 78 % de Français font moins de 50 km par jour |
| | Ministre de l'économie français | La France est dépendante de l'Europe qui encourage la production de VE afin de remplir ses objectifs de réduction du CO ₂ Il faut sensibiliser le public |
| | Un particulier qui utilise sa voiture tous les jours | On a des aides de l'État Cette production relancera le secteur automobile |
| | Une personne qui vit à Tahiti et qui marche à pied utilise un vélo pour se déplacer | Il faut favoriser les circulations douces Notre environnement est fragile |
| Contre | Président du jury de déontologie publicitaire (ARPP) | La VE pollue, mais elle délocalise la pollution ; elle s'appuie sur une publicité mensongère En France, l'électricité est d'origine nucléaire |
| | Un particulier qui utilise sa voiture tous les jours | La voiture électrique coûte trop cher Je fais plus de 100 km par jour J'utiliserais plutôt les transports en commun, mais il n'y en pas là où j'habite |
| Mixte (pour/contre) | Maire d'un village de 800 habitants | J'envisage de faire construire un établissement industriel pour produire des voitures électriques J'attends des retombées positives pour les emplois et les taxes La commune n'a pas les moyens pour installer des bornes électriques |

Réalisation : H. Léroü d'après (Chalmeau et al. 2019, p. 89)

Le premier jeu de rôle (tableau 33) concernait un groupe de 7 étudiants en 3^{ème} année de licence de géographie en mars 2020. Compte tenu des contraintes de temps, les étudiants ont préparé la séance à l'aide d'un dossier de presse proposé par l'enseignante. Ils ont, ensuite, élargi leurs recherches. Chacun a choisi son rôle : Carlos Gohsn, PDG de Renault de 2005 à 2019, le Président du jury de déontologie publicitaire (ARPP : Autorité de Régulation Professionnelle de Publicité), la ministre de l'Économie, le maire d'un village, en France, de 800 hab., une personne qui se déplace à pied ou à vélo et deux personnes qui utilisent leur voiture quotidiennement. Les arguments employés dans le temps d'échange montrent que les étudiants ont su s'approprier leur rôle dans le temps de préparation. Ils se sont pris au jeu et le débat a été animé. Nous avons exercé le rôle de modérateur pour maîtriser le temps de parole et garantir la prise de parole de chacun et, surtout, de chacune. Pendant le temps d'analyse des échanges, les étudiants ont

souligné que « c'est pas évident d'être à la place des autres », que « lorsqu'on représente l'État, il faut imposer un cadre et des contraintes » et que « la parole experte est difficile à contrer ». Leur manière d'argumenter montre cependant qu'avec un apport de connaissances, leurs compétences argumentatives se sont fortement améliorées.

Le deuxième type de jeu de rôle a été organisé dans le cadre d'un stage de formation d'enseignants référents en EDD (DAFPEN et Réseau Futurs ACT). En formation, il s'agit d'expérimenter le jeu de rôle, de procéder à une analyse de pratique professionnelle et d'évaluer les besoins en matière d'apports scientifiques. Les études de cas ont été choisies par les enseignants, avec, pour contrainte, de choisir un problème d'aménagement du territoire. La première étude de cas choisie portait sur le projet « Horizeo »²⁸⁸ de plateforme énergétique dite « bas carbone » sur la commune de Saucats en Gironde (la Commission Nationale du Débat Public a organisé un débat public sur l'ensemble du territoire concerné par le projet « Horizeo »). La seconde concernait la construction de l'éco-quartier Ginko²⁸⁹ en 2010-2012 sur une friche urbaine dans le nord de Bordeaux.

Il existe de multiples grilles d'analyses des débats qu'il convient d'adapter à chaque situation. Dans le stage organisé, destiné à des enseignants référents en EDD, les grilles d'observation du jeu de rôle ont été élaborées au cours d'échanges entre les formateurs (chercheurs, Inspecteurs pédagogiques régionaux, formateurs INSPé et référents académiques en EDD) (voir annexe 7). Ces discussions ont permis de mettre en exergue la diversité des attentes et des démarches des formateurs. Lors du jeu de rôle, les observateurs sont répartis en trois groupes : ceux qui observent les prises de paroles (grille d'analyse 1), et ceux qui se focalisent sur le déroulement des débats (grille d'analyse 2) et ceux qui identifient les dimensions géographiques des échanges. Nous présentons ici le relevé du troisième groupe.

Dans les deux situations, les intervenants se prennent au jeu. Ils incarnent leur personnage de manière convaincante. Les arguments avancés, riches, conformes au rôle choisi, favorisent l'expression d'arguments contradictoires. Les débats sont vifs, percutants, suscitant parfois des éclats de rire²⁹⁰. Nous avons retrouvé les différentes postures indiquées dans le tableau 31. Quelques propos mettent en évidence la nécessité d'apports scientifiques complémentaires (tableau 34). Il est difficile d'interrompre le débat quand les contraintes horaires s'imposent. Les personnages masculins en situation de pouvoir cherchent à imposer leur point de vue. Inversement madame la Maire est en retrait par rapport au technicien de l'institution (tableau 34). Le caractère fallacieux des arguments est souvent décrypté par les intervenants dans le débat. Même si nous avons imposé une répartition de la parole où chaque participant doit obligatoirement intervenir, les actrices ont eu, dans l'ensemble, plus de mal à peser dans le débat. Quand le calendrier est trop serré (temps de préparation, de débats et de mise en point trop courts), les échanges ne permettent pas de réellement prendre en compte les points de vue différents et d'étayer sa propre argumentation. Ces observations donnent ensuite matière à réflexion, notamment au sujet de la place accordée à la parole des femmes (ODD 5 : égalité des sexes).

²⁸⁸ [ENGIE et NEOEN présentent HORIZEO, un projet de plateforme énergétique bas carbone inédit en France | ENGIE](#) publié par Engie, le 11/01/2021, consulté le 18/04/2023

²⁸⁹ [Eco-quartiers.fr - Etudes de cas - Eco-quartier GINKO](#), publié en avril 2010, consulté le 08/04/2023

²⁹⁰ Les collègues qui ont organisé d'autres jeux de rôle font les mêmes constats.

Dans le cadre d'une *éducation au politique* en lien avec l'EDD, il est donc important de dégager le temps nécessaire pour les trois étapes de la séquence : préparation, débats et analyse des débats. Le choix des personnages à incarner est essentiel pour permettre l'expression d'une controverse autour de « questions socialement vives ».

Tableau 34 : Observation des dimensions géographiques des arguments

| Le projet Horizeo, construction d'une plateforme photovoltaïque, à Saucats (Gironde) | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | Notions mobilisées en lien avec le territoire | Territoire concerné | Processus | Pour aller plus : apports scientifiques et juridiques |
| Maire de la commune | Déforestation Biodiversité Finances Emplois | La commune Un millier d'ha de forêt | Plan de financement | Monoculture Cultures de plantation |
| Technicien institutionnel | La transition écologique La transition énergétique | Règlementation européenne, nationale et locale | Textes votés, notamment le Plan Climat-Air-Énergie-Territorial | L'intégration des contraintes environnementales et du DD dans les politiques publiques, de l'Union européenne à la commune |
| Usager | Des impacts sur l'environnement Pollution | | | Gestion des espaces forestiers Le rôle de l'ADEME (Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie) |
| Entrepreneur type RSE Syndicat d'électrification (Société d'économie mixte) | Respect de la législation territoriale (SCoT*, PLU*) et des contraintes environnementales | | Respect des normes Attentif au débat public | Documents d'urbanisme Les outils d'aménagements urbains |
| Entrepreneur hors approche DD Engie | Transition écologique Économie verte Normes pour la préservation de l'environnement | En local : le « site idéal » compte-tenu des aménagements existants Au national : le lien entre l'État et l'entreprise | Investissements et 58 emplois pour la durée du projet Construction de « ' briques », connectées entre elles : un centre de données, construction de batteries de stockage d'électricité, surface dédiées à l'agri-voltaïsme | Conflits d'usages de l'eau Utilisation des nappes phréatiques dans la processus de production Typologie des modes d'argumentation Diversité des formes d'agri-voltaïsme* |
| Association de chasseurs | Impact négatif du projet sur la biodiversité : espèces animales et végétales | Forêt de pins rasée | « Bon sens populaire » | Règlementation de la chasse https://www.ecologie.gouv.fr/chasse-en-france consulté le 16/07/2023 Pression du gibier dont la population augmente et qui se déplace dans un périmètre élargi |

*SCoT : Schéma de Cohérence territoriale ; PLU : Plan Local d'Urbanisme ; **agri-voltaïsme** = cultures maraîchères sous panneaux photovoltaïques

Réalisation : H. Léro, dans le cadre de la formation Futurs ACT, décembre 2021

Il s'agit de favoriser l'acceptation des différents points de vue et une plus grande intercompréhension, de développer la capacité d'argumentation et l'esprit critique des élèves. Lorsque les opinions échangées pendant le débat restent figées en raison des personnages choisis (ou de l'intervenant qui exprime son

propre point de vue à travers son personnage), l'analyse des débats doit donner l'occasion de poser la question de la décision à prendre de manière démocratique. Elle doit aider les élèves à mieux cerner ce qui relève de l'opinion personnelle, de l'opinion commune, de préjugés, de croyances, des connaissances et des savoirs...

Il convient toutefois d'interroger la construction du savoir et des référents scientifiques dans les contenus scolaires car :

« la recherche scientifique se révèle désormais inséparable d'enjeux politiques et économiques très insistants [...]. De même, la reconnaissance des enjeux économiques de la recherche scientifique ne signifie pas que seules devraient être encouragées les recherches immédiatement rentables. »
(Fabre 2010, § 28)

M. Fabre préconise un usage des sujets controversés visant à questionner toute forme de savoir, pour se dégager du dogmatisme, du relativisme, de l'irrationnel, de l'intégrisme, de l'obscurantisme. Les adolescents, de plus en plus exposés à ce type de dérives²⁹¹, pourraient, dans la prise en compte de ces controverses en EDD, y trouver des outils pour s'en prémunir.

La vie démocratique demande du temps, un temps souvent abrégé au nom d'une prétendue « efficacité ». Pour favoriser une justice sociale et environnementale, les apprenants, en particulier dans les classes sociales modestes, doivent pouvoir décrypter les codes des pratiques discursives dans l'espace public que les « experts » et les classes dominantes se réservent (Deldrève 2020). Les apprenants-écocitoyens doivent prendre place dans le débat public afin de co-construire des propositions, partagées le plus largement possible, articulant théorie et pratique, dans la perspective d'engager des actions individuelles et collectives dans les territoires qu'ils habitent. Jacky Giral, dans sa thèse *Le débat réglé et argumenté comme dispositif d'apprentissage et d'action. L'exemple de débats menés à propos de l'environnement et du développement durable* (Giral 2013), évoque la pratique du débat tant dans le domaine éducatif que dans le cadre de débats publics. Il élabore une typologie de formes de débats (tableau 35). Cette typologie est à porter à la connaissance de chaque apprenant dans le cadre de l'EDD. Les débats en classe, et le jeu de rôle en particulier, peuvent permettre à chaque apprenant de s'approprier les codes et les questionner du point de vue éthique. Pour J. Giral (Giral 2013), le débat contribue à la rationalisation globale de la société, grâce à l'articulation entre des arguments rationnels et la qualité des échanges. Cet apprentissage, animé par la volonté d'agir, qui fait fonction de catalyseur dans les *débats apprenants*, est émancipateur pour les élèves et participe de leur *individuation*, c'est-à-dire de leur construction en tant qu'individu et sujet. Le concept d'*individuation* s'oppose à ceux d'individualisme et d'individualisation encouragés par le néolibéralisme. Les élèves ne sont pas dotés de manière égale d'un *agir communicationnel*. Son apprentissage en classe est décisif pour permettre aux futurs citoyens, d'exercer leur pouvoir de délibération politique, sans le déléguer à des experts, aux représentants élus, fussent-ils des « éco-délégués », à la « société civile » qui ne porte que des intérêts particuliers. Les enfants issus de

²⁹¹ « Déconstruire la désinformation et les théories conspirationnistes », <https://eduscol.education.fr/1534/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes>, mis à jour : janvier 2022, consulté le 19/04/2023

« Algorithmes et big data : notre information sous influence ? », thématique du Printemps de l'EMI 2021, <https://www.reseau-canope.fr/occitanie/printemps-de-lemi-2021.html>, « Des data et [dés]information. Des données pour d'informer ? », thématique du Printemps de l'EMI 2022, <https://www.reseau-canope.fr/index.php?id=7525>, consultés le 19/04/2023

milieux modestes sont les plus démunis dans ce domaine. Leur formation est une *question sociale* et un enjeu démocratique.

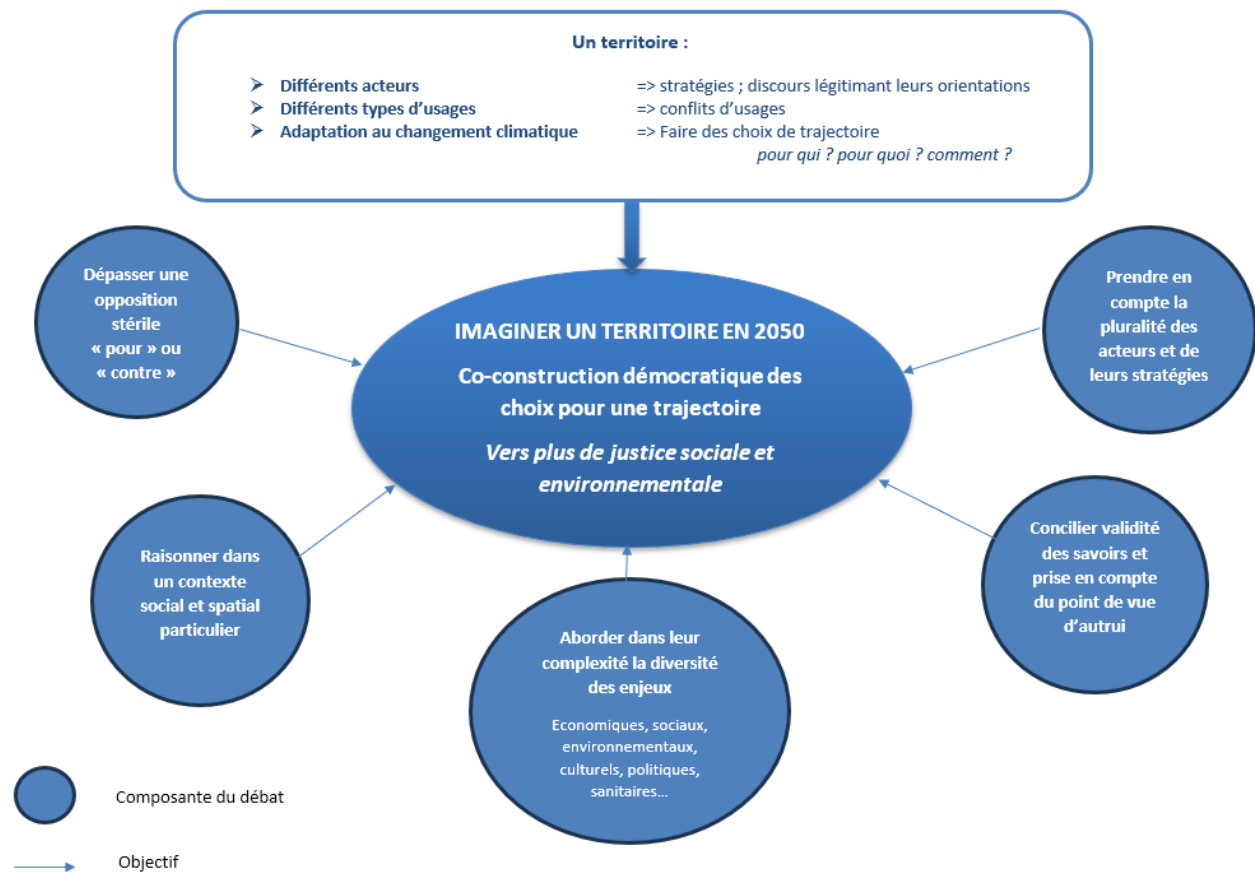
Tableau 35 : Effets des différents types de débats sur les apprentissages et l'action

| Familles de débats | Types d'argumentations | Contextes | Effets |
|--------------------------------|--|---|---|
| Persuasion | Moraux/pratiques + techniques ou scientifiques | Conférences Cours magistraux. | Prise de conscience Transmission, adhésion |
| Clarification | Moraux/pratiques + techniques ou scientifiques | Négociations, délibérations avant décisions. | Accords basés sur le compromis, prise en compte d'arguments adverses. |
| Coopération | Moraux/pratiques + techniques ou scientifiques | Groupes de travail, d'analyse | Accords basés sur le consensus Résolution de problèmes Action concertée |
| Dissonance | Moraux/pratiques + techniques ou scientifiques Dramaturgiques et existentiels | Groupes de formation, groupes de travail, groupes informels de discussion autour d'un évènement | Remise en cause des représentations, questionnement individuel et collectif |
| Altercation | Dramaturgiques et existentiels | Opposition conflictuelle au sein d'un débat. Conflit au sein de la communauté de discussion | Affirmation d'une identité et remise en cause de légitimités basées sur la rationalité |
| Connivence identitaire | Dramaturgiques et existentiels | Repli défensif face au changement imposé, aux logiques dominantes. Isolement social | Reconnaissance mutuelle d'une communauté d'intérêt et/ou d'appartenance. |
| Affirmation identitaire | Dramaturgiques et existentiels | Regroupement affinitaire d'opinion sans organisation et orientation | Affirmation d'une identité face aux logiques dominantes |
| Action intégratrice | Moraux/pratiques + techniques ou scientifiques + dramaturgiques et existentiels | Groupes de formation, éducation populaire. | Remaniement progressif des représentations et action transformatrice de type démocratique |
| Action dirigée | Moraux/pratiques + techniques ou scientifiques + dramaturgiques et existentiels | Partis ou syndicats organisés avec objectifs d'action | Action transformatrice basée sur l'affrontement |

Réalisation H. Lérout, d'après (Giral 2013, p. 184)

En dehors du cadre scolaire, le jeu de rôle peut être pratiqué dans le cadre de démarches prospectives. L'objectif est de favoriser la construction d'un consensus, par exemple en aménagement du territoire. Lors d'un séminaire organisé par le Réseau Futurs ACT en juin 2022, un jeu de rôle a été organisé pour favoriser les échanges entre des chercheurs, des acteurs associatifs, des professionnels afin d'« Imaginer le territoire en 2050 ». La recherche du consensus, dans un cadre démocratique, suppose un fondement éthique. Pour le définir (fig. 70), nous nous sommes inspirée de l'ouvrage de Clément Viktorovitch (Viktorovitch 2021) intitulé : *Le pouvoir rhétorique Apprendre à convaincre et à décrypter les discours*.

Figure 70 : Le jeu de rôle dans un débat prospectif : des objectifs d'apprentissage spécifiques



Réalisation H. Léro

La formation de l'*écocitoyen* incombe désormais, institutionnellement, à l'ensemble de la communauté scolaire, dans chaque établissement, du primaire à la Terminale. De nombreux outils existent pour enseigner les « questions socialement vives » soulevées à propos du développement, soit dans le cadre de chaque discipline scolaire, soit en interdisciplinarité. Le rapport aux savoirs établis dans le système scolaire s'en trouve profondément bouleversé. Pédagogiquement, la mise en place de *situations-problèmes*, d'études de cas situées, de débats, de jeux de rôle, permet de confronter les élèves à des savoirs qui ne sont pas stabilisés, à des sujets qui suscitent des controverses, à la nécessité de relier les savoirs à des situations réelles, d'expérimenter la possibilité de co-construire de propositions d'actions et de prendre part aux choix de société. Il s'agit d'une *éducation au politique* qui prend ses distances avec une pseudo neutralité du système éducatif et les démarches militantes. Les jeux de rôle en classe favorisent l'acceptation des controverses, une plus grande intercompréhension, en raisonnant dans un contexte social particulier, complexe, où interviennent de nombreux acteurs. Le professeur d'histoire-géographie peut activement y avoir recours, compte tenu de la diversité des thématiques qu'il aborde, tant en histoire qu'en géographie et du fait qu'il assure aussi très souvent l'Éducation Morale et Civique (EMC) et, plus rarement,

l'Éducation aux médias et à l'information (EMI)²⁹². Les dernières réformes des programmes de géographie ont renforcé la place du politique dans l'enseignement de la géographie, notamment dans le cadre de l'enseignement de la spécialité HGGSP (Histoire-Géographie, Géopolitique, Sciences politiques) en Première et Terminale.

9.2 Géographie enseignée et formation des écocitoyens

Les réponses des étudiants attestent de la reconnaissance de la part prise par la géographie enseignée dans l'EDD. Les programmes de géographie consacrent le DD comme une notion structurante de l'enseignement de la discipline, du cycle 3 à la Terminale. Toutefois, nous avons pu constater que les connaissances acquises sont fragiles, peu fondées scientifiquement et segmentées entre de multiples thématiques. Les élèves construisent une représentation du DD centrée sur les questions environnementales au détriment de l'économie, et plus encore du social. Les notions employées, qu'il s'agisse du DD lui-même, ou bien d'environnement, de nature, de social et d'économie, ne sont pas remises en question dans leurs fondements qui s'avèrent essentiellement politiques. Ces notions sont définies de manière consensuelle dans le cadre du système scolaire, ce qui occulte les enjeux, laissant libre cours à une version néolibérale. Les jeunes gens, souvent angoissés face au changement climatique, s'en tiennent aux écocitoyens sans parvenir à articuler les actions individuelles à l'échelle locale et le caractère global des changements en cours. Ils sont nombreux à désirer plus de justice environnementale et sociale, mais ils ne sont pas également armés pour prendre part aux choix économiques ou politiques. Dans leur parcours scolaire, les enfants issus de milieux populaires sont de plus en plus écartés d'un enseignement général qui pourrait participer de la formation de leur esprit critique. Leur éloignement du politique s'en trouve renforcé. Ce sont donc d'immenses défis scientifiques, didactiques, éducatifs qui se posent aux enseignants. Comment la géographie enseignée peut-elle relever ces défis ?

Pour esquisser un début de réponse à cette vaste question, nous proposons trois pistes de réflexion. Comment les géographes se saisissent-ils de la notion d'Anthropocène pour ouvrir des voies nouvelles à la géographie enseignée ? Quelles approches géographiques du DD peuvent favoriser une *éducation au politique* ? Comment favoriser une progression des apprentissages qui permette à chaque élève de construire une représentation scientifique fondée et critique du DD ? Comment aborder la notion d'Anthropocène qui semble faire l'objet d'un consensus de plus en plus large ?

9.2.1 Enseigner la géographie au temps de l'Anthropocène ?

Le Congrès du centenaire de l'Union Géographique Internationale (UGI) qui s'est tenu en juillet 2022 à Paris a organisé un symposium pour répondre à la question : *Quelle didactique de la géographie en Anthropocène ?*²⁹³ Par la suite, *L'Information géographique* consacre son volume 87, 2023/1 au thème :

²⁹² Circulaire relative à la « généralisation de l'Éducation aux médias et à l'information » n°4 du 27 janvier 2022, <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo4/MENE2202370C.htm> consulté le 19/04/2023.

²⁹³ <https://didageo.blogspot.com/p/ugi-paris-2022-en-anthropocene-quelle.html> consulté le 20/04/2023

Géographie en Anthropocène : un nouveau défi pour l'enseignement. Ces deux événements récents montrent que les géographes se sentent fortement interpellés par la mise en place éventuelle d'une *éducation en Anthropocène* (Wallenhorst et al. 2019 ; Garnier et al. 2021). À partir des articles de ce dossier consacré au thème de l'« éducation à l'Anthropocène » dans *l'Information géographique*, revue essentiellement affectée à la didactique de la géographie, nous pouvons esquisser les contours de cette éducation. Cynthia Ghorra-Gobin, dans l'éditorial, affirme sobrement que :

« dans un contexte mondial caractérisé par la reconnaissance presque unanime du changement climatique et de la perte de la biodiversité, les scientifiques ont démontré l'avènement de l'Anthropocène. Ils reconnaissent que l'ensemble des activités humaines façonnent le climat. » (Ghorra-Gobin 2023, p. III)

Le terme *Anthropocène* est ici tenu pour acquis car il a recueilli un large consensus dans la communauté scientifique. Il permet de formaliser l'impact de grande ampleur des activités humaines sur le système planétaire. Les traces laissées, de manière « irréversible », par ces activités dans la stratigraphie conduisent à concevoir l'Homme comme une force géologique²⁹⁴. Son point de départ est, en revanche, fortement discuté (tableau 6). La critique majeure exprimée à son encontre porte sur le fait que les activités humaines sont considérées dans leur ensemble, sans discerner l'impact de chacune d'elles et les choix politiques et économiques qui maintiennent des logiques destructrices sur les plans social et environnemental. Comme nous l'avons vu précédemment, cette question recoupe celle de la place du capitalisme dans le processus, notamment dans sa phase néolibérale qui s'impose depuis les années 1980. Curieusement, cette décennie n'est pas retenue dans les débats alors que de nombreuses données attestent une forte accélération des processus liés aux changements climatiques et à la perte de biodiversité durant les quatre dernières décennies. Le concept d'*Anthropocène* s'est diffusé de la géologie aux sciences du système Terre, et dans les sciences humaines et sociales, suscitant de nombreuses publications.

Les auteurs des articles du dossier, tout en évoquant parfois les ambiguïtés du concept, considèrent que la reconnaissance de cette nouvelle ère géologique conduit à un changement de paradigme qui invite à dépasser le dualisme nature/culture. Ce changement de paradigme induit une remise en question profonde du système éducatif. Dans une *éducation en Anthropocène*, « une nouvelle finalité pourrait s'imposer : aider la population juvénile à accepter, prévoir et aménager une nouvelle relation à la Terre, au sens d'une conception de ses conditions de son habitat. » (Joublot Ferré 2023, p. 18). Sylvie Joublot Ferré (Joublot Ferré 2023) souligne, qu'au-delà de l'identification d'une nouvelle ère géologique, l'usage de la notion, par sa puissance d'évocation, met en exergue le caractère irréversible des changements opérés, des atteintes sans précédent à la biodiversité. Une *éducation en Anthropocène* ne s'inscrirait pas dans un continuum avec l'EDD. Il s'agit, selon S. Joublot Ferré, de dépasser ce cadre éducatif pour fonder une autre école, de nouveaux curricula. Toutefois, la finalité assignée à cette éducation semble s'inscrire dans une forme de fatalisme, appelant à se placer dans une logique d'acceptation du processus sans le remettre en cause dans ses fondements.

La notion d'*Anthropocène*, incite à appréhender des objets majeurs en transdisciplinarité, à « prendre des distances avec certains postulats relatifs au développement, à la puissance économique et

²⁹⁴ « Notion en débat : Anthropocène », <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/anthropocene> consulté le 22/04/2023

technologique, aux pavages géopolitiques, aux échelles globales » (Joublot Ferré 2023, p. 18). Une telle approche interpelle fortement les enseignants en géographie. Ces postulats fondent l'ensemble des programmes dans le secondaire. Avant d'envisager une profonde remise en cause des fondamentaux, nous pensons qu'il faut agir avec de grandes précautions. Les conditions de formation et de travail des enseignants sont fortement dégradées. Les injonctions multiples dont il font l'objet les déstabilisent profondément. Faute de temps, l'actualisation des connaissances scientifiques et leur questionnement sur le plan épistémologique constituent une gageure. Dès lors, le risque est grand de recourir « au clé en main », de s'en référer à des partenaires sans construire véritablement un projet didactisé. À cet effet, le soutien de l'Éducation nationale à des propositions telles que la célèbre Fresque du Climat²⁹⁵ nous plonge dans la perplexité... Nous pouvons noter que le terme de « développement » est de plus en plus employé de manière décontextualisé, comme synonyme, le plus souvent de « croissance », ce qui pose problème sur les plans épistémologique et didactique. Il est nécessaire de dégager des savoirs référents étayés pour sécuriser les enseignants, d'en expliciter le caractère historique, de les familiariser avec les controverses scientifiques. Ceci implique de relever fortement le temps et les contenus de formations initiale et continue.

Divers articles de ce dossier de *l'Information géographique* suggèrent des approches didactiques en géographie qui s'inscriraient dans ce nouveau paradigme, refondant les relations entre les sociétés humaines et leur environnement. Les approches sensorielles et expérientielles sont privilégiées. Suzy Blondin, Justine Letouzey-Pasquier et Patrick Roy (Blondin et al. 2023), tout en gardant une distance critique vis-à-vis du terme *Anthropocène* car il invisibilise les responsables des crises environnementales majeures, prennent acte de l'émergence de ce terme, du paradigme qui l'accompagne et de son impact sur les questions d'éducation, notamment en géographie. Ils plaident en faveur d'une exploration de « *notre rapport au monde par le biais d'une géographie relationnelle, vécue et sensorielle* ». Ils s'appuient sur les travaux d'Estelle Zhong Mengual et de Baptiste Morizot (Zhong Mengual et al. 2018 ; Morizot 2020 ; Zhong Mengual 2021) qui appréhendent la « *crise écologique* », non seulement comme une crise économique et politique des sociétés humaines, mais aussi comme une « *crise de la sensibilité* »²⁹⁶. Sans rompre radicalement avec les usages en vigueur dans le système éducatif, S. Blondin, J. Letouzey-Pasquier et P. Roy revisitent les concepts, les notions et les démarches en géographie pour intégrer de nouvelles approches. Ils rappellent combien la discipline a contribué à « *instiller [...] une pensée écologique et une conscience de la Terre et des enjeux environnementaux [...]* » (Blondin et al. 2023, p. 52), mais aussi que la division entre la géographie physique et la géographie humaine laisse encore une forte empreinte. Une *géographie enseignée en Anthropocène* pourrait nourrir un « *sentiment d'appartenance à la Terre* », une éthique du *care* en explorant la « *relation intime des élèves à leur environnement proche* », (p. 54) en intégrant les liens entre les humains et les non-humains. Les trois auteurs revisitent les notions d'*espace vécu*, de *nature*. Ils évoquent une « *géographie affective* » qui a « *pour but d'explorer les émotions ressenties dans certains lieux ou lors de certains déplacements* » (p. 57) ainsi qu'une « *géographie sensorielle* ». Les activités

²⁹⁵ <https://fresqueduclimat.org/> consulté le 23/04/2023. La **Fresque du Climat** dont la liste des soutiens peut susciter la perplexité, comme en atteste cette réaction sur le site de *Reporterre* : « *Fresque du climat : le jeu qui plaît au CAC 40* » <https://reporterre.net/Fresque-du-climat-le-jeu-qui-plait-au-Cac40>, consulté le 23/04/2023 et dont Stéphane Foucart présente une analyse circonstanciée de ses usages au fil de sa chronique dans le journal *Le Monde* daté du 23/04/2023 : « *La fresque du climat invisibilise les racines politiques et idéologiques du réchauffement* » https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/04/23/la-fresque-du-climat-invisibilise-les-racines-politiques-et-ideologiques-du-rechauffement_6170675_3232.html, consulté le 23/04/2023

²⁹⁶ E. Zhong Mengual et B. Morizot définissent la « **crise de sensibilité** » comme un appauvrissement des capacités à sentir, percevoir, comprendre et tisser des relations à l'égard du vivant (Zhong Mengual et al. 2018, p. 87)

pédagogiques sont alors tournées vers la découverte sensorielle de l'espace quotidien des élèves. La notion de *paysage*, familière aux géographes, s'enrichit à partir du concept d'*ambiance* développé dans les études urbaines et en architecture. Les analyses d'E. Zhong Mengual et de B. Morizot (Zhong Mengual et al. 2018) peuvent également, selon nous, contribuer à cette relecture du paysage. Ils mettent en exergue le rôle de la science moderne et la peinture du paysage dans la mise à distance du sensible dans notre relation au vivant, conduisant à un « *grand partage de l'enchantement* ». La connaissance scientifique a produit « *un effet de réduction du monde vivant à une causalité mécaniste* » (p. 89). La *nature* s'inscrit et se décrit en langage mathématique. Concomitamment, en peinture, « *le modèle du paysage induit également une forme d'aplatissement du paysage, réduisant l'environnement naturel à un ensemble de vues* » (p. 88), observées « *à bonne distance* » (p. 88). Mis en formules mathématiques ou mis à distance comme un décor, l'émerveillement devant et dans la nature est à reconstruire. Il s'agit alors de s'appuyer sur le regard des artistes, des écrivains actuels pour refonder une lecture de paysage qui ferait davantage place au *sensible*, c'est-à-dire à la recherche, par les sens, de significations possibles. Un « *parcours sensoriel* », « *en dehors des murs de la classe* » tel que le suggèrent S. Blondin, J. Letouzey-Pasquier et P. Roy, invitant les élèves à être plus attentifs aux sons, aux odeurs, aux traces des animaux, à mieux identifier les arbres, les plantes... peut contribuer à appréhender le paysage en géographie en lui restituant toutes ses dimensions, mais aussi les écosystèmes associant humains et extra-humains. Les trois chercheurs, analysant les activités déclarées par les enseignants de cycle 1 (« rituel du bonjour à la forêt », « dire au revoir à son arbre »...) alertent, toutefois, sur les dérives obscurantistes possibles dès lors que les objectifs d'apprentissage ne sont pas clairement établis. Ces activités, souvent focalisées sur le ludique, sur la biodiversité, peuvent maintenir, dans les représentations des élèves, la séparation du naturel et du construit social et hypothéquer la construction des connaissances. À l'inverse, une *éducation en Anthropocène* devrait participer à la prise de conscience du caractère hybride, systémique et complexe des objets d'étude, comme par exemple, une forêt. Les études de cas en géographie peuvent, dès lors, constituer un levier de cette *éducation en Anthropocène*.

Les sciences de l'éducation investissent la problématique d'une *éducation en Anthropocène*. À titre d'exemples, deux revues lui ont consacré un dossier : la revue *Recherches & éducatives* (23/2021) et la revue *Spirale* (2022/2, n° 70). Dans la première, Alix Garnier, Renaud Héritier, Marie-Louise Martinez et Nathanaël Wallenhorst présentent les nombreux défis posés par la construction d'un nouveau paradigme éducatif à construire pour le XXI^e (Garnier et al. 2021) comme la prise en compte de rationalités différentes (scientifiques, techniques, littéraires, artistiques...), les imaginaires du désastre, de la catastrophe, la prise en compte de différentes temporalités, la nécessité de développer une pensée prospective, la question de l'opérationnalité dans le changement de paradigme... Parmi ces défis, celui du niveau d'éducation scientifique pour appréhender « le système Terre » n'est pas le moindre, de même que celui de l'intégration des controverses scientifiques. Dans ce dossier, N. Wallerstein propose, au sujet de la question de la datation du début de l'Anthropocène, la « synthèse d'un débat à destination des enseignants » (Wallenhorst 2021) afin d'en favoriser une transposition didactique. Les enseignants ont grand besoin de ce type d'outil théorique, même s'il appelle une réflexion critique portant sur des ambiguïtés de la notion qui ne sont pas soulevées.

Le n° 70 (2022/2) de la revue *Spirale - Revue de recherche en éducation* promeut des « *pédagogies critiques pour penser l'Anthropocène* ». D'un point de vue éducatif, le problème n'est donc plus de s'inscrire

dans une logique de développement durable, occultant les réflexions critiques sur l'idée de croissance, mais de s'inscrire dans la conscience de la finitude de notre planète, de ses « limites ».

« Force est aussi de constater que la fragilité du développement durable tient dans l'harmonie qu'il a envisagée entre les dimensions économique, écologique et sociale du développement. Parce que la raison économique n'a eu de cesse de phagocyter les deux autres dimensions, et que les déséquilibres environnementaux et les inégalités sociales n'ont fait qu'augmenter, il n'est donc plus possible de séparer les questions environnementales des systèmes d'oppressions liés à l'économie capitaliste ». (Devleeshouwer et al. 2022, p. 4)

Un point nous semble porter à débat dans cette citation : l'idée d'« harmonie » entre les « trois piliers » du DD. Dans les textes internationaux, il est plutôt question de recherche d'un « équilibre », car il s'agit, selon nous, essentiellement, d'une question de rapport de forces entre la défense des profits financiers et celle des biens communs. Cependant, nous partageons une large part du propos.

Les auteurs des différents articles de la revue se réfèrent à *La pédagogie des opprimés* promue par Paulo Freire dans son ouvrage rédigé au Chili en 1968 (Freire et al. 2021). La figure de l'opprimé dans la philosophie de P. Freire s'inspire à la fois du marxisme, de l'existentialisme et de l'anticolonialisme. Les *pédagogies critiques* constituent un courant relativement important à l'échelle internationale, mais il est peu reconnu en France. Deux concepts se situent au cœur de la démarche pédagogique : la *conscientisation* et la *praxis*²⁹⁷. Ces deux concepts s'actualisent dans le dialogue entre les élèves, à partir d'un « *savoir social expérientiel et situé* (Devleeshouwer et al. 2022, p. 4) », favorisant une dialectique entre des savoirs différents et entre action et réflexion. Au-delà de l'acquisition de connaissances et de techniques, cette *pédagogie critique* vise la transformation sociale et non une simple « adaptation » aux changements. La *pédagogie des opprimés* de P. Freire est à rapprocher, en France, de celle d'Élise et Célestin Freinet et du courant de l'Éducation Nouvelle. Le terme de *conscientisation* est à prendre, non pas dans son acception, aujourd'hui affaiblie, de simple « prise de conscience », mais dans sa signification originelle de *conscience critique*, c'est-à-dire conscience des formes d'aliénations (oppression, domination, exploitation) que chacun subit, « *du caractère historico-social des injustices* » (Pereira 2022, p. 17). Cette démarche est à rapprocher de celle de Simone de Beauvoir, exposée dans son ouvrage *Le deuxième sexe* publié en 1949, fondateur pour le féminisme. Toute forme de naturalisation des inégalités est rejetée au profit d'une approche constructiviste. Elle permet de s'affranchir de la *conscience naïve* incorporée par les individus et qui tend à préserver un rapport de forces idéologique au profit des classes dominantes. Cette *pédagogie critique* prend donc en charge les inégalités sociales dans leur diversité : inégalités de classes, inégalités de genres, discriminations racistes..., appréhendées de plus en plus souvent en intersectionnalité. Irène Pereira (Pereira 2022) interroge, d'un point de vue philosophique, les relations entre « Écologie et Multiplicité des oppressions [dans] une perspective problématisatrice en pédagogie critique », dans la continuité des positions de P. Freire. I. Pereira défend la thèse selon laquelle :

²⁹⁷ **Praxis** : L'action, l'activité en tant qu'elle dirigée vers une fin, qu'elle s'exerce en un projet organisé. Dans la doctrine marxiste, désigne l'ensemble des activités propres à transformer l'organisation sociale. *Dictionnaire de l'Académie française*, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P3856> consulté le 24/04/2023.

« le processus de conscientisation, que tente de mettre en œuvre la pédagogie critique concernant les questions écologiques, ne peut faire l'impasse sur les problèmes que pose le fait d'aborder l'écologie sous l'angle d'une théorie de l'oppression. Dit autrement : faire apparaître les controverses théoriques, entre écologie politique et théories des oppressions, constitue une activité pédagogique critique dans la mesure où elle vise à problématiser la réalité, plutôt qu'à se situer d'emblée dans une pédagogie de la solution. » (Pereira 2022, p. 15).

Irène Pereira souligne que les théories qui abordent les rapports sociaux d'oppression présentent des contradictions diverses avec l'écologie. Elle soulève ainsi plusieurs problèmes philosophiques. Qui sont les opprimés et les oppresseurs ? Peut-on être à la fois oppresseur et opprimé ? La Terre est-elle un sujet opprimé ? Peut-on faire de la Terre, de la nature, ou même du cosmos, des sujets politiques ? Si la nature ou la Terre est opprimée, par qui l'est-elle ? par les êtres humains ? par l'humanité elle-même, dans son ensemble (ce qui supposerait que l'être humain serait en dehors de la nature ou des autres êtres vivants) ? L'humanité et les êtres vivants en général sont-ils opprimés par le capitalisme ? Ces questions philosophiques nous semblent incontournables pour identifier et décrypter les nombreux impensés qui occultent les enjeux et entravent la relation au politique et la perspective d'une justice sociale et environnementale.

Ces dossiers ouvrent des pistes importantes pour questionner et refonder le système éducatif... Toutefois les concepts, les objectifs pédagogiques restent à clarifier. Entre la « puissance d'évocation » (Joublot Ferré 2023) de la notion d'Anthropocène et sa robustesse scientifique, il reste beaucoup de dimensions à explorer. Est-ce un problème de dénomination d'une ère géologique nouvelle ? Est-ce plutôt, comme nous le pensons, un problème de « *nature historique* », en lien avec l'histoire du capitalisme (Moore 2020) ? Le dualisme nature/culture ne constitue pas, selon nous, un nouveau problème posé à l'humanité. Philippe Descola (Descola 2015) a, de plus, montré que cette opposition est spécifique aux sociétés occidentales. La description du « paradigme moderniste », un « paradigme à dépasser », appelle de plus amples réflexions (Bissonnette et al. 2017 ; Moore 2020 ; Harvey et al. 2018 ; Bonneuil et al. 2013 ; Fressoz et al. 2020), mettant en évidence, au fil de l'histoire, la conflictualité idéologique au sujet des relations entre les humains et les *extra-humains* (Moore 2020).

Les propositions en termes de *pédagogie critique*, même si elles ne sont pas totalement novatrices, permettent de reposer l'exigence d'une éducation à la complexité dans un système scolaire, de plus en plus contraint et asséché par les logiques néolibérales. Les pédagogies critiques reprennent en grande partie, mais parfois en les édulcorant, les démarches, héritées de courants éducatifs tels que l'Éducation Nouvelle, portant une visée émancipatrice pour chaque élève et pour la société. En se situant dans la perspective de former des « *écocitoyens en Anthropocène* », voire en *Capitalocène*, dans le souci de promouvoir la justice sociale et environnementale, ces démarches pédagogiques critiques nous semblent porteuses de perspectives fructueuses. Dans une traduction de la pédagogie critique dans le cadre de la géographie enseignée, les études de cas situées, dans le territoire proche, dans un premier temps, puis dans les territoires plus lointains, peuvent favoriser le retour à la réalité. Afin d'articuler théorie et pratique, un questionnement des démarches et des notions employées dans les programmes de géographie s'avère indispensable pour esquisser les contours d'une *géographie enseignée critique*.

9.2.2 Enseigner une *géographie critique* ?

Indépendamment des controverses qu'elle pourrait susciter, la construction d'un projet d'éducation en *Anthropocène* et son éventuelle traduction dans le système éducatif, risquent de prendre du temps. Nous préférons nous inscrire dans le cadre du système éducatif tel qu'il est, et dans l'urgente nécessité d'une éducation critique au DD face aux crises en cours, crises sociale, économique, environnementale, politique, démocratique et aussi scolaire. Les enseignants en géographie sont alors appelés à questionner les contenus des programmes, les notions et les démarches en usage en didactique de la géographie. Dans le cadre d'une géographie enseignée critique, l'objectif est de rendre les élèves aptes à décrypter les enjeux et les choix de société que recouvrent les différents discours, notamment en matière de DD et de transition écologique. Un tel enseignement pourrait redonner toute leur place aux questions sociales, aux inégalités sociales et environnementales, se dégager des simples constats pour rechercher les logiques à l'origine de tels processus. Les études de cas, ancrées dans des territoires particuliers et situés, constituent, de plus, la clé permettant de dégager les élèves des vastes généralités, souvent confuses, et d'articuler les connaissances au réel et à l'action.

Pour scruter la possibilité de mettre en œuvre une pédagogie critique en géographie dans le cadre éducatif actuel, nous prenons l'exemple du programme de seconde générale et technologique. Les programmes de seconde de géographie de 2003 et 2010 s'intitulaient « Sociétés et développement durable » et s'attachaient à présenter la diversité des modes de développement durable. Ils soulignaient la nécessité d'un regard critique à l'égard des opinions communes, des idées reçues et des modèles. Depuis la rentrée 2019, un nouveau programme de seconde est en vigueur. Le programme de 2019 s'inscrit dans le prolongement de cette approche tout en présentant une profonde réorientation dans son organisation générale. Il s'intitule : « Environnement, développement, mobilité : les défis d'un monde en transition ». Il appelle une relecture très importante des notions mobilisées dans la géographie enseignée.

Quelles sont les opportunités offertes dans ce programme pour la mise en œuvre d'une pédagogie critique en géographie ? Quelles sont les pratiques canoniques qui peuvent faire obstacle au décryptage des enjeux ? Comment donner toute sa place à la *question sociale* ? Peut-on mettre en exergue les logiques conduisant à l'accroissement des inégalités sociales et du dérèglement du système Terre ?

La notion de « transition » est placée au cœur du programme de seconde, quand celle de la « recomposition » est abordée en première et celle de « mondialisation » en terminale. Le risque est grand, dès lors, d'accentuer l'approche segmentée de chaque « pilier » du DD. La dissociation entre *transition(s)* et *mondialisation* nous semble préjudiciable à la compréhension globale des enjeux. Tout en se tenant à distance d'une approche en termes de « transition écologique vers le développement durable », le programme donne une définition assez floue du terme « transition ». La transition « *prolonge l'étude du développement durable en insistant sur les grandes mutations en cours et les défis qu'elles représentent pour les acteurs et les sociétés* ». Plus loin, le programme évoque « *un monde en transition* » en lien avec les notions d'*environnement*, de *développement* et de *mobilité*. En guise de définition, il est spécifié que :

« *Cette notion de transition désigne une phase de changements majeurs, plutôt que le passage d'un état stable à un autre état stable. Elle se caractérise par des gradients, des seuils, et n'a rien de*

linéaire : elle peut déboucher sur une grande diversité d'évolutions selon les contextes. Elle prolonge et enrichit la notion de développement durable, que les élèves ont étudiée au collège. La transition est une clé d'analyse des grands défis contemporains, à différentes échelles, plus qu'un objectif à atteindre. Elle permet d'analyser la pluralité des trajectoires de développement, tout en interrogeant la durabilité des processus étudiés. » BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

Cette définition du terme *transition* incite à penser les dynamiques à l'œuvre (trajectoires, mutations, processus, changement climatique) et à en découvrir la diversité. Il s'agit de sortir d'une représentation du monde en tant que système stable. Elle risque, cependant, de rajouter beaucoup de confusions pour les élèves. Elle suppose acquise celle de DD dès le collège alors que nous avons constaté que ce n'est toujours pas le cas pour des néo-bacheliers. Le flou de cette définition peut recouvrir les interprétations les plus diverses, voire les plus contradictoires. Les auteurs de la rédaction du BO contournent ce flou, sans le réduire, pour autant, en énumérant des formes de transitions familières aux géographes : la « transition démographique », « la transition économique », la « transition urbaine » et la « transition environnementale ». Le syntagme « développement durable » tend à s'effacer alors que le terme « développement » tient une place importante.

Le terme « milieu » semble reprendre de la vigueur, qu'il s'agisse de prendre « *conscience de la fragilité des milieux et accroissement des mobilités* », « *d'analyser la vulnérabilité des sociétés et la fragilité des milieux continentaux et maritimes* », de connaître les « *principales caractéristiques des différents milieux à l'échelle mondiale* ». Le terme « milieu », associé aux « caractéristiques naturelles » de l'environnement, permet d'évoquer « *la diversité des relations entre les sociétés et leurs environnements : les mêmes milieux peuvent en effet aussi bien constituer des risques que des ressources.* » Le terme « milieu », objet caractéristique de l'école française de géographie, place en son sein l'étude des relations homme/milieu. Des adjectifs lui ont été associés : « milieu naturel », « milieu urbain », milieu montagnard »... La notion de *milieu* a été peu à peu remplacée par celle d'*environnement*, après la première Conférence des Nations unies sur l'environnement à Stockholm en 1972. Ce retour en grâce de la notion de *milieu* peut être interprété au prisme des propos d'Olivier Soubeyran (Lévy et al. 2013, pp. 670-672). Il souligne un nouvel intérêt pour cette notion qui, en lien avec la question de la complexité de la question environnementale, peut, d'après lui, « *constituer un outil de réflexion et d'action efficace* ». Jacques Lévy estime que « *la notion de milieu, recentrée dans les sciences du vivant, recèle pour la géographie et les sciences sociales de l'espace un intérêt profondément renouvelé* » (in Lévy et al. 2013, pp. 672-673). Le *milieu* est ainsi constitué, semble-t-il, des dimensions biophysiques de l'environnement. Dans la géographie enseignée, le terme « environnement » (encadré 11) désigne « *le cadre de vie, y compris urbain* » des sociétés. L'enseignement de la géographie a désormais pour finalité l'étude « *des relations entre la société et ses environnements* ».

Pour la France, l'étude « des milieux métropolitains et ultramarins » est l'occasion de découvrir que « *la richesse et la fragilité des milieux motivent des actions de valorisation et de protection.* » Les enjeux en matière de transition sont donc recentrés autour de deux focales : la valorisation et la protection des *milieux*, ce qui nous semble particulièrement réducteur, et, de plus, orienté idéologiquement. L'approche en termes d'inégalités sociales et environnementales, en lien avec les orientations économiques est, inversement, laissée dans l'ombre.

Encadré 11 : Thème 1, en seconde : Sociétés et environnements : des équilibres fragiles

L'objectif du thème 1 est **d'étudier la complexité des relations entre les sociétés et leurs environnements afin de comprendre le cadre de vie des sociétés et les modalités de leur gestion en s'attachant à deux éléments majeurs : les risques et la gestion des ressources.**

Dans un monde marqué par une accélération des changements (changement climatique, forte croissance démographique, accélération de l'urbanisation, ...) au point que l'on peut parler de **changement global**, il s'agit d'étudier les effets des **interactions** entre ces différents processus afin de voir comment les sociétés, c'est-à-dire des collectivités qui occupent des territoires de toutes échelles, subissent, aménagent et valorisent leurs **environnements**, à savoir leurs cadres de vie, y compris urbains. Ces environnements combinent des caractéristiques naturelles (milieux) et sociales, matérielles (aménagements) et immatérielles (représentations). Pour étudier ces interactions, qui supposent de connaître les grands foyers de peuplement ainsi que les principales caractéristiques des milieux de la planète, deux points d'entrée ont été retenus : les risques et la pression sur les ressources. Le **processus de transition** interroge les acteurs sur les modes de gestion de l'environnement. Les deux questions générales permettent une approche de la diversité des relations entre les sociétés et leurs environnements : les mêmes milieux peuvent en effet aussi bien constituer des risques que des ressources. Cette réflexion s'appuie sur les connaissances et les repères spatiaux du collège qu'elle enrichit.

Le passage à une plus grande échelle que permet la **question spécifique sur la France** modifie l'angle d'étude et permet d'appréhender **l'ensemble des relations entre la société et ses environnements**. En montrant l'articulation avec les points étudiés (gestion des risques et d'une ressource) à l'échelle mondiale, il s'agit d'analyser à la fois la diversité, la richesse et la fragilité des milieux ainsi que les actions et politiques mises en place tant pour les valoriser que pour les protéger en France métropolitaine et ultramarine.

[Programmes et ressources en histoire-géographie - voie GT | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#) consulté le 13/10/2022

Le terme de « territoire » conserve une place majeure mais rivalise avec le terme « monde » alors que les mots « planète » et « Terre » sont absents. La notion d'*Anthropocène* est, elle aussi, éludée. Ces constats nous interrogent. S'agit-il d'en laisser la prérogative aux Sciences de la Vie et de la Terre ? Les auteurs du programme ont-ils des réserves sur ces notions ? En classe, cependant, les enseignants ne pourront pas faire l'économie d'une réflexion sur les usages de ces termes que les élèves emploient abondamment, sur leur ambiguïté et sur les polémiques qu'ils suscitent. Les attendus du programme sont explicités dans les « accompagnements du programme »²⁹⁸ diffusés sur Éduscol (encadré 11). Le BO et les accompagnements du programme circonscrivent l'enseignement de la géographie dans une description, certes complexe, des interrelations, des processus.

Dans le cadre d'une pédagogie critique, il convient d'encourager une analyse critique des discours concernant le DD et la transition écologique afin de déceler les enjeux en termes de choix de société. Des études de cas, dans le monde, mais aussi en France, interrogeant le rôle des « *acteurs sur les modes de gestion de l'environnement* », sur la « *diversité des relations entre les sociétés et leurs environnements* » en offrent de larges opportunités. Dans la difficulté du quotidien, leur imposant de lourdes tâches, les

²⁹⁸ [download \(education.fr\)](#) consulté le 13/10/2022

professeurs d'histoire-géographie peuvent s'appuyer sur le site *Géofluences*²⁹⁹ et y trouver un glossaire où chaque notion est, brièvement, mise en perspective sur le plan épistémologique, des dossiers pour actualiser leurs connaissances sur diverses thématiques des programmes, des études de cas situées, et des références vers d'autres articles. Pour ne citer que quatre exemples, nous retiendrons, sur les ressources énergétiques, « La révolution du gaz et du pétrole de schiste aux États-Unis : enjeux technologiques, territoriaux et géostratégiques »³⁰⁰, sur les enjeux en région arctique : « L'extractivisme sans extraction ? Au Groenland, des politiques de développement territorial entre volontarisme minier et dépossessions »³⁰¹ et « Quand les peuples autochtones mobilisent l'espace pour réclamer justice »³⁰², sur le territoire français : « Le conflit autour de projet minier « Montagne d'or » en Guyane au prisme de la géopolitique locale »³⁰³. Chacun de ces articles, présentant les différents acteurs en présence, peut donner lieu à un débat sous la forme de jeu de rôle.

La notion d'*inégalité(s)* apparaît en lien avec la question du *développement*. Les élèves peuvent ainsi aborder les inégalités socio-économiques et territoriales au Brésil, en Russie, en Afrique australe et même en France. Ce programme offre donc la possibilité d'évoquer la *question sociale* à travers plusieurs thèmes : le risque, les ressources majeures et leur gestion, les conflits, l'eau. Ainsi, « *le risque correspond à une situation dans laquelle une société (population, biens, activités), plus ou moins vulnérable, est exposée à des aléas [...]. La répartition des aléas d'origine naturelle et/ou anthropique, de même que l'inégale vulnérabilité des sociétés, créent une grande diversité de relations entre les sociétés et les risques.* » Dans les « orientations pour la mise en œuvre », la problématique suggérée pour l'étude de la question des sociétés face aux risques, est : « *Comment les risques, dans un contexte de changement global, révèlent-ils l'inégale vulnérabilité des sociétés ?* ». Le caractère cumulatif des risques pour les plus démunis et les possibilités d'atténuation pour les plus privilégiés sont soulignés (p. 6). La vulnérabilité inégale des sociétés est associée, dans les textes officiels, aux *inégalités de développement* de même que leur inégale capacité à y faire face (p. 6). Les élèves dans les territoires français d'outre-mer sont particulièrement concernés.

Sans entrer dans l'analyse exhaustive du texte, nous pouvons formuler quelques remarques. Le terme de *développement* est pris dans l'acception portée par les textes internationaux. Or, il est sujet à controverse. En tant que QSV, il convient, en lien avec l'enseignement de l'histoire de remettre en contexte et en perspective ce terme, d'en souligner la polysémie et les ambiguïtés. L'expression « échange inégal » permettrait de mieux identifier les enjeux de ces controverses. Nous notons qu'il s'agit toujours de décrire des états de fait, indépendamment des processus historiques dont ils sont le produit, et que les causes des

²⁹⁹ « Géographie critique des ressources : énergies, matières, foncier », <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-critique-des-ressources> consulté le 03/05/2023

³⁰⁰ Laurent Carroué, « La révolution du gaz et du pétrole de schiste aux États-Unis : enjeux technologiques, territoriaux et géostratégiques », *Géofluences*, juin 2022. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-critique-des-ressources/articles/gaz-et-petrole-de-schiste-etats-unis> consulté le 03/05/2023

³⁰¹ Marine Duc, « L'extractivisme sans extraction ? Au Groenland, des politiques de développement territorial entre volontarisme minier et dépossessions », *Géofluences*, novembre 2017, <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/arctique/articles-scientifiques/extractivisme-mines-groenland> consulté le 03/05/2023

³⁰² Béatrice Collignon, Irène Hirt, « Quand les peuples autochtones mobilisent l'espace pour réclamer justice » [“Claiming Space to Claim for Justice: the Indigenous Peoples' Geographical Agenda”], traduction : Christine Rychlewski], *justice spatiale | spatial justice*, n° 11 mars 2017 | mars 2017, <http://www.issj.org/> consulté le 03/05/2023

³⁰³ Fabrice Clerfeuille, « Le conflit autour de projet minier « Montagne d'or » en Guyane au prisme de la géopolitique locale », *Géofluences*, mars 2022, <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/changement-global/articles-scientifiques/montagne-dor-guyane> consulté le 03/05/2023

inégalités (identification des acteurs, les modalités d'appropriation des ressources, systèmes productifs, modes de consommations...) ne sont pas évoquées explicitement. Dans le cadre d'une géographie critique, il conviendrait de les traiter. Le programme de géographie de seconde et les accompagnements insistent sur la nécessité de dégager les élèves des oppositions binaires. Nous avons, en effet, pu mesurer, dans les réponses aux questionnaires, combien ce mode de pensée est réducteur et comment il conduit à des impasses sur les plans scientifique et civique. Dans le cadre d'une pédagogie critique, il s'agit de déconstruire les oppositions binaires global/local, Nord/Sud, riches/pauvres.

Afin de dépasser l'opposition local/global, le programme de seconde introduit, par exemple, le cadre national (encadré 11). La géographie de la France s'étudie désormais tout au long des trois années de lycée, en lien avec ces trois grandes thématiques. L'échelle nationale permet de sortir de l'opposition local/global. L'articulation des études de cas en France avec les points étudiés (gestion des risques et d'une ressource) à l'échelle mondiale, conduit à questionner les actions et politiques mises en place en France métropolitaine et ultramarine. En resituant les politiques publiques dans le cadre des orientations de l'Union européenne, les élèves pourraient saisir la diversité des échelles spatiales, leur complexe articulation, en lien avec le politique. Ainsi, du local au mondial, chaque niveau d'actions, notamment dans les politiques publiques, retrouve sa place, dans ses spécificités scalaire, temporelle, institutionnelle avec des stratégies qui peuvent être soit complémentaires et convergentes, soit en contradiction.

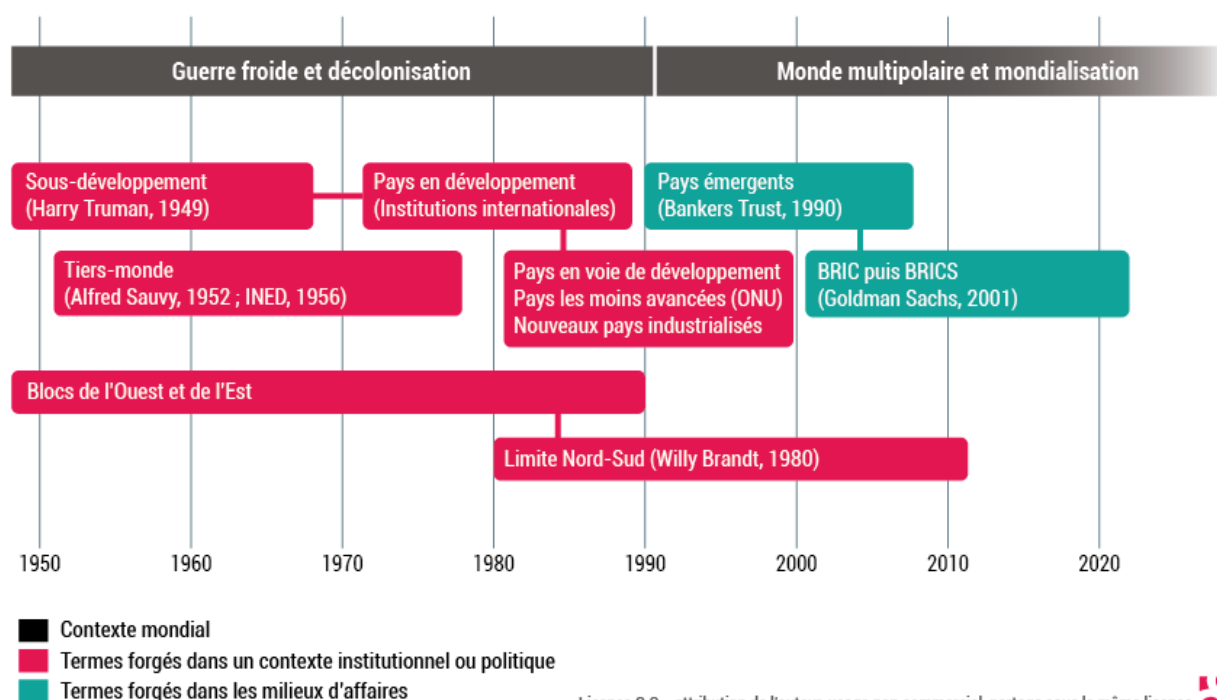
L'opposition Nord/sud est remise en cause dans les textes officiels. Les indicateurs économiques sont interrogés de manière critique, la limite entre les Nord et les Suds est considérée comme « très largement obsolète ». La diversité des études de cas à aborder en classe conduit à montrer que « *les inégalités de développement sont aussi liées à des choix politiques qui varient selon les États* (p. 5) ». La question « développement et inégalités » permet de pousser plus loin la réflexion sur la *question sociale* déjà abordée plusieurs fois depuis le début de l'année de seconde. La problématique suggérée est formulée en ces termes : « Le développement économique réduit-il ou accentue-t-il les inégalités entre les territoires ? ». Sur le site *Géococonfluences*, l'article rédigé par Jean-Benoît Bouron, Laurent Carroué et Hélène Mathian, intitulé « Représenter et découper le monde : dépasser la limite Nord-sud pour penser les inégalités de richesse et de développement »³⁰⁴ propose un profond renouvellement de la réflexion, en lien avec les mutations de l'organisation de l'espace mondial sous l'effet de la mondialisation.

Ces trois auteurs rappellent que « *l'un des fondamentaux de l'enseignement secondaire et universitaire de la géographie est de penser à la fois l'unicité et la diversité du monde.* » Après avoir interrogé les cadres conceptuels pour penser et caractériser le développement en termes de « sous-développement », de « tiers-monde », et « pays en développement », ils rappellent les conditions de formalisation de l'opposition Nord-Sud pour dépasser le clivage Ouest-Est, puis celles de la notion d' « émergence » sous la houlette des banquiers d'affaires anglophones (fig. 71). Cette construction est éminemment politique, malgré le caractère apparemment neutre des termes Nord et Sud. Les auteurs de l'article construisent une nouvelle typologie des pays correspondant à un découpage du monde en trois groupes : *précaires*, *émergents* et *favorisés*, chacun étant divisé en deux classes (fig. 72). Cette typologie

³⁰⁴ Jean-Benoît Bouron, Laurent Carroué et Hélène Mathian, « Représenter et découper le monde : dépasser la limite Nord-sud pour penser les inégalités de richesse et de développement », *Géococonfluences*, décembre 2022, <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/inegalites/articles/decoupage-economique-mondial>, consulté le 07/12/2022 et le 02/05/2023

repose sur des données statistiques relatives à la problématique du développement. La distinction entre développement et croissance peut être ici présentée. Le choix des critères quantitatifs nécessite de faire réfléchir les élèves, d'une part, sur les indicateurs employés par les institutions internationales et, d'autre part, sur la recherche d'indicateurs plus pertinents pour identifier les inégalités entre États. Les enseignants de géographie peuvent, dès lors, de manière critique, aider les élèves à dépasser l'opposition Nord-Sud, à interroger les modalités de découpage du monde et leurs fondements géopolitiques. Ils se dégagent d'une forme de naturalisation des inégalités entre les États, le PIB n'est plus le seul critère de classification des États. Cette typologie introduit des nuances qui donnent une autre vision du monde.

Figure 71 : Écarts de développement, contexte géopolitique et découpages du monde (1949-2022)



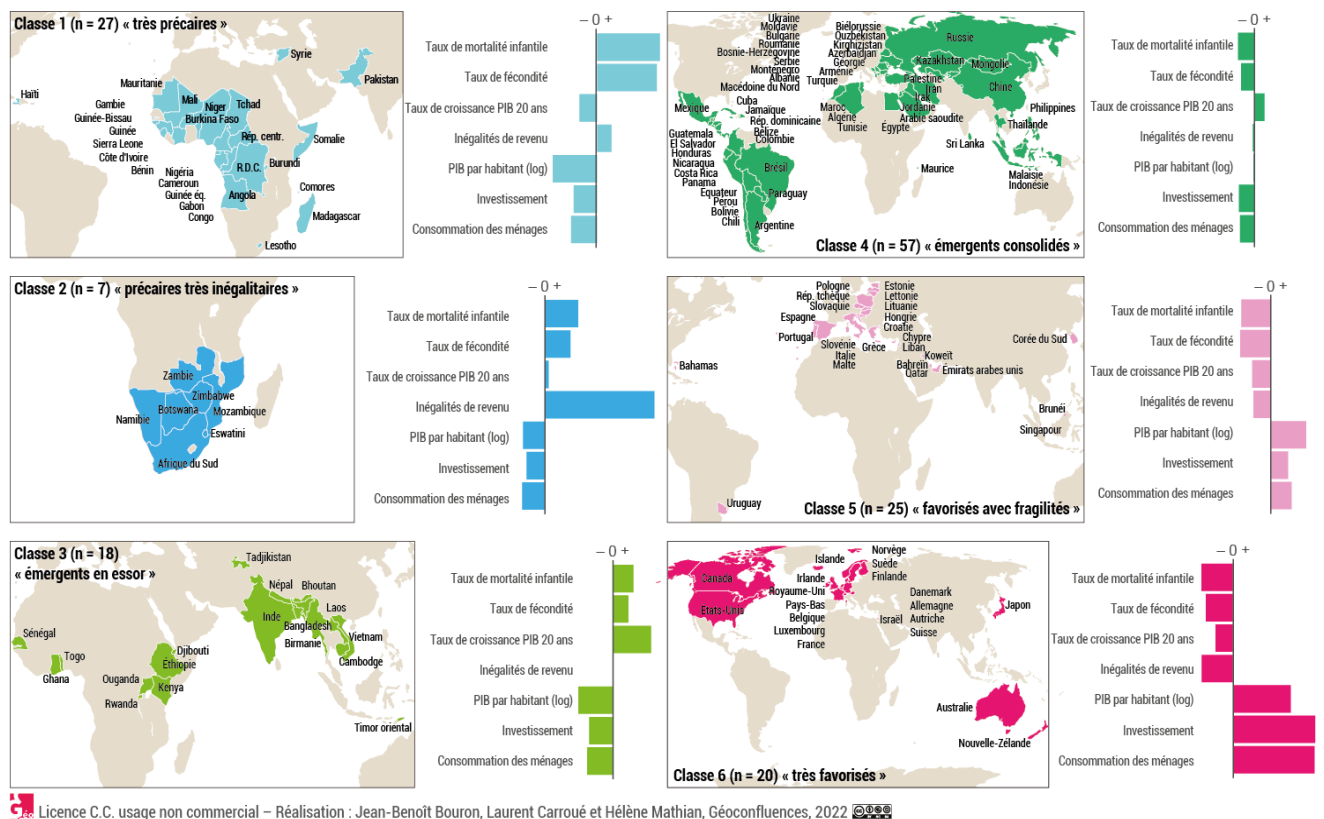
L'étude de l'Afrique australe permet de prolonger ce travail de déconstruction des différents binômes : local/global, Nord/Sud, riches/pauvres. Malgré certaines ambiguïtés qui subsistent dans la rédaction du programme, le poids de l'héritage colonial, le caractère extraverti de l'économie, conduisent à déconstruire la naturalisation des inégalités pour les formuler en termes d'« échange inégal ». Dans le cadre de l'étude de l'Afrique australe qui « se caractérise par une grande diversité de milieux, exploités pour leurs ressources », les élèves sont appelés à observer que « ces milieux sont soumis à une pression accrue liée aux défis démographiques, alimentaires, sanitaires, aux contextes politiques et à certains choix de développement. »

La problématique est formulée de manière très large : « Quels sont les effets des transitions en cours sur les espaces de l'Afrique australe ? » (Thème 4 du programme). Il est, d'emblée, souligné que :

« L'Afrique australe forme un espace régional aux nombreuses composantes climatiques et paysagères, historiques, culturelles, démographiques et aux importants écarts de croissance et de développement. Elle présente néanmoins des éléments d'unité étroitement liés et hérités de son »

histoire : richesse et diversité des ressources, inégalités de développement, mobilités complexes de populations et séparation raciale. Dans le monde contemporain, l'Afrique australe constitue un exemple qui combine les questions de l'environnement, du développement et des mobilités fondées sur l'attractivité des ressources naturelles, une croissance démographique et urbaine, une diversification des trajectoires de développement à différentes échelles. Les inégalités sociales perdurent depuis la fin de l'apartheid (1991), voire se renforcent avec l'accroissement des mobilités. » (BO p. 5).

Figure 72 : Trois mondes, six groupes



L'étude de la « transition urbaine » dans une ville comme Johannesburg est l'occasion de prendre conscience des fortes inégalités inscrites dans des rapports de domination qui se sont complexifiés malgré l'abolition de l'apartheid (encadré 13). L'écriture des accompagnements du programme de seconde offre donc une transposition didactique des avancées de la recherche en géographie, et même en histoire environnementale. La question des inégalités sociales et territoriales, en lien avec la *géographie de la domination* inspirée de David Harvey (Harvey et al. 2018), peut trouver sa place dans la géographie enseignée. Mais des « accompagnements des programmes » (encadré 12) à la mise en œuvre en classe, il reste d'autres pas à franchir.

L'étude de la brochure « *Enseigner l'histoire et la géographie en Seconde* » (Dautresme et al. 2019), diffusée sur le Réseau CANOPé, peut en donner l'illustration. Dans la brochure, la présentation globale du programme de géographie souligne, en écho à ce qui précède, que « si les questions qui occupent ce qu'on appelle la « géographie sociale » n'apparaissent pas directement, la problématique des inégalités inclut en

tout cas, par exemple, les questions de domination » (p. 34). De même, la place de la notion de *milieu* est signalée, appréhendée comme un outil pour combattre le déterminisme naturel.

« Liée aux interactions avec les sociétés, [elle] offre l'occasion de mettre en œuvre une approche résolument non déterministe et non naturaliste, le milieu étant un construit évolutif, résultat des interactions changeantes entre des composantes naturelles et les actions de la société. On touche là un des grands enjeux de l'enseignement de la géographie, essentiel à travailler avec les élèves, tant les représentations communes sur les déterminismes physiques pèsent encore. » (p. 34)

Nous pouvons pleinement partager ces remarques. Nous formulons, en revanche, des réserves quant au contenu des séances proposées qui semble s'écarter de ces propos préliminaires. « *Le constat d'un développement inégal et déséquilibré à toutes les échelles* » (Dautresme et al. 2019, p. 184) incite sobrement à remettre en cause « *une vision binaire et schématique du monde opposant des pays développés au Nord à des pays du Sud en développement* » et s'en tient donc à constater que « *si les inégalités diminuent au niveau mondial, elles ont tendance à augmenter au sein des États et [que] la mondialisation est accusée de créer de nouvelles poches de pauvreté au sein d'îlots de richesse* ». Ces propos, très consensuels, peuvent s'interpréter de multiples manières.

Encadré 12 : l'Afrique du Sud dans les accompagnements du programme de seconde

Johannesburg dans la « transition urbaine »

Comprendre que la croissance se nourrit des effets de la transition démographique et des apports migratoires entre États ; elle requiert d'importants investissements en termes de logements, services publics, transports et en eau potable. Cependant, les iniquités raciales héritées de la période de la colonisation et de l'apartheid perdurent. Favoriser un développement inclusif, réduire les inégalités et les ségrégations persistantes, est un défi majeur. En Afrique du Sud, le déclassé social se superpose au déclassé racial issu de la colonisation et de l'apartheid, malgré l'essor modeste d'une classe médiane et l'apparition d'une frange aisée dite *Black Diamonds*. Si le *Black Empowerment* s'affirme progressivement, la crise sociale et raciale est l'envers de l'émergence discutée.

Dans cette optique, le visionnage d'un extrait de reportage ou la lecture d'un petit dossier de presse sur Johannesburg serait un exemple probant de cet état de fait. Sa traduction en un court texte de synthèse ou en un compte rendu oral, vise à maîtriser les capacités à « **procéder à l'analyse critique d'un document** » et « **confronter le savoir acquis en histoire et en géographie avec ce qui est entendu, lu et vécu.** »

(Accompagnements du programme de géographie de seconde, 2019, Thème 4, pp. 7-8)

Même si les enjeux liés au choix des indicateurs pour mesurer le développement sont évoqués (Dautresme et al. 2019, p. 184), la question des racines des inégalités sociales dans le cadre d'un « échange inégal » (Amin 1988) et du régime d'apartheid n'est pas soulevée. Est-ce un défaut de prise en compte, voire de compréhension des attendus du programme ? Est-ce un parti pris qui consisterait à s'inscrire dans une approche qui se refuse à aborder les questions en matière de choix politiques et économiques ? Quoi qu'il en soit, la traduction du programme portée dans cet exemple (encadré 13) semble largement reprise dans le quotidien de la pratique des enseignants. Elle distille une conception néolibérale de la « gestion des ressources », limite, pour les élèves, les occasions d'exercer leur esprit critique, et participe de l'invisibilisation des inégalités sociales et environnementales à toutes les échelles.

Encadré 13 : L'Afrique du Sud dans « Enseigner l'Histoire-géographie, seconde »

Illustrant cette diversité des trajectoires, l'Afrique du Sud, qui contribue à un tiers du PIB de l'Afrique subsaharienne, apparaît à bien des égards comme une puissance sans égale dans la région. La diversification économique (30 % de la population est employée dans l'industrie, un secteur tertiaire performant) a servi une croissance qui a permis à cet État d'intégrer en 2011 le groupe des BRIC, devenu alors BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud). Cette intégration caractérisa aux yeux du monde l'émergence sud-africaine. Cette dernière fait pourtant l'objet d'analyses contradictoires. La hausse continue du PIB et du revenu par habitant, l'importance des investissements directs étrangers et le rôle croissant joué par des firmes transnationales sud-africaines constituent des indices probants de cette émergence. De même, si les exportations sud-africaines demeurent dépendantes des produits miniers (pierres précieuses, or, métaux divers), l'économie sud-africaine est engagée dans une transition ; l'installation récente par Microsoft de deux data centers à Johannesburg et à Cape Town témoigne du rôle moteur qu'est amenée à jouer l'Afrique du Sud dans l'économie africaine au XXI^e siècle. Mais l'émergence économique n'est pas encore synonyme de développement durable. Les profondes inégalités héritées du système de l'apartheid sont tenaces, malgré l'essor d'une classe moyenne noire nombreuse. Les problématiques sanitaires (plus de 12 % de la population vit avec le VIH), les enjeux d'équipement (25 % de la population n'est pas raccordée à l'électricité) et la ségrégation socio-spatiale illustrent ces inégalités qui font de l'Afrique du Sud le deuxième pays le plus inégalitaire du monde selon l'indice de Gini.

(Dautresme et al. 2019, pp. 244-245)

Deux séances retiennent notre attention : celle qui concerne les aires protégées et celle qui traite de l'Afrique du Sud en tant que « pays émergent ». Dans les accompagnements du programme³⁰⁵, les élèves sont invités à une approche critique des politiques de préservation des espaces « naturels » :

« l'observation d'une carte des aires protégées, dont les emprises spatiales entravent les activités agricoles ou extractives et qui correspondent parfois à des « parcs de papier », permet de compléter la réflexion sur le rôle des acteurs régionaux et internationaux face aux enjeux et difficultés à concilier protection et développement. » (p. 6).

On peut y voir les apports des études en histoire environnementale comme celle de Guillaume Blanc sur *« L'invention du colonialisme vert : pour en finir avec le mythe de l'éden africain »* (G. Blanc 2020). Cependant, la brochure choisit, pour « fil conducteur », une formulation plus édulcorée et plus complaisante : « en quoi la délimitation d'aires protégées est-elle porteuse d'enjeux géopolitiques et économiques complexes ? ». Un dossier documentaire est soumis aux élèves afin qu'ils puissent « retracer l'évolution, depuis la fin de l'apartheid de ces parcs transfrontaliers qui s'inscrivent dans une volonté de pacification d'une région marquée par les conflits. » Il est concédé que « ces parcs demeurent sous tension : tensions frontalières entre les différents États souverains aux prises avec des mobilités multiples, celle de la faune sauvage mais celle aussi des braconniers ; tensions sociales entre les populations qui vivent au sein de ces aires et qui aspirent à participer à leur gouvernance et les autorités des parcs ; tensions entre les impératifs écologiques et la valorisation économique de ces espaces à préserver. » (Dautresme et al. 2019, pp. 240-242). Cette lecture tourne le dos aux accompagnements du programme et on peut y retrouver les ingrédients du « colonialisme vert » étudié par Guillaume Blanc (G. Blanc 2020). Il dénonce, en effet, le rôle des administrations coloniales, des scientifiques présents à leurs côtés avant les indépendances et qui

³⁰⁵ <https://eduscol.education.fr/document/23449/download>, consulté le 14/10/2022

poursuivent leur parcours après les indépendances dans les organismes internationaux. Ils produisent des analyses néo-malthusiennes, paternalistes et bien souvent racistes, dans une réalité post-coloniale, où les relations entre l'expert et le dirigeant, mêlent des rapports de domination, d'instrumentalisation et de négociation. La nature ainsi construite, dans une logique conservationniste pour des touristes qui se verront offrir une nature brute, sauvage : faune, flore, panoramas... au prix de l'expulsion des habitants. Le discours déployé en termes de DD a pour effet, à partir des années 1980, selon l'auteur, d'infléchir l'argumentaire vers un discours qui peu à peu « *devient si gestionnaire, si lissé et policé qu'il va réussir à faire passer une expulsion pour une procédure apolitique* » (Blanc 2020, p. 180).

Pour traiter de « l'Afrique australe : les défis de la transition et du développement pour des pays inégalement développés », les auteurs de la brochure se proposent de mettre « l'émergence sud-africaine en question » (encadré 13). PIB, croissance, puissance, BRICS, investissements directs à l'étranger, exportations, intégration..., ces termes attestent d'une lecture néolibérale du système économique mondial, en termes de « mondialisation », d'« émergence », sans questionner ni ces notions, ni le caractère structurellement asymétrique et inégalitaire des échanges internationaux. Le poids de l'héritage de l'apartheid est trop brièvement évoqué pour en saisir les effets sur le plan géographique, alors qu'on s'adresse à une génération de lycéens qui ne connaît pratiquement pas ce tragique épisode de l'histoire.

La comparaison des discours employés dans différents types de textes utilisés par les enseignants (les programmes, les accompagnements du programme et leur interprétation dans la publication du réseau CANOPé) montre, qu'à chaque étape, on observe une réinterprétation du programme. Il est en de même dans les manuels scolaires. Si les accompagnements s'inscrivent dans le sens d'une lecture plus étoffée scientifiquement que le programme, en prise avec les avancées académiques, et d'une invitation à aider les élèves à construire une pensée critique, il en va tout autrement dans sa traduction « clé en main », en vue d'une mise en œuvre en classe. Cette traduction édulcore les contenus, tant sur les plans méthodologique que scientifique. Il est plus souvent demandé aux élèves de « prélever des informations » que d'interroger de manière critique les modalités de leur construction. Cette pratique est d'autant plus surprenante qu'en cours d'histoire, le même enseignant invite les élèves à une analyse critique des documents. Elle inculque une lecture supposée « neutre » des questions de développement qui, en fait, véhicule une vision faisant l'impasse sur les logiques à l'œuvre dans les rapports de domination, à l'origine d'inégalités sociales et spatiales à toutes les échelles. Cela participe activement à l'invisibilisation des *questions sociales et environnementales* auprès de publics scolaires qui savent pourtant se montrer très réactifs face à l'injustice. Ces éléments constituent autant d'obstacles à la mise en œuvre d'une géographie critique enseignée.

L'enseignement de la géographie est donc soumis à deux dynamiques contradictoires entre lesquelles les professeurs naviguent avec plus ou moins de clairvoyance. D'un côté, il offre des possibilités importantes pour aborder le « développement durable » dans une acception large, faisant place à chacun de ses piliers, environnemental, social et économique. Le professeur d'histoire et géographie peut restituer l'historicité des processus et mettre en perspective l'ampleur de la crise multiforme qui enflé dans ce premier quart du XXI^e siècle et ses racines, augurant d'effets ravageurs sur les plans humain et environnemental. Associées à l'EMC, ces disciplines permettent de former un écocitoyen, fort de connaissances solides et de sa pensée critique, capable d'élaborer librement ses choix, notamment sur le plan politique. Inversement, les

pratiques dans le quotidien des classes révèlent la prégnance de l'idéologie néolibérale dominante qui conduit à l'invisibilisation de la *question sociale* et à expliquer les inégalités en les attribuant à « un retard de développement », à un certain « déterminisme naturel », à une démographie décrite comme explosive dans les pays dits du Sud... Les relations entre les humains organisés en sociétés avec leur environnement, sont souvent circonscrites dans une opposition réductrice de la relation Homme/Nature. Les approches, elles aussi binaires, tantôt à l'échelle « globale », tantôt à l'échelle « locale », affaiblissent la capacité de lecture de la complexité des problématiques sous-jacentes. Les rapports de domination sont ainsi occultés. En revanche, dans le cadre d'une *éducation au politique*, de l'apprentissage de l'esprit critique, finalité sans cesse réaffirmée de l'enseignement en histoire-géographie, le travail sur les notions devient une clé de voûte pour aider les élèves à décrypter, eux-mêmes, les discours. En choisissant le thème « les géographies du politique » pour les sessions 2022, 2023 et 2024, le jury de l'agrégation de géographie atteste de la nécessité de confronter les futurs enseignants à la question d'une « éducation au politique » en géographie.

9.2.3 « Parcours éducatifs » et construction spiralaire des notions de géographie

Une EDD qui prend en compte les inégalités sociales et environnementales peut être un levier important pour combattre les inégalités scolaires tout en promouvant la justice sociale et environnementale. Cette dynamique s'inscrit dans le « parcours de l'élève » où les objectifs d'apprentissage sont explicités le plus possible. Les réponses de néo-bacheliers aux questionnaires attestent de la difficulté des élèves pour s'appropriier et maîtriser des notions fondamentales en géographie : mondialisation et développement durable, environnement, nature, économie, social... Ces notions peuvent être employées différemment selon les disciplines enseignées. De plus, les mots à mobiliser dans leur acception géographique font souvent partie du langage courant. Ils sont largement repris dans les médias, ce qui accroît les difficultés pour les élèves. Ces notions font, par ailleurs, débat au niveau académique. Faut-il évacuer ces débats au profit d'une définition consensuelle ? Faut-il réserver cet apprentissage aux élèves jugés les plus « capables » ? Peut-on initier tous les élèves à la « vivacité » des controverses scientifiques ?

La démultiplication de l'usage et du sens de ces mots, dans des acceptions différentes avec lesquelles les élèves ont plus ou moins de difficultés à composer, pose un défi pédagogique. En nous y confrontant auprès d'élèves en collège, nous avons identifié trois types de difficultés : le rapport des élèves aux productions écrites, l'appropriation des notions dans un sens géographique et la nécessité de les enrichir au fil du parcours scolaire. Selon leur rapport à l'écrit, les élèves s'approprient, avec plus ou moins de réussite, les codes et les contenus scolaires. Comment accompagner les élèves dans ce cheminement pour permettre à tous les élèves de maîtriser les notions, notamment en EDD, de sorte qu'ils puissent en faire des outils pour construire une pensée critique et participer à la construction des solutions politiques aux enjeux auxquels ils sont confrontés ?

L'exercice qui consiste à proposer une définition est, en fait, relativement complexe, d'autant que la culture scolaire induit souvent, pour les enfants issus des classes populaires, des difficultés langagières (écrites ou orales) qui peuvent être associées à un véritable phénomène d'acculturation, suscitant des résistances (Lahire 1993 ; Bonnéry, Bautier, et al. 2015). Bernard Lahire suggère que :

« le problème (politique, culturel, scientifique...) des « cultures populaires » se pose donc au moment de la généralisation des formes sociales scripturales et de la prise de sens politique, culturel,

scientifiques des formes orales : elles sont le nom d'un nouveau rapport de domination culturelle et politique ». (Lahire 1993, p.34).

Ces rapports de domination au profit des classes dominantes qui maîtrisent les différentes formes langagières, écrites et orales, renforcent la reproduction sociale et le principe de distinction (Bourdieu 1979 ; Bourdieu et al. 1994 ; 2005). Pour autant, B. Lahire précise que la culture scolaire ne se réduit pas à la culture spécifique d'un groupe social particulier (Lahire 1993, p.60). Les productions langagières des élèves peuvent, dès lors, être explorées en tant que « *formes sociales scripturales* » ou « *formes sociales orales* » comme des supports pour penser les relations entre les modes de socialisation scolaires et la construction des rapports de domination. Ces modes de socialisation accompagnent la construction des visions du monde que nous avons identifiées dans les réponses des étudiants. Stéphane Bonnéry prolonge sa réflexion sur la production de l'échec scolaire des enfants des classes populaires en élargissant le questionnement à l'étude des *inégalités du processus d'appropriation des connaissances et des savoirs*. Il propose de fonder une *sociologie de la transmission-appropriation* (Bonnéry, Bautier, et al. 2015) explorant le rôle des supports pédagogiques dans les difficultés d'apprentissage. L'élève recompose donc ses connaissances acquises dans le cadre scolaire, mais aussi dans son environnement social, essentiellement familial, comme nous avons pu le constater auprès des néo-bacheliers enquêtés. La construction des savoirs est, de ce fait, un processus en tension qui peut aller jusqu'à des conflits intimes relevant de la construction identitaire. Bernard Lahire, s'appuyant sur les propos de Pierre Bourdieu, souligne que :

« la sociologie de l'éducation est un chapitre [...] de la sociologie de la connaissance et aussi de la sociologie du pouvoir » (Bourdieu, *La Noblesse d'État*, cité dans Lahire 1993, p.12).

Cette recherche doctorale s'inspire des travaux de ces sociologues pour deux raisons. Au fil de notre pratique enseignante, leurs ouvrages nous ont permis de mieux appréhender les difficultés des élèves, de renoncer à évoquer de manière globalisante et stigmatisante « des élèves en difficulté » pour privilégier une démarche conduisant à identifier précisément les difficultés auxquelles se heurtent les élèves et tenter d'y remédier. Cette pratique antérieure et ces réflexions théoriques permettent, dans le cadre de notre recherche doctorale, de mieux appréhender la richesse des productions écrites des étudiants et de leurs propos dans le cadre des entretiens.

Sur le plan pédagogique, nous avons constaté des difficultés particulières lorsque les élèves doivent passer à des connaissances ancrées dans le concret du quotidien, puis à des démarches de conceptualisation, plus abstraites. De nombreux élèves confrontés à ces difficultés peuvent, sans dispositifs pédagogiques adaptés, se décourager. Stéphane Bonnéry questionne les logiques de raisonnement propres aux formes bien spécifiques de la culture écrite, notamment dans les supports pédagogiques. Il constate qu'elle sollicite la réalisation de *sauts cognitifs*, de la prescription de tâches (ex : prélever des informations) à la mise en pratique de démarches plus complexes : comparer, déduire, généraliser... En fonction des origines sociales des élèves, souvent en lien avec le niveau de formation des parents, de grandes disparités apparaissent : les enfants des classes populaires ont des éducations plus ancrées dans le concret des tâches pratiques quand les enfants des classes plus aisées sont plus familiarisés avec les démarches réflexives. Il s'agit d'un « cheminement intellectuel » qui gagnerait à être dénaturalisé et explicité auprès des élèves pour mieux les accompagner (Bonnéry et al. 2015, p 17-18).

Le moment où l'élève ou l'étudiant est appelé à produire une définition relève d'un phénomène dont la complexité échappe souvent au pédagogue, faute de formation. La construction de situations d'apprentissage dans le cadre scolaire questionne le contenu des savoirs construits, en lien avec les démarches pédagogiques employées. Les arbitrages des enseignants, quand ils déterminent leurs objectifs pédagogiques et préparent leurs séances, sont intimement liés à leurs convictions personnelles. La neutralité du fonctionnaire impose à l'enseignant une analyse réflexive de ces convictions. Dans une *pédagogie critique*, l'enseignant interroge la dimension idéologique de ces convictions. Si le mot *idéologie* peut prendre un sens péjoratif, dans cette recherche, au contraire, il « désigne un système d'idées, une philosophie du monde et de la vie, en particulier une théorie mettant en valeur un aspect de l'activité sociale » (Rey 2010, p. 1058).

La maîtrise des notions et de la forme écrite scolaire permet d'accéder à une certaine intelligibilité du monde. Mais alors, quelles notions apprendre ? de quelle(s) manière(s) ? Doivent-elles prendre une forme univoque ? Deux problèmes pédagogiques antinomiques surgissent. Les élèves - notamment les plus fragiles scolairement - ont besoin d'être sécurisés. Les savoirs stabilisés jouent ce rôle. Pour autant, il ne faut pas les enfermer dans un savoir qui serait établi une fois pour toute, ce qui les oblige à sortir de leur zone de confort. De plus, cela heurte beaucoup de parents dans leurs représentations des apprentissages scolaires, notamment en histoire-géographie. Nous plaçons pour une découverte progressive des notions dans des situations d'apprentissage de formes diversifiées (au cours d'une étude de cas, en utilisant des dictionnaires, des textes scientifiques...) qui ont pour objectif de faire saisir progressivement le sens et les usages des notions. Ces définitions doivent rester ouvertes, de manière à affranchir les élèves d'une représentation du savoir, un savoir qui serait figé et faisant autorité. Pour en favoriser l'appropriation, les élèves doivent pouvoir disposer d'une définition, si possible construite en classe. Pour ce faire, l'enseignant doit préalablement disposer d'un projet de définition. Nous proposons, à cet effet, quelques formulations possibles dans le cadre d'une pédagogie différenciée en fonction des élèves et de leur âge. Dans un premier temps (6^{ème} et 5^{ème}), l'enseignant propose des définitions « simples »³⁰⁶ à apprendre par cœur, a minima, ce qui sécurise les plus fragiles, ou à restituer en en conservant le sens. Chaque élève avance à son rythme dans ces acquisitions. Après avoir longtemps rejeté le « par cœur », nous avons dû remettre en cause notre pratique. L'élève qui a plus de difficulté avec les pratiques langagières scolaires et qui a appris une définition par cœur, que les parents peuvent tous faire « réciter », peuvent, par la suite, avec de nouvelles connaissances, en saisir de mieux en mieux le sens. Dans cette phase d'apprentissage de la notion, son caractère polysémique peut être appréhendé, de même que l'évolution de sa signification. Dans ce travail pédagogique, le site de *Géofluences*, en particulier son glossaire³⁰⁷, est d'un grand secours pour les enseignants dont le temps est toujours très compté. À défaut de formation continue, ce glossaire permet à l'enseignant d'actualiser ses savoirs. Il peut, en amont de la séance d'enseignement, servir d'appui à la construction de définitions adaptées au niveau des élèves dans le cadre d'une transposition didactique. Il peut aussi, dans le cadre d'une pédagogie critique, être utilisé comme support d'apprentissage, notamment en classe de seconde. L'essentiel des termes qui ont été utilisés pour notre enquête sont explicités dans ce

³⁰⁶ Ces définitions peuvent paraître simples dans leur formulation afin d'en faciliter leur appropriation par les élèves, mais leur construction pédagogique relève d'un travail complexe pour accéder au cœur de la notion sans hypothéquer les apprentissages ultérieurs. Les définitions proposées dans les manuels scolaires sont souvent très courtes pour des raisons éditoriales, ce qui impose de nombreuses précautions dans leur utilisation en classe.

³⁰⁷ *Géofluences*, « Mieux connaître le glossaire de *Géofluences* », <http://geofluences.ens-lyon.fr/actualites/veille/breves/utiliser-le-glossaire> consulté le 06/05/2023

glossaire, en intégrant les éléments de controverses associés. La notion de *développement durable* est l'un des fils conducteurs des programmes de géographie du primaire à la terminale, cependant, nous formulerons la plupart de nos propositions en direction des classes de 5^{ème} et de seconde où la thématique est centrale.

Pour le syntagme **développement durable**³⁰⁸, le glossaire général propose 16 résultats : développement durable, ressource, croissance économique, aménagement du (ou des) territoire(s), système et systémique, transition, mobilités domicile-travail, économie circulaire, agroalimentaire (secteur, filière, industrie...), développement (économique), densité, mobilité, environnement et environnements, gouvernance, échelle, risque. Ce premier inventaire peut être complété par une requête supprimant l'onglet « général ». On obtient alors 118 résultats³⁰⁹. Pour le mot « développement »³¹⁰, le glossaire propose 51 fiches et 142 pour le mot « durable ». La fiche correspondant au syntagme « développement durable »³¹¹ est régulièrement mise à jour à jour. Cette notion programmatique qui n'est pas un concept géographique induit des révisions successives de sa définition, accompagnant les évolutions institutionnelles. À partir de cette fiche, nous proposons, pour des élèves de 5^{ème}, la définition suivante :

« La notion de Développement durable a été adoptée lors du Sommet de la Terre de Rio en 1992 (Conférence mondiale des Nations unies sur l'environnement) pour permettre aux générations présentes et futures de répondre à leurs besoins. Pour cela, il faut favoriser une juste répartition des richesses et préserver l'environnement. »

En 4^{ème}, la définition peut être complétée en reprenant cet extrait de la définition du glossaire :

*« Le concept de **développement durable** (sustainable Development) a été introduit en 1987 par le rapport dit Brundtland (Our Common Future) qui en donne la définition suivante : « mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Il fut adopté lors du Sommet de la Terre (Conférence mondiale des Nations unies sur l'environnement) de Rio en juin 1992, sur la base d'un double constat d'urgence à l'échelle mondiale : écologique (changement climatique, biodiversité, ressources fossiles, etc.) et sociale (inégalités, satisfaction des besoins de base, etc.). Il a pour objectif d'aboutir à un état d'équilibre entre **trois piliers**, le **social**, l'**économique** et l'**environnemental**.*

C'est de cette conférence qu'est né l'Agenda 21, programme d'actions pour le XXI^e siècle orienté vers le développement durable, qui fut adopté par les pays signataires de la Déclaration de Rio de Janeiro. Il formule des recommandations aux collectivités locales sur la façon d'atteindre les objectifs du développement durable. »

L'étude de cet extrait, avec ses liens hypertextes, pourrait faire l'objet d'une séance entière. Malgré le poids des programmes, ce temps est un minimum nécessaire pour aider les élèves à découvrir les composantes

³⁰⁸ Requête dans le glossaire de *Géoconfluences* avec l'expression « développement durable » <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire?searchTerm=d%C3%A9veloppement+durable&subject=g%C3%A9n%C3%A9ral> consulté le 06/05/2023

³⁰⁹ Nouvelle requête <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire?searchTerm=d%C3%A9veloppement+durable&subject=> consulté le 06/05/2023

³¹⁰ Requête dans le glossaire de *Géoconfluences* avec le mot « développement » : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire?searchTerm=durable> consulté le 06/05/2023

³¹¹ « développement durable », *Géoconfluences*, Glossaire, <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/developpement-durable> (ST) juillet 2004. Repris et mis à jour (JBB) janvier 2022, janvier 2023, consulté le 06/05/2023

de la notion et des termes qui lui sont associés, notamment celui de *social*, accompagné d'une ébauche de définition. Le mot *social* est mis en relation avec les *inégalités* et les *besoins*. Les études de cas qui émaillent l'année de 4^{ème} permettent de remobiliser cette définition pour éclairer les sens de ses composantes et en conforter l'acquisition. La construction de la notion par les élèves s'accomplit, ainsi, de manière spiralaire. En classe de 3^{ème}, la définition peut être complétée par le commentaire de l'extrait suivant :

« Les abus terminologiques du “développement durable”, son affichage au cœur de nombreux rendez-vous politiques et scientifiques (journées d'études, colloques, séminaires, etc.) mais aussi à travers les stratégies de communication des entreprises ou des collectivités territoriales, contribuent à brouiller la notion. Par sa capacité à tout englober ou presque et ses frontières floues, la notion courtait dès ses origines le risque de la dilution. [...] Le flou de la notion est aussi l'une des explication à la faiblesse des réalisations concrètes par rapport à l'ambition des discours. Dans une version cynique, le développement durable et la durabilité ont été même été dévoyées par la communication d'entreprise, le verdissement de façade ou greenwashing ayant eu raison de la dimension éthique de la notion en la transformant en argument de vente. »³¹²

Il s'agit ici de faire découvrir aux élèves la diversité des discours sur le développement durable en fonction des différents acteurs et de leurs stratégies. Les élèves de 3^{ème} sont confrontés, hors de l'école, à la diversité de ces discours. Il importe donc que, dans le cadre d'une *éducation au politique* ces éléments soient débattus en classe. De plus, un tiers des élèves est orienté en fin de 3^{ème} en lycée professionnel. Il est probable, compte tenu de la réforme en cours au printemps 2023 qu'ils n'auront plus souvent l'occasion d'engager, en classe, un débat sur les questions socialement vives alors qu'ils sont les premiers concernés. C'est donc dans la dernière année de leur scolarité dans le cadre du « collège unique » qu'ils doivent être formés à l'analyse critique des stratégies des différents acteurs. L'analyse en classe de seconde de la fiche en ligne, dans son intégralité, permet d'aborder le lien entre le développement durable et les politiques publiques. Parmi les « contenus corrélés » proposés, ceux de gouvernance, Rio (conférence, traité) ou Sommet de la Terre, accord de Copenhague, Agenda 21 constituent des entrées complémentaires pour une *éducation au politique*. Les dossiers placés en lien dans cette même fiche offrent de nombreuses occasions d'évoquer les inégalités sociales et environnementales de la 5^{ème} à la Terminale. La notion de DD tendant à s'éclipser, sans vraiment disparaître, derrière celle de « transition(s) », il convient d'élaborer une définition ouverte et adaptée à sa pratique en classe de seconde. En condensant la présentation de la notion de *transition* rédigée par Alexis Gonin³¹³ dans le glossaire de *Géococonfluences*, nous proposons la formulation suivante qui peut être élaborée avec les élèves, en classe, en plusieurs étapes au fil de l'année :

*« Au sens premier, une **transition** est un passage d'un état à un autre. On peut l'envisager un peu plus précisément comme un changement systemique qui entraîne de profondes recompositions spatiales. La transition connote l'idée de progressivité, de changement graduel ; mais une transition peut comporter des ruptures. [...] **Une transition peut d'abord être un changement observé, en cours ou terminé, que l'on tente de modéliser de manière plus ou moins formelle, pour mieux en comprendre la dynamique. Il en est***

³¹² idem

³¹³ « Transition », Alexis Gonin, *Géococonfluences*, glossaire, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/transition#:~:text=Une%20transition%20peut%20d'abord,un%20r%C3%A9gime%20C3%A0%20un%20autre>).

Publié en mai 2021, consulté le 07/05/2023

ainsi des transitions démographiques, urbaines, alimentaires, paysagères, voire politique (d'un régime à un autre). [...]

Une transition peut ensuite être un projet de société, qui s'incarne dans des politiques publiques, que ces politiques soient transversales (comme pour les transitions territoriales ou écologiques) ou sectorielles (transitions énergétiques ou agro-alimentaires par exemple). La transition suppose alors une intentionnalité et des actions collectives. En ce sens, le terme est employé aussi bien dans les sphères institutionnelles (des collectivités territoriales aux grandes instances internationales, en passant par les gouvernements nationaux) ou militantes (recouvrant ici également des échelles diverses, des mobilisations locales sur les Zones à Défendre par exemple, à des mouvements internationaux comme celui des Villes en transition). [...] La connotation écologique est généralement première, elle est parfois accompagnée de préoccupations sociales (réduction des inégalités), politiques (changement de mode de gouvernance vers un approfondissement de la démocratie), économiques (changement de système économique). Ces discours ont pour point commun de faire appel à un changement global, plus ou moins précisé, et plus ou moins radical. [...] »

Les élèves sont ainsi initiés aux modalités de construction d'une définition en géographie. Le terme de « recomposition » établit un lien avec le programme de première. En intégrant la notion de « projet de société » et les différentes formes de mobilisations, cette définition participe d'une *éducation au politique* et de la prise en charge de « questions socialement vives ». Les élèves doivent, par ailleurs, pouvoir donner un contenu pour chacun des trois piliers : environnement, économie et social et des notions fondamentales en géographie. Ils doivent les distinguer de celles de *nature*, *finance* et *sociétal* avec lesquelles ils sont souvent confondus, comme nous l'avons relevé dans les réponses des néo-bacheliers.

La définition du terme **environnement** soulève de nombreuses questions épistémologiques et didactiques. L'inscription du thème « Environnements : approches géographiques » en question nouvelle pour la session 2024 de l'agrégation de géographie souligne la nécessité de mieux former les enseignants sur ce point. Cette thématique est à mettre en relation avec l'autre thématique abordée pour ce concours : « Géographies du politique ». La lettre de cadrage³¹⁴ détaille pour ces deux thématiques les angles de réflexion attendus. Elle propose (p. 7) une brève définition de la notion :

« L'environnement est devenu, en l'espace d'une quarantaine d'années, une notion majeure pour les géographes qui l'utilisent en première instance, pour dire l'interaction entre réalités biophysiques et sociétés. »

Elle précise aussitôt que la notion d'environnement en géographie « *peut revêtir des sens et des approches différenciées, tantôt issues d'une géographie plus naturaliste, tantôt relevant d'une approche plus sociale et culturelle de la géographie* ». Le pluriel retenu pour l'intitulé de la question met en exergue la dimension plurielle des définitions, des approches et des usages de la notion. « Les environnements en contexte d'anthropocène » (pp. 7-9) sont analysés sous l'angle « *des mutations environnementales induites par l'action des sociétés elles-mêmes* », à partir, soit des « *travaux naturalistes* », soit d'une « *géographie sociale et économique* », pour décrire « *l'évolution des systèmes productifs et leurs conséquences en*

³¹⁴ Programme de l'agrégation de géographie, session 2024, https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg_externes/44/2/p2024_agreg_ext_geographie_1430442.pdf consulté le 07/05/2023

matière environnementale ». Les environnements doivent être considérés « *en tant qu'enjeux politiques spatialisés* ». Le jury précise (p. 10) la nécessité d'établir un lien entre les politiques environnementales et les formes de ségrégation socio-spatiales. Il « *attend [...] une réflexion sur la justice environnementale, et plus largement une lecture politique de l'environnement, puisqu'il exprime également des rapports de forces* ». La lettre de cadrage invite donc les enseignants à une réflexion profondément renouvelée, tant sur le plan épistémologique que didactique. Dès lors, comment construire une transposition didactique de ces réflexions ? Dans le glossaire de *Géoconfluences*, Jean-Benoît Bouron (JBB)³¹⁵ reprend largement les travaux d'Yvette Veyret. Nous en retenons l'extrait suivant pour les élèves de seconde :

« L'environnement traite de la combinaison des éléments naturels (le champ de forces physico-chimiques et biotiques) et socio-économiques qui constituent le cadre et les conditions de vie d'un individu, d'une population, d'une communauté à différentes échelles spatiales. [...]

*L'une des définitions de l'Union européenne est : « l'ensemble des éléments qui, dans la complexité de leurs relations, constituent le cadre, le milieu et les conditions de vie pour l'homme ». En droit français de l'environnement, le terme recouvre la nature, c'est-à-dire les espèces animales, végétales, les équilibres biologiques et les ressources naturelles (eau, air, sol, mines) ainsi que les sites et les paysages (loi du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature ; loi du 19 juillet 1976 concernant les installations classées pour la protection de l'environnement, première loi à utiliser le terme dans son titre). [...] Une **Charte de l'environnement** est désormais adossée à la Constitution française. »*

Cette définition permet d'aborder deux dimensions différentes : la première est construite par les géographes, la deuxième, dans le cadre politique aux échelles européenne et nationale. Cette deuxième dimension permet de rétablir le lien au politique. Pour les élèves de 5^{ème}, nous proposons la version simplifiée suivante, pour rester dans le cadre de l'acceptation suggérée par les programmes d'enseignement :

« L'environnement est une combinaison d'éléments naturels (monde vivant et monde minéral) et humains (constructions, voies de communications, espaces verts...) avec lesquelles les individus ou les groupe d'habitants (quartier, ville, campagne, pays...) établissent des relations (aménagement, représentations...) ».

L'objectif est ici de dégager les élèves d'une représentation de l'environnement focalisée exclusivement sur les dimensions biophysiques, induisant une confusion entre nature et environnement.

Le terme **nature** soulève des difficultés encore plus nombreuses, à tel point que la thématique « la nature, objet géographique » a figuré au programme de l'agrégation de géographie de 2018 à 2021. La lettre de cadrage³¹⁶ incite à appréhender la nature comme un construit social. Pour ébaucher les contours d'une définition que les enseignants peuvent s'approprier, nous proposons une démarche en deux temps : l'analyse de la lettre de cadrage pour saisir les enjeux épistémologiques (éléments de définition 1. et 2.), puis une transposition didactique (élément de définition 3.).

³¹⁵ « Environnement, environnements », *Géoconfluences*, glossaire, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/environnement> consulté le 07/05/2023

³¹⁶ « La nature, objet géographique » : quelques pistes bibliographiques, *Géoconfluences*, « [La nature, objet géographique](#) » : [quelques pistes bibliographiques — Géoconfluences \(ens-lyon.fr\)](#) publié le 16/05/2017, consulté le 07/05/2023

1. Il convient de saisir la difficulté à « circonscrire une notion aussi large que la nature, terme polysémique et catégorie de pensée de plus en plus hybride, la nature pouvant être considérée tout à la fois comme un écosystème, une ressource, un capital, une représentation, une émotion, un objet philosophique, etc... ».
2. Il s'agit également de « questionner la façon dont elle est pensée et vécue selon les individus, les sociétés et les époques, envisager des modes d'utilisation et courants de pensée afférents, étudier les leviers de protection et de gestion mis en œuvre en sa faveur, ou analyser l'instrumentalisation politique qui en est faite. Cette question amènera [...] à explorer un certain nombre de pistes de réflexion interrogeant de manière critique les différents rapports de l'homme à la nature et la manière dont celle-ci participe aujourd'hui d'une nouvelle forme de production des territoires et des sociétés ».

L'article « nature » de Magalie Franchomme et Hélène Melin dans le numéro anniversaire pour les 20 ans de la revue *Développement Durable & Territoires* (en ligne, en open source), donne une lecture rétrospective des usages du terme en géographie et de leur développement actuel à travers les publications de la revue, notamment (Franchomme et al. 2022). Elles soulignent combien cette notion appelle un traitement transdisciplinaire. Le dossier³¹⁷ présenté sur le site *Géococonfluences* pour les candidats au concours peut constituer un outil de formation continue pour les enseignants. À l'aide de la fiche du glossaire intitulée « Nature et culture »³¹⁸, les enseignants peuvent rapidement découvrir les éléments fondamentaux de la problématique, les références incontournables. Le paragraphe en introduction peut tenir lieu de définition pour des classes de seconde :

3. « On peut définir la **nature** comme la représentation qu'une société donnée se fait de ses interactions avec son environnement, donc comme une donnée culturelle. Selon une autre définition, la **nature** serait une catégorie de pensée regroupant les éléments biophysiques non humains d'un environnement, par opposition à la culture comme catégorie de laquelle relève toute production anthropique. Ces deux définitions résument la tension existant entre les notions de nature et de culture. »

Une telle définition présente l'intérêt, du point de point de vue didactique, de faire découvrir aux élèves les conditions de production des définitions pour une question scientifiquement et socialement vive. Au collège, la complexité et la polysémie de la notion de nature ne doit pas, selon nous, être abordée par le biais d'une définition donnée d'emblée, cette approche étant encore trop abstraite pour des élèves de 5^{ème}. L'objectif premier est de déconstruire les représentations-obstacles qui conduisent les élèves à réduire la nature à « la faune et la flore », aux « espaces verts » ou encore en termes de « nature sauvage »... À cet effet, l'approche de la notion dans le cadre d'un projet transdisciplinaire (Sciences de la Vie et de la terre, Physique et chimie, arts plastiques, Education Physique et Sportive, Français, Arts plastiques, Musique, Histoire de l'Art, Histoire et géographie...) semble plus pertinente. Chaque enseignant impliqué dans ce projet, participerait de l'appropriation par les élèves des multiples facettes de la notion de *nature* et de celle de *représentation* en tant que reflet d'interactions entre les sociétés et les éléments biophysiques de leurs environnements.

³¹⁷ Idem

³¹⁸ « nature et culture », ST et JBB, *Géococonfluences*, glossaire, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/nature-et-culture> septembre 2019, janvier 2022, consulté le 07/05/2023

Le thème de l'eau, des mythes à la réalité, se prête particulièrement à de tels projets. Agathe Euzen, Catherine Jeandel et Rémy Mosseri ont réuni autour d'eux 200 contributeurs, de disciplines et d'univers professionnels très divers pour publier *L'eau à découvert*. Cet ouvrage se donne pour objectif de mettre à la disposition d'un large public des savoirs académiques (Euzen et al. 2015). Il aurait toute sa place dans un CDI (Centre de Documentation et d'Information), au collège et au lycée, pour être consulté tant par les enseignants que par les élèves. La pluralité des thèmes abordés peut inspirer de nombreux projets pédagogiques en interdisciplinarité, qu'il s'agisse des enjeux liés à l'eau, des connaissances sur les propriétés physiques et chimiques d'H₂O, du « cycle de l'eau », de la biosphère, des usages de l'eau, des interactions et des conflits qui leur sont associés, de la gestion de l'eau, des liens entre l'eau et l'organisation des sociétés, des représentations et imaginaires de l'eau...

Pour le terme **économie**, nous avons constaté une grande diversité de définitions dans les réponses des néo-bacheliers. En confrontant les résultats de l'enquête à la définition du terme dans le *Dictionnaire de l'Académie française*³¹⁹, nous constatons que la diversité de sens proposée par les étudiants correspond aux différentes acceptions du mot dans le langage courant. Un travail avec ce dictionnaire en ligne dans une séance en classe pourrait paraître désuet. Les élèves (et les étudiants) rechignent à utiliser un dictionnaire, même en ligne et en accès gratuit. Pourtant, nous pensons qu'une telle pratique en classe, dès le collège, est de nature à le réhabiliter. Pour les élèves de milieu modeste, c'est un outil de première nécessité pour s'approprier les pratiques langagières de l'écrit. Le *Dictionnaire de l'Académie française* distingue les usages du terme dans le domaine privé et dans le domaine public. Nous pouvons évoquer, pour le domaine privé, trois acceptions présentes dans les écrits des étudiants : 1. Art de gérer les ressources du ménage, d'administrer un capital ; 2. Réduction de la dépense dans la gestion des biens en évitant les frais inutiles ; 3. Moindre dépense de temps, d'énergie. Les acceptions liées au domaine public (1. À l'origine, art d'administrer les dépenses de la Cité, de l'État ; 2. Ensemble des activités humaines et des ressources concourant à la production et à la répartition des richesses ; 3. Économie politique, étude des faits relatifs à la production et à la répartition des richesses d'une nation) correspondent à celles qu'utilisent les géographes, point qu'il faut souligner auprès des élèves.

Il convient, également, de définir le terme **finance** pour éviter les confusions observées dans notre enquête, et par voie de conséquence, rendre possible une identification de la financiarisation de l'économie, dans le cadre néolibéral. Ici encore, le recours au *Dictionnaire de l'Académie française*³²⁰ s'avère utile. Deux acceptions peuvent faire l'objet d'une analyse en classe de seconde :

« Au pluriel. Sommes inscrites au budget d'un organisme public et particulièrement de l'État. *Finances des collectivités locales. Finances communales. Finances publiques*, de l'État et des collectivités publiques. *L'administration des finances*. [...] *La commission des finances du Sénat. Loi de finances*, loi par laquelle le Parlement autorise le gouvernement à engager les dépenses et à recouvrer les recettes d'un exercice budgétaire. [...] *Les Finances*, l'administration chargée de gérer les recettes et les dépenses de l'État.

³¹⁹ Économie, n. f. *Dictionnaire de l'Académie française*, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E0288> consulté le 07/05/2023

³²⁰ Finance, n.f. *Dictionnaire de l'Académie française*, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9F0814> consulté le 07/05/2023

Ensemble des activités ayant trait à l'argent. *Un homme de finance. Le monde de la finance.* Par métonymie, ensemble de ceux qui font de grandes opérations de banque ou de Bourse, d'importantes affaires d'argent. La haute finance. *La finance internationale.* »

Cette définition permet de resituer la finance dans le champ du politique pour le premier paragraphe et dans celui du circuit de l'argent et des profits dans le deuxième. Dans le contexte de la mondialisation financiarisée, cette distinction permet de saisir ce qui relève des systèmes de production et de consommation de ce qui relève du capital financier dans les logiques à l'œuvre.

Les définitions proposées par les étudiants pour la notion de **mondialisation** attestent de la polysémie de ce terme. Cette notion est présentée comme un fil conducteur des programmes de géographie, du primaire à la Terminale, au même titre que le DD. Les enseignants peuvent, encore une fois, se référer au glossaire de *Géoconfluences* où la définition de la notion est régulièrement actualisée³²¹ et accompagnée de renvois à d'autres articles, comme celui de « Mondialisation et globalisation » rédigé par C. Ghorra-Gobin, « Mondialisation financière » par L. Carroué, « Mondialisation culturelle et alimentaire » par S. Bourgeat et C. Bras ou à des études de cas... La proposition du glossaire de *Géoconfluences* permet de présenter la pluralité de signification que le terme recouvre. Cependant, les logiques qui l'animent nous semblent éludées.

La *Géographie de la mondialisation* de Laurent Carroué permet de mettre en perspective la notion sur le plan historique, d'en décrypter les logiques et d'en présenter les dimensions spatiales à toutes les échelles spatiales. Nous avons construit, à partir de la 3^{ème} édition de cet ouvrage (Carroué 2012, pp. 5-9), une définition que les étudiants de licence peuvent s'approprier facilement. Il nous semble qu'il pourrait en être de même au lycée. En l'actualisant à l'aide de l'*Atlas de la mondialisation, une seule terre, des mondes* (Carroué et al. 2018).

La mondialisation repose sur la mise en relation des différents ensembles géographiques. Ces relations sont asymétriques et produisent de profondes inégalités. La mondialisation ne concerne pas seulement l'échelle mondiale. Le couple mondial/local est un leurre car chaque échelle joue son rôle (mondial, continental, national, régional et local).

Elle n'est ni automatique, ni mécanique mais le fruit de rapports de forces et de jeux de puissance entre les États et les multinationales. C'est le processus d'extension progressive du système capitaliste dans l'espace géographique mondial. La mondialisation est un phénomène hiérarchisé, instable, conflictuel. Les inégalités se produisent selon une double logique d'intégration/fragmentation et de marginalisation/exclusion.

La première partie de la définition peut être employée au collège dès la 4^{ème}.

Enfin, pour le pilier **social**, les réponses des étudiants ont montré le profond embarras des néo-bacheliers devant ce terme. Les élèves doivent appréhender la distinction entre *social* et *sociétal*, deux termes de plus en plus confondus, au profit d'un usage plus fréquent du second. Pourtant, François Héran, sociologue et démographe avait dès 1991 développé un argumentaire « pour en finir avec "sociétal" »

³²¹ « Mondialisation », S. Tabarly, J.-B. Bouron, *Géoconfluences*, glossaire, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/mondialisation>, dernière mise à jour février 2023, consulté le 08/05/2023

(Héran 1991) en s'appuyant sur la linguistique, en rappelant que le terme *societal* a été forgé aux États-Unis (pour tenter de traduire des textes en allemand), en soulignant son défaut de fondement épistémologique en sociologie. Le terme « social » garde ses prérogatives chez les sociologues. Une recherche dans les dictionnaires peut, dans un premier temps, permettre aux élèves de noter la polysémie des termes. Ils peuvent alors, dans un deuxième temps, associer le terme *social* aux inégalités sociales et le terme *societal* aux faits de sociétés et aux valeurs auxquelles ils renvoient. Dans un troisième temps, à l'aide des ODD, ils prennent conscience de la manière dont chaque objectif interfère avec les autres. L'ODD 5 : Égalité entre les sexes et l'ODD 10 : Inégalités réduites, par exemple, peuvent donner matière à mettre en exergue le « pilier social » et à lui donner du sens.

Au fil de notre expérience professionnelle, nous avons identifié plusieurs étapes au cours desquelles les élèves s'approprient peu à peu les notions en géographie. Il s'agit successivement de faire découvrir ces notions du point de vue géographique, de les comprendre, de les mémoriser et de les réutiliser dans un nouveau contexte. D'année en année, ces apprentissages doivent être consolidés, enrichis et complexifiés. Cela suppose des situations d'apprentissage centrées spécifiquement sur ces objectifs. Les apprentissages se construisent ainsi de manière spiralaire au fil du parcours de l'élève. Les anciens savoirs constituent un noyau sur lequel les nouvelles connaissances s'agrègent et prennent sens. L'adjectif spiralaire traduit le fait que les connaissances, fragiles au départ, voire volatiles, se consolident à condition d'être réactivées à de nombreuses reprises. Le processus n'est pas linéaire. La géographie enseignée est un terrain privilégié pour cette pratique pédagogique qui permet de s'approprier les mots qui rendent le monde intelligible. Nous pouvons l'illustrer à l'aide d'une proposition (fig. 73) dans la brochure intitulée *Populations et territoires géographie, cycle 4, programmes 2016 : Enseigner le développement durable en géographie* (Dumont et al. 2018). Gérard-François Dumont construit une progression des apprentissages. Les élèves s'approprient les notions et les concepts au fil d'un parcours qui s'étend sur plusieurs années, du cycle 3 à la Terminale pour construire progressivement la notion de DD. Cette figure s'affranchit des « trois piliers ». Le DD est articulé aux notions essentielles des programmes de géographie du secondaire : celles de « changement global », de « développement », de « territoire » et de « mondialisation ». Cette figure souligne le caractère complexe et systémique des processus à l'œuvre. Les connaissances et les compétences acquises sont sans cesse remobilisées, confortées, précisées, étoffées, voire critiquées.

Les objectifs doivent être régulièrement explicités, rappelés, articulés au réel, à travers des études de cas qui peuvent être centrées sur des territoires, proches ou lointains ou bien sur des thématiques, comme l'eau, l'énergie, les transports... Cela favorise l'*apprentissage de l'abstraction* (Barth et al. 2013). Cet apprentissage, en prenant appui notamment sur les travaux en psychologie cognitive et en neuropsychologie, permet à un plus grand nombre d'élèves de progresser de l'expérience vécue vers la pensée réflexive. Cette approche suppose une conception constructiviste des apprentissages dans laquelle nous nous inscrivons et une confiance dans la capacité de tous les élèves à apprendre. L'enseignant qui, dès le primaire, garde à l'esprit les objectifs de fin de parcours pour sélectionner efficacement les contenus à enseigner et écarter les représentations-obstacles, favorise la progressive compréhension des enjeux. Tout cela contribue, en lien avec l'histoire enseignée, « à faire de la géographie enseignée une géographie où la compréhension du territoire permet d'influer sur son destin, en un mot une géographie citoyenne » (Dumont et al. 2018, p. 21). Concomitamment, les acquis antérieurs doivent être pris en compte pour être, chaque année, dépassés. Cette précision, qui pourrait relever de l'évidence, prend sens quand on songe que dans

notre enquête, des définitions rédigées par les néo-bacheliers relèvent plus des acquisitions du cycle 3 que de celles du lycée. Nous avons, par ailleurs, observé des enseignants stagiaires en classe de seconde construisant des séances d'enseignement qui auraient pu être proposées à des élèves de collège.

Figure 73 : Une construction progressive des notions en géographie

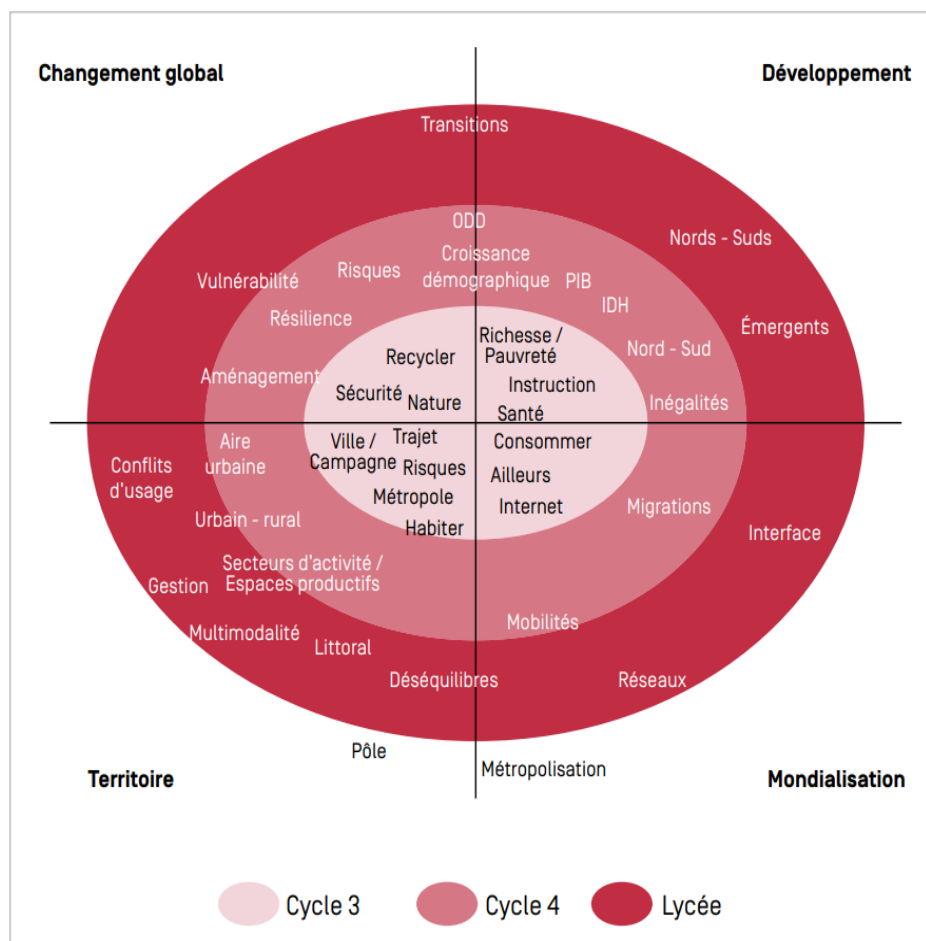


Schéma des concepts construits progressivement du cycle 3 au lycée
© Gérard-François Dumont, Éric Froment et David Vodisek. *Population & Avenir*.

(Dumont et al. 2018, p. 13)

Toutefois, nous pouvons regretter que la proposition présentée dans cette même brochure, par exemple, dans la séquence consacrée à « *l'adaptation du territoire des États-Unis aux nouvelles conditions de la mondialisation* » (Dumont et al. 2018, pp. 60-70) en classe de 4^{ème}, soit encore en deçà des propos introductifs. Ainsi, l'étude du cas de la Californie a pour objectif de montrer « *comment l'État parvient [...] à relever les défis du développement durable dans le cadre de son intégration dans la mondialisation* », ce qui est loin d'être confirmé dans la réalité. Le lien entre *développement durable* et *mondialisation* est trop peu questionné. C'est au lycée que les élèves sont censés approfondir le concept de *mondialisation* « *en complétant l'analyse par les logiques antagonistes des acteurs et les perspectives géostratégiques* » (Dumont et al. 2018, p. 61). L'éducation à l'esprit critique semble être reportée et réservée aux élèves qui iront au lycée d'enseignement général ou technologique, ce qui est regrettable à double titre : c'est sous-estimer les capacités critiques des élèves de 4^{ème} et cela prive les élèves qui n'iront pas dans ce type de

lycées de ce temps de réflexion, notamment sur les conflits d'intérêts entre acteurs, ce qui pose des problèmes démocratiques.

Au sein d'une même brochure, plusieurs conceptions de l'EDD semblent donc cohabiter. Les activités qui visent des changements de comportements, comme par exemple dans l'alimentation (Trégloze et al. 2018) peuvent en donner l'illustration. Cette brochure relative à l'EDD propose un « parcours éducatif » du cycle 3 au lycée, en interdisciplinarité. Ces « parcours éducatifs » se construisent dans la durée, au fil de la scolarité. Ils peuvent se décliner en projets interdisciplinaires pour une année scolaire, dans le cadre des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires). Cette publication promeut une démarche pédagogique en lien avec l'éducation populaire. Lise Trégloze est « responsable éducation », à la Fédération Artisans du Monde, inscrite dans une démarche de promotion du commerce équitable, ce qui a pour effet de placer l'EDD dans une démarche de fond radicalement différente. Les autres auteurs d'articles dans la brochure sont des enseignants en Histoire-géographie-EMC, SVT et des professeurs des écoles. Si les séances proposées s'avèrent ancrées dans les usages (et parfois les routines) disciplinaires, la présentation globale de la démarche retient particulièrement notre attention. Les auteurs se situent dans le cadre didactique et théorique de l'« éducation à la consommation responsable » :

« L'éducation à la consommation responsable est pratiquée par des mouvements d'éducation populaire, empreints soit de l'éducation à l'environnement (consommation de produits ou services ayant un impact plus bénin, voire positif, sur l'environnement) soit de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI, portée généralement par des associations de solidarité internationale). Dans l'Éducation nationale, l'ECSI³²² recoupe l'éducation à la consommation responsable et renvoie à la consommation de produits (et services) issus de modes de production durable, de relations économiques équitables (rapport production-consommation) et respectant les droits sociaux, économiques, environnementaux et culturels des peuples. » (Trégloze et al. 2018, p. 13)

Nous trouvons ici une référence à l'éducation populaire et au monde associatif, attachés à la solidarité internationale. Il est précisé plus loin (p. 15) qu'il ne faut pas oublier les besoins des générations actuelles (ici et là-bas) avant de considérer les générations futures, dont les besoins peuvent, au demeurant, être difficilement évalués. Le syntagme « développement durable » est pris, ici, dans une large acception, renvoyant « aux droits », qu'ils soient sociaux, économiques, environnementaux ou culturels. Il y est question de « peuples » et non plus de l'Homme. Le syntagme est employé préférentiellement au pluriel car :

« chaque société, qui s'approprie un territoire, l'aménage et l'organise pour répondre à ses besoins, met en place des solutions qui lui sont propres pour répondre aux enjeux locaux et globaux. Les acteurs des diverses sociétés du globe ont parfois fait des choix très différents les uns des autres. Cette diversité des interactions entre les humains et leurs territoires rappelle que les voies de

³²² Réseau Éducation à la citoyenneté et à la solidarité Internationale, [Educasol | RED \(educagri.fr\)](https://educasol.org/), consulté le 12/10/2022
L'ECSI remplace l'EADSI (Éducation au développement et à la Solidarité Internationale). Le terme « développement » était défini de la manière suivante : « Pour les acteurs de l'EADSI, le développement n'est pas qu'un « développement ou croissance économique » mais il signifie « plus de justice sociale et le respect des droits humains. Un chantier de réflexion sur la terminologie a été mené par Educasol, la plateforme française des acteurs d'EADSI. Finalement il a été choisi de ne plus employer le mot « développement », plutôt que de continuer à expliciter un mot peu parlant pour le grand public. » [L'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale | RED \(educagri.fr\)](https://educasol.org/) consulté le 12/10/2022.

développement sont multiples, au gré des cheminements des sociétés, et ne tendent jamais vers un but défini a priori. » (Trégloze et al. 2018, p. 13).

On retrouve là les fondamentaux de la géographie académique et enseignée, en lien avec l'histoire. Les sociétés sont resituées dans leur historicité, leur diversité. Associées à l'EMC, ces disciplines sont essentielles dans l'éducation à la citoyenneté et au politique. Les auteurs de la brochure soulignent la dimension politique du syntagme « développement durable » :

« Le développement durable est avant tout une réflexion politique, ce qui oblige à faire preuve de prudence sur la réflexion préliminaire. Éduquer au développement durable, c'est avant tout confronter les (futurs) citoyens à la question d'un choix de société. Le concept de développement durable peut véhiculer plusieurs messages substantiellement différents les uns des autres [...]. De même, la notion de développement durable ne prendra pas le même sens si elle est portée par l'ONU, par une institution publique, par une école, par une ONG, par une entreprise, petite ou multinationale... » (Trégloze et al. 2018, p. 14)

La question des choix de société est ici clairement posée en lien avec la pluralité des acceptions que peut recouvrir le syntagme. L'EDD mobilisant une très large palette de valeurs : responsabilité, solidarité, justice, respect de la diversité... est, dès lors, reliée à une *éducation au choix*. Tout choix doit être fondé sur des connaissances et un esprit critique, où on peut forger son jugement d'une façon éclairée, autonome, libre et rationnelle. Cette conception de l'EDD se veut exigeante. Prenant en charge sa complexité, elle doit permettre à tous de prendre conscience de ses affects, d'acquérir la conscience des incertitudes, l'esprit critique (relativiser sans faire de relativisme), et l'acceptation du doute scientifique. Nous partageons avec les acteurs de l'Éducation populaire, la conviction que la construction de ces capacités intellectuelles est à la portée de chaque élève, à condition que la progression des apprentissages soit rigoureusement élaborée, différenciée, individualisée, pour ne laisser aucun élève sur le bord du chemin. Cette conception s'oppose explicitement à une démarche qui consiste à apprendre à répéter les « bons gestes », les « bons réflexes », les « bonnes pratiques », qui inculquent des « choix prédéterminés ».

L'EDD recouvre des démarches pédagogiques qui peuvent être radicalement différentes et même opposées dans les valeurs qu'elle porte. Notre ambition est de proposer, dans le cadre d'une pédagogie critique, des contenus ambitieux mais réalistes, en termes de connaissances, de formation du citoyen, d'éducation au choix. La *question sociale*, la solidarité doivent y trouver toute leur place. Les ODD, malgré les limites relatives au cadre institutionnel et politique dans lequel ils sont définis, peuvent donner matière à aborder un grand nombre de questions, en lien avec une *éducation critique en Anthropocène*. Présentés soit ensemble (fig. 5), soit séparément ou encore en regroupant plusieurs d'entre eux, ils permettent de dépasser les difficultés induites par la figure en trois cercles (fig. 4) construite à partir de notions floues et affaiblies au fil des années. L'articulation des trois piliers, qu'il convient de conserver cependant pour saisir les enjeux fondamentaux, prend sens grâce au figuré plaçant ces 17 ODD en cercle. Le travail à partir des ODD aide à décrypter les logiques qui produisent les inégalités sociales et environnementales. Nous prenons l'exemple de l'ODD 6 : « eau propre et assainissement ».

9.3 Transposition didactique en géographie et ODD : l'exemple de l'eau

L'eau est centrale pour la vie sur la Terre, pour les populations humaines, pour les écosystèmes. L'Assemblée générale des Nations unies reconnaît l'accès à l'eau et à l'assainissement (ODD 6) comme un droit humain fondamental depuis 2010. La deuxième³²³ Conférence des Nations unies sur l'eau s'est tenue à New York du 22 au 24 mars 2023 soulignant que :

« L'eau est essentielle à la réalisation des objectifs de développement durable ainsi que pour la santé et la prospérité des populations et de la planète. Toutefois, les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs et cibles liés à l'eau sont loin d'être satisfaisants, ce qui nuit à l'ensemble du programme de développement durable. »³²⁴

La Conférence rappelle les efforts engagés dans le cadre de la Décennie internationale d'action sur le thème « L'eau et le développement durable » (2018-2028) par la voix des représentants des différents États³²⁵, des ONG et diverses associations et entreprises présents. Leurs témoignages font état d'une grande diversité de situations et d'actions. Cependant, elle déplore que 1,2 milliards de personnes vivent dans des territoires menacés par des crues, que 70 % de décès dans les catastrophes naturelles sont liés à l'eau, qu'un millier d'enfants meurent chaque jour en raison de consommation d'eau insalubre. Elle envisage que, d'ici 2050, 5 milliards de personnes connaîtront une situation de stress hydrique au moins un mois par an. La crainte est, dès lors, très forte que l'eau devienne un risque sécuritaire et une source de conflits et de flux migratoires massifs dans les prochaines décennies. La France n'est pas exempte de critiques. Martine Valo précise que :

« En France métropolitaine, 400 000 personnes qui vivent dans de l'habitat précaire ne sont raccordées à aucun réseau de distribution d'eau potable ou d'assainissement. La situation est bien pire dans les outre-mer : en Guadeloupe, les taux de perte dans les canalisations peuvent atteindre 60 % et des communes entières sont soumises à des « tours d'eau » ; à Mayotte, 30 % des habitants ne sont pas desservis... »³²⁶

L'accès à l'eau potable et à l'assainissement (ODD 6) est un enjeu majeur, non seulement en raison de son caractère vital, mais aussi en termes de justice sociale et environnementale dans le monde, dans tous les

³²³ D'après *le Monde* du 22 mars 2023, la première conférence remonte à 1977, à la différence du changement climatique et de la biodiversité qui fait l'objet de conférences plus fréquentes et plus régulières.

https://www.lemonde.fr/planete/article/2023/03/22/le-monde-doit-se-preparer-a-une-crise-de-l-eau-douce-selon-les-nations-unies_6166461_3244.html consulté le 08/05/2023

³²⁴ Conférence des Nations unies sur l'eau, 22-24 mars 2023, <https://sdgs.un.org/fr/conferences/water2023> et <https://press.un.org/fr/2023/envdev2057.doc.htm>, consultés le 08/05/2023

³²⁵ Parmi ces témoignages, les élèves peuvent prendre connaissance de formes d'aménagements et de gestion liées à la ressource en eau, que ce soit en Hongrie, à Oman, en Albanie, en Sierra Leone, en Algérie, au Rwanda, à Kiribati, en Lettonie, à Chypre, Belize, au Liechtenstein, aux Seychelles, à Trinité-et-Tobago, en Nouvelle Zélande, aux Bahamas, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, en Jordanie, au Pérou, à Nauru, au Timor Leste, au Libéria, au Costa Rica, au Myanmar, au Nicaragua, en Irlande, en République islamique d'Iran, à l'Île Maurice, au Venezuela, en Zambie, au Koweït, à la Ligue de États arabes, à Malte. Les élèves garderont cependant à l'esprit qu'il s'agit de discours politiques appelant un recul critique particulier.

³²⁶ « Le monde doit se préparer à une « crise de l'eau douce », selon les Nations unies, Martine Valo, *Le Monde* du 22 mars 2023, Rubrique Planète, https://www.lemonde.fr/planete/article/2023/03/22/le-monde-doit-se-preparer-a-une-crise-de-l-eau-douce-selon-les-nations-unies_6166461_3244.html consulté le 08/05/2023

territoires et à toutes les échelles. Nous observons que, malgré son importance vitale, la communauté internationale se mobilise très tardivement, et loin du niveau d'implication que l'urgence climatique impose. Il convient, néanmoins, d'accorder à cet ODD une place notable dans l'enseignement de la géographie. Les changements climatiques pèsent très fortement sur les perspectives de disponibilité de la ressource. Les conditions d'accès à l'eau potable et son assainissement relèvent essentiellement de choix politiques. Les tensions de plus en plus fortes qui pèsent sur la ressource en eau lui confèrent le caractère d'une question socialement vive. Quelle est la place de cette question dans l'enseignement de la géographie ? Comment aborder l'ODD 6 dans le cadre d'une *pédagogie critique* ? d'une *éducation au politique* ? Les situations de déficit, de stress hydrique ne semblent-elles pas contredire la notion de « cycle de l'eau » ? De l'ONU à la commune en France, comment appréhender la question de la « gouvernance » de l'eau ?

9.3.1 La place de l'eau dans l'enseignement de la géographie

Restés en marge des grandes conférences internationales, les enjeux liés à l'accès à l'eau pour tous et son assainissement sont méconnus en France où 99 % de la population est raccordée à un approvisionnement public en eau potable. Le sentiment est grand qu'on peut disposer d'un accès illimité à cette ressource. L'été 2022 est venu rappeler à chacun la réalité des effets des changements climatiques qui sont de plus en plus tangibles. Une *éducation aux enjeux liés à l'eau* dans le cadre scolaire s'avère indispensable. Pour Nicolas Décamp et Cécile de Hosson, didacticiens en sciences physiques, « *l'eau est certainement l'objet le plus transversal de l'enseignement* » (in Euzen et al. 2015, p. 310). En s'appuyant sur les programmes de sciences physiques (et chimie), ils notent que le thème est présent dans la plupart des disciplines scolaires, à chaque étape de la scolarité. Pourtant Bernard Chocat observe que :

« En France, la perception de l'eau et la compréhension des enjeux qui s'y rattachent sont paradoxales. D'un côté, l'eau est perçue comme un bien commun dont nous dépendons pour notre survie et que nous utilisons et côtoyons quotidiennement [...]. D'un autre côté, la méconnaissance des citoyens sur les enjeux réels, comme les systèmes techniques ou organisationnels est souvent surprenante, y compris en ce qui concerne les usages quotidiens de l'eau. » (Euzen et al. 2015, p. 312)

N. Décamp et C. de Hosson soulignent que le défi pédagogique est plus grand qu'il n'y paraît.

« L'eau, avec laquelle l'élève est en contact permanent, se trouve à la croisée de préoccupations d'ordre civique et conceptuel. D'objet de la vie quotidienne hautement familier, il acquiert le statut d'objet de savoir [...]. » (in Euzen et al. 2015, p. 310)

Les savoirs langagiers sur l'eau posent problème dès lors qu'il s'agit de faire un saut cognitif des idées communément admises à la construction des savoirs scientifiquement étayés. De plus, Bernard Chocat observe que, malgré la grande quantité d'informations disponibles sur l'eau, notamment sur Internet, les connaissances sur l'eau ne sont pas correctement comprises et utilisées (in Euzen et al. 2015, p. 312). La géographie peut-elle contribuer à aider les élèves à s'affranchir de nombreuses idées reçues, à rendre sa visibilité à la question de l'eau ? Quelle est la place de l'eau dans les programmes de géographie du primaire à la Terminale ? Comment construire un « parcours éducatif autour du thème de l'eau » à partir de ces programmes ?

En consultant les différents programmes de géographie, du cycle 2 à la Terminale³²⁷, nous avons pu constater que la place réservée à la thématique de l'eau (*a fortiori*, à l'ODD 6 en termes d'accès à l'eau et à l'assainissement de l'eau) y est très réduite, contrairement aux programmes de physique-chimie et des SVT. Seul le programme de 5^{ème} lui réserve explicitement une place. En seconde générale et technologique, les enseignants ont à choisir entre l'eau ou les ressources énergétiques pour « *l'étude des sociétés face aux risques et l'étude de la gestion d'une ressource majeure* ».

Malgré ce constat qui peut être mis en parallèle avec la faible mobilisation de la communauté internationale, il existe des interstices dans lesquels le professeur d'école et le professeur de géographie dans le secondaire peuvent se glisser pour donner à la question de l'eau une meilleure visibilité.

Lors du **cycle 2** dans le cadre du domaine 4 portant sur « les systèmes naturels et les systèmes technologiques » (BO n°31 du 30 juillet 2020), les élèves découvrent les états de la matière, puis le monde vivant. Ils apprennent à reconnaître les états de l'eau et leur manifestation dans divers phénomènes naturels, à relier les phénomènes météorologiques observables (nuages, pluie, neige, grêle, glace) aux états liquide et solide de l'eau, à identifier l'état physique de l'eau dans différents contextes (océans, cours d'eau, glaciers, banquise, etc.). Il est donc possible de poser les bases, de manière concrète, de la découverte le « cycle d'eau » en première approche, sans en présenter encore le modèle. Ils peuvent également identifier les besoins en eau du monde vivant, en observant des animaux et des végétaux dans l'environnement proche. La mise en place d'un « jardin d'école » ou d'une « mare d'école » est encouragée afin de réaliser et d'observer de petits écosystèmes. La pratique du « jardin d'école » est largement reprise dans les écoles primaires et se révèle riche de possibles. Laetitia Lacaze en présente tout l'intérêt dans son article intitulé « Jardiner à l'école, apprendre à cultiver ses rêves » (Lacaze 2022) en s'inspirant de la pédagogie Freinet. Le jardinage autorise le tâtonnement expérimental. Le lien entre l'eau, la météorologie et les plantes est observé au fil des saisons. D'autres questions peuvent surgir : quels sont les besoins des plantes (sol, lumière, eau, sels minéraux) ? où peut-on l'installer³²⁸ ? quelles plantes choisir ? quand la pluie tombe-t-elle ? en quelle quantité ? qui arrose le jardin en absence de pluie ? que faire pendant les vacances scolaires ? à qui seront destinées les productions ? Dans le cadre d'une éducation au politique, à la vie démocratique, à la coopération, ces questions sont débattues en classe pour co-construire des solutions et prendre des décisions portées collectivement. Les enjeux environnementaux, sociaux, économiques et politiques, liés à l'eau émergent progressivement à travers l'expérience vécue par les élèves

Le thème central du **cycle 3** est l'habiter.

« S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des « modes d'habiter » doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent. » (BO n°31 du 30 juillet 2020)

³²⁷ « J'enseigne : programmes, ressources et évaluations », <https://eduscol.education.fr/74/j-enseigne> consulté le 09/05/2023

³²⁸ Quand toute surface est goudronnée, la mise en place de « carré potager » a permis de pallier le manque de terre.

En **CM1**, le terme « eau » ne figure que dans le cadre du thème « consommer en France ». Toutefois, plusieurs opportunités s'offrent à l'enseignant. Le thème 1 – « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » est « l'occasion de mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux (relief, hydrologie, climat, végétation) et à celle des formes d'occupation humaine (ville, campagne, activités...). » Les élèves peuvent remobiliser les notions abordées en cycle 2 et apprendre à distinguer la **météorologie** de l'étude du **climat**. Cette étape est importante pour appréhender les changements climatiques que l'on ne peut pas saisir de manière tangible à partir du quotidien. Les élèves peuvent découvrir quelques éléments d'hydrologie : bassin versant, fleuve, affluent, confluent, embouchure, lit majeur, lit mineur, débit... En fonction du bassin versant, la question des risques (crue, inondation) peut être abordée à partir d'images d'archives ou d'une revue de presse, par exemple. Nous avons pu observer une séance en CM1, organisée dans les écoles primaires à la demande des mairies sur le risque inondation, en partenariat avec l'association Écocène³²⁹. À partir d'une grande maquette représentant le bassin-versant du Gave de Pau, sur laquelle ils peuvent verser de l'eau, les élèves observent l'impact des précipitations, plus ou moins importantes, sur les différents territoires traversés par le gave et ses affluents, jusqu'à son embouchure. Ils sont ensuite appelés à imaginer des solutions pour protéger les populations et les activités des inondations. Ce dispositif pédagogique favorise un saut cognitif du concret aux notions de bassin-versant, de risque inondation et de gestion du risque de manière plus efficace que n'importe quel schéma théorique.

Le thème 3 : « Consommer en France », est abordé en deux parties : satisfaire les besoins en énergie, en eau, puis satisfaire les besoins alimentaires.

« Consommer renvoie à un autre acte quotidien accompli dans le lieu habité afin de satisfaire des besoins individuels et collectifs. L'étude permet d'envisager d'autres usages de ce lieu, d'en continuer l'exploration des fonctions et des réseaux et de faire intervenir d'autres acteurs. Satisfaire les besoins en énergie, en eau et en produits alimentaires soulève des problèmes géographiques liés à la question des ressources et de leur gestion : production, approvisionnement, distribution, exploitation sont envisagés à partir de cas simples qui permettent de repérer la géographie souvent complexe de la trajectoire d'un produit lorsqu'il arrive chez le consommateur. Les deux sous-thèmes sont l'occasion, à partir d'études de cas, d'aborder des enjeux liés au développement durable des territoires. » (BO n°31 du 30 juillet 2020)

Cette formulation offre de nombreuses opportunités pour poursuivre un « parcours éducatif sur l'eau ». Les éléments de connaissances qui se mettent peu à peu en place aident à découvrir les étapes du « cycle de l'eau » qui peut, dès lors, être figuré sous forme de modèle. Il est possible de visiter dans l'espace proche, au cours d'une sortie scolaire, des équipements liés à l'approvisionnement en eau, de distribution et de traitement de l'eau, de contacter des techniciens et des élus en charge de la gestion de l'eau au quotidien. En effet, les compétences « eau et assainissement », relève du territoire proche. Longtemps dévolues aux communes, ces compétences sont progressivement transférées aux EPCI (communautés de communes, communautés d'agglomération, métropoles) depuis la loi NOTRe de 2015.

« En 2016, selon les dernières données disponibles 21 488 collectivités locales (communes et établissements publics de coopération intercommunale) étaient en charge de 32 508 services d'eau

³²⁹ Association Écocène, <https://www.ecocene.fr/> et [Programmes de sensibilisation - Site de ecocene-creator !](#) consultés le 10/05/2023

et d'assainissement : dont 8 747 communes pour l'eau potable, 13 000 pour l'assainissement collectif et 1774 pour l'assainissement non collectif . »³³⁰

Pourtant, la visite de ces établissements par des élèves est une pratique peu répandue, alors que les enseignants se montrent sensibles à la question de l'eau (tableaux 27 et 28).

En **CM2**, la question de l'eau peut être de nouveau évoquée avec les points du Thème 3 – « Mieux habiter » intitulés respectivement : Favoriser la place de la « nature » en ville ; Recycler ; Habiter un écoquartier.

« Améliorer le cadre de vie et préserver l'environnement sont au cœur des préoccupations actuelles. Il s'agit d'explorer, à l'échelle des territoires de proximité (quartier, commune, métropole, région), des cas de réalisations ou des projets qui contribuent au « mieux habiter ». La place réservée dans la ville aux espaces verts, aux circulations douces, aux berges et corridors verts, au développement de la biodiversité, le recyclage au-delà du tri des déchets, l'aménagement d'un écoquartier sont autant d'occasions de réfléchir aux choix des acteurs dans les politiques de développement durable. » (BO n°31 du 30 juillet 2020)

Dans le cadre de la formation continue, nous observons que les enseignants référents en EDD délaissent de plus en plus la question trop rebattue du « tri des déchets » au profit de celle des usages quotidiens de l'eau. L'association Écocène fait le même constat à partir des demandes qui lui sont adressées.

En **6^{ème}**, l'enseignant peut introduire la problématique de l'accès à l'eau et de son assainissement au cours des chapitres suivants : « Habiter une métropole », « Habiter un espace de faible densité » ou « Habiter les littoraux : un littoral touristique ». Pour ces derniers, le programme souligne que :

« Les littoraux concentrent une part accrue de la population mondiale et sont des espaces aménagés pour des usages et pratiques très variés. [...] Les types d'activités, les choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, leur vulnérabilité sont autant d'éléments à prendre en compte pour caractériser et différencier les façons d'habiter ces littoraux. C'est l'occasion de sensibiliser les élèves à la richesse de la faune et de la flore des littoraux et aux questions liées à leur protection. » (BO n°31 du 30 juillet 2020).

Ces quelques lignes laissent la possibilité d'adopter différentes approches géographiques. Nous notons, cependant, que l'approche privilégiée est naturaliste et que la question des conflits d'usages de l'eau en saison estivale n'est pas suggérée, éludant ainsi la question des choix politiques et de la mise en place d'un tourisme durable.

Au cours du **cycle 4** (BO n°31 du 30 juillet 2020), c'est en **5^{ème}** que le thème de l'eau peut prendre une place plus importante.

« L'objectif de cette première partie du cycle est de sensibiliser les élèves aux problèmes posés aux espaces humains par le changement global et la tension concernant des ressources essentielles (énergie, eau, alimentation). Il s'agit de faire comprendre aux élèves la nécessité de prendre en

³³⁰ « Supprimer le transfert en 2026 de l'eau et de l'assainissement », texte déposé par le Sénat le 25 octobre 2020, <https://www.senat.fr/leg/exposes-des-motifs/ppl20-075-expose.html> consulté le 10/05/2023

compte la vulnérabilité des espaces humains, mais sans verser dans le catastrophisme et en insistant sur les capacités des sociétés à trouver les solutions permettant d'assurer un développement durable (au sens du mot anglais sustainable, dont il est la traduction) et équitable. On s'appuiera sur les objectifs de développement durable de l'ONU (ODD).» (BO n°31 du 30 juillet 2020)

La référence aux ODD y est explicite. Les études de cas proposées (« puissance émergente » : Chine, Inde, « un pays d'Afrique », États-Unis ou pays européens) donnent matière à évoquer le thème de l'eau sous tous ses aspects. Le cas du Gange du Nil ou du Mékong, le bassin hydrographique de la Seine ou du Rhône sont particulièrement emblématiques³³¹. Les enseignants trouveront de nombreuses ressources pour traiter ces sujets dans l'*Atlas mondial de l'eau. Défendre et protéger notre bien commun*, rédigé par David Blanchon, publié aux éditions Autrement (Blanchon et al. 2022) et sur le site *Géoconfluences*. Malgré quelques ambiguïtés dans la formulation du programme, ouvrant parfois la porte à un certain néomalthusianisme, il reste un espace pédagogique pour aborder les inégalités sociales et environnementales en matière d'accès à l'eau et de vulnérabilité.

Dans le cadre du Thème 2 : « Des ressources limitées, à gérer et à renouveler », l'eau est explicitement évoquée pour le chapitre sur « L'énergie, l'eau : des ressources à ménager et à mieux utiliser » en se référant, cas unique, à l'ODD 6. Elle peut être mise en relation avec la thématique de l'alimentation : « comment nourrir une humanité en croissance démographique et aux besoins alimentaires accrus ? ». Il est ainsi préconisé de :

« Insister sur l'importance des espaces ruraux et agricoles, en tant qu'ils contribuent à la fourniture des ressources essentielles, notamment alimentaires, alors qu'une partie de l'humanité est toujours sous-alimentée ou mal alimentée. On montre les enjeux liés à la recherche de nouvelles formes de développement économique, susceptibles d'assurer une vie matérielle décente au plus grand nombre, sans compromettre l'écosystème et sans surexploitation des ressources. » (BO n°31 du 30 juillet 2020)

Les élèves appréhendent la complexité de chaque thématique, et, dans le cas de l'agriculture, les interrelations entre la disponibilité en eau, son accessibilité, le choix des modes de production agricoles, les orientations politiques... D'autres ODD peuvent être mobilisés afin de souligner les possibles articulations en termes d'actions en faveur du DD, notamment, pour les questions sociales : la lutte contre la faim (éliminer la faim, assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir une agriculture durable, ODD 2) ; établir des modes de consommation et de production durables (ODD 12) ; accès à la santé (ODD 3) ; éradication de la pauvreté (ODD 1) ; égalité entre les sexes (ODD 5) ; accès à une éducation de qualité (ODD 4) ; réduction des inégalités (ODD 10). Toutes ces questions sont en lien avec l'ODD 6 décliné en 8 cibles (annexe 7).

³³¹ Le lien entre les grands fleuves, le climat et les sociétés est présenté en ligne, de manière très pédagogique, par l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD). L'accent est mis sur l'impact des changements climatiques sur de grands bassins fluviaux 5Amazone, Niger, Congo, Rhône) : <https://www.ird.fr/des-fleuves-des-climats-et-des-hommes>, mis à jour le 15/09/2020, consulté le 11/05/2023

Pour le Thème 3 : « L'environnement, du local au planétaire », les élèves commencent à se familiariser avec « *le changement global climatique et ses principaux effets géographiques régionaux* » et à la nécessité de prévenir et s'adapter aux risques.

« Ce thème doit permettre aux élèves d'aborder la question du changement climatique et des défis pour les sociétés et d'appréhender quelques questions élémentaires liées à la vulnérabilité et à la résilience des sociétés face aux risques, qu'ils soient industriels, technologiques ou liés au changement climatique. [...] Il est particulièrement adapté à la démarche prospective. » (BO n°31 du 30 juillet 2020).

L'eau doit tenir ici toute la place qui lui revient, mais le thème place les enseignants devant de réelles difficultés, surtout quand leur formation en géographie est fragile. Ils pourront, pour consolider et actualiser leurs connaissances, se référer aux ouvrages précédemment cités (Blanchon et al. 2022 ; Euzen et al. 2015). Pour éviter de s'égarer dans la toile numérique, le site de Météo France³³² est une source sûre pour les données et pour de nombreuses présentations pédagogiques. L'initiation à la démarche prospective est de plus en plus encouragée dans l'enseignement de la géographie. Il s'agit d'aider les élèves à se projeter dans l'avenir en se dégageant du catastrophisme et des formes d'éco-anxiété associées. Le programme suggère d'envisager des infrastructures résilientes, une industrialisation durable qui profite à tous, des formes d'innovations, exprimées parfois en termes de « révolution bleue » (Blanchon et al. 2022, pp. 82-83) et, plus globalement, d'anticiper les changements climatiques... Ces thématiques, malgré une formulation édulcorée, peuvent faire l'objet de controverses que les enseignants ne manqueront pas de décrypter en classe, dans le cadre de débats, par exemple.

Le thème de l'eau peut être abordé en lien avec le politique sous l'intitulé du Thème 2 : « Pourquoi et comment aménager le territoire ? ».

« Il s'agit de présenter aux élèves l'aménagement du territoire considéré comme une tentative des pouvoirs publics de compenser les inégalités entre territoires, qu'elles soient économiques, sociales, d'accès aux équipements publics. Ce thème permet de livrer aux élèves les bases des notions renvoyant à l'étude de l'aménagement de l'espace. Il permet notamment de les sensibiliser aux outils et acteurs de l'aménagement français et européen. » (BO n°31 du 30 juillet 2020).

³³² Météo France <https://meteofrance.fr/>, « L'étude et le suivi du climat », <https://meteofrance.fr/missions/etude-climat>, « Contribuer à la sécurité » <https://meteofrance.fr/missions/contribuer-la-securite>, « Les publications » <https://meteofrance.fr/actualite/publications>, « le dernière bulletin de situation hydrologique » <https://meteofrance.fr/actualite/publications/les-publications-de-meteo-france/le-dernier-bulletin-de-situation-hydrologique>, Site consulté le 11/05/2023

« Comprendre le climat », <https://meteofrance.com/education/comprendre-le-climat> (de nombreuses présentations : l'océan au cœur du système climatique <https://meteofrance.com/comprendre-le-climat/le-climat-mondial/locean-au-coeur-du-systeme-climatique>, le changement climatique <https://meteofrance.com/changement-climatique/observer>

« Comprendre la météo » : <https://meteofrance.com/comprendre-la-meteo/atmosphere>, <https://meteofrance.com/comprendre-la-meteo/le-vent>, <https://meteofrance.com/comprendre-la-meteo/temperatures> <https://meteofrance.com/comprendre-la-meteo/precipitations> <https://meteofrance.com/comprendre-la-meteo/nuages> ...

« El Niño et la Niña » <https://meteofrance.com/comprendre-climat/monde/el-nino-et-la-nina#:~:text=Les%20C3%A9v%20C3%A9nements%20E1%20Ni%20C3%B1o%20apparaissent,leur%20intensit%C3%A9%20maximale%20Overs%20No%20C3%ABl>

Site consulté le 16/05/2023

Les aménagements liés au traitement, à la distribution de l'eau et à l'assainissement sont souvent invisibles, qu'ils soient enterrés ou qu'ils soient situés en périphérie urbaine. De plus, du local au national, leur implantations et leur entretien relèvent des choix politiques. En plaçant la focale sur les aménagements liés à l'eau, les élèves peuvent saisir les enjeux économiques, sociaux et environnementaux et établir le lien au politique au sujet de cette ressource vitale.

Encadré 14 : L'eau est une ressource vitale, inégalement répartie (programme de seconde)

Elle est à l'origine de crues et d'inondations ou, au contraire, de stress hydriques et de pénuries susceptibles de s'accroître en raison du changement climatique. Le croisement de la carte des grands foyers de peuplement et de celle des milieux présentera l'inégale répartition de la ressource et de sa consommation.

Des exemples localisés permettent de montrer que l'excès ou le manque d'eau sont aggravés par des aménagements, une surexploitation ou des pollutions de différentes natures (agricoles, industrielles et urbaines).

Différentes situations peuvent être étudiées selon l'aspect que le professeur souhaite mettre en avant :

- **les facteurs environnementaux et sociétaux de l'excès ou du manque d'eau** à travers l'étude d'une inondation dans une vallée fluviale au lit majeur artificialisé (Elbe, Danube) ou d'une sécheresse aggravée par des réseaux d'adduction déficients (Inde). Cela peut donner lieu à la présentation comparée des causalités.
- **la question des problèmes d'accès physiques et économiques** (eau potable, réseau d'assainissement) à travers l'analyse critique de documents permettant d'évaluer l'accès à l'eau dans différents milieux (urbains et ruraux).
- **les enjeux géopolitiques liés à l'eau**. L'étude d'un lac (Baïkal, Titicaca), par une initiation à l'analyse critique de documents ou par l'organisation d'un débat, peut permettre d'appréhender les interactions entre les acteurs (conflit et coopération) face à un milieu aquatique menacé. L'étude d'un bassin fluvial international, tels que le Colorado, le Mékong ou le Nil, rend compte des coopérations et des tensions amont/aval de la gestion d'un fleuve.
- **la coopération internationale** à travers les actions menées par l'ONU Eau et le Conseil mondial de l'eau. Leurs actions peuvent être éclairées par l'utilisation de leurs sites internet. Le numérique est ainsi utilisé par les élèves pour réaliser des présentations concises sur un aspect de ces coopérations et/ou des tensions de gestion.

Thème 1 – Sociétés et environnements : des équilibres fragiles, *Eduscol*, septembre 2019, [download \(education.fr\)](https://eduscol.education.fr/) p. 7, consulté le 13/10/2022

La question de l'eau figure dans le programme de **Seconde** (encadré 14) dans le cadre du Thème 1 – Sociétés et environnements : des équilibres fragiles³³³. Elle fait partie des deux questions « au choix » pour traiter la question : « Les sociétés face aux risques » et « Des ressources majeures sous pression : tensions, gestion ». Pour l'étude de la question des ressources majeures sous pression, l'enseignant peut choisir entre l'eau ou les ressources énergétiques. La notion de **ressource** permet d'ouvrir le débat de manière critique, comme le proposent Marion Benassaya, Laurent Carroué, Delphine Acloque, Silvia Flaminio dans les articles publiés sur le site *Géococonfluences*, dans le cadre du dossier « Géographie critique des ressources : énergies, matières, foncier »³³⁴. En s'appuyant sur la définition de la notion de ressource dans le glossaire³³⁵, l'eau

³³³ Thème 1 – Sociétés et environnements : des équilibres fragiles., <https://eduscol.education.fr/document/23440/> consulté le 08/05/2023

³³⁴ Dossier « Géographie critique des ressources : énergies, matières, foncier », *Géococonfluences*, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-critique-des-ressources> , consulté le 02/05/2023

³³⁵ **Ressources** : « En géographie, les ressources sont envisagées sous différents aspects : en fonction de leur répartition spatiale, de la demande et des flux, de leur accessibilité. Leur qualité est un élément majeur quand il s'agit de l'eau et de l'air. La géographie des ressources aborde aussi les jeux d'acteurs et l'analyse des conflits liés à leur exploitation », [Ressource — Géococonfluences \(ens-lyon.fr\)](http://geoconfluences.ens-lyon.fr) consulté le 08/05/2023

est abordée dans la complexité des réalités biophysiques, économiques, sociales et politiques. L'objectif est « *d'analyser la vulnérabilité des sociétés et la fragilité des milieux continentaux et maritimes* ». (BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019). En 4^{ème} et en 3^{ème}, l'eau n'est plus évoquée explicitement. L'enseignant peut néanmoins l'introduire en lien avec divers sujets : l'alimentation, l'étalement urbain, le tourisme durable, les métropoles, les espaces productifs, les multinationales (Veolia, Danone, Coca Cola...). En 3^{ème}, les élèves abordent les questions géopolitiques. Les fleuves transfrontaliers constituent souvent des exemples de conflictualité, mais aussi, parfois, de coopération internationale. Le cas du Danube permet, par exemple, d'envisager des formes de coopération transfrontalière accompagnées par l'Union européenne (Blanchon et al. 2022, pp. 78-79).

Il n'y a donc pas obligation à traiter la question de l'eau, sauf en classe de 5^{ème}. Si l'enseignant en fait le choix, le thème de l'eau est traité en Seconde³³⁶ dans l'enseignement général et technologique. En Première et en Terminale, ce thème n'est plus nommément cité et il est singulièrement absent de l'enseignement professionnel. Il peut cependant être intégré, comme en collège, au sein de la plupart des thèmes des programmes. La complexité du thème de l'eau est soulevée dans l'encadré 14 qui reproduit la partie des accompagnements de programme consacrée à la ressource en eau. Le texte, en phase avec les apports de la géographie académique, offre une large palette d'études de cas, dans différentes régions du monde et à différentes échelles. Il reflète également la diversité des questionnements de ces études, permet de saisir l'ensemble des enjeux, leur complexité, la pluralité des acteurs impliqués, tout en se dégageant des visions manichéennes que nous avons précédemment observées. Sous le titre « des milieux à valoriser et à ménager », l'abondance des ressources et les modalités de leur valorisation sont questionnées, l'eau est appréhendée en tant que ressource la plus vitale parmi les ressources naturelles et sa dimension géopolitique est soulignée. Les élèves mettent en relation différents processus : la croissance de la population, des métropoles, de la consommation d'eau dans les systèmes de production (agriculture, mines, énergie, industries...), qui accroissent la pression sur la ressource, suscitent des conflits d'usage de plus en plus vifs. Ils prennent conscience que tous ces facteurs sont aggravés par les changements climatiques qui accroissent la vulnérabilité des territoires, comme peut l'illustrer l'étude de l'Afrique australe.

Au fil de ce *parcours éducatif sur l'eau*, les élèves découvrent les enjeux liés à cette ressource vitale de première importance. L'enseignant doit prendre en compte deux types de représentations-obstacles induites par une mauvaise compréhension du modèle du « cycle de l'eau ». Une approche exclusivement naturaliste du cycle de l'eau invisibilise les dimensions sociales, mais aussi environnementales qui lui sont associées. De plus, le modèle peut laisser croire que l'eau est une ressource disponible de façon illimitée. Afin de mettre en exergue les interrelations entre le « cycle naturel de l'eau » et les sociétés, nous proposons une transposition didactique de la notion de cycle *hydrosocial*.

9.3.2 Du cycle de l'eau au cycle hydrosocial : transposition didactique

Ressource vitale pour les sociétés et les écosystèmes, l'eau fait partie du quotidien de chacun. Elle est à la fois familière et méconnue du grand public malgré le nombre élevé de publications scientifiques sur le sujet.

³³⁶ Histoire et géographie : programmes en vigueur au lycée seconde générale et techno <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt> consulté le 09/05/2023

Les médias évoquent la question quand surviennent des événements catastrophiques : inondation violente ou sécheresse extrême. Ces catastrophes sont imputées au « réchauffement climatique » et s'imposeraient comme des fatalités. Les processus qui président à la présence de l'eau sur les continents, qui la rendent accessible, la diversité des usages qu'en font les sociétés sont largement ignorés. L'eau est pourtant abondante sur la planète terre et présente en quantité constante. Mais de quelle eau parle-t-on ? Le réchauffement climatique va-t-il provoquer des « pénuries », voire une « crise de l'eau » engendrant des « guerres de l'eau » ? Ne faut-il pas rechercher des facteurs humains renforçant les phénomènes ?

La FAO alerte sur le niveau très élevé de pénurie d'eau ou de rareté de l'eau qui touche 3,2 milliards d'habitants, vivant essentiellement en milieu rural³³⁷, compromettant leur sécurité alimentaire. L'eau est, en effet, un enjeu majeur du développement durable (Baechler 2017) et pose deux grands défis. Le premier est l'accès à l'eau potable et à son assainissement pour tous qui dépendent des modalités de développement du pays et de choix politiques pour répondre aux besoins d'une population croissante et dont le niveau de vie augmente. Le second est la protection de la ressource, en qualité et en quantité, pour satisfaire aux exigences de santé publique et préserver les écosystèmes.

L'EDD doit pouvoir mettre en exergue ces deux défis et préparer les écocitoyens à s'y confronter pour s'y adapter, mais, surtout, pour remettre en cause les choix qui produisent et aggravent un accès inégal à la ressource. Si les efforts individuels réalisés pour réduire sa consommation d'eau potable sont utiles, les solutions plus globales relèvent de décisions politiques et collectives. En France, 20 % de l'eau potable est perdue, en moyenne, sur le réseau national. Les territoires d'outre-mer subissent des pertes d'eau potable dans les réseaux au-delà de 50 %, privant d'eau potable de nombreux habitants. Ce phénomène est observé depuis au moins une décennie³³⁸ mais les décisions politiques se font attendre. La place accordée à l'ODD 6 dans l'EDD gagnerait donc à être renforcée dans le sens d'une éducation au politique.

L'eau de la « Planète bleue » est constituée à 96,5 % d'eau salée et, pour les 3,5 % restants, d'eau douce. Dans cette part d'eau douce, l'eau potable, définie par des normes établies, en France, par le code de la santé publique est encore plus réduite. L'eau disponible est en quantité fixe (tableau 33) mais sous des formes différentes et évolutives. Les données globales concernant les disponibilités en eau sur la Terre produisent un sentiment trompeur d'abondance (Baechler 2017 ; Blanchon 2019 ; Blanchon et al. 2022) : elles ne tiennent pas compte des usages *in situ* (écosystèmes, activités humaines) et de l'inégal accès à la ressource dans le monde, à chaque échelle spatiale, et notamment l'accès à l'eau potable.

« Une grande partie des activités humaines reposent in fine sur l'exploitation de ressources naturelles transformées par du travail humain grâce à des technologies plus ou moins sophistiquées. Il est bien sûr également question de capital physique, mais les bâtiments, machines, infrastructures... peuvent également être considérés comme le fruit de cette combinaison. Parmi les ressources naturelles qui contribuent au développement de ces activités, l'eau présente plusieurs caractéristiques qui la distinguent de toutes les autres : elle est indispensable à la vie et n'a pas de

³³⁷ « La sécurité alimentaire et la sécurité en eau sont indissociables », <https://www.fao.org/newsroom/detail/food-security-and-water-security-051021/fr> consulté le 08/06/2023

³³⁸ 3 Rendement des réseaux d'eau potable », Insee, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2658587?sommaire=2654964> consulté le 08/06/2023

substitut ; elle est disponible en quantités strictement fixes, dictées par les lois de la nature ; elle est omniprésente, mais d'accès difficile. » (Baechler 2017, p. 11)

Laurent Baechler soulève ainsi plusieurs problèmes liés à la « question de l'eau ». Elle relève, d'une part, des « lois de la nature » - celles de la physique (dynamique des fluides, pesanteur...), de la biologie (écosystèmes...), de la chimie (qualité de l'eau...) – et, d'autre part, des activités humaines, dans leur grande diversité (aménagement hydrauliques, consommation d'eau pour de multiples usages...). Nous proposons, en conséquence, un *parcours de l'éducation à l'eau* qui permette aux élèves de s'approprier ces multiples dimensions.

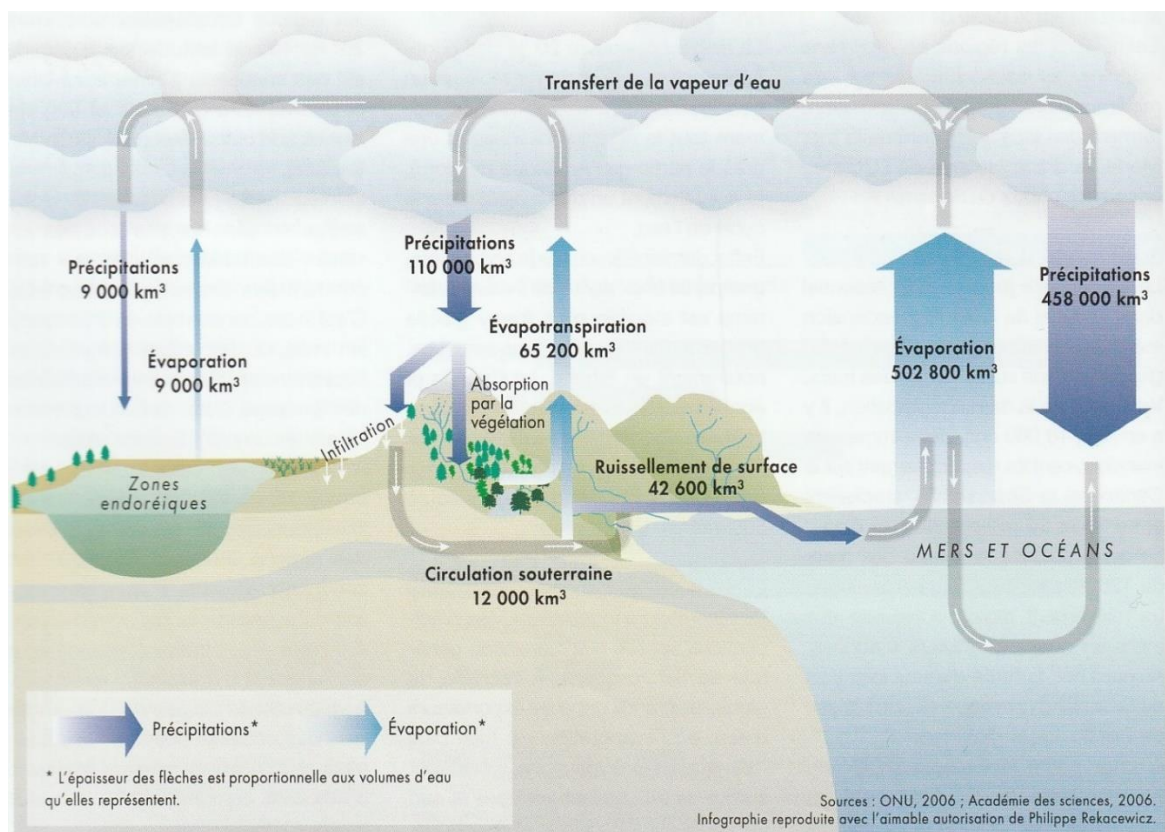
Le modèle du « cycle de l'eau » largement mobilisé dans les séances d'apprentissages mérite d'être questionné. S'agit-il d'un modèle présentant « un cycle naturel » ? À quelle(s) échelle(s) ? Permet-il d'éclairer les inégalités en matière d'accès à l'eau ? Comment s'introduisent les activités humaines dans ce cycle ? Les écocitoyens ont besoin, dans un premier temps, de connaissances relatives aux « lois de la nature » pour se dégager des discours catastrophistes et situer les enjeux qui s'expriment dans la réalité. Cette réalité concerne-t-elle l'ensemble de la planète ? Un territoire plus proche ? Les notions de *cycle hydrologique de la planète* et de *bassin versant*, sont, à cet effet, essentielles pour rétablir la dimension scalaire des cycles de l'eau. Dans un deuxième temps, sans chercher à en épuiser la question, les écocitoyens doivent pouvoir appréhender la diversité des aménagements nécessaires (pour stocker, distribuer, traiter l'eau), les impacts des activités humaines sur la ressource, mais aussi le rôle des représentations de l'eau dans les choix opérés, notamment sur le plan politique. À cet effet, nous suggérons une transposition didactique de la notion *cycle hydrosocial* construite dans le cadre de la *political ecology* et développée par Anne-Lise Boyer (Boyer 2020).

La notion de *cycle de l'eau* est largement diffusée dans les médias et reprise dans l'enseignement, dès la maternelle. Une rapide consultation sur Internet à l'aide de l'expression « cycle de l'eau > schéma » conduit vers une avalanche de figures qu'il est tentant de reprendre telles quelles. Un regard critique s'impose. En fonction d'objectifs d'apprentissages explicites, chaque enseignant opère son propre choix. Nous suggérons, pour débiter les apprentissages, l'utilisation de la figure représentant le *cycle hydrologique de la planète* (fig. 74) de l'*Atlas mondial de l'eau* (Blanchon et al. 2022). Cette figure est simple du point de vue graphique. Cela présente, du point de vue didactique, deux atouts : elle met en exergue les processus majeurs et elle est facile à mémoriser. Cependant, comme tout graphique simple, elle appelle un commentaire détaillé en classe pour souligner plusieurs caractéristiques. Les flèches proportionnelles sont accompagnées de données chiffrées, ce qui aide à prendre la mesure des processus à l'œuvre. Les élèves doivent pouvoir identifier ses différentes étapes et leur importance respective. La chaleur et l'océan en constituent le moteur. Le cycle hydrologique de la planète se décompose en trois cellules. À droite du schéma (fig. 74), on constate que des masses d'eau considérables retournent rapidement dans l'océan et qu'il existe une circulation des eaux océaniques, régulateur climatique majeur pour la planète. À gauche du schéma, une partie de l'eau précipitée alimente les zones endoréiques. La partie centrale, qui correspond à l'eau en circulation sur les continents jusqu'à son retour à l'océan, retiendra davantage l'attention. 60 % de l'eau précipitée retourne rapidement dans l'atmosphère. Absorbée par la végétation, elle est restituée par évapotranspiration. Cette part du cycle de l'eau est communément perçue comme « perdue » par les sociétés, plus particulièrement par les hydrauliciens. Toutefois, elle est indispensable pour les différents écosystèmes. Notre dépendance vis-à-vis de ce processus mérite d'être mis en exergue auprès des élèves.

Enfin, le ruissellement de surface et la circulation souterraine sont abordés en première approche du point de vue quantitatif.

Ce schéma pose les bases des connaissances des « lois naturelles » du cycle de l'eau, mais il présente des limites que les élèves doivent aussitôt pouvoir saisir. Le « cycle de l'eau » confère à l'eau le caractère d'une ressource renouvelable. Or, seule une partie de l'eau qui circule dans la cellule centrale est disponible. Les élèves doivent donc distinguer les stocks et les flux. Le tableau 32 constitue un complément indispensable au schéma du cycle hydrologique de la planète. L'eau qui concerne les sociétés est en réalité l'eau douce : 3,5 % de l'eau présente sur la planète. La cryosphère et les eaux souterraines en composent la partie essentielle. Elles peuvent être considérées comme des réservoirs où l'eau est stockée.

Figure 74 : Le cycle hydrologique de la planète dans l'Atlas mondial de l'eau



(Blanchon et al. 2022, p. 12)

Ces stocks se présentent sous des formes diverses et leur temps de résidence diffère d'une forme à une autre (tableau 32). Leur pérennité peut être menacée par les changements climatiques. L'illusion d'une ressource renouvelable et illimitée, peut être ainsi déconstruite. La figure du « cycle de l'eau » peut induire une autre illusion : elle serait disponible à tout moment et de façon illimitée. La présentation des climats tropicaux, ou des exemples locaux, par exemple, permettent d'évoquer le caractère saisonnier, voire irrégulier, de la ressource. Le lien entre les transferts d'eau dans le cycle hydrologique planétaire et la circulation des masses d'air dans l'atmosphère doit être abordé, en fonction du niveau des élèves. Le programme de géographie de 6^{ème} en offre plusieurs fois l'opportunité. Un planisphère figurant la

répartition des précipitations complète la séance. Il conduit à interroger les élèves sur les régions où les conditions d'un transfert de l'eau vers le continent sont possibles... ou non. Cette précision est loin d'être anodine. Nous avons souvent constaté auprès de nos élèves qu'ils sont convaincus qu'il suffit de vivre à proximité d'une mer ou d'un océan pour avoir de l'eau. La localisation des déserts côtiers lève sans difficulté cette représentation-obstacle. Ces observations aident à comprendre les liens entre climat et cycle « naturel » de l'eau. Ce moment dans les apprentissages est indispensable pour appréhender les effets des changements climatiques sur la disponibilité de la ressource.

Cette première phase permet aux élèves de s'approprier des connaissances fondamentales concernant le fonctionnement global du cycle de l'eau, en lien avec la circulation atmosphérique générale et la répartition des continents et des océans. Cependant, David Blanchon relève que le cycle global est en réalité composé d'une multitude de circuits locaux (Blanchon 2019). Le cycle de l'eau dans chaque bassin versant est celui qui concerne le plus les populations au quotidien. Deux données sont essentielles : l'intensité des flux et le temps de résidence de l'eau dans les réservoirs (tableau 36). De nombreux schémas figurant le cycle de l'eau induisent une confusion entre le cycle global et la circulation de l'eau douce disponible dans un bassin versant.

Tableau 36 : Répartition des ressources en eaux sur la planète

| Source d'eau | Volume d'eau (km ³) | % d'eau douce | % d'eau totale | Temps de résidence moyen |
|---|---------------------------------|---------------|----------------|-------------------------------------|
| Océans, mers et baies | 1 338 000 000 | - | 96,5 | 3 000 ans |
| Calottes glaciaires Glaciers de montagne et neiges éternelles | 24 064 000 | 68,7 | 1,74 | 5 000 à 10 000 ans 100 à 300 ans |
| Eau souterraine : | 23 400 000 | - | 1,7 | 1 500 ans |
| – douce | 10 530 000 | 30,1 | 0,76 | |
| – saline | 12 870 000 | - | 0,94 | |
| Humidité du sol | 16,5 | 0,05 | 0,001 | 1,8 ans |
| Hydrolaccolithe ³³⁹ et pergélisol | 300 | 0,86 | 0,022 | |
| Lacs : | 176,4 | - | 0,013 | 30 ans |
| d'eau douce | 91 | 0,26 | 0,007 | |
| d'eau saline | 85,4 | - | 0,006 | |
| Atmosphère | 12,9 | 0,04 | 0,001 | 9,5 jours |
| Eau marécageuse | 11,47 | 0,03 | 0,0003 | |
| Rivières | 2,12 | 0,006 | 0,0002 | 17 jours |
| Eau biologique | 1,12 | 0,003 | 0,0001 | Quelques heures |
| Total | 1 386 000 000 | - | 100 | |

Sources : P. H. Gleick : « Water Resources », in *Encyclopedia of Climate and Weather*, S. H. Schneider, Oxford University Press, New York, vol. 2, pp. 817-823, 1996 (in Baechler 2017, pp. 13-14), (Euzen et al. 2017, pp. 64-65),

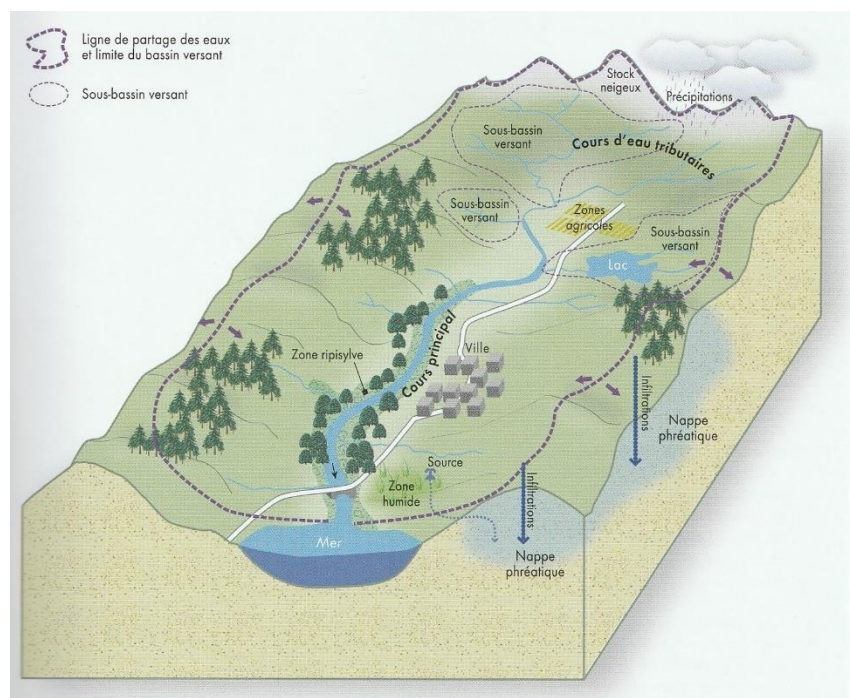
https://www.cnrs.fr/cw/dossiers/doseau/decouv/cycle/stocksfluxEau.html#xd_co_f=ZTRmNmYxMWMtMjEOMy00ZTJhLWI4OTET_NjdiMGUwOWJjYmMz~ consulté le 20/05/2023

La figure 75, réalisée pour l'*Atlas mondial de l'eau*, est intéressante sur le plan didactique à plus d'un titre. Elle permet de distinguer le *cycle de l'eau global* et les *cycles de l'eau locaux*, d'aborder la notion de *bassin*

³³⁹ **Hydrolaccolithe** : lentille de glace formant une colline isolée et dont l'eau provient d'une source profonde. (d'après George 1984, p. 210)

versant et le tracé de ses limites (ligne de partage des eaux). Le stock d'eau sous forme de neige apparaît sur le bloc diagramme. L'enseignant pourra évoquer la menace que fait peser le réchauffement climatique sur cette ressource. Dans les Pyrénées-Atlantiques ou les Hautes-Pyrénées, les élèves pourront questionner l'avenir des stations de ski pyrénéennes ou celui de la maïsiculture irriguée. Ce schéma permet d'engager une première réflexion sur les besoins en eau de l'agriculture. Le lien entre le cours d'eau principal et l'implantation de la ville introduit la relation entre l'eau et l'urbain, à condition de ne pas céder à une approche déterministe et de prendre en compte les facteurs historiques qui ont présidé au choix du site urbain. Avec le figuré représentant une source reliée à une nappe phréatique, l'enseignant peut évoquer leur rôle majeur dans l'approvisionnement en eau. Enfin, l'illustration met en lumière des milieux aujourd'hui réhabilités, voire restaurés comme la zone ripisylve et les zones humides. Ce bloc-diagramme nous semble pouvoir être présenté aux élèves dès l'école primaire, alors que le cycle hydrologique de la planète suppose des connaissances qui relèvent plutôt du collège. Chaque territoire en France étant inscrit au sein d'un périmètre géré par les agences de l'eau, définies elles-mêmes en fonction de grands bassins versants du territoire, il est très probable que les enseignants pourront disposer de ressources statistiques et pédagogiques concernant le bassin versant où habitent les élèves.

Figure 75 : Le cycle de l'eau dans un bassin versant

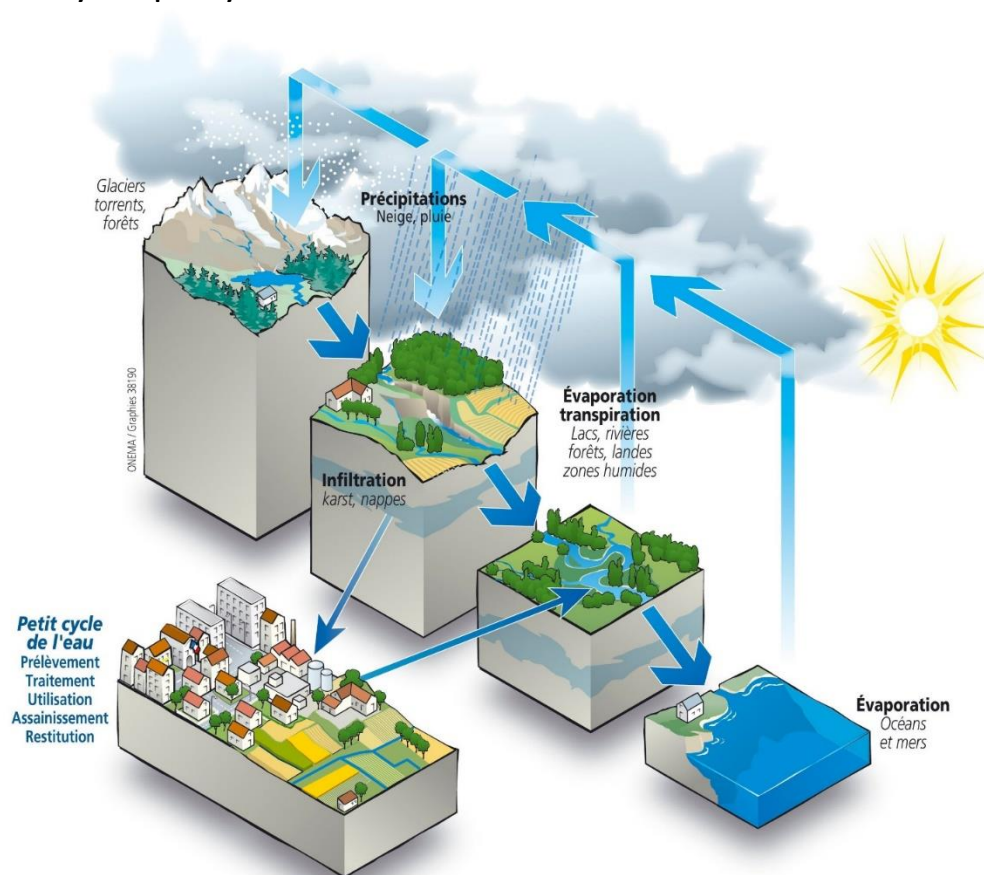


(Blanchon et al. 2022, p. 23)

Jusqu'à présent, il n'a été question que de « cycle naturel » de l'eau. En géographie, toutefois, la réflexion doit être prolongée pour porter sur les relations entre les sociétés et le cycle de l'eau. L'accès à l'eau dépend de paramètres multiples, complexes et évolutifs. Laurent Baechler les classe en trois 3 catégories (Baechler 2017) : l'état dans lequel l'eau se présente aux usages humains ; L'impact des activités humaines sur les quantités d'eau restituées et sa qualité ; Les techniques employées pour accéder à l'eau *quand* et *où* elle est nécessaire.

La figure 76 illustre les propos de L. Baechler en intégrant les activités humaines dans le cycle de l'eau : usages, impacts, installations diverses. La pression sur la ressource est aggravée par les impacts du changement climatique sur le cycle de l'eau qui est l'un des systèmes les plus sensibles au phénomène (Baechler 2017, p. 23). D. Blanchon souligne qu'« *il n'y a pas de pénurie d'eau douce au niveau mondial. Les problèmes liés à cette ressource viennent de son inégale répartition spatiale et temporelle.* » (Blanchon et al. 2022, p. 6). Ce constat appelle donc une mise en contexte spatiale et temporelle du cycle de l'eau. Où peut-elle se mettre en mouvement ? quand ? comment ? avec quelle intensité ? Ces questionnements aident à saisir le fait que l'eau est, paradoxalement, une ressource renouvelable, mais épuisable et que les changements climatiques introduisent de multiples paramètres qui peuvent perturber ce cycle de l'eau.

Figure 76 : Grand cycle et petit cycle de l'eau



« Grand cycle de l'eau », <https://www.services.eaufrance.fr/gestion-services-eau-nature-et-domestique>
mis à jour le 16 mai 2023, consulté le 18/05/2023

En géographie, il est d'usage de distinguer, dès la classe de 5^{ème}, deux notions : celle de « disponibilité de la ressource » et celle d'« accès à la ressource ». La notion de *disponibilité* renvoie, en première approche, aux réalités biophysiques. La notion d'*accessibilité* introduit le rôle des sociétés dans le cycle de l'eau et permet de replacer la question du politique au cœur du processus, dimension éludée dans les figures 74 et 75. Il s'agit ainsi de sensibiliser les élèves aux dimensions sociales, économiques et politiques de l'accès à l'eau et de son assainissement. En nous appuyant sur les travaux de la *Radical Political Ecology* et des *water studies* (Germaine et al. 2013 ; Linton et al. 2014 ; Chartier et Rodary 2016 ; Germaine et al. 2019 ; Héritier-Salama 2019 ; Boyer 2020), nous reprenons les notions de *cycle hydrosocial* et d'*objets techniques liés à*

l'eau pour envisager leur transposition didactique. Le *cycle hydrosocial* étudie les liens entre eau, capital et pouvoir social tout en prenant en compte, à une échelle très fine, les relations entre les acteurs et la circulation de l'eau. Cette approche aide à dépasser les approches strictement technicistes et de rétablir les fondements politiques qui président aux aménagements et à l'organisation sociale.

La revue en ligne *Développement durable & Territoires* consacre son volume de décembre 2019 (vol. 10, n°3/Décembre 2019) aux *objets techniques* mobilisés pour l'accès à l'eau et ses utilisations diverses. Germaine, Marie-Anne, David Blanchon, Élise Temple-Boyer et Rhoda Fofack-Garcia abordent sous un angle épistémologique « Les objets techniques au prisme du cycle hydrosocial : renouveaux théoriques et empiriques », associant études des sciences et des techniques et *Political Ecology* (Germaine et al. 2019). À travers les infrastructures et les différents dispositifs associés à l'eau, les chercheurs appréhendent les relations entre les sociétés et l'eau, de manière dialectique. Les sociétés implantent ces objets techniques dans leur territoire. En retour, leur mise en place induit des transformations sociales et territoriales.

« Les infrastructures hydrauliques [sont] envisagées, notamment comme des révélateurs des rapports de pouvoir, des trajectoires des territoires, des représentations de la ressource hydrique, venant enrichir la compréhension des enjeux associés à la gestion des hydrosystèmes. » (Germaine et al. 2019, § 1).

De nombreuses études de cas sont disponibles dans ce numéro : la récupération des pluies en Arizona (Boyer et al. 2019), le conflit autour de la construction du barrage Gordon-below-Franklin en Australie (Flaminio 2019), les infrastructures hydrauliques dans la Crau, en France (Auvet 2019), les bouches d'incendie (David et al. 2019), et d'autres encore. Leur exploitation en classe susciterait, à n'en pas douter, l'intérêt des élèves.

Il y a fort à parier que la notion de *cycle hydrosocial* ne se diffusera pas largement dans les programmes de l'enseignement secondaire pour différentes raisons. Il est préférable de la traduire en langage commun afin de permettre une appropriation des logiques qu'elle porte par les enseignants, puis par les élèves. La notion d'*objet technique* a plus de chance d'être reprise. En nous appuyant sur ces travaux (Blanchon et al. 2012, p. 38), nous pouvons suggérer plusieurs objectifs pédagogiques pour un « parcours éducatif de l'eau » (tableau 38) fondé, en filigrane, sur ces deux notions. Les élèves découvrent progressivement plusieurs problématiques. Les changements environnementaux et sociaux s'influencent l'un l'autre, de manière dialectique ; le « nature » existe dans tous les environnements produits, y compris urbains ; tous les processus socio-spatiaux sont fondés sur la circulation et le métabolisme des composants physiques, chimiques ou biologiques ; les environnements dans lesquelles vivent les sociétés sont le fruit de processus historiques ; les questions de durabilité socio-environnementales sont fondamentalement des questions politiques.

L'accès à l'eau, notamment à l'eau potable, et l'assainissement permettent d'évoquer chacune de ces dimensions. En effet, ils supposent d'importants aménagements, la plupart du temps enterrés, donc invisibles. Ces aménagements, de taille conséquente, sont aménagés et gérés par les collectivités territoriales ou par un organisme délégataire. Inversement, l'urbanisation a un impact notable sur le cycle de l'eau. L'artificialisation des sols limite les possibilités de ruissellement et de percolation sous-terrain, amplifiant les risques d'inondation (Baechler 2017).

Pour évoquer ces aménagements en première approche au primaire, les enseignants peuvent avoir recours aux notions de « grand cycle de l'eau » et de « petit cycle de l'eau » (fig. 76 et fig. 77) présentés sur le site *eaufrance*, service public d'information sur l'économie de l'eau. Ces deux figures présentent l'avantage d'évoquer la place des habitants dans le cycle de l'eau, dans le cadre d'un bassin versant. Cette figure peut être complétée par la visite d'équipements dans le territoire proche de l'établissement scolaire pour le prélèvement, le traitement ou l'assainissement de l'eau.

Figure 77 : Le petit cycle de l'eau



<https://economie.eaufrance.fr/glossaire/petit-cycle-de-leau> consulté le 18/05/2023

Un glossaire³⁴⁰ accompagne ces représentations. Les élèves y découvrent, par exemple, la notion d'assainissement : « Ensemble des techniques de collecte, de transport et de traitement des eaux usées et pluviales d'une agglomération (assainissement collectif) ou d'une parcelle privée (assainissement non collectif) avant leur rejet dans le milieu naturel. L'élimination des boues issues des dispositifs de traitement fait partie de l'assainissement. » Source : d'après Agence de l'eau Rhône-Méditerranée et Corse. La connaissance de ces installations nous semble décisive dans un « parcours éducatif de l'eau ». Elles fondent, pour une large part, la relation des habitants au politique, ou plus précisément, ici, la commune ou l'EPCI, dans l'espace proche. À partir de ces éléments découverts au primaire, les élèves interrogent ces représentations (fig. 75, 76 et 77) en classe de 5^{ème}. En effet, elles ne figurent qu'une petite partie des usages de l'eau. Le « petit cycle de l'eau » évoque seulement les usages domestiques de l'eau. Beaucoup d'autres restent à identifier.

³⁴⁰ <https://economie.eaufrance.fr/glossaire/petit-cycle-de-leau> consulté le 18/05/2023 ; ce site offre de nombreuses ressources pédagogiques.

D. Blanchon (Blanchon et al. 2022, pp. 34-35) rappelle la nécessité de distinguer la notion de *prélèvement* de celle de *consommation*. Les *prélèvements* désignent le volume d'eau capté dans les cours d'eau et les nappes phréatiques pour les usages agricoles, industriels et domestiques. Une partie de cette eau est rendue au milieu, mais elle est souvent dégradée (pollution, température modifiée pour les centrales nucléaires, rejets médicamenteux...). L'eau qui n'est pas rapidement restituée (évaporée ou incluse dans le produit fini) est considérée comme *consommée*. La distinction entre ces deux notions permet d'appréhender la diversité des questions socialement vives et des enjeux associés à chacune d'elles. Sylvain Rotillon souligne ce paradoxe : « Et si l'on cessait de considérer l'eau comme une ressource inépuisable » (Rotillon 2022a). L'usage de l'eau n'entraîne pas sa destruction dans le processus de production, mais, si elle ne disparaît pas à l'échelle globale, sa circulation est fortement modifiée et sa qualité lourdement dégradée. La question est, plus encore, la dégradation de la qualité de l'eau des bassins versants que celle de sa quantité. Or les capacités de traitement des eaux, en particulier des eaux usées, sont très insuffisantes. Les usages concurrentiels de l'eau, les coûts énormes nécessaires à l'entretien des réseaux, soulèvent d'importantes questions politiques.

« Le renouvellement n'est plus assuré "sur une période courte à l'échelle humaine", remettant en cause le caractère renouvelable, un comble pour une ressource qui n'est pas détruite par l'usage. [...] À chaque fois, les acteurs cherchent à adapter les règles, repousser les limites du système, mais pas à le remettre en débat. La fuite en avant n'apporte que des réponses partielles et provisoires. » (Rotillon 2022a)

Ces questions doivent être abordées avec les élèves. Au niveau mondial, l'essentiel des prélèvements (69 %) et de la consommation d'eau est lié à l'agriculture (Blanchon et al. 2022 ; Blanchon 2019), le reste à l'industrie (en particulier l'énergie) et aux usages domestiques. Ces différents usages concurrentiels de l'eau supposent des arbitrages, essentiellement politiques. La FAO³⁴¹ préconise une logique de *nexus eau-alimentation-énergie* pour dépasser les arbitrages sectoriels au profit d'une mise en synergie des différents enjeux ou de compromis (ex : la construction des barrages, les cultures bioénergétiques...). Dans son rapport de synthèse de 2021, la FAO alerte sur l'état des ressources en terre et en eau pour l'agriculture et l'alimentation dans le monde. Les systèmes sont au bord de la rupture :

*« Les schémas actuels d'intensification de l'agriculture s'avèrent non durables. Les niveaux élevés d'utilisation des terres et de l'eau mettent la capacité productive des systèmes pédologiques et hydrologiques à rude épreuve, dégradant au passage les terres et les services environnementaux. [...] Dans le même temps, une fracture s'installe dans les systèmes d'exploitation agricole. Les vastes exploitations commerciales se taillent la part du lion dans l'affectation des terres agricoles, concentrant des millions de petites exploitants qui pratiquent une agriculture de subsistance sur des terres exposées à la dégradation et au manque d'eau. La sécurité alimentaire de millions de pauvres est menacée par la rareté de l'eau, l'épuisement des nappes phréatiques touchant des populations rurales vulnérables. »*³⁴²

En France, l'agriculture comme partout dans le monde est fortement consommatrice d'eau (tableau 37). L'essentiel de l'eau prélevée pour le refroidissement des centrales nucléaires retourne au cours d'eau, mais

³⁴¹ Rapport de synthèse sur l'état des ressources mondiales en terres et en eau pour l'alimentation et l'agriculture, 2021 – Systèmes au point de rupture, <https://www.fao.org/3/cb7654en/online/cb7654en.html> consulté le 19/05/2023

sous une forme dégradée en raison de sa température élevée. En cas de fort étiage en période de sécheresse, cette situation conduit à réduire la production d'énergie nucléaire.

Tableau 37 : Les usages de l'eau en France (moyenne)

| | Moyenne 2010-2019 milliards de m ³ | Refroidissement de l'eau des centrales électriques | Alimentation des canaux | Production d'eau potable | Usages agricoles | Usages industriels |
|------------------------------|--|---|----------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------|
| Prélèvements d'eau douce | 32,8 | 51 % | 16 % | 16 % | 9 % | 8 % |
| Consommations d'eau douce | 4,1 | 12 % | - | 26 % | 58 % | 4 % |

Source : Chiffres clés de la ressource en eau https://www.ecologie.gouv.fr/sites/default/files/MAR2023_DP-PLAN%20EAU_BAT%20%281%29.pdf consulté le 21/05/2023

Le programme de géographie de seconde offre de nombreuses opportunités pour aborder ces problèmes, qu'il s'agisse du thème de l'eau en tant que ressource, de celui des questions de développement et inégalités et des différentes études régionales. Ainsi, l'étude du complexe hydropolitique du *Vaal River System*³⁴³ en Afrique du Sud met en exergue, à travers le processus de transfert d'eau, l'héritage de l'apartheid qui a pour effet que « *l'eau coule vers l'argent et le pouvoir* » (Blanchon 2019, p. 147). Les élèves de seconde peuvent questionner de manière critique les indicateurs utilisés pour mesurer l'inégale disponibilité en eau (par État ou par habitant) dans le monde (Baechler 2017, pp. 46-52), notamment celui qui mesure le « stress hydrique ».

L'indice de pauvreté en eau (IPE) permet davantage de se rapprocher de la situation vécue par les populations, dans divers contextes géographiques, en donnant une évaluation des capacités de mobilisation de la ressource. L'IPE est construit à partir de cinq faisceaux d'indicateurs : présence et qualité de l'eau, accessibilité, types de gestions, types d'utilisation, respect de l'environnement. Les cartes construites à partir de ces deux types d'indices sont bien différentes (Blanchon et al. 2022, pp. 26-29). Pour David Blanchon, dans les pays dits du Sud, pour parvenir à réduire la pauvreté en eau, « *avec des investissements suffisants et des politiques adaptées, leurs problèmes sont potentiellement résolubles.* » (Blanchon et al. 2022).

Pour des élèves de 5^{ème} dans les Pyrénées-Atlantiques, nous avons proposé un travail à propos des lacs de retenue de Fabrèges et d'Artouste associés à des barrages hydroélectriques, à partir d'un article de la presse régionale (fig. 78). Cette proposition nous semble transposable à d'autres études de cas. Les élèves découvrent le caractère multifonctionnel des eaux de retenue des barrages, notamment leur rôle dans le soutien des étiages des cours d'eau à l'aval. La diapositive est construite à partir d'extraits³⁴⁴ d'un article de la presse locale. Des extraits de l'article sont introduits un par un, facilitant leur compréhension par les élèves. Le changement climatique est abordé dans ses effets actuels, tangibles, à l'échelle locale.

³⁴³ Rivière Vaal, encyclopédie *Wikipedia*, https://en.wikipedia.org/wiki/Vaal_River (traduit en français), consulté le 19/05/2023

³⁴⁴ Lors de la présentation de la diapositive, la photographie apparaît seule dans un premier temps et donne lieu à une analyse de paysage. Les extraits d'articles sont introduits au fil de la séance pour identifier les différentes fonctions du barrage.

Figure 78 : Les barrages hydroélectriques dans les Pyrénées durant l'été 2022



Depuis le pont qui mène à la station d'Artouste, l'eau ne coule plus dans le torrent. © MARC ZIRNHELD

Hydroélectricité : situation PRÉOCCUPANTE dans les barrages du 64

Dans les Pyrénées, les lacs se vident et les conséquences sur la production des centrales hydroélectriques se font sentir. Jusqu'à 20% de production en moins cette année.

Moins de 50% de remplissage

La première usine hydroélectrique est installée sous le barrage à 70 mètres de profondeur. L'eau est turbinée une première fois puis rejointe par les eaux d'autres barrages (Bioux, Fabrèges). Ces eaux sont de nouveau turbinées plusieurs fois en cascade par les autres usines implantées le long du gave d'Osau. Elles sont ensuite restituées au barrage de Castet.

« Nous sommes le Samu du réseau électrique français », reprend Olivier Marfaing, contrarié. « S'il n'y a plus d'eau, on ne pourra pas soutenir le réseau ».

La République des Pyrénées, 23 septembre, 2022, pp 2-3, extraits



En cette fin d'été, le paysage est désolant face au lac de Fabrèges, au pied de la station d'Artouste. Il ne reste plus qu'un million de mètres cubes d'eau sur les 6,5 millions que peut contenir le lac. Le sol est craquelé et le bleu de l'eau se fait lointain. Sur les 24,5 millions de mètres cubes d'eau du lac d'Artouste, il n'en reste aujourd'hui plus que 9 millions.

Face au manque d'eau, la vigilance se fait aussi sur la biodiversité : « On est très vigilants sur les ouvrages de franchissement pour les poissons. Il faut préserver cette faune et cette flore qui entourent nos centrales ». Du côté des installations, elles se montrent résistantes. Une centrale à l'arrêt, c'est aussi l'occasion d'entretenir le matériel.

« On a beaucoup prélevé cet été pour donner de l'eau au gave, explique le chef de groupement. Toute l'eau qui manquait dans les cours d'eau, elle sort des barrages ». Sauf qu'en ce mois de septembre, le lac d'Artouste n'a jamais été aussi sec, et c'est une eau qui va manquer en hiver. « On sait qu'au-dessus de 2 000 mètres, ce sera de la neige. L'eau qu'on n'a plus sur le lac d'Artouste, on ne l'aura plus du tout », développe Olivier Marfaing.

L'hydroélectricité est la première source d'énergie renouvelable en France

En France, le nucléaire est la première source d'énergie produisant de l'électricité. En 2021, il représentait 69% de notre production. En seconde position, on trouve les énergies renouvelables qui représentent 19% de notre consommation d'énergie en 2021. Dont l'hydroélectricité, qui est la deuxième source de production d'électricité derrière le nucléaire et la première source d'énergie renouvelable en France.

Depuis le pont qui mène à la station d'Artouste, l'eau ne coule plus dans le torrent. © MARC ZIRNHELD

Extrait d'un diaporama sur le cycle de l'eau, réalisé pour des élèves de collège dans le cadre des actions du réseau Futurs ACT, Source : La République des Pyrénées, 23 septembre, 2022, avec l'autorisation de Marc ZIRNHELD, photographe, H. Léro, octobre 2022

Cet exemple permet d'introduire la notion d'*objets techniques* et de questionner leur efficacité lorsque la sécheresse estivale s'accroît et que les précipitations (neige et pluie) sont irrégulières, voire insuffisantes. Selon Béatrice Giblin, ces grands aménagements « *ne font plus l'objet de controverses, comme ce fut le cas au début des années 2000 [...]. L'hydroélectricité, énergie durable, décarbonée peu chère, a retrouvé ses vertus.* ». (Giblin 2023).

La notion de *cycle hydrosocial* prend également en compte les représentations liées à l'eau. Au collège, elles peuvent être abordées en géographie à de nombreuses occasions. En 5^{ème}, le thème 1 : « la question démographique et l'inégal développement », qu'il s'agisse de l'Inde, de la Chine, des États-Unis ou de l'Europe offre au professeur de géographie de nombreuses opportunités. Le cas du Gange³⁴⁵ est bien sûr emblématique de la place de l'eau dans les rituels religieux. Pour les Hindous, l'eau du Gange est pure, bien que très polluée. Augustin Berque souligne l'importance de « l'eau dans les paysages » et leur esthétisation, différenciée selon les contextes culturels (Euzen et al. 2015, pp. 304-305). Georges Roque esquisse un inventaire des « représentations de l'eau peinture », qu'il s'agisse d'un miroir pour le Narcisse du Caravage ou d'eau en mouvement, tourbillonnante pour Léonard de Vinci... (Euzen et al. 2015, pp. 306-307). Autant d'entrées possibles pour un travail en interdisciplinarité auxquelles nous rajouterons la littérature, le cinéma, la bande dessinée... Nous pouvons ainsi, à l'instar Sylvain Rotillon, interroger « *le ruissellement, une métaphore qui tombe à l'eau* ».

« *Ainsi de la métaphore du ruissellement, conviée pour légitimer une politique qui s'attaque de fait aux plus faibles en laissant croire, à travers une forme d'évidence, qu'elle agit en leur faveur. [...] L'analogie cherche à montrer que, de même que l'eau, loin de s'accumuler en hauteur, "ruisselle" vers le bas et bénéficie à tout un territoire, si l'on donne à ceux qui sont en haut (les riches), ceux d'en bas (les pauvres) recevront leur part. [...]. Dans le fond, cette idée qu'il faut "arroser" les riches pour que les pauvres en récoltent les fruits fait montre d'un mépris de classe certain.* » (Rotillon 2022b)

Cet exemple montre la puissance de la symbolique de l'eau, notamment dans les rapports de domination et l'organisation sociale.

Les *objets techniques* constituent des interfaces entre les sociétés et le cycle de l'eau dans le cadre de chaque bassin versant. En s'inspirant de l'approche intégratrice portée par la *radical political ecology*, notamment pour l'eau et sur la notion de *cycle hydrosocial*, les enseignants pourront, au-delà des dimensions biophysiques et technologiques, au fil d'un « parcours éducatif de l'eau », aborder des questions essentielles comme l'inégal accès à l'eau et son assainissement (inégalités spatiales, sociales, de genres...), les usages de l'eau (souvent en concurrence, voire conflictuels), les risques d'inondation (et d'avalanche, dans les régions à proximité de massifs montagneux où on pratique les sports d'hiver), les modes de partage de la ressource (coopération ou conflits), en particulier dans les bassins versants transfrontaliers (Blanchon 2019 ; Giblin 2023 ; Oulkebous 2023), les liens entre la ressource en eau et ses usages et le changement climatique, le rôle des représentations sur l'eau...

³⁴⁵ « Eau pure, eau polluée, le Gange à Varanasi (Inde), Perrine Vincent, 12/02/2015, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/image-a-la-une/image-a-la-une-eau-pure-eau-polluee-du-gange-a-varanasi-inde> consulté le 19/05/2023

Toutes ces dimensions du *cycle hydrosocial* conduisent au politique. Quels sont les acteurs en charge de la gestion de la ressource, des aménagements hydrauliques et autres objets techniques ? Quel est le mode de gouvernance de la ressource ? Quel rôle peuvent jouer les citoyens, les scientifiques, les experts, les ingénieurs hydrauliciens, les entreprises (Véolia, Suez...), les agences de l'eau, les élus... dans les choix d'orientation concernant la gestion de l'eau ? Peut-on envisager une gouvernance mondiale de l'eau ? Autant de questions socialement vives qui peuvent donner lieu à des débats en classe, des jeux de rôle, à une réflexion critique sur leur traitement dans les médias³⁴⁶... Les sujets sont inépuisables. Dans le cadre d'une *éducation au politique*, nous nous centrons sur la question de la gouvernance et de la gestion de l'eau, notamment en France.

9.3.3 La gouvernance de l'eau : élucider les enjeux pour une *éducation au politique*

L'accès à l'eau potable est un droit reconnu par l'Assemblée générale des Nations unies depuis le 28 juillet 2010, précisé dans le cadre de *la directive 2020/2184 du Parlement européen relative à la qualité des eaux à la consommation humaine*³⁴⁷ et transposée dans le droit français à l'article L.210-1 du code de l'environnement. C'est un enjeu mondial : « *plus d'un cinquième de la population mondiale vit dans une zone où l'eau fait physiquement défaut et près d'un quart font face à une pénurie d'eau "économique" (carence d'infrastructures nécessaires pour utiliser l'eau des rivières, des lacs et des nappes phréatiques).* » (Jemmali 2013, p. 1). En cas de pénurie d'eau, la priorité absolue doit être accordée à la disponibilité en eau potable pour tous. Le *Rapport mondial des Nations unies sur la mise en valeur des ressources en eau en 2023* déplore que, malgré les progrès accomplis, « *à la cadence actuelle, la réalisation du sixième objectif du développement durable n'est pas en bonne voie* »³⁴⁸. L'ONU encourage le développement de la coopération et des partenariats pour assurer l'approvisionnement en eau, l'assainissement et l'hygiène dans les établissements humains.

« L'ampleur des défis à relever en matière de services WASH³⁴⁹, dans les établissements formels comme informels, est telle qu'aucun pays, ni aucune institution, ne peut, seul, répondre à la demande croissante en la matière (OMS/UNICEF, 2021). Plusieurs problèmes, comme la pollution, les effets du changement climatique et la dégradation environnementale des ressources en eau douce, conjugués à un manque criant d'infrastructures dans un contexte de ressources financières limitées, font qu'une multitude d'acteurs étatiques et non étatiques participent à la fourniture de services d'approvisionnement en eau et d'assainissement. Enfin, il est admis que les projets WASH

³⁴⁶ Le CLEMI (Centre pour l'éducation aux médias et à l'information) propose de nombreuses ressources pédagogiques, notamment dans le cadre de la « Semaine de la presse et des médias ». <https://www.education.gouv.fr/semaine-de-la-presse-et-des-medias-dans-l-ecole-5159>

Le réseau CANOPÉ s'investit également dans l'éducation au média : « le traitement du réchauffement climatique dans la presse en cycle 3 » <https://www.reseau-canope.fr/service/le-traitement-du-rechauffement-climatique-dans-la-presse-au-cycle-3.html>
« la crise climatique, un défi pour les médias et pour l'école » <https://www.reseau-canope.fr/service/le-traitement-du-rechauffement-climatique-dans-la-presse-au-cycle-3.html>

Consultés le 20/05/2023.

³⁴⁷ « La Directive 2020/2184 du Parlement européen et du Conseil du 16 décembre 2020 relative à la qualité des eaux destinées à la consommation humaine », <https://solidarites-sante.gouv.fr/sante-et-environnement/eaux/article/une-nouvelle-directive-eau-potable> consulté le 20/12/2022

³⁴⁸ UNESCO, Rapport mondial des Nations unies sur la mise en valeur des ressources en eau en 2023, p. 4
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384658> consulté le 21/05/2023

³⁴⁹ WASH : services d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène sûrs et résilients face aux changements climatiques pour tous : <https://www.who.int/europe/fr/news/item/27-03-2023-protocol-on-water-and-health-is-a-global-example-of-ensuring-climate-resilient-water-and-sanitation-for-all> publié le 27 mars 2023, consulté le 21/05/2023

*ont beaucoup plus de chance d'atteindre leurs objectifs lorsque leurs bénéficiaires participent, de manière concrète, aux partenariats et à la coopération multipartites ».*³⁵⁰

L'EDD participe de la prise de conscience des limites des ressources de la planète et de problèmes liés à l'inégal accès à ces ressources et encourage la solidarité. L'ODD 6 peut être abordé dans tout établissement scolaire, cette ressource vitale relevant du vécu quotidien de chacun. Le portail de données de l'ODD 6 d'ONU-Eau <https://www.sdg6data.org/fr> (consulté le 21/05/2023) offre de nombreuses informations. Le problème de l'accès à l'eau se pose, localement, dans le cadre d'un bassin versant qui constitue, en France, le périmètre privilégié pour la gestion de la ressource. Les modalités de la gestion de l'eau au plus près des habitants permettent aux élèves, et plus largement aux citoyens, d'entrer directement en relation avec les élus et les personnels des collectivités qui sont compétentes institutionnellement en matière de gestion de l'accès et de l'assainissement de l'eau. Les élèves peuvent ainsi se rapprocher du politique qui perd son caractère abstrait et s'incarne dans des personnes, en charge de responsabilités politiques en matière de gestion du bien public. Le programme de géographie et d'histoire offrent de nombreuses opportunités pour découvrir différents modes de gestion de l'eau dans des territoires plus lointains, dans l'espace et dans le temps.

Dans le cadre de la formation d'écocitoyens, nous nous recentrons sur l'exemple français, en lien avec l'éducation morale et civique (EMC). Plusieurs questions émergent, sans pour autant que l'enseignant ne se transforme en militant promouvant une réponse particulière. Quel est le coût de l'eau ? Comment son prix est-il fixé ? Par qui ? Pourquoi tel choix en matière de gestion de l'eau plutôt que tel autre ? Peut-on assurer l'accès à l'eau à tous ? Ces questions sont fondamentalement politiques. Les réponses à ces questions relèvent de choix de société. Les ouvrages précédemment cités (Euzen et al. 2015 ; Blanchon et al. 2022) constituent de précieuses ressources documentaires pour les enseignants et les élèves. En lien avec une *éducation au politique*, nous mettons l'accent, à l'instar de Laurent Baechler (Baechler 2017), sur la distinction entre *gestion de l'eau* et *gouvernance de l'eau*.

La *gestion de l'eau*, (Baechler 2017, pp. 81-84) selon la science économique, relève de l'articulation entre l'offre et la demande par le biais du prix du marché. Or ces principes s'appliquent très mal aux ressources en eau pour diverses raisons. L'offre dépend, en premier lieu, du cycle de l'eau à l'échelle des bassins versants. La loi de l'offre et de la demande, censée réguler les coûts, n'est pas adaptée à la prise en compte de l'eau nécessaire pour les écosystèmes et les services environnementaux. Nous retrouvons ici la problématique des ressources « bon marché » soulevée par Jason W. Moore (Moore 2020). En France, seule l'eau en bouteille constitue un marché à proprement parler. Ce marché est aux mains de grands groupes agroalimentaires : Coca-Cola, Nestlé, Danone (Blanchon et al. 2022, p. 71) qui peuvent faire l'objet d'études de cas en classe, en lien avec la thématique de la mondialisation. Il est également possible, dans le cadre de séances sur l'agriculture et l'alimentation, de présenter la notion d'« eau virtuelle » (eau incorporée dans les biens commercialisés à travers le monde). Cette notion conduit à dévoiler cet usage caché de l'eau dans une logique marchande et concurrentielle. Nous buvons ainsi l'eau du Maroc ou d'Andalousie *via* nos importations en tomates et en fraises.

³⁵⁰ Idem, p. 87

Les élèves doivent pouvoir distinguer *coût de l'eau* et *prix de l'eau*, deux questions éminemment politiques. La connaissance des objets techniques qui conduisent l'eau au robinet constitue une entrée pour rendre visible aux yeux des élèves le fait que la production et la distribution de l'eau potable, la collecte et le traitement des eaux usées ont un coût. Cette démarche favorise la prise de conscience du rôle des communes dans la gestion de l'eau, prises entre deux logiques opposées : répondre aux besoins des usagers et assurer la rentabilité des équipements publics. Les dilemmes des élus sont de plus en plus forts dans un contexte de compression des budgets des collectivités. La tarification de l'eau doit couvrir les coûts d'adduction d'eau et de son traitement et satisfaire le nécessaire accès à la ressource pour tous. Cette tarification étant fixée par les élus en conseil municipal dont les séances sont publiques, suscitent des débats auxquels les élèves peuvent assister. Dans un contexte de pression accrue sur la ressource en eau, des voix s'élèvent pour favoriser un changement des comportements en s'appuyant sur un ou plusieurs de ces leviers : la coercition, l'incitation ou la persuasion (Baechler 2017, pp. 104-106). Les normes et dispositifs de restriction des usages aux dépens de l'accès à l'eau potable pour tous, relèvent de la coercition. Dans la logique libérale, incitation et persuasion sont privilégiées, au risque de renforcer les inégalités. Il s'agit de choix de société.

Mais alors comment est fixé le prix de l'eau ? Diverses pratiques sont à l'œuvre dans le monde, de la gratuité à la tarification plus ou moins progressive. En France, il est fixé par la commune, le délégataire du service public, le syndicat compétent ou l'EPCI en charge de la gestion de l'eau.

« Les factures d'eau, précise D. Blanchon, comportent trois éléments : la distribution de l'eau (45 %), la collecte et le traitement des eaux usées (39 %) et les taxes et redevances (16 %). Le prix de l'eau potable comme de l'assainissement comprend une part fixe (l'abonnement) et une part variable calculée en fonction des volumes consommés. » (Blanchon et al. 2022, p. 72)

Le prix de l'eau varie du simple au double sur le territoire national. Différents facteurs interviennent pour expliquer ces différences : les caractéristiques géophysiques du bassin versant et des nappes phréatiques, les décisions politiques en matière d'investissements, la qualité des équipements... Un travail d'explication des factures d'eau auprès des élèves permettrait de leur faire prendre conscience de la différence entre coût de l'eau et prix de l'eau, ainsi que du rôle de la collectivité locale et des services publics pour rendre l'eau accessible à tous.

Laurent Baechler précise que les défis de la gestion de l'accès à l'eau nécessitent un cadre institutionnel pour la politique de l'eau aux niveaux national et international, ce qui pose le problème de la « gouvernance de l'accès à l'eau » (Baechler 2017, pp. 141-174). Aurélien Évrard (in Collart Dutilleul et al. 2018) présente la notion de *gouvernance* :

« Les usages de cette notion sont multiples, renvoyant autant à des postures normatives qu'à des ambitions analytiques. [...] Développée en réaction à la notion de gouvernement, la gouvernance permet d'identifier certaines transformations cruciales dans la manière de "gouverner" la résolution des problèmes économiques, politiques ou sociaux. Les usages normatifs de la gouvernance se définissent principalement à une échelle supranationale. Historiquement, la Banque mondiale constitue l'un des premiers (et plus fervents) adeptes de ce qu'elle appelle "la bonne gouvernance" ». (in Collart Dutilleul et al. 2018, p. 441).

Le terme de *gouvernance*, en opposition à celui de *gouvernement*, désigne un processus qui associe des acteurs institutionnels et des acteurs privés. Ce processus favorise les interactions entre les sphères publique et privée. Fortement mobilisées pour les politiques environnementales, et notamment dans la gestion de l'eau, ces nouvelles formes de gouvernance permettent de dépasser le cadre national et engager des actions dans la durée. Ainsi les politiques menées dans le cadre de l'UE se construisent par des jeux de négociations, de compromis à différentes échelles de l'action publique. (Collart Dutilleul et al. 2018, p. 442). Ce processus, selon les contextes, laisse libre cours à l'introduction des logiques néolibérales dans la gestion des affaires publiques, ou bien ouvre une porte pour préserver et gérer les biens communs, comme c'est le cas pour l'eau. L'ONU encourage la *gestion intégrée des ressources en eau (GIRE)*, formalisée en 1992 par la CNUCED (Conférence des Nations unies pour le commerce et le développement) et adoptée au Sommet de la Terre de Rio.

« Conformément à ce qui a été convenu par tous les pays ayant adopté le Programme de développement durable à l'horizon 2030 (ONU, 2015), la GIRE demeure un cadre primordial à la coordination intersectorielle, applicable à tous les niveaux (cible 6.5 des ODD³⁵¹). Elle se définit comme un processus qui permet le développement et la gestion coordonnés des ressources en eau, des terres et des ressources connexes »³⁵².

Dès l'époque romaine, l'eau est qualifiée de « chose commune » (*res communis*), ce qui justifie sa liberté d'utilisation et inspire le droit de l'eau dans les États contemporains. La gestion de l'eau, ressource vitale, relève, ainsi, essentiellement, de la puissance publique depuis l'Antiquité, partout dans le monde, qu'il s'agisse des investissements en infrastructures ou des institutions qui président à sa gestion. Les bassins hydrographiques, aquifères et autres réservoirs sont considérés comme des ressources communes. En revanche, les infrastructures peuvent être soit des biens publics, soit des biens privés. Les droits de propriété de l'eau ne portent pas sur la ressource elle-même, mais sur ses usages. Franck Duhautoy souligne que la nature juridique de l'eau est donc plurielle, entre libre usage et appropriation, entre publicisation et marché. (Collart Dutilleul et al. 2018, pp. 335-338).

La mise en place d'une gouvernance de l'eau³⁵³ efficace, à même de faire face aux enjeux des changements climatiques, s'avère complexe en raison de la grande diversité de domaines d'actions et de parties prenantes, de la décentralisation, de la fragmentation sectorielle des tâches entre les ministères et les agences publiques... Pour autant, comme en atteste le *Rapport mondial des Nations unies sur la mise en valeur des ressources en eau en 2023*, de nombreuses initiatives de coopérations régionales dans le monde permettent des avancées décisives pour une meilleure compréhension des besoins en eau, l'élaboration des stratégies et la planification des actions, en mobilisant la notion de *nexus eau-alimentation-énergie* et pour la lutte contre le changement climatique.

³⁵¹ **L'ODD 6 fixe plusieurs cibles** : Cible 6.1 : l'eau de boisson ; 6.2 : l'assainissement et l'hygiène ; 6.3 : le traitement des eaux usées et la qualité de l'eau ; 6.4 : l'efficacité de l'utilisation des ressources en eau pour réduire le stress hydrique ; 6.5 : gestion intégrée des ressources en eau et coopération dans le domaine des eaux frontalières ; 6.6 : écosystèmes liés à l'eau ; 6.a : coopération internationale ; 6.b : participation de la population ; <https://www.sdg6data.org/fr> consulté le 21/05/2023

³⁵² UNESCO, *Rapport mondial des Nations unies sur la mise en valeur des ressources en eau en 2023*, p.216, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384658> consulté le 21/05/2023

³⁵³ Idem

En France, l'eau fait partie du « patrimoine commun de la nation » (Code de l'env., art. L. 201-1), ce qui induit un ordre hiérarchique dans ses usages. La priorité est donnée aux populations pour la boisson, la salubrité et la sécurité civile et, ensuite, à l'agriculture, l'industrie, l'énergie et la nature. (Baechler 2017 ; Collart Dutilleul et al. 2018, pp. 335-338).

« La politique de l'eau en France est fondée sur quatre grandes lois et encadrée par la directive-cadre européenne sur l'eau publiée en 2000. Ce texte définit la notion de « bon état des eaux », vers lequel doivent tendre tous les États membres, dont la France. Le territoire français est découpé en douze bassins et une solidarité financière organisée par une agence de l'eau en métropole et par un office de l'eau en outre-mer (hors Mayotte). »³⁵⁴.

La politique de l'eau en France s'articule, en principe, avec les orientations européennes établies dans la directive-cadre sur l'eau (DCE). La DCE fixe plusieurs objectifs : la non-dégradation des ressources et des milieux, le bon état des masses d'eau (sauf dérogation motivée), la réduction des pollutions et le respect des normes des zones protégées. La DCE s'est inspirée des expériences déjà riches dans ce domaine en France³⁵⁵. Dès le XVIII^e siècle, sont créés les premiers systèmes d'approvisionnement en eau. L'État désigne en 1890 les communes en tant qu'autorité organisatrice de la distribution d'eau, en lien avec la création de syndicats de communes³⁵⁶. Les municipalités (ou regroupement de communes depuis 2015) peuvent en assurer la gestion directement dans le cadre de régies municipales ou en la déléguant à des entreprises privées (délégation de service public, DSP). Trois entreprises du secteur privé bénéficient majoritairement de DSP : Véolia, Suez et la Saur, mais, depuis les années 2000 on assiste à un retour de la gestion en régies directes en raison de fraudes, du mauvais entretien des canalisations... Les élèves, en découvrant le cadre institutionnel de la gestion de l'eau, inscrite dans des orientations européennes et nationales et mise en œuvre par les instances au plus près des habitants, renouent avec l'essence de la vie démocratique. Il en est de même pour l'élaboration des lois.

Quatre grandes lois votées entre 1964 et 2006 établissent le règlement de la ressource en eau en s'harmonisant avec les orientations européennes et en introduisant le principe de « pollueur-payeur ». La loi de 1964 pose le principe d'une gestion de l'eau par grands bassins versants et crée les agences de l'eau, établissements publics. Les agences de l'eau en métropole et les offices de l'eau en outre-mer sont les principaux organes de financement de la politique de l'eau dans les bassins versants. La loi de 1992 dite « loi sur l'eau » consacre l'eau comme « patrimoine commun de la Nation ». Elle pose les principes d'une gestion intégrée et prévoit pour chaque bassin versant l'élaboration d'un schéma directeur d'aménagement et de gestion des eaux (SDAGE) décliné localement en schéma d'aménagement et de gestion des eaux (SAGE). Ce sont des outils de planification. Leur mise en œuvre s'effectue par cycles de 6 ans et fait l'objet d'un suivi. La loi de 2004 transpose la DCE dans le droit français et fixe des objectifs de résultats. La loi de 2006 « refonde les principes de tarification de l'eau, notamment pour garantir une plus grande transparence au consommateur. Elle introduit le principe du "droit à l'eau" et prévoit de tenir compte du changement climatique dans l'ensemble des décisions relatives à la gestion de l'eau. La gouvernance mise en place dans

³⁵⁴ « Gestion de l'eau en France », <https://www.ecologie.gouv.fr/gestion-leau-en-france> publié le 3 avril 2023, consulté le 21/05/2023

³⁵⁵ Les dates de la politique de l'eau : chronologie, <https://www.vie-publique.fr/eclairage/24019-chronologie-les-dates-de-la-politique-de-leau> publié le 20 mai 2019, consulté le 21/05/2023

³⁵⁶ Le service public local de l'eau potable et de l'assainissement, <https://www.vie-publique.fr/eclairage/24024-le-service-public-local-de-leau-potable-et-de-l-assainissement> publié le 20 mai 2019, consulté le 21/05/2023

chaque bassin regroupe 40 % d'élus des collectivités, 40 % de représentants des usagers de l'eau (industriels, agriculteurs, associations de défense de l'environnement, de pêche, de consommateurs...), 20 % de représentants de l'État dans le cadre des comités de bassin. »³⁵⁷, ce qui illustre parfaitement la notion de gouvernance. La loi NOTRe de 2015 accroît le rôle des communautés de communes en matière de gestion de l'eau.

Ces éléments juridiques consacrent l'eau comme un *bien commun* et posent des cadres pour le débat démocratique, notamment dans le cas des conflits d'usages de l'eau. Ce rappel auprès des élèves peut être salubre quand les situations d'accaparement de l'eau potable pour d'autres usages se multiplient impunément. L'enseignant peut aborder la notion de « bien commun » en opposition à celle de « marchandisation » de la ressource.

L'étude d'un dossier de presse peut alimenter l'argumentation dans des débats. À titre d'exemple, nous avons retenu quelques articles publiés dans le quotidien national *Le Monde* qui soulèvent des questions socialement vives. Dans le même média, la rubrique *Planète* apporte beaucoup d'éléments pour saisir, de manière informée et nuancée, les problématiques environnementales, resituées dans leurs liens avec les questions sociales. L'article de Laure Stephan intitulé « *la question de l'eau n'est pas assez abordée* » : *la CPO27 vue par des journalistes africains* publié dans *Le Monde* daté du 11/11/2022 (Stephan 2022), la tribune d'un collectif composé de deux chercheurs, un élu et une journaliste publiée dans *Le Monde* du 29/08/2022 sous la titre « *Face à la sécheresse, changeons de modèle agricole* » (collectif 2022), celle de Michèle Chay et Sarah Mouhoussoune publiée dans le journal *Le Monde* daté du 19/12/2022, (Chay et al. 2022) intitulée : « *Nous appelons à la création d'un droit opposable à l'eau potable, garanti à toute personne* » (Chay et al. 2022) et celle d'Alexandre Mayol et Simon Porcher, intitulée « *Sécheresse : il faut activer des leviers efficaces pour agir à la fois sur l'offre et la demande d'eau potable* », publiée dans l'édition du 06/09/2022 (Mayol et al. 2022) peuvent constituer des supports pédagogiques pour des débats en classe, des jeux de rôle... L'édition en ligne de ces articles présente divers liens hypertextes, en particulier vers des textes institutionnels, tels que le *rapport de la commission d'enquête relative à la mainmise sur la ressource en eau par les intérêts privés et ses conséquences*, enregistré à l'Assemblée nationale le 15 juillet 2021 (Nationale 2021).

À travers divers sujets, les élèves peuvent appréhender, dans sa complexité, la problématique de la gestion de l'eau opposant une conception de la ressource en tant que « bien commun » à celle qui tend à une « marchandisation » de cette ressource vitale. La difficulté de l'accès à l'eau dans les territoires de l'Outre-mer, couplée au problème de la pauvreté, peut être présentée en seconde dans le cadre de la « question spécifique sur la France » intitulée : « La France : dynamiques démographiques, inégalités sociales ». Plusieurs des articles cités précédemment peuvent s'y prêter, de même que des dossiers sur le site *Géoconfluences* tels que « la nécessaire gestion durable de l'eau potable en Martinique »³⁵⁸. Les élèves se dégagent alors des approches néomalthusiennes invoquant la pression démographique sur la ressource, ou dualistes, voire manichéennes, opposant les « pays riches » et les « pays pauvres ».

³⁵⁷ Gestion de l'eau en France, <https://www.ecologie.gouv.fr/gestion-leau-en-france>, publié le 3 avril 2023, consulté le 21/05/2023

³⁵⁸ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/la-france-des-territoires-en-mutation/articles-scientifiques/gestion-eau-martinique> consulté le 20/12/2022.

La pauvreté et le manque d'eau potable sont des réalités massives en Afrique, mais les plus démunis des pays occidentaux, y compris en France, ne sont pas épargnés. Le manque d'eau est lié à des réalités biophysiques qui se dégradent avec les changements climatiques, mais il est, surtout, le produit de rapports de dominations, aggravés par les logiques néolibérales qui compromettent l'accès à l'eau et son assainissement pour les populations les plus vulnérables. Les États du Proche et du Moyen-Orient, de Gaza à Jérusalem, à Dubaï, par exemple, en donnent de nombreuses illustrations concrètes. Les enjeux politiques se dévoilent, et, par là même, les leviers pour de possibles actions pour une jeunesse angoissée devant des perspectives à venir qui obscurcissent leur horizon. Ces actions peuvent s'inscrire dans le territoire proche. Elles peuvent aussi relever de la solidarité internationale³⁵⁹.

Les enseignants du primaire à la Terminale, peuvent inscrire leurs séquences dans un « parcours de l'eau » qui permettrait aux élèves d'articuler les trois piliers du DD, de saisir les complexités des problèmes liées à cette ressource vitale, à partir des programmes existants.

³⁵⁹ <https://www.ac-bordeaux.fr/dessin-de-presse-et-edd-122101>

Conclusion du chapitre 9

L'eau est un élément indispensable à l'ensemble du vivant sur la planète Terre, « la planète bleue », qu'il s'agisse des sociétés humaines ou des écosystèmes. Elle est à la fois familière et méconnue pour chacun de nous. L'augmentation de la pression sur la ressource (croissance de la population et systèmes sociotechniques) alors que les changements climatiques modifient le cycle de l'eau, le manque de décisions politiques à la hauteur des enjeux, compromettent les quelques progrès accomplis dans le cadre des orientations internationales (OMD, puis ODD 6).

Dès que nous abordons la question de l'accès à l'eau et à l'assainissement pour tous (ODD 6), nous soulevons une multitude de problématiques hydrologiques, géographiques, économiques, technologiques, sociologiques, juridiques, politiques... Ces problématiques s'expriment de manières différenciées selon les territoires, les époques.

Aborder l'eau dans le cadre de l'EDD confronte les enseignants d'histoire-géographie à de grands défis scientifiques et didactiques. Paradoxalement, les programmes de géographie accordent explicitement, peu de place au thème de l'eau, si ce n'est en 5^{ème} où la thématique est traitée obligatoirement, et en Seconde de manière facultative. Inversement, les usages de l'eau sont évoqués dans de nombreux thèmes de géographie ou études de cas régionales. En exploitant ces entrées, il est donc possible de construire un « parcours de l'eau » de la maternelle à la Terminale, dans des projets interdisciplinaires si possible. Habituellement, ce sont les enseignants en sciences de la vie et de la Terre et en physique-chimie qui prennent en charge la question de la ressource en eau, appréhendée dans ses dimensions biophysiques. La géographie enseignée joue alors un rôle crucial pour articuler les aspects biophysiques de la ressource en eau avec les liens que les hommes établissent avec elle.

Ces relations ont fait l'objet de très nombreuses recherches qui s'inscrivent aujourd'hui dans un contexte de profonds renouvellements sur le plan épistémologique. Les apports de la *Radical political ecology* dans le domaine des *water studies* apportent des outils théoriques qui peuvent se traduire en actions transformatrices en faveur de l'accès de tous à l'eau. La transposition didactique de ces apports scientifiques doit permettre de lever des impensés, de replacer l'eau en tant que bien commun dans le « toile du vivant », de déconstruire des représentations-obstacles, de rapprocher les élèves du politique.

Le modèle du cycle de l'eau doit ainsi être questionné par l'enseignant en géographie. Il permet de tendre vers une compréhension des processus à l'échelle globale. Les élèves doivent être à même de saisir le rôle du cycle de l'eau global comme régulateur du climat. Le schéma du cycle de l'eau à l'échelle planétaire exprime de façon très synthétique les dynamiques à l'œuvre sur le plan biophysique. Pour autant, le modèle du fonctionnement du cycle hydrologique planétaire ne suffit pas pour saisir les phénomènes qui se déroulent dans les territoires du quotidien. Il peut même entretenir l'illusion d'une ressource indéfiniment disponible. Il est nécessaire de le compléter par d'autres données soulignant l'inégale répartition de la ressource dans le temps et dans l'espace. Il s'avère alors plus éclairant, pour les

élèves, d'étudier les cycles de l'eau à l'échelle des bassins versants. La compréhension de ces dynamiques leur permet d'appréhender concrètement les effets des changements climatiques, notamment le fait que l'eau constitue une ressource abondante, renouvelable, à l'échelle globale, mais épuisable à l'échelle locale, en période estivale, notamment. Le professeur de géographie, s'appuyant en préliminaire sur ces éléments biophysiques que les élèves doivent connaître, réintroduit ensuite la place des sociétés dans les cycles de l'eau. En référence au concept de cycle hydrosocial construit de manière spiralaire au cours d'un « parcours de l'eau », l'enseignant souligne auprès de ses élèves le fait que les relations des sociétés établissent avec l'eau sont complexes et multiples (économiques, sociales, symboliques, politiques). Les hommes construisent des aménagements hydrauliques qui modifient le cycle de l'eau. Réciproquement, ces aménagements participent de l'organisation sociale et des rapports de pouvoir. De nombreuses questions socialement vives concernant ces aménagements peuvent donner lieu à débats et controverses.

La variabilité de la ressource, la vulnérabilité des sociétés, en particulier des populations les plus pauvres, accroissent les inégalités sociales et environnementales. Redonner de la visibilité aux réseaux souterrains de collecte, de traitement et de distribution de l'eau potable, découvrir les objets techniques liés aux différents usages de l'eau, permet de saisir, dans leur matérialité, les liens entre les sociétés et l'eau. Ces réalités tangibles invitent à dévoiler les modalités de gestion et de gouvernance de l'eau et les choix de société associés dans le cadre d'une éducation au politique.

Cette démarche didactique, dans le cadre d'une pédagogie critique, participe de la formation de l'écocitoyen qui prend conscience de la contradiction entre l'eau « bien commun » et sa « marchandisation », qui détermine l'accès de tous (ou non) à l'eau et à l'assainissement. Ces jeunes gens, dotés de connaissances et de capacités critiques, peuvent ainsi renouer le lien entre discours, territoires(s) et actions.

Conclusion de la 3^{ème} partie

L'enquête auprès des néo-bacheliers révèle un certain nombre d'éléments qui interpellent les enseignants. Malgré une injonction institutionnelle à la généralisation progressive de l'EDD dans le système éducatif français depuis 2004, force est de constater que les acquis sont modestes au regard des défis qui se dressent pour les « générations futures ». Les crises cumulatives sociales, économiques, environnementales, sanitaires, politiques, liées à la mise en œuvre des logiques néolibérales, plongent les jeunes gens dans un contexte angoissant d'instabilité et d'incertitudes.

En nous focalisant sur la *question sociale*, d'une part, pour assurer une « éducation de qualité pour tous » (ODD 4) et à la réduction des inégalités (ODD 10), et, d'autre part, pour aborder le pilier social dans l'EDD, nous avons été conduite à investir plusieurs champs : des études en sociologie de la jeunesse, en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation. L'Éducation nationale doit se confronter aux liens entre inégalités sociales, inégalités territoriales et scolarisation. Cela suppose, pour l'ensemble des acteurs du système éducatif, en particulier en EDD, de prendre en compte les caractéristiques sociologiques des cohortes d'élèves, de modifier en profondeur les pratiques pédagogiques promues, voire son organisation globale.

La diversité des réponses proposées par les étudiants atteste d'une pluralité de cheminements où s'articulent des savoirs scolaires et les connaissances acquises en dehors de l'école, et notamment en famille. Ce constat invite à se dégager de toute essentialisation de LA jeunesse. Quand on invoque les besoins des « générations futures », de quelles générations s'agit-il ? Les jeunes gens d'aujourd'hui sont les générations futures d'hier. Nous avons pu confronter les réponses des étudiants sondés aux caractéristiques de cette génération identifiées par les sociologues. La vision largement diffusée d'une « génération sacrifiée » confrontée à des « baby-boomers » qui auraient dilapidé les ressources de la planète doit être entièrement revisitée, en s'affranchissant d'une lecture réductrice opposant la jeunesse d'aujourd'hui à leurs aînés nés dans les années du baby-boom. L'analyse longitudinale prenant en compte l'ensemble des classes d'âges depuis les années 1980 permet de se dégager de ce biais statistique pour éclairer deux caractéristiques majeures. La jeunesse actuelle est massivement concernée par la précarité, la pauvreté et le déclassement social qui empirent, de décennie en décennie, sous la pression des politiques libérales, puis néolibérales. Toutefois, cette situation de génération ne doit pas occulter les profondes inégalités sociales intragénérationnelles qui reproduisent et aggravent les inégalités sociales déjà constituées au sein des générations antérieures. La société se fracture de plus en plus socialement, le « séparatisme scolaire »³⁶⁰ ne faisant que renforcer le fossé social et les disparités territoriales. Cette réalité est renforcée dans de nombreux territoires en France, métropolitaine et outre-mer. Les inégalités scolaires instaurent et entretiennent une *question sociale* majeure. Le système éducatif français est particulièrement

³⁶⁰ Plusieurs articles de presse décrivent les processus, comme par exemple ceux de Romain Imbach et Violaine Morin, *Le Monde*, rubrique les Décodeurs, « Entre école publique et école privée, les chiffres de la fracture sociale », https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2022/11/08/l-ips-cet-outil-qui-revele-l-ampleur-de-l-entre-soi-dans-les-colleges-privés_6148909_4355770.html ou de Guillaume Prévot, dans *Le Monde* du 04/04/2023, https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/04/04/quarante-ans-de-debats-enfievrés-n-ont-abouti-qu-a-creuser-le-grand-fosse-qui-traverse-ostensiblement-l-ecole-republicaine_6168145_3224.html?random=73022331 consultés le 12/06/2023.

mis en cause pour ses profondes défaillances dans ce domaine. Il est donc indispensable de le refonder selon les principes et les valeurs d'une République sociale. L'EDD offre de nombreuses opportunités pédagogiques dans ce sens. Cependant, elle ne peut remplir sa mission qu'en prenant à bras le corps, les réalités sociales et territoriales, intimement liées. Les inégalités environnementales sont des questions sociales à part entière. Chaque enfant, chaque adolescent doit pouvoir grandir dans un environnement, sûr et sain et épanouissant, et disposer du « droit à la nature ».

L'enquête auprès des néo-bacheliers a mis en exergue une forte contradiction : l'aspiration des jeunes gens à agir en faveur du DD, et la difficulté à concevoir la dimension politique des questions soulevées en termes de choix de société. Écartelés entre local et global, ils se sentent impuissants. Leur défiance vis-à-vis du politique est si grande qu'ils se privent de la possibilité de peser sur les décisions prises. Les sociologues confirment la prégnance du phénomène à l'échelle de la société française tout entière, mais aggravé dans les territoires de relégation. Les jeunes gens s'expriment, souvent par l'abstention, mais peuvent recourir aussi à la violence ou au refuge dans le vote d'extrême-droite. Il s'agit donc, dans le cadre d'une éducation au politique, de permettre à chaque élève et non aux seuls éco-délégués, de construire les démarches qui leur permettront d'affronter les crises auxquelles ils se confrontent dès aujourd'hui, en particulier, dans les milieux sociaux et/ou les territoires les plus démunis, et de devenir des écocitoyens en mesure de peser sur les orientations politiques en privilégiant les valeurs républicaines.

Un ancrage des études de cas en EDD dans les territoires proches aide à renouer le lien au politique, à condition, toutefois, d'éviter les dérives liées à un localisme excessif. La territorialisation du système éducatif peut favoriser l'ancrage territorial de l'EDD en termes de « territoires éducatifs ». Les collectivités territoriales y prennent part, plus ou moins activement, ce qui peut en faire des forces de propositions, mais au risque, parfois, de dériver dans du marketing territorial, voire dans une instrumentalisation des élèves. Il en est de même dans les partenariats avec les entreprises. Le territoire proche offre néanmoins de grandes ressources sur le plan pédagogique. Les associations fondées sur les valeurs et les démarches de l'Éducation populaire y déploient, aux côtés des enseignants, des formes d'apprentissages innovantes. Les études de cas dans le territoire proche permet de construire des situations-problèmes, et, également, de revaloriser les environnements ordinaires. De nombreux concepts peuvent s'acquérir au fil d'un « parcours éducatif », partant des cas pratiques relevant du quotidien des élèves et montant en abstraction, année après année, en fonction du niveau de maturité des élèves. Au fil du parcours scolaire, les élèves prennent des distances avec l'espace proche. Du local à l'international, en passant par le département, la région et le national, chaque problème s'inscrit dans des contextes d'échelles multiples, et des jeux d'acteurs aux stratégies diversifiées, parfois antagoniques. Enjeu social et démocratique, l'accès à la pensée abstraite, à la compréhension des enjeux majeurs, sociaux, environnementaux, économiques, politiques, sanitaires... ne sauraient être réservés à une minorité d'élèves. À cet effet, nous formulons quelques propositions pour un « parcours sur l'eau » que les professeurs d'histoire-géographie sauront enrichir, en fonction de leur créativité et du contexte d'exercice du métier.

Tableau 38 : Propositions pour la mise en œuvre du parcours de l'eau du CM1 à la Terminale

| Primaire et collège | Thème de programme et question de l'eau | Construction spiralaire des notions et concepts* | Comprendre les enjeux liés au DD Sociaux, environnementaux, économiques | Études de cas et territoires concernés | Situations d'apprentissage |
|---------------------|--|---|--|--|--|
| CM1 | Thème 1 - Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite Thème 3 - Consommer en France <i>Satisfaire les besoins en eau</i> | Habiter les espaces du quotidien : représentations et pratiques Vocabulaire de base lié au relief, à l'hydrologie, au climat, à la végétation Besoins individuels et collectifs Ressources et gestion de la ressource : production, distribution, exploitation | Dans le territoire habité par les apprenants : - Prendre conscience de la place de l'eau dans la vie quotidienne - Comprendre le cycle « naturel » de l'eau dans un bassin versant et les effets du changement climatique sur la disponibilité en eau - Connaître le risque inondation dans le bassin versant Découvrir le « petit cycle de l'eau » Interroger la durabilité de la ressource en eau | Dans l'espace proche : - le bassin versant - la commune - l'EPIC - le département où habitent les apprenants En primaire, il existe diverses possibilités de partenariats avec les services communaux Élargissement progressif à d'autres échelles, notamment la région | Sortie « terrain » le long d'un cours d'eau comprenant une station dans un site en pleine nature, puis en zone urbaine ; observation d'un aménagement type pont, canal, lac artificiel... Visite des installations de production d'eau potable Visite des berges d'une rivière dans l'espace proche en zone urbaine Visite d'une station d'épuration des eaux usées Enquête dans des archives communales pour identifier les cours d'eau qui ont été recouverts Rencontre avec les élus et les techniciens en charge de la gestion de l'eau |
| CM2 | Thème 3 - Mieux habiter | La « nature » La « nature dans la ville » Recyclage | Retrouver le cycle « naturel » de l'eau dans l'espace urbain Connaître le circuit des eaux usées et de leur mode de traitement et de gestion | | |
| 6 ^{ème} | Thème 1 - Habiter une métropole <i>La ville de demain</i> Thème 2 - Habiter un espace de faible densité | Initiation à la prospectivité territoriale Densité Espace rural Espace agricole | Repolitiser la question de l'eau et imaginer de nouveaux aménagements urbains Découvrir la diversité des espaces à vocation agricole ou touristique et de leurs impacts sur la ressource en eau Comprendre que le manque d'eau, les irrégularités du débit et du régime des rivières sont, souvent, en lien avec le changement climatique, mais qu'ils sont aussi induits par des choix politiques et économiques Imaginer d'autres orientations possibles Connaître la diversité des espaces agricoles dans le monde et leur impact sur la ressource en eau Comparer les formes d'accès à l'eau et à l'assainissement dans les « Nords » et « Suds » | En fonction de la région où habitent les apprenants, imaginer l'évolution des activités dans les décennies à venir, par exemple : - Les stations de ski et le manque de neige - L'élevage et le maintien des prairies - La grande culture céréalière et la gestion de l'eau... - La forêt et la lutte contre les incendies - La forêt et la lutte contre les incendies Nord : riches, modernes / Sud : pauvres, traditionnels | Production (dessins, vidéos, page web...) dans un cadre pluridisciplinaire d'une création imaginant la « ville de demain » Étude de documents dans l'article dans <i>l'Atlas mondial de l'eau</i> : « les solutions innovantes dans les villes » (Blanchon et al. 2022, pp. 86-87) Construction d'une revue de presse (presse quotidienne régionale) concernant une étude de cas locale et analyse critique des articles |
| 5 ^{ème} | Thème 2 - Des ressources limitées, à gérer et à renouveler Thème 3 - | Développement durable Environnement Ressources La notion est remobilisée, enrichie, appréhendée de manière systémique | Croiser les différents ODD avec le thème de l'eau potable : accès à l'eau salubre et à l'assainissement (ODD6) ; lutte contre la pauvreté (ODD 1) ; égalité entre les sexes (ODD 5) ; recours aux énergies renouvelables (ODD 7) ; promouvoir une | Dans l'espace proche, identifier les risques liés à la présence d'un cours d'eau et connaître les formes de gestion du risque Contextualiser à l'échelle mondiale pour identifier les risques liés à l'eau (catastrophes, maladies) (Blanchon et al. | Analyse d'extraits de l'article : « Politiques de l'eau et lutte contre la pauvreté à Jakarta », Judicaëlle Dietrich, http://geoconfluences.ens-lyon.fr/geoconfluences/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/asia-du-sud-est/articles-scientifiques/politiques-de-l'eau-et- |

Suite du tableau page suivante

| | | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|---|---|
| | <p>L'environnement, du local au planétaire <i>Changement climatique</i> <i>Prévenir et s'adapter aux risques</i></p> | <p>Risque, vulnérabilité, résilience des sociétés</p> | <p>agriculture durable (ODD 2) ; établir des modes de consommation et de production durables (ODD 12) ; accès à la santé (ODD 3) ; prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions (ODD 13) ; préserver et restaurer les écosystèmes terrestres (ODD 15) Comprendre l'impact des différents choix politiques et économiques sur l'utilisation et la durabilité de la ressource, sur la protection des populations vulnérables</p> | <p>2022, pp. 54-55) et envisager les effets des changements climatiques sur la disponibilité de la ressource en eau dans différentes régions du monde</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Asie du Sud (Inde – Népal - Pakistan – Bangladesh) ; fonte des glaciers himalayens, glissements de terrain, inégale vulnérabilité des populations, salinisation des terres du delta Gange-Brahmapoutre, impacts inégaux des orientations économiques et politiques - La Seine et la gestion du risque inondation | <p>pauvrete-a-lakarta, consulté le 22/07/2023</p> <p>Construction par les élèves, en travail de groupe, de dossiers sur de nombreux autres exemples à l'aide d'articles de presse (<i>EuroPresse</i>), de revues scientifiques en ligne (open source) <i>Vertigo</i>, <i>Développement durable & Territoires...</i> ou de ressources pour l'enseignement comme l'<i>Atlas mondial de l'eau</i> (Blanchon et al. 2022) ou le site http://geoconfluences.ens-lyon.fr/geoconfluences/programmes/classes</p> |
| <p>4^{ème}</p> | <p>Thème 2 – Les mobilités humaines <i>Le tourisme et ses espaces</i></p> | <p>Mondialisation Effets du tourisme sur l'environnement, notamment sur l'accès à l'eau potable Tourisme durable</p> | <p>Interroger la pression sur la ressource en eau en zone et en période touristiques Identifier les conflits d'usages, l'« eau virtuelle » (Blanchon et al. 2022, pp. 84-85) Relever les injustices sociales et environnementales quand la ressource est insuffisante en quantité et/ou en qualité</p> | <p>Découvrir les stratégies des entreprises mondialisées vis-à-vis des territoires Ex : Veolia : une multinationale française de l'eau</p> | |
| <p>3^{ème}</p> | <p>Thème 1 - Dynamiques territoriales de la France contemporaine <i>Les aires urbaines</i> <i>Les espaces productifs et leurs évolutions</i> <i>Les espaces de faible densité</i></p> <p>Thème 2 - Pourquoi et comment aménager le territoire ?</p> | <p>Aménagement du territoire Aire urbaine Espaces productifs Urbanisation Mondialisation</p> | <p>Connaître la diversité des espaces à vocation agricole ou industrielle et leurs impacts sur la disponibilité de la ressource en eau</p> | <p>Étude de cas d'un aménagement local ou régional (en ligne) : Le Grand Lyon (plan bleu) La Vallée de la Chimie et la Compagnie nationale du Rhône (CNR) Étude de cas à l'échelle européenne : le Rhin Recontextualiser les études de cas (interdépendance des usages, trajectoires des bassins versants, évolution des consommations, vulnérabilité des écosystèmes, enjeux de justice (Barreteau et al. 2023) Mettre en perspective à l'échelle mondiale ; voir « Prélèvements et consommation » dans l'<i>Atlas mondial de l'eau</i> (Blanchon et al. 2022, pp. 34-41)</p> | <p>Jeu de rôle : un débat télévisé à partir d'un événement très médiatisé suscitant les controverses Rôles : des élus, des chefs d'entreprises, petites et grandes, (agricoles, industrielles...), différents types d'usagers, des scientifiques, des « experts » ... Exemples : - Les « méga bassines » - Le maintien de l'élevage bovin - Les besoins en eau dans la production nucléaire Apports scientifiques : (Leenhardt et al. 2020) en open édition et (Laimé 2022 ; Biteau 2022) Données et études statistiques : Ministère de la Transition Écologique et de la Cohésion des Territoires https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/leau-en-france-ressource-et-utilisation-synthese-des-connaissances-en-2022 consulté le 03/08/2023</p> |

Suite du tableau page suivante

| Lycée | Thème de programme et question de l'eau | Construction spiralaire des notions et concepts* | Comprendre les enjeux liés le DD Sociaux, environnementaux, économiques | Études de cas et territoires concernés | Situations d'apprentissage |
|---------------------------|---|--|--|---|---|
| 2 ^{de} générale | <p>Thème 1 - Sociétés et environnements : des équilibres fragiles <i>Les sociétés face aux risques</i> <i>Des ressources majeures sous pression : tensions, gestion</i> <i>La France : milieux métropolitains et ultra-marins entre valorisation et protection</i></p> | <p>Environnement Territoire Milieu Développement Transition Inégalités socio-économiques Biens communs</p> | <p>Appréhender la complexité des relations entre les sociétés et leurs environnements Analyser la vulnérabilité des sociétés Connaître l'évolution différenciée des inégalités socio-économiques en métropole et en Outre-mer Déconstruire différents stéréotypes et formes de dualisme concernant les territoires dits du sud pour mettre en évidence des relations asymétriques Appréhender la situation des peuples autochtones dans les espaces d'extraction minière, induisant de graves pollutions de l'eau et des conditions de travail très dures Découvrir les différentes formes d'appropriation de la terre et de l'eau (communautaire, privée, étatique...)</p> | <p>La question de l'eau peut prendre place dans les études de cas suggérées par les auteurs du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'Arctique : fragilité et attractivité - La forêt amazonienne : un environnement fragile soumis aux pressions et aux risques - Les Alpes : des environnements vulnérables et valorisés. | <p>Revue de presse (presse nationale) : Ex : rubrique Planète du journal <i>Le Monde</i></p> <p>Dossiers en ligne dans les médias de services publics : Ex : franceinfo (quiz et liens avec d'autres articles) https://www.franceinfo.fr/monde/environnement/cris-e-climatique/quiz-agriculture-ou-centrales-burgrer-ou-risotto-douche-ou-lessive-devinez-lesquels-de-ces-usages-ont-le-plus-d-impact-sur-les-ressources-d-eau_5972558 consulté le 03/08/2023</p> <p>Dans un cadre pluridisciplinaire, analyse de romans, de films dénonçant le sort des peuples autochtones (Samis, Mapuches, Quechua, Guarani, Inuits...) Analyse de film évoquant « la guerre de l'eau » : Ex : <i>Tambien la lluvia</i> (La pluie aussi), 2010, d'Iciar Bollaín Elodie PIETRIGA, "<i>Tambien la lluvia</i> d'Iciar Bollaín", <i>La Cité des Langues</i> (en ligne), Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), janvier 2016. Consulté le 23/07/2023. URL : https://cle.ens-lyon.fr/espagno/arts/cinema/tambien-la-lluvia-d-icaiar-bollain</p> |
| 1 ^{ère} générale | <p>Thème 2 - Une diversification des espaces et des acteurs de la production <i>Les espaces de production dans le monde</i> <i>Les systèmes productifs en France</i></p> <p>Thème 3 les espaces ruraux : multifonctionnalité ou fragmentation ? <i>Fragmentation des espaces ruraux</i> <i>Affirmation des fonctions non agricoles et conflits d'usages</i></p> | <p>Recompositions spatiales Processus productifs Espaces productifs Espace rural Chaînes et réseaux de production Système productif Chaîne des valeurs Acteurs de la production</p> | <p>Articuler les différents enjeux du DD Identifier les jeux d'acteurs dans les recompositions spatiales Identifier la place des territoires dans les stratégies d'un capitalisme mondialisé</p> | <p>La question de l'eau peut prendre place dans les études de cas suggérées par les auteurs du programme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mutations des espaces ruraux de Toscane - Les transformations paysagères des espaces ruraux d'une région française (métropolitaine ou ultramarine) - Mutations agricoles et recomposition des espaces ruraux en Inde - Les espaces ruraux canadiens : une multifonctionnalité marquée | <p>Analyse d'un article scientifique disponible en open source « Face à la pénurie d'eau dans le Marais poitevin : dispositifs de gestion et trajectoire conflictuelle de réserves de substitution pour l'irrigation agricole » (Carrausse 2022)</p> |

Suite du tableau page suivante

| | | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|---|
| | <p><i>La France : des espaces ruraux multifonctionnels, entre initiatives locales et politiques européennes</i></p> | | | | |
| <p>Terminale</p> | <p>Thème 2 - Dynamiques territoriales, coopérations et tensions dans la mondialisation</p> | <p>Mondialisation Territoire Géopolitique Tensions et conflits Coopération</p> | <p>Articuler les différents enjeux du DD Identifier les jeux d'acteurs Identifier les rapports de domination à chaque niveau scalaire</p> | <p>Les bassins versants transnationaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conflits liés à l'eau : le Mékong, le Tigre et l'Euphrate... - Coopération internationale : le Danube (Blanchon et al. 2022, pp. 78-79) | <p>Présentation orale d'une étude de cas à partir de différentes sources</p> |

* Objectifs fixés par les programmes :

Cycle 3 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf, pp. 74-77

Cycle 4 : <https://eduscol.education.fr/document/621/download>, pp. 86-91

Lycée : <https://eduscol.education.fr/1667/programmes-et-ressources-en-histoire-geographie-voie-gt>

consultés le 22/07/2023

Les courants pédagogiques qui favorisent ce cheminement, qui visent à faire réaliser aux élèves des sauts cognitifs dans le cadre de situations d'apprentissage et de transpositions didactiques rigoureusement construites ont déjà une histoire séculaire, comme les formes d'éducation populaire et l'Éducation Nouvelle. Ces courants pédagogiques sont porteurs de démarches tournées vers la formation scientifique de tous élèves, et non d'une supposée élite, vers l'éducation de leurs capacités critiques vis-à-vis de toute vérité définitivement établie, vers leur émancipation. Ils sont souvent marginalisées, soupçonnées de porter atteinte à l'idéologie de la classe dominante.

Ces courants éducatifs méritent grandement d'être revisités pour former des écocitoyens amenés à se confronter à des problèmes socio-environnementaux inédits, de grande ampleur. Ils constituent des éléments de référence pour apprendre aux jeunes gens, quelle que soit la classe sociale à laquelle ils appartiennent, à se confronter à des questions socialement vives, dépasser les controverses pour co-construire démocratiquement des solutions à des problèmes complexes, systémiques, à des échelles spatiales et temporelles multiples, en Anthropocène. Ils peuvent constituer des garde-fous pour évaluer la pertinence de propositions pédagogiques et éviter de nombreuses dérives induites par les offres pédagogiques « clé en main » d'un certain nombre de partenaires. Ils suggèrent une attention particulière aux enfants des classes populaires, non seulement pour des raisons de justice sociale, mais aussi, et surtout, pour favoriser des transformations en profondeur de nos sociétés.

La recherche de solutions en faveur de la justice sociale et environnementale place l'Éducation nationale française devant une lourde responsabilité. Elle ne peut s'en acquitter en se reposant sur les seuls professeurs référents et les éco-délégués, aussi engagés soient-ils. Viser les modifications de comportements pour faire face aux effets du changement climatique n'est pas un objectif pédagogique, mais une mystification obérant toute recherche des causes des processus à l'œuvre, en Capitalocène.

La géographie enseignée peut tenir une place essentielle dans la promotion d'une EDD à la hauteur des enjeux. La diversité des programmes, l'enseignement de l'histoire en lien avec celui de la géographie, l'implication forte des enseignants de ces disciplines dans l'EMC, constituent autant de leviers en faveur de l'enseignement d'une géographie critique, dans le cadre d'une éducation au politique. La question de l'accès à l'eau et son assainissement pour tous (ODD 6) dans l'enseignement de la géographie est riche de possibles. Les apports de la géographie radicale, de la *political ecology*, des *water studies* permettent de construire une transposition didactique renouvelant fortement les situations d'apprentissage. La demande de formation des enseignants, sur le « risque de pénurie d'eau », s'affirme fortement depuis un ou deux ans. La construction d'un parcours éducatif de l'eau s'avère indispensable (tableau 38).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le DD peut apparaître à beaucoup comme une notion dépassée, voire contestable. Pourtant le syntagme se maintient en tant qu'axe structurant des politiques publiques sous l'impulsion des institutions internationales (fig. 1). L'EDD, politique publique lancée en 2004 (tableau 2 et tableau 3) en représente le versant pour le système éducatif. Notre propos n'est pas de trancher sur la pertinence du syntagme, ni même sur celle des termes développement et durable, considérés séparément. Nous appréhendons le DD et l'EDD comme des objets de recherche. Les notions de développement, de croissance, largement débattues quand il s'agit de DD, nécessitent une mise en perspective et une approche critique.

Nous avons, dans cette recherche consacrée au lien entre la géographie et l'EDD, choisi de porter la focale sur la place réservée au pilier social. Lors du Sommet de Rio de 1992, le terme social est associé aux inégalités sociales croissantes et à la satisfaction insuffisante des besoins de bases pour une partie de la population. Saisi en ces termes, nous avons relié le pilier social à la question sociale. Au fil de la recherche, notre hypothèse selon laquelle l'EDD dans sa pratique usuelle, en s'affranchissant largement du pilier social, reflète et participe de l'invisibilisation de la question sociale en France, a révélé sa dimension heuristique.

Nous avons dû « mener l'enquête » pour affiner le constat d'une invisibilisation du pilier social dans l'EDD, pour déchiffrer le processus conduisant à cette situation. Nous avons été conduite à mieux dissocier les syntagmes pilier social et question sociale, en lien avec l'EDD. En effet, le premier concerne les contenus d'enseignement, la seconde nous amène à prendre en compte la relation entre le système éducatif et les inégalités sociales. Cette enquête est enracinée dans notre pratique de l'enseignement de l'histoire-géographie et éducation civique. Le protocole de recherche (fig. 15) a été établi pour porter un regard réflexif sur cette pratique, sur les savoirs géographiques et les supports d'apprentissage mobilisés dans l'EDD (tableau 1). Pour accéder aux représentations des apprenants, nous avons collecté un corpus de productions écrites de néo-bacheliers. Le questionnaire a été conçu pour saisir des définitions (DD, mondialisation, économie, social, environnement, nature), des cheminements dans la construction du syntagme DD, mais aussi pour identifier les liens entre ces représentations et les actions engagées par ces jeunes gens. Des entretiens oraux ont permis à huit étudiants de développer leurs argumentaires. Les réponses écrites et orales sont appréhendées comme des discours et traitées selon une démarche d'analyse lexicale mixte (analyse littérale et analyse assistée par ordinateur). Ce mode de traitement, très consommateur de temps, offre en revanche une grande richesse d'éléments que nous avons souhaité restituer autant que possible. Le recours à des logiciels de traitement de textes, malgré ses limites, constitue un précieux garde-fou pour que le chercheur, dans une analyse réflexive, interroge ses présupposés.

L'enquête confirme la difficulté des néo-bacheliers à définir le DD à l'issue de leur parcours scolaire, et la faible prise en compte du pilier social dans l'EDD. Cependant, elle impose des nuances au constat global de cette invisibilisation. Les réponses des étudiants attestent d'une pluralité de cheminements dans lesquels interfèrent l'école, les parents et les médias, notamment sur les réseaux sociaux. Chacun de ces jeunes gens construit, dans ces cadres divers, « formels » et « informels », une représentation du DD qui lui est personnelle. Le libéralisme économique s'impose largement aux étudiants comme cadre de pensée, mais on peut identifier trois approches différentes du DD, associées à trois types de visions du monde. Dans

la première que l'on peut qualifier de néolibérale, le pilier social est négligé. Dans la seconde où on peut retrouver la conception originelle du libéralisme, le pilier social est un peu plus pris en compte bien que les logiques économiques libérales ne soient pas contestées. Dans une troisième approche, très minoritaire, quelques étudiants formulent une remise en cause radicale des logiques du capitalisme, perçu comme responsable des dégradations sociales et environnementales.

Cette typologie des grandes tendances identifiables dans les verbatims, ne doit pas éclipser les mixages multiples que révèle une analyse détaillée, littérale et assistée par ordinateur. Les discours intégrant différentes influences idéologiques sont nombreux, parfois de manière surprenante, non dénuée de contradictions. Avec une « baguette magique », beaucoup de ces jeunes gens aspirent à un monde plus juste socialement, plus durable au plan environnemental. Cependant, globalement, les jeunes gens impliqués dans notre enquête ne semblent pas disposer des connaissances nécessaires pour identifier la question sociale. Cette enquête atteste, par ailleurs, d'un lien difficile de ces jeunes gens avec le politique. Une EDD qui s'en tient à l'objectif de modifier les comportements par l'incitation à adopter les écogestes et à rechercher la sobriété dans les modes de consommation, nourrit leur sentiment d'impuissance, et, par là même, l'éco-anxiété. Une EDD qui repose sur quelques enseignants référents et se contente de former deux éco-délégués par classe ne peut répondre à la très forte demande sociale en savoirs et en formation des enseignants face à des enjeux comme l'accroissement des inégalités sociales et les changements climatiques.

L'enquête a mis en évidence l'émergence d'une aspiration au recours à la violence pour pallier le manque d'action d'une large partie de la classe politique confrontée à ces enjeux. À l'heure où nous rédigeons ces lignes, quelques semaines après les tragiques événements de Sainte-Soline (25 mars 2023), la France est traversée par une vague de violences urbaines, faisant suite à la mort du jeune Nahel M., à Nanterre, le 27 juin 2023. Une éducation au politique que nous appelons de nos vœux et pour laquelle nous avons formulé quelques pistes de travail propose des clés pour permettre à chaque jeune fille, à chaque jeune homme, à chaque « non binaire » de s'impliquer pleinement dans la prise de décision dans la cité par les voies démocratiques. L'horizon d'une justice sociale et environnementale peut devenir un moteur d'engagement en prise avec les valeurs républicaines. En tant que République sociale, la France a montré sa capacité à freiner l'impact des offensives du néolibéralisme contre le droit social qui se sont accentuées depuis les années 1980. Cependant, des brèches s'ouvrent, des digues tombent. « *Le ventre est encore fécond d'où a surgi la bête immonde* »³⁶¹.

Les interventions en formation, initiale et continue, attestent de la forte implication de quelques enseignants dans l'EDD, mais ils se sentent souvent très isolés. L'EDD pose aux enseignants d'immenses défis devant lesquels ils se sentent souvent désarmés, scientifiquement et pédagogiquement. Nous avons utilisé un corpus complémentaire pour identifier les ressources pédagogiques en EDD et interroger leurs contenus. Les outils pédagogiques proposés dans les structures d'accompagnement des professeurs (Éduscol, CANOPÉ), associées au ministère de l'Éducation nationale, sont souvent décevants. En revanche, nombre d'associations, s'appuyant parfois sur des réseaux d'échelle régionale, voire nationale, apportent,

³⁶¹ Bertold Brecht, *La résistant ascension d'Arturo Ui*, 1941.

aux côtés des enseignants, les compétences nécessaires pour pallier ces difficultés. Toutefois, la vigilance des équipes pédagogiques est indispensable pour éviter certaines dérives.

Les résultats de cette enquête questionnent le manque de visibilité de la question sociale. Nous avons observé le retrait du pilier social dans les approches du DD et de l'EDD en France au fil des années 2000 contraire aux recommandations de l'UNESCO. Dans les programmes successifs, le terme social s'affaiblit, disparaît au profit du mot « homme ». Les supports pédagogiques suivent la même tendance, y compris dans l'enseignement de la géographie. Cette chronologie accompagne celle des orientations politiques de plus en plus perméables aux logiques néolibérales. Ainsi, les intitulés des missions ministérielles où les politiques sociales, telles que la politique de la ville, se dissocient de plus en plus nettement de la transition écologique. Des juristes analysant les contenus des débats parlementaires ont constaté que, malgré d'autres orientations proposées, les choix politiques adoptés tournent le dos à la nécessité, d'une part, de répondre à l'urgence climatique, et, d'autre part, de réduire les inégalités sociales. Les sociologues ont souligné les processus d'invisibilisation des classes populaires et des populations défavorisées. Les géographes ont exploré les différentes formes de ségrégation socio-spatiales, les marges de l'espace social. Les sociologues de l'éducation ont abordé le rôle de l'École dans le maintien, voire le renforcement des inégalités sociales. Ce « faisceau d'indices concordants » nous laisse penser que les logiques néolibérales irriguent les politiques publiques, y compris dans l'Éducation nationale. Ces orientations sont-elles le fruit d'une volonté délibérée ? d'une adhésion large des enseignants, des apprenants et de leurs familles à l'idéologie dominante ? d'une imprégnation des idées dominantes et de leur acceptation implicite faute d'autre perspective ? Les médias, en particulier les réseaux sociaux, n'exercent-ils pas une influence de plus en plus forte sur les nouvelles générations ? Il s'agit probablement d'un peu de tout cela à la fois, mais notre étude opérant sur un échantillon et un territoire très limités ne nous permet pas de conclure.

De plus amples investigations, notamment, sur les orientations ministérielles, les débats parlementaires, sur les programmes et les circulaires de l'Éducation nationale, en d'autres termes sur tout ce qui relève du politique dans le système éducatif, apporteraient des réponses à ces questions. Ces textes portent un discours performatif qui se diffuse dans les institutions et plus largement dans la société . La comparaison des modalités de mise en œuvre de l'EDD dans le système éducatif français avec celui d'autres territoires pourrait être très éclairante. Quelques exemples suggèrent que la faible place du pilier social dans l'EDD est une spécificité française. Ainsi, l'ERE déployée au Canada montre que l'on peut proposer une définition très ouverte de l'écocitoyenneté. Quoi qu'il en soit, comme le recommande l'UNESCO, la formation de l'écocitoyen concerne chaque élève et non pas seulement une élite, et les thématiques que recouvrent l'EDD intègrent l'ensemble des ODD et non pas les seules questions relatives au climat et à la biodiversité, aussi importantes soient-elles. Dans cette recherche, nous avons, en géographe, investi le social et l'environnemental et seulement effleuré l'économie en évoquant la mondialisation. Les travaux comme ceux d'Amartya Sen ou d'Esther Duflo, prix Nobel d'économie, sont très inspirants pour élargir le regard et imaginer d'autres choix politiques concernant la question sociale.

Nous avons pu aussi identifier des opportunités dans le système éducatif pour mettre en œuvre d'autres démarches en EDD explorées par des nombreux acteurs attachés à l'École, à ses missions de service public : enseignants, inspecteurs, chargés de mission, chefs d'établissements, formateurs..., qui préconisent

ou engagent des démarches innovantes, épanouissantes pour les élèves, libérant leur créativité, leur capacité à travail en coopération, tout en alertant sur des dérives possibles, comme dans le cas de la territorialisation du système éducatif. Rétablir le lien à la nature, dans ses dimensions sensibles et scientifiques, est une nécessité aujourd'hui pour chaque élève, en particulier dans les territoires défavorisés. Les enseignants qui se reconnaissent dans une pédagogie critique interrogeant le lien entre approches pédagogiques et rapports de domination, privilégient une approche constructiviste des formes de socialisation des élèves et de l'acquisition des savoirs. Le projet académique « Aborder l'EDD par le dessin de presse », porté par le comité de pilotage de l'Académie de Bordeaux et le CLEMI depuis 2017, offre une belle pépite³⁶².

Le DD soulève la question de nos responsabilités vis-à-vis des générations futures, mais en EDD, les enseignants s'adressent à la jeunesse actuelle. Tout pédagogue s'interroge sur le public scolaire auquel il s'adresse. La jeunesse actuelle, par de nombreux aspects : la précarité, le déclassement social, la perte de valeur des diplômes, l'éco-anxiété forme une « génération sacrifiée ». Cependant, les jeunes gens de cette génération ne sont pas également concernés par les inégalités socio-environnementales.

Les pédagogies fondées exclusivement sur le transmissif, sur le comportementalisme, rencontrent rapidement des limites devant des questions socialement et scientifiquement vives. Les activités ludiques contribuent à une entrée dans les apprentissages. Mais, à notre sens, les élèves ont besoin de situations d'apprentissage où ils apprennent à se confronter au monde, un monde de plus incertain, qui suppose une familiarisation progressive avec la pensée complexe et systémique. En s'inscrivant dans le sillage de l'Éducation nouvelle et de l'Éducation populaire, les enseignants, en redonnant de la visibilité à la question sociale qui s'incarne de plus en plus dans la question des injustices sociales et environnementales ouvrent des voies émancipatrices pour les enfants de classes défavorisées et conduisent les autres sur les chemins de la solidarité.

La géographie, académique et enseignée, peut y contribuer activement en redonnant de la visibilité à la question sociale. Les programmes de géographie lui confèrent une place spécifique dans l'EDD : c'est la seule discipline qui aborde explicitement les inégalités de développement, la diversité des voies du DD en fonction des contextes sociaux, économiques et politiques. Les néo-bacheliers ont pu en attester. Toutefois, le potentiel de cette discipline reste sous-exploité. Sur le plan académique, la géographie investit peu le champ du DD et de l'EDD, davantage défrichés par les Sciences de la Vie et de la Terre, la physique ou la chimie. Au sein de la géographie académique, plusieurs courants peuvent cependant nourrir une approche renouvelée du DD, de l'environnement, des rapports de domination. Les concepts et notions associés au DD sont revisités. Pour redonner de la visibilité à la question sociale, le premier enjeu est de dégager la notion de DD de nombreux impensés qui conduisent sciemment ou non à son invisibilisation. Tout ce qui tend à naturaliser les rapports de domination entre les hommes, à essentialiser les relations Homme/Nature, à justifier l'appropriation des biens communs est à déconstruire.

Les outils théoriques avancés par les géographes marxistes anglo-saxons, Jason W. Moore et David Harvey dévoilent les logiques spatiales du capitalisme. Jason W. Moore appréhende le capitalisme comme « une certaine façon d'organiser la nature. [...] La prétention de gouvernance propre au capitalisme est qu'il

³⁶² Dessin de presse et EDD, <https://www.ac-bordeaux.fr/dessin-de-presse-et-edd-122101>, consulté le 02/07/2023.

peut disposer de la nature comme bon lui semble, que celle-ci est une pure extériorité et qu'elle peut être codée, quantifiée et rationalisée pour servir la croissance économique » (Moore 2020, p. 17). L'appropriation et l'exploitation des quatre « Natures Bon Marché » (la force de travail, la nourriture, l'énergie et les matières premières) à partir du XVI^e siècle est une condition nécessaire pour favoriser l'accumulation capitaliste. Cette externalisation de la nature s'est accompagnée d'une production de représentations du monde, de la construction des sciences et d'une idéologie induisant la séparation Homme/nature, propres au capitalisme. Pour David Harvey (Harvey et al. 2018), la baisse tendancielle du taux de profit, contrepartie de l'accumulation capitaliste, est conjurée par le déplacement spatial et l'expansion géographique, procurant de nouveaux débouchés, de nouveaux marchés, de nouvelles ressources ou réserves de main-d'œuvre. Le *spatial fix* est le « *remède spatial aux crises de suraccumulation* ». (Harvey et al. 2018, p. 11). Cette logique est à l'origine d'une intense logique de sélection géographique et de développement inégal. Cette approche dialectique, contextualisée historiquement et géographiquement permet, selon nous, de se dégager des oppositions binaires, marques des langages de la domination et structurant la connaissance tels que les binômes Homme/nature, pays du Nord/pays du Sud, riches/pauvres, pour décrypter les racines des destructions sociales et environnementales provoquées par le capitalisme. Il s'agit de replacer l'humanité dans la nature, dans « *la toile de la vie* » (Moore 2020). Ces cadres théoriques et les démarches des géographes qui se reconnaissent dans la géographie de la domination, dans la *radical political ecology* et dans les *water studies*, constituent des outils théoriques en géographie de nature à éclairer, sous un angle spatial, les inégalités socio-environnementales.

En s'appuyant sur ces apports, les professeurs d'histoire-géographie peuvent profondément renouveler les situations d'apprentissage en l'EDD. Nous avons pris l'exemple de l'accès à l'eau (ODD 6) pour envisager une transposition didactique de ces théories, tels que le cycle hydrosocial et les objets techniques. Les programmes de géographie accordent une place conséquente aux problématiques de l'alimentation, de l'énergie, du tourisme, du transport. Chaque ODD peut être ainsi abordé dans sa complexité, les trois piliers du DD retrouvant leur place, articulés les uns aux autres, dans une approche systémique. Les inégalités sociales, notamment les inégalités femmes-hommes ont toute leur place dans les études régionales. Les deux schémas figurant le DD (fig. 4) et l'ensemble des ODD (fig. 5), présentées en complémentarité aux élèves deviennent alors des supports pédagogiques signifiants et structurants pour les apprentissages dans un parcours en EDD où les notions, les compétences, se construisent de façon spiralaire. L'ancrage de l'EDD dans les réalités, à travers des études de cas, en particulier celles qui se situent dans l'espace proche des établissements scolaires, la revalorisation des environnements ordinaires (N. Blanc et al. 2022) peuvent activement contribuer à aider à la formation d'écocitoyens éclairés, solidaires et engagés.

Les professeurs d'histoire-géographie ont donc un rôle décisif à jouer pour redonner de la visibilité à la question sociale dans le cadre de l'EDD et contribuer à concevoir une transition en faveur de la justice sociale et environnementale.

BIBLIOGRAPHIE

Académie française. s. d. « Dictionnaire de l'Académie française ». Consulté le 25 mai 2021.
<https://www.dictionnaire-academie.fr/>.

Albe, Virginie. 2009. « L'enseignement de controverses socioscientifiques », *Éducation et didactique*, n° 3-1 (mars) : 45-76. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.414>.

Albe, Virginie. 2012. « Des sciences à forte vivacité sociale à l'école : entre disciplines et « éducations à » ? » *Spirale - Revue de recherches en éducation* 50 (1) : 67-79.
<https://doi.org/10.3406/spira.2012.1089>.

Alexandre, Chloé, Florent Gougou, Erwan Lecoer et Simon Persico. 2021. « Rapport descriptif de l'enquête sur le mouvement climat (Pacte) ». Report, Sciences Po Grenoble ; Pacte - Université Grenoble Alpes. <https://shs.hal.science/halshs-03342838>.

Amin, Samir. 1988. *L'échange inégal et la loi de la valeur*.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3334937h>.

Amin, Samir, Giovanni Arrighi, François Chesnais, David Harvey, Makoto Itoh et Claudio Katz. 2006. « Qu'est-ce que le néolibéralisme ? », *Actuel Marx* 40 (2) : 12-23.
<https://doi.org/10.3917/amx.040.0012>.

Amsellem-Mainguy, Yaëlle et Laurent Lardeux. 2022. « Introduction. Jeunesses en temps de crises. Quand les inégalités se creusent », In *Jeunesses*, 7-27. Académique. Paris : Presses de Sciences Po.
<https://doi.org/10.3917/scpo.amsel.2022.01.0007>.

Angio, Richard d'. 1997. « Au secours le paysage revient ! », *L'Information Géographique* 61 (3) : 122-28. <https://doi.org/10.3406/ingeo.1997.5814>.

Astolfi, Jean-Pierre, Éliane Darot, Yvette Ginsburger-Vogel et Jacques Toussaint. 2008a. « Chapitre 12. Obstacle, objectif-obstacle », *Pratiques pédagogiques* 2e éd. : 121-29.

Astolfi, Jean-Pierre, Éliane Darot, Yvette Ginsburger-Vogel et Jacques Toussaint. 2008b. « Chapitre 18. Transposition didactique », *Pratiques pédagogiques* 2e éd. : 177-87.

Astolfi, Jean-Pierre, Éliane Darot, Yvette Ginsburger-Vogel et Jacques Toussaint. 2008c. *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. 2e éd. 2e tirage. Bruxelles : De Boeck Université.

Audigier, François. 2012. « Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse », *Recherches en didactiques* 13 (1) : 25-38.
<https://doi.org/10.3917/rdid.013.0025>.

Audoux, Christine et Anne Gillet. 2015. *Chapitre 4. Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions. Mais de quoi parle-t-on ? Les recherches-actions collaboratives*. Presses de l'EHESP.
<https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771-page-44.htm>.

Auvet, Brice. 2019. « Les infrastructures hydrauliques et la maîtrise de l'eau en Crau : de la production de l'abondance à la gestion de la rareté », *Développement durable et territoires. Économie*,

géographie, politique, droit, sociologie, n° Vol. 10, n°3 (décembre).

<https://doi.org/10.4000/developpementdurable.16272>.

Ayache, Magali et Hervé Dumez. 2011. « Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? », *Le Libello d'AEGIS* 7 (2) : 33_46.

Aykut, Stefan C. 2021. Conférences climat : « Les COP ne peuvent pas être à l'avant-garde des débats, elles ne sont qu'une chambre d'enregistrement », Entretien réalisé par Audrey Garric.

https://www.lemonde.fr/planete/article/2021/11/16/conferences-climat-les-cop-ne-peuvent-pas-etre-a-l-avant-garde-des-debats-elles-ne-sont-qu-une-chambre-d-enregistrement_6102255_3244.html.

Aykut, Stefan Cihan. 2012. « Comment gouverner un “nouveau risque mondial” ? : la construction du changement climatique comme problème public à l'échelle globale, européenne, en France et en Allemagne ». Doctorat en histoire et civilisation, Paris, EHESS. <http://www.theses.fr/2012EHES0115>.

Bachelard, Gaston. 1938. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. 5ème édition, 1967. Paris : Vrin.

Baechler, Laurent. 2017. *L'accès à l'eau : enjeu majeur du développement durable*. Planète enjeu. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Bailly, Antoine, Robert Ferras et Denise Pumain, éd. 1992. *Encyclopédie de géographie*. Paris : Economica.

Bailly, Antoine, Claude Raffestin, Bertrand Lévy, André Dauphiné, Paul Claval, Angelo Barampama, Henri Nonn, et al. 2014. *Les concepts de la géographie humaine*. 5ème édition. Collection U. Géographie. Paris : Armand Colin.

Baldi, Éva, Michel Gratian, Olivier Espagnet et Jean-Luc Parmentelot. 2017. *EDD et climat 30 activités au cycle 3*. Réseau CANOPÉ. CANOPÉ éditions AGIR. Futuroscope.

Barat, Raphaël et Igor Moullier. 2010. *Dictionnaire des concepts nomades des sciences humaines*. Édité par Programme « Pour un espace des sciences sociales européen », *Sciences humaines*. Paris : Métailié.

Barrère, Anne et Bernard Delvaux. 2017. « La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76 (décembre) : 39-50. <https://doi.org/10.4000/ries.6038>.

Barrué-Pastor, Monique et Tatiana Muxart. 2013. « Le géosystème : nature “naturelle” ou nature “anthropisée” ? » In *Sciences de la nature, sciences de la société : Les passeurs de frontières*, édité par Marcel Jollivet, 259-66. Hors collection. Paris : CNRS Éditions. <http://books.openedition.org/editions-cnrs/4187>.

Barth, Britt-Mari et André de Peretti. 2013. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris ; Montréal : Retz ; Chenelière-éducation.

Barthes, Angela. 2022. « Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 63 (mars). <https://doi.org/10.4000/edso.18744>.

Barthes, Angela, Agnieszka Jeziorski et Alain Legardez. 2014. Chapitre 13. *Représentations sociales du développement durable d'étudiants français, allemands et polonais en Master « Études européennes »*.

Éducation au développement durable. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-273.htm>.

Barthes, Angela et Jean-Marc Lange. 2017. *Dictionnaire critique. Des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.
<http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://www.harmatheque.com/ebook/9782140047602>.

Barthes, Angela et Alain Legardez. 2011. « Objectiver l'enseignement des questions socialement vives ? Un exemple en éducation au développement durable à l'université », In *Développement durable et autres questions d'actualité*, 195-214. Transversales. Dijon cedex : Éducagri éditions.
<https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0195>.

Barthes, Angela, Lucie Sauvé et Frédéric Torterat. 2022. « Quelle éducation au politique pour les questions environnementales et de développement ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 63 (mars). <http://journals.openedition.org/edso/18788>.

Bautier, Élisabeth et Patrick Rayou. 2013. *Les inégalités d'apprentissage*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2013.01>.

Bavoux, Jean-Jacques. 2007. *La géographie : objet, méthodes, débats*. Paris : Armand Colin.

Bavoux, Jean-Jacques et Laurent Chapelon. 2014. *Dictionnaire d'analyse spatiale*. Paris : A. Colin.

Beau, Rémi et Catherine Larrère, éd. 2018. *Penser l'Anthropocène*. Domaine développement durable. Paris : Les Presses Sciences Po ; Fondation de l'écologie politique.

Beaud, Stéphane et Gérard Mauger, éd. 2017. *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*. Sciences sociales. Paris : Éditions Rue d'Ulm.

Becker, Howard Saul. 2013. *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*.

Becquet, Valérie et Paolo Stuppia. 2021. *Géopolitique de la jeunesse*. Le Cavalier Bleu.
<https://www.cairn.info/geopolitique-de-la-jeunesse--9791031804712.htm>.

Berque, Augustin. 1982. *Vivre l'espace au Japon*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.berqu.1982.01>.

Berque, Augustin. 2017. II. « Quant aux montagnes et aux eaux, tout en ayant substance, elles tendent vers l'esprit ». Hermann. <https://www.cairn.info/ecologie-politique-de-l-eau--9782705694142-page-45.htm>.

Berrios, Adolfo, Angela Barthes et Pierre Champollion. 2014. « Chapitre 12. Les apports disciplinaires sont-ils suffisamment développés pour répondre aux objectifs éducatifs des collèges face à l'introduction de l'éducation au développement durable et à ses pratiques sociales dominantes », In *Éducation au développement durable*, 255-71. Pédagogies en développement. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.diemer.2014.01.0255>.

Berthelot, Jean-Michel. 1998. « IV - Sens et expérience ». *Sociologie d'aujourd'hui*, 139-84.

Beucher, Stéphanie et Marion Mare. 2021. « Cadrage épistémologique de la notion de transition en sciences humaines et en géographie », *Bulletin de l'association de géographes français. Géographies* 97 (4) : 383-94.

Bissonnette, Jean-François et Jason W. Moore. 2017. « La nature dans les limites du capital (et vice versa) », *Actuel Marx* n° 61 (1) : 24-46.

Blanc, Guillaume. 2020. *L'invention du colonialisme vert : pour en finir avec le mythe de l'éden africain*. Paris : Flammarion.

Blanc, Nathalie, Cyria Emelianoff et Hugo Rochard. 2022. *Réparer la Terre par le bas : manifeste pour un environnementalisme ordinaire*. En anthropocène. Latresne : le Bord de l'eau.

Blanchard, Marianne et Joanie Cayouette-Remblière. 2016. *Sociologie de l'école*. Repères 672. Paris : la Découverte.

Blanchard, Sophie, Jean Estebanez et Fabrice Ripoll. 2021. *Géographie sociale : approches, concepts, exemples*.

Blanchon, David. 2016. « Chapitre 10 : *Radical political ecology et water studies*. Quels apports pour la géographie de l'environnement en France ? », In *Manifeste pour une géographie environnementale*, 257-78. Académique. Paris : Presses de Sciences Po.
<https://doi.org/10.3917/scpo.chart.2016.01.0257>.

Blanchon, David. 2019. *Géopolitique de l'eau : entre conflits et coopérations*. Géopolitique. Paris : Le Cavalier bleu éditions.

Blanchon, David et Aurélie Boissière. 2022. *Atlas mondial de l'eau : défendre et partager notre bien commun*. Quatrième édition. Collection Atlas monde. Paris : Éd. Autrement.

Blanchon, David et Olivier Graefe. 2012. « La radical political ecology de l'eau à Khartoum. Une approche théorique au-delà de l'étude de cas ». *L'Espace géographique* Tome 41 (1) : 35-50.

Blondin, Suzy, Justine Letouzey-Pasquier et Patrick Roy. 2023. « L'école à l'ère de l'Anthropocène : explorer notre rapport au monde par le biais d'une géographie relationnelle, vécue et sensorielle », *L'Information géographique* 87 (1) : 48-68. <https://doi.org/10.3917/lig.871.0048>.

BOEN. 1981. « Circulaire n° 81-238 : Création des zones prioritaires ». 1981.
http://dcalin.fr/textoff/zep_1981.html.

Bonenfant, Maude et Thibault Philippette. 2018. « Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification », *Sciences du jeu*, n° 10 (octobre). <https://doi.org/10.4000/sdj.1422>.

Bonnéry, Stéphane. 2007. *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. L'enjeu scolaire. Paris : Dispute.

Bonnéry, Stéphane. 2011. « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques », *Recherches en didactiques* 12 (2) : 65-84.

Bonnéry, Stéphane, Elisabeth Bautier, Jacques Crinon, Florence Eloy, Christophe Joigneux, Séverine Kakpo, Patrick Rayou et Jean-Yves Rochex. 2015. *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*. L'enjeu scolaire. Paris : La Dispute.

Bonnéry, Stéphane et Christophe Joigneux. 2015. « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le français aujourd'hui* N° 190 (3) : 23-34.

Bonneuil, Christophe et Jean-Baptiste Fressoz. 2013. *L'événement anthropocène : la Terre, l'histoire et nous*. Anthropocène. Paris : Éd. du Seuil.

Bonny, Yves. 2015. Chapitre 3. *Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire. Les recherches-actions collaboratives*. Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771-page-36.htm>.

Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Le Sens commun. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre, Alain Accardo, Philippe Corcuff et Christian Gasset. 1989. *La Sociologie de Bourdieu : textes choisis et commentés*. 2e éd. rev. et augm. Bordeaux : le Mascaret.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1994. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Repr. Les sens commun. Paris : Éd. de Minuit.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 2005. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Collection « Le sens commun ». Paris : Éd. de Minuit.

Bourg, Dominique. 2020. « Inégalités sociales et écologiques. Une perspective historique, philosophique et politique », *Revue de l'OFCE* 165 (1) : 21-34.
<https://doi.org/10.3917/reof.165.0021>.

Bourrassa, Bruno. 2015. Chapitre 2. *Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on ? Les recherches-actions collaboratives*. Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771-page-32.htm>.

Boyer, Anne-Lise. 2020. « De la ville-oasis à la ville-désert. L'adaptation urbaine à la rareté de l'eau à Phoenix et à Tucson, Arizona ». Thèse de Géographie, Université de Lyon.

Boyer, Anne-Lise et Yves-François Le Lay. 2019. « "Think of your house as a watershed !" La récupération des eaux de pluie à Tucson, en Arizona : vers la diversification de l'approvisionnement en eau dans le Sud-Ouest étasunien ? », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Vol. 10, n°3 (décembre).
<https://doi.org/10.4000/developpementdurable.15512>.

Braunschweig, Bertrand. 2019. *L'intelligence artificielle : passé, présent et futur*.

Brennetot, Arnaud. 2011. « Les géographes et la justice spatiale : généalogie d'une relation compliquée ». *Annales de géographie* 678 (2) : 115-34. <https://doi.org/10.3917/ag.678.0115>.

Brodiez-Dolino, Axelle. 2016. « Le concept de vulnérabilité ». *La Vie des idées*, février.
<https://laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html>.

Brunel, Sylvie. 2018. *Le développement durable*. 6e éd. mise à jour. Que sais-je ?, n° 3719. Paris : Que sais-je ?

Brunel, Sylvie. 2021. « Obsession climatique ». *La Géographie* 1583 (4) : 68-69.
<https://doi.org/10.3917/geo.1583.0068>.

Brunet, Roger, Robert Ferras et Hervé Théry, éd. 2005. *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*. 3. éd. rev. et Augmentée. Collection dynamiques du territoire. Paris : La Documentation Française.

Bulletin Officiel. 1977. *Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977*.
https://media.eduscol.education.fr/file/EEDD/21/8/circulaire1977_115218.pdf.

Bulletin Officiel. 2004. *Bulletin officiel n°28 du 15 juillet 2004 - MENE0400752C*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0400752C.htm>.

Bulletin Officiel. 2007. *Bulletin officiel n° 14 du 5 avril 2007*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>.

Bulletin Officiel. 2011. *Éducation au développement durable*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/11/Hebdo41/MENE1128575C.htm>.

Bulletin Officiel. 2013a. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>.

Bulletin Officiel. 2013b. *Démarche globale de développement durable dans les écoles et les établissements scolaires (E3D) - Référentiel de mise en œuvre et de labellisation*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo31/MENE1320526N.htm>.

Bulletin Officiel. 2015a. *Actions éducatives*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo6/MENE1501684C.htm>.

Bulletin Officiel. 2015b. *L'enseignement moral et civique (EMC) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015*. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747>.

Bulletin Officiel. 2019a. *Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019*.

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502.

Bulletin Officiel. 2019b. *Transition écologique : nouvelle phase de généralisation de l'Éducation au Développement durable - EDD 2030*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo31/MENE1924799C.htm>.

Bulletin Officiel. 2020. *Renforcement de l'Éducation au Développement durable*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>.

Carroué, Laurent. 2012. *Géographie de la mondialisation*. 3e éd. Collection U. Géographie. Paris : A. Colin.

Carroué, Laurent et Aurélie Boissière. 2018. *Atlas de la mondialisation : une seule terre, des mondes*. Collection Atlas/Monde. Paris : Éditions Autrement.

Castel, Robert. 1998. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. L'espace du politique. Paris : Fayard.

Castel, Robert. 2014. « La Nouvelle Question Sociale ». *Spécificités* 6 (1) : 19-29.

<https://doi.org/10.3917/spec.006.0019>.

Cayouette-Remblière, Joanie. 2016. *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*. 1re édition. Le lien social. Paris : PUF.

Cézard, Florian et Marie Mourad. 2019. « Synthèse de l'état des lieux sur la notion de sobriété ». ADEME. <https://bibliothèque.ademe.fr/cadic/491/synthese-etat-lieux-notion-sobriete-2019.pdf>.

Chalmeau, Raphaël, Marie-Pierre Julien, Anne Calvet, Jean-Yves Léna et Christine Vergnolle Mainar. 2019. « Le jeu de rôle en EDD pour dépasser une pensée binaire : une étude de cas à l'école primaire », *Éducation didactique* Vol. 13 (1) : 83-104.

Chalon-Blanc, Annie. 2017. *Piaget Constructivisme Intelligence : L'avenir d'une théorie*. Piaget Constructivisme Intelligence : L'avenir d'une théorie. Savoirs Mieux. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14038>.

- Chaouad, Robert. 2015. « L'émergence, une catégorie flottante », *Revue internationale et stratégique* 98 (2) : 175-81. <https://doi.org/10.3917/ris.098.0175>.
- Chappey, Jean-Luc et Maria Pia Donato. 2016. « Voyages et mutations des savoirs. Entre dynamiques scientifiques et transformations politiques. Fin XVIIIe - début XIXe siècle », *Annales historiques de la Révolution française* 385 (3) : 3-22.
- Charles, Lionel, Cyria Emelianoff, Cynthia Ghorra-Gobin, Isabelle Roussel, François-Xavier Roussel et Helga-Jane Scarwell. 2020. « Les multiples facettes des inégalités écologiques », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Vol. 11, n°2 (juillet). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.17447>.
- Chartier, Denis et Estienne Rodary. 2016. *Manifeste pour une géographie environnementale. Géographie, écologie, politique*. Académique. Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.). <https://www.cairn.info/manifeste-pour-une-geographie-environnementale--9782724618402.htm>.
- Chartier, Denis, Estienne Rodary et Philippe Pelletier. 2016. *Manifeste pour une géographie environnementale: géographie, écologie, politique*. Paris : Sciences Po. <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=cairnle&ezurl=http://www.cairn.info/manifeste-pour-une-geographie-environnementale--9782724618402.htm>.
- Chauvel, Louis. 2006. « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social », *Revue de l'OFCE* 96 (1) : 35-50. <https://doi.org/10.3917/reof.096.0035>.
- Chauvigné, Céline et Michel Fabre. 2021. « Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? », *Carrefours de l'éducation* 52 (2) : 15-31. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0011>.
- Chauvigné, Céline, Michel Fabre et Roger Monjo. 2022. « La neutralité à l'école : Entre repères, apprentissages et postures », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 64 (juin). <https://doi.org/10.4000/edso.18910>.
- Chay, Michèle et Sarah Mouhoussoune. 2022. « « Nous appelons à la création d'un droit opposable à l'eau potable, garanti à toute personne » », *Le Monde.fr*, 19 décembre 2022. https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/12/19/nous-appelons-a-la-creation-d-un-droit-opposable-a-l-eau-potable-garanti-a-toute-personne_6155007_3232.html.
- Chevalier, Tom et Patricia Loncle, éd. 2021. *Une jeunesse sacrifiée ?* 1re édition. La vie des idées,. Paris : PUF.
- Christin, Olivier et Marion Deschamp, éd. 2016. *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines. Tome 2*. Paris : Édition Métailié.
- Clarimont, Sylvie. 2015. « Action territoriale et environnement. Entre injonctions globales et contraintes locales ». Habilitation à diriger des recherches, Université Pau et des Pays de l'Adour. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01856031>.
- Claval, Paul. 1998. *Histoire de la géographie française de 1870 à nos jours*. Collection « réf. » Paris : Nathan.
- Claval, Paul et Jean-Robert Pitte. 2006. *Épistémologie de la géographie*. Paris : Armand Colin.
- Clerc, Denis. 2017. « L'homo oeconomicus », *Alternatives Économiques*, 2017. <https://www.alternatives-economiques.fr/lhomo-oeconomicus/00080762>.

Clerc, Pascal et Florence Deprest, éd. 2012. *Géographies: épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Capes-agrégation. Paris : SEDES-CNED.

Clerc, Pascal, Florence Deprest, Guilhem Labinal et Didier Mendibil. 2012. *Géographies : épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Collection CNED-SEDES. Paris : CNED-SEDES.

Clerval, Anne, Antoine Fleury, Julien Rebotier, Serge Weber, et Université de Marne-la-Vallée. 2015. *Espace et rapports de domination*. Presses Universitaires de Rennes.

Clerval, Anne et Serge Weber. 2012. « Retour sur la création du colloque « Espace et rapports sociaux de domination : chantiers de recherche », Entretien avec Anne Clerval et Serge Weber », *Carnets de géographes*, n° 4 (septembre). <http://journals.openedition.org/cdg/980>.

Colet Rege, Nicole. 2002. *Enseignement universitaire et interdisciplinarité*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.colet.2002.01>.

Collart Dutilleul, François, Valérie Pironon, Agathe Van Lang et Thomas Bréger, éd. 2018. *Dictionnaire juridique des transitions écologiques*. Transition & justice 18. Bayonne : Institut Universitaire Varenne.

collectif. 2022. « Face à la sécheresse, changeons de modèle agricole », *Le Monde.fr*, 29 août 2022. https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/08/29/face-a-la-secheresse-changeons-de-modele-agricole_6139332_3232.html.

Comby, Jean-Baptiste. 2015. *La question climatique : genèse et dépolitisation d'un problème public*. Cours et travaux. Paris : Raisons d'agir.

Comby, Jean-Baptiste. 2019. « Retour sur la dépolitisation des enjeux écologiques », *Manuel indocile de sciences sociales*, novembre, 470-80.

Cometti, Jean-Pierre. s. d. « JOHN DEWEY », *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 19 juillet 2021. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/john-dewey/>.

Condamines, Anne. 2007. « L'interprétation en sémantique de corpus : le cas de la construction de terminologies », *Revue française de linguistique appliquée* Vol. XII (1) : 39-52.

Considère, Sylvie et Nicole Tutiaux-Guillon. 2013. « L'éducation au développement durable : entre "éducation à" et disciplines scolaires », *Recherches en didactiques* 15 (1) : 111-33. <https://doi.org/10.3917/rdid.015.0111>.

Cosquer, Alix. 2021. *La sylvothérapie*. Que sais-je ?, n° 4197. Paris : Que sais-je ?

Cosquer, Alix. 2022. « Pourquoi la nature nous fait-elle du bien ? », *Rhizome* 82 (1) : 13-14. <https://doi.org/10.3917/rhiz.082.0013>.

Cottineau, Clémence et Julie Vallée. 2022. *Les inégalités Dans l'espace Géographique*. London : ISTE Editions Ltd.

Coudroy de Lille, Lydia, Anne Rivière-Honegger, Lisa Rolland et Anaïs Volin. 2017. « Notion en débat : transition ». Document. *Géoconfluences* ENS Lyon. 16 février 2017. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/notion-transition>.

Coulon, Alain. 2020. « Chapitre IV. Les méthodes de recherche », *Que sais-je?* 6e ed. (avril) : 75-117.

Cournil, Christel. 2020. « Enjeux et limites de la Charte de l'environnement face à l'urgence climatique », *Revue française de droit constitutionnel* 122 (2) : 345-68.
<https://doi.org/10.3917/rfdc.122.0345>.

Cournil, Christel. 2022. « Le quinquennat de l'urgence climatique ? Retour critique sur les intentions et les actes du Président Macron », *Revue juridique de l'environnement* spécial (HS21) : 167-86.

Crosemarie, Pierrette. 2015. « Inégalités environnementales et sociales : identifier les urgences, créer des dynamiques : L'avis rendu par le Conseil économique, social et environnemental (CESE) », *Annales des Mines - Responsabilité et environnement* N° 79 (3) : 26.
<https://doi.org/10.3917/re1.079.0026>.

Damon, Julien, Louis Chauvel, Jean-Philippe Viriot-Durandal et André Masson. 2007. « Qu'en est-il des rapports intergénérationnels en France ? », *Horizons stratégiques* 4 (2) : 111-29.
<https://doi.org/10.3917/hori.004.0111>.

Dautresme, Olivier, Hugo Poulet, Léa Bureau, David Mitzinmacker, Jérôme Chastan, Yannick Le Gruiec, Céline Trescases, et al. 2019. *Enseigner l'histoire-géographie : mise en œuvre des programmes de seconde. Programmes 2019*. Agir. Futuroscope : Canopé éditions.

David, Solène, Jean-Pierre Revéret et Agathe Euzen. 2019. « Ouvrir ou fermer les bouches d'incendie ? », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Vol. 10, n°3 (décembre). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.15635>.

Degron, Robin. 2020. « Les Objectifs de développement durable 2015-2030 : un cadre international d'actions sous forte contrainte financière », *Gestion Finances Publiques* N° 3 (3) : 72-82.

Deldrève, Valérie. 2020. « La fabrique des inégalités environnementales en France. Approches sociologiques qualitatives ». *Revue de l'OFCE* 165 (1) : 117-44.
<https://doi.org/10.3917/reof.165.0117>.

Delon, Michel. 1984. « «Homo sum... ». Un vers de Térence comme devise des Lumières ». *Dix-Huitième Siècle* 16 (1) : 279-96. <https://doi.org/10.3406/dhs.1984.1503>.

Demeuse, Marc et Christine Strauven. 2013. « Introduction », In *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, 9-32. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/developper-un-curriculum-d-enseignement--9782804181932-p-9.htm>.

Descola, Philippe. 2015. *Par-delà nature et culture*. Collection Folio 607. Paris : Gallimard.

Descola, Philippe. 21_01_2008. « A qui appartient la nature ? », *la Vie des Idées.fr*, 11.

Deshaies, Michel. 2021. « Approches géographiques de la transition : transition énergétique, transition écologique », *Bulletin de l'association de géographes français. Géographies* 97 (4) : 494-500.

Desjeux, Dominique, Isabelle Garabuau-Moussaoui et Sophie Alami. 2013. *Les méthodes qualitatives*. 2ème édition. Que sais-je ? PUF.

Desmarais, Marie-Élaine, Rhéa Rocque et Laura Sims. 2022. « Comment faire face à l'éco-anxiété : 11 stratégies d'adaptation en contexte éducatif », *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, n° Volume 17-1 (janvier). <https://doi.org/10.4000/ere.8267>.

Devèze, Michel. 1962. « Une admirable réforme administrative - La grande réformation des forêts royales sous Colbert (1661-1680). Seconde et troisième parties », *Annales de l'École Nationale des Eaux et Forêts et de la Station de Recherches et Expériences Forestières* 19 (2) : 169-296.

Devleeshouwer, Perrine et Denise Orange Ravachol. 2022. « Présentation », *Spirale - Revue de recherches en éducation* 70 (2) : 3-12. <https://doi.org/10.3917/spir.070.0003>.

Dewan, Sabina, Ekkehard Ernst, Souleima El Achkar Hilal, Richard Horne, Sergei Soares et Stefan Kühn. 2022. *Emploi et questions sociales dans le monde Tendances 2022*. ILO. <https://doi.org/10.54394/VVJE6906>.

Di Méo, Guy. 1998. *Géographie sociale et territoires*. Fac. Série géographie. Paris : Nathan.

Di Méo, Guy. 2016. « Une géographie sociale. Entre structures et représentations », *Cybergeo : European Journal of Geography*. <http://journals.openedition.org/cybergeo/27761>.

Di Méo, Guy. 2020. « Entretien avec Guy Di Méo ». *Histoire de la recherche contemporaine*, n° Tome IX-n°1 : 78-87. <https://doi.org/10.4000/hrc.4428>.

Di Méo, Guy et Pascal Buléon. 2005. *L'espace social : une lecture géographique des sociétés*. Paris : Colin.

Di Stefano, Maria. 2020. « Résider en écoquartier ou en quartier "ordinaire" : quelle incidence sur la perception des enjeux environnementaux ? : Quatre études de cas : quartiers Duchère (Lyon), Muette (Garges-lès-Gonesse), ZAC de Bonne (Grenoble), Fort d'Issy (Issy-les-Moulineaux) ». Thèse de doctorat, CY Cergy Paris Université. <http://www.theses.fr/2020CYUN1040>.

Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à ». 2017. Paris : L'Harmattan.

Didier-Fèvre, Catherine et Emmanuelle Heaulmé. 2014. « Au secours, le paysage revient ! », *L'Information géographique* 78 (3) : 124-28. <https://doi.org/10.3917/lig.783.0124>.

Diemer, Arnaud et Christel Marquat. 2014. *Introduction. L'éducation au développement durable serait-elle en train de remettre en cause notre système éducatif ? Education au développement durable*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-13.htm>.

Duménil, Gérard et Dominique Lévy. 2006. « Une théorie marxiste du néolibéralisme », *Actuel Marx* 40 (2) : 24-38. <https://doi.org/10.3917/amx.040.0024>.

Dumont, Gérard-François. 2018. *Géographie des populations : concepts, dynamiques, prospectives*. Collection U. Série Géographie. Malakoff : Armand Colin.

Dumont, Gérard-François, Eric Froment et David Vodisek. 2018. *Populations et territoires géographie, cycle 4, programmes 2016 : Enseigner le développement durable en géographie*. Agir. Réseau Canopé.

Dupuis, Monique et Fabrice Wiitkar. 2023. « Comment les systèmes d'enseignement scolaire, d'enseignement supérieur et de recherche peuvent-ils être, face au changement climatique, à la fois transformés et transformants ? » 21-22 100A. Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche. <rapport-igesr-21-22-100A-27737.pdf>.

Dussaux, Maryvonne. 2021. Chapitre 6. *De la territorialisation de la politique éducative au territoire apprenant*. EMS Editions. <https://www.cairn.info/innovation-publique--9782376875055-page-126.htm>.

« EDD Vademecum Horizon 2030.pdf ». s. d. Consulté le 4 juillet 2022.

<https://eduscol.education.fr/document/5239/download>.

Elamé, Esoh. 1999. « Vers un enseignement géographique de l'interculturalité et du développement durable : perception et pratique dans l'enseignement secondaire à Grenoble, Ngaoundéré et Pesaro ». Thèse de géographie, Université Joseph Fourier (Grenoble). <http://www.theses.fr/1999GRE10253>.

Emelianoff, Cyria. 2008. « La problématique des inégalités écologiques, un nouveau paysage conceptuel ». *Ecologie politique* N°35 (1) : 19-31.

Euzen, Agathe, Laurence Eymard et Françoise Gaill, éd. 2017. *Le développement durable à découvert. Le développement durable à découvert*. À découvert. Paris : CNRS Éditions.

<http://books.openedition.org/editions-cnrs/10558>.

Euzen, Agathe, Catherine Jeandel et Rémy Mosseri. 2015. *L'eau à découvert*. À découvert. Paris : CNRS éditions.

Fabre, Michel. 1999. *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Fabre, Michel. 2007. « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 161 (décembre) : 19-78.

<https://doi.org/10.4000/rfp.823>.

Fabre, Michel. 2010. « Du bon usage des controverses », *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n° 1 (septembre) : 153-70. <https://doi.org/10.4000/rdst.195>.

Fabre, Michel. 2014. « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 36 (octobre). <https://doi.org/10.4000/edso.875>.

Fabre, Michel. 2018. « Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des "Éductions à" ». *Éducation et socialisation*, n° 48 (juin). <https://doi.org/10.4000/edso.3008>.

Fabre, Michel. 2021. « Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 210 (juillet) : 89-99.

<https://doi.org/10.4000/rfp.10118>.

Filho, Alfredo Saad, Abelardo Mariña Flores, Dominique Plihon, Arnaud Lechevalier, et David Kotz. 2012. « Sur la crise du capitalisme néolibéral », *Actuel Marx* 51 (1) : 11-26.

<https://doi.org/10.3917/amx.051.0011>.

Flaminio, Silvia. 2019. « "Do we really need a dam?" Le conflit lié au barrage Gordon-below-Franklin (Tasmanie, Australie) ou la redéfinition d'un cycle hydrosocial ? », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Vol. 10, n°3 (décembre).

<https://doi.org/10.4000/developpementdurable.15893>.

Flipo, Fabrice. 2009. « Les inégalités écologiques et sociales : l'apport des théories de la justice », *Mouvements : des idées et des luttes*, n° 60 : 59-76. <https://doi.org/10.3917/mouv.060.0059>.

Forget, Marie. 2018. « Le développement durable, un concept éphémère ? », Entretien réalisé par Cafés géographiques. <https://cafe-geo.net/le-developpement-durable-un-concept-ephemere/>.

Forlot, Gilles. 2009. « Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : Des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 6 (6-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2063>.

Foster, John Bellamy, Aurélien Blanchard, Joséphine Gross et Charlotte Nordmann. 2011. *Marx écologiste*. Paris : Éd. Amsterdam.

Foucault, Michel. 2010. *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Collection Tel 166. Paris : Gallimard.

Fourault-Cauët, Véronique, Édouard de Bélizal et David Blanchon. 2020. « Étudier la nature en géographes : de la diversité des approches contemporaines françaises. » *Histoire de la recherche contemporaine. La revue du Comité pour l'histoire du CNRS*, n° Tome IX-n°1 (décembre) : 8-20. <https://doi.org/10.4000/hrc.3947>.

France Agenda 2030. 2021. « 17 Objectifs de développement durable – L'Agenda 2030 en France ». Text. <https://www.agenda-2030.fr>. L'Agenda 2030 en France. 30 mars 2021. <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/>.

France, L'Agenda 2030 en. 2019. « Feuille de route_Agenda 2030 ». L'Agenda 2030 en France. 25 septembre 2019. <https://www.agenda-2030.fr/feuille-de-route-de-la-france-pour-l-agenda-2030/documents-a-telecharger/article/telecharger-la-feuille-de-route>.

Franchomme, Magalie et Hélène Melin. 2022. « Nature ». *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Vol. 13, n°3 (décembre). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.21956>.

Frاندji, Daniel. 2017. « La territorialisation des politiques éducatives en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76 (décembre) : 115-24. <https://doi.org/10.4000/ries.6076>.

Freire, Paulo, Melenn Kerhoas, Élodie Dupau et Irène Pereira. 2021. *La pédagogie des opprimés*. Contre-feux. Marseille : Agone.

Fressoz, Jean-Baptiste, Frédéric Graber, Fabien Locher et Grégory Quenet. 2014. *Introduction à l'histoire environnementale*. Repères. Paris : La Découverte. <https://www.cairn.info/introduction-a-l-histoire-environnementale--9782707165756.htm>.

Fressoz, Jean-Baptiste et Fabien Locher. 2022. *Les révoltes du ciel : une histoire du changement climatique, XV^e-XX^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.

Fuchs, Catherine. s. d. « LINGUISTIQUE - Domaines », *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 28 mai 2021a. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/linguistique-domaines/>.

Fuchs, Catherine. s. d. « LINGUISTIQUE - Le langage au carrefour des disciplines », *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 28 mai 2021b. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/linguistique-le-langage-au-carrefour-des-disciplines/>.

Gadrey, Jean et Florence Jany-Catrice. 2007. *Les nouveaux indicateurs de richesse*. Nouv. éd. Collection Repères Économie. Paris : La Découverte.

Ganascia, Jean-Gabriel. s. d. « INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (IA) », *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 10 juillet 2021. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/intelligence-artificielle-ia/>.

Garcia, Patrick, Michel Lussault et Jacques Lévy. 2013. « Discours ». In *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin.

Garnier, Alix, Renaud Hétier, Marie-Louise Martinez et Nathanaël Wallenhorst. 2021. « Éduquer en Anthropocène : un paradigme éducatif à construire pour le 21^{ème} siècle », *Recherches & éducations*, n° 23 (novembre). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11527>.

Genestier, Philippe, Fabrice Bardet et Claudine Jacquenod-Desforges. 2015. « Fonctions et usages du syntagme " développement durable " », Research Report. RIVES. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01015198>.

Géoconfluences ENS Lyon. 2021. « Des entrées de glossaire pour réfléchir à la notion de transition ». 1 septembre 2021. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/actualites/veille/liens/entrees-de-glossaire-pour-reflechir-a-la-notion-de-transition>.

George, Pierre, éd. 1984. *Dictionnaire de la géographie*. 3^e éd. rev. et augm. Paris : Presses universitaires de France.

George, Pierre et Fernand Verger. 2013. *Dictionnaire de la géographie*. Paris : PUF.

Gérard, François-Marie. 2013. « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée* Vol. XVIII (1) : 75-92.

Germaine, Marie-Anne et Régis Barraud. 2013. « Les rivières de l'ouest de la France sont-elles seulement des infrastructures naturelles ? Les modèles de gestion à l'épreuve de la directive-cadre sur l'eau », *Natures Sciences Sociétés* 21 (4) : 373-84. <https://doi.org/10.1051/nss/2014003>.

Germaine, Marie-Anne, David Blanchon, Élise Temple-Boyer et Rhoda Fofack-Garcia. 2019. « Les objets techniques au prisme du cycle hydrosocial : renouveaux théoriques et empiriques ». *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Vol. 10, n°3 (décembre). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.16287>.

Ghorra-Gobin, Cynthia. 2023. « Éditorial ». *L'Information géographique* 87 (1) : III-III. <https://doi.org/10.3917/lig.871.0003>.

Gianinazzi, Willy. 2018. « Penser global, agir local », *EcoRev'* N° 46 (1) : 19-30.

Giblin, Béatrice. 2023. « Géopolitique des ressources naturelles », *Hérodote* 188 (1) : 3-9. <https://doi.org/10.3917/her.188.0003>.

Ginsburger, Maël. 2020. « De la norme à la pratique écocitoyenne. Position sociale, contraintes matérielles et diversité des rapports à l'écocitoyenneté », *Revue française de sociologie* 61 (1) : 43-78. <https://doi.org/10.3917/rfs.611.0043>.

Gintrac, Cécile. 2020. « Le foisonnement récent de la géographie critique en France », *Histoire de la recherche contemporaine. La revue du Comité pour l'histoire du CNRS*, n° Tome IX-n°1 (décembre) : 35-44. <https://doi.org/10.4000/hrc.4122>.

Giral, Jacky. 2013. « Le débat réglé et argumenté comme dispositif d'apprentissage et d'action : L'exemple de débats menés à propos de l'environnement et du développement durable », Thèse en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille. <http://www.theses.fr/2013AIXM3001>.

Goëtzmann, Marc et Guillaume Durieux. 2020. *Le Commun*. Éditions Lambert-Lucas.

Gonin, Alexis. 2021. « Transition écologique — *Géoconfluences* ». Terme. mai 2021. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/transition-ecologique>.

Gousse-Lessard, Anne-Sophie et Félix Lebrun-Paré. 2022. « Regards croisés sur le phénomène "d'écoanxiété" : perspectives psychologique, sociale et éducationnelle », *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, n° Volume 17-1 (janvier).
<https://doi.org/10.4000/ere.8159>.

Grataloup, Christian. 2015. *Géohistoire de la mondialisation : le temps long du monde*. Paris : A. Colin.

Grataloup, Christian, Charlotte Becquart-Rousset, Léna Hespel et Héloïse Koleba. 2022. *Atlas historique de la Terre*. Paris : Les Arènes.

Grawitz, Madeleine. 2001. *Méthodes des sciences sociales*. 11e éd. Précis. Droit public, science politique. Paris : Dalloz.

Gulli, Florian, Jean Quétier et Lucien Sève. 2020. *Découvrir Marx*.

Gumuchian, Hervé et Claude Marois. 2000. *Initiation à la recherche en géographie : aménagement, développement territorial, environnement*. Collection Géographie. Montréal : Les Presses de l'Univ. de Montréal [u.a.].

Gumuchian, Hervé et Claude Marois. 2018. *Initiation à la recherche en géographie : Aménagement, développement territorial, environnement*. Thématique Sciences sociales. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/14790>.

Harvey David. 2018. *Géographie de la domination : capitalisme et production de l'espace* / David Harvey ; traduit de l'anglais par Nicolas Vieillescazes ; préface de Cécile Gintrac. Paris : Éditions Amsterdam.

Harvey, David et Cécile Gintrac. 2018. *Géographie de la domination : capitalisme et production de l'espace*. Traduit par Nicolas Vieillescazes. Nouvelle éd. Paris : Éditions Amsterdam.

Harvey, David, Nicolas Vieillescazes et Cédric Durand. 2020. *Les limites du capital*. Lignes rouges. Paris : Éditions Amsterdam.

Héran, François. 1991. « Pour en finir avec "sociétal" », *Revue française de sociologie* 32 (4) : 615-21.
<https://doi.org/10.2307/3322077>.

Héritier-Salama, Violaine. 2019. « Canaux anciens et puits récents : usages de l'eau d'irrigation, identité et territoire dans le Haouz (Maroc) », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Vol. 10, n°3 (décembre).
<https://doi.org/10.4000/developpementdurable.15758>.

Hiridjee, Kevin. 2022. « L'éco-anxiété : entre angoisse et lucidité », In , 1-1. Cairn.info.

Hoang-Ngoc, Liêm. s. d. « NÉO-LIBÉRALISME ou NÉOLIBÉRALISME », In *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 26 juin 2023. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/neo-liberalisme-ou-neoliberalisme/>.

Hoyek, Dalida. 2014. « Les établissements scolaires au Liban : terrain d'éducation au développement durable ». Thèse de géographie, Paris 4. <http://www.theses.fr/2014PA040015>.

Hugon, Philippe. 2016. « Du bilan mitigé des Objectifs du Millénaire pour le développement aux difficultés de mise en œuvre des Objectifs de développement durable », *Mondes en développement* n° 174 (2) : 15-32.

Hugonie, Gérard. 2007. « Éditorial ». *L'Information géographique* 71 (3) : 1-1.
<https://doi.org/10.3917/lig.713.0001>.

Insee. 2016. « Définition - Développement durable | Insee ». 13 octobre 2016.
<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1644>.

Inspections générales de l'Éducation nationale. 2016. « Rapport annuel des inspections générales 2016. Territoires éducatifs : état des lieux et perspectives ». Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. 2016. <https://www.education.gouv.fr/rapport-annuel-des-inspections-generales-2016-territoires-educatifs-etat-des-lieux-et-perspectives-6608>.

IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change). 2022. « *Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change* ». <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/>.

Jambes, Jean-Pierre. 2001. *Territoires apprenants : esquisses pour le développement local du XXI^e siècle*. Paris; Budapest : L'Harmattan ; L'Harmattan Hongrie.

Jégou, Anne. 2007a. « Les géographes français face au développement durable », *L'Information géographique* 71 (3) : 6-18. <https://doi.org/10.3917/lig.713.0006>.

Jégou, Anne. 2007b. « Les origines du développement durable », *L'Information géographique* Vol. 71 (3) : 19-28.

Jemmali, Hatem. 2013. « Mesures de la pauvreté en eau : analyse comparative et développement de l'indice de pauvreté en eau », *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, n° Volume 13 Numéro 2 (octobre). <https://doi.org/10.4000/vertigo.13982>.

Jeziorski, Agnieszka, Geneviève Therriault et Émilie Morin. 2021. « Représentations sociales, rapports aux savoirs et pratiques enseignantes autour de questions socialement vives environnementales : quels croisements, quelles tensions ? », *Phronesis* 10 (2-3) : 176-93.

Jollivet, Marcel. 2001a. *Le développement durable, de l'utopie au concept : de nouveaux chantiers pour la recherche*. Paris : Ed. scientifiques et médicales Elsevier.

Jollivet, Marcel. 2001b. « Le développement durable, notion de recherche et catégorie pour l'action. Canevas pour une problématique hybride », In *Le développement durable, de l'utopie au concept. De nouveaux chantiers pour la recherche*, Elsevier, 97-116. Paris.

Jollivet, Marcel. 2017. « Une recherche ouverte sur l'action publique », *Natures Sciences Sociétés* Supplément (Supp. 4) : 21-28. <https://doi.org/10.1051/nss/2017029>.

Jonnaert, Philippe. 2009. « Chapitre 4. Un cadre de référence socioconstructiviste pour les compétences », In *Compétences et socioconstructivisme*, 2e éd. :63-79. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/competences-et-socioconstructivisme--9782804134587-p-63.htm>.

Jonnaert, Philippe et Cécile Vander Borght. 2008. « Chapitre 5. Le concept d'apprentissage scolaire », In *Créer des conditions d'apprentissage*, 3e éd. :217-68. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/creer-des-conditions-d-apprentissage--9782804102111-p-217.htm>.

Joublot Ferré, Sylvie. 2023. « L'Anthropocène : un nouveau cadre de pensée pour la géographie scolaire ? », *L'Information géographique* 87 (1) : 11-23. <https://doi.org/10.3917/lig.871.0011>.

Journal Officiel n°0157 du 9 juillet 2013. 2013. *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)*. 2013-595.
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000027679216/2021-04-30.

Jouzel, Jean. 2022. « Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur », Rapport à Dominique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/283872.pdf>.

Kawakami, Yoko. 2013. « Histoire du droit international pour l'éducation au développement durable ». Thèse en histoire du droit et des idées politiques, Toulouse 1.
<http://www.theses.fr/2013TOU10011>.

Khazen, Mehzen. 2019. « Perception des risques liés à la pollution de l'air à Beyrouth (Liban) ». Thèse de doctorat, Littoral. <http://www.theses.fr/2019DUNK0541>.

Khodorowsky, Katherine. 2015. « Chapitre 1. Qui est jeune ? », In *Marketing et communication Jeunes*, 5-42. Marketing sectoriel. Paris : Dunod. <https://www.cairn.info/marketing-et-communication-jeunes--9782100721016-p-5.htm>.

Lacaze. 2022. *La pédagogie Freinet de la maternelle à l'université : témoignages de pratiques*. Édité par ICEM (Institut coopératif de l'école moderne). Nouvelles pédagogies. Paris : l'Harmattan.

Lacoste, Yves. 2003. *De la géopolitique aux paysages : dictionnaire de la géographie*. Paris : A. Colin.

Lacoste, Yves. 2013. *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Éd. augmentée. La Découverte-poche. Paris : la Découverte.

Lafitte, Laurence. 2020. « L'Architecture scolaire participative en milieu rural comme expression d'un nouveau modèle de développement local : Étude comparative de deux projets d'école "expérimentés" dans des communes bretonnes de moins de 500 habitants ». Phdthesis, CY Cergy Paris Université.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03190406>.

Lahire, Bernard. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lange, Jean-Marc. 2011. « Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants », *Carrefours de l'éducation HS n° 1 (3)* : 71-85.

Lange, Jean-Marc. 2014. « Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux », *Éducation et socialisation*, n° 36 (octobre).
<https://doi.org/10.4000/edso.959>.

Lange, Jean-Marc. 2017. « Curriculum », In , 351. L'Harmattan. <https://hal.umontpellier.fr/hal-01699652>.

Lange, Jean-Marc. 2018. « Éducatons à : penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal : L'exemple révélateur de l'éducation au développement durable », *Éducation et socialisation*, n° 48 (juin). <https://doi.org/10.4000/edso.2957>.

Lange, Jean-Marc et Angela Barthes. 2021. « "Éducation à" et "Questions socialement vives" : éduquer en contexte d'anthropocène », *Carrefours de l'éducation* 52 (2) : 133-47.
<https://doi.org/10.3917/cdle.052.0125>.

- Lange, Jean-Marc et Sonia Kebaili. 2019. « Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 51 (mars). <https://doi.org/10.4000/edso.5674>.
- Langevin-Joliot, Hélène. 2014. « Refonder les rapports de la science et de la société, un objectif majeur », In *La science en question(s)*, 185-97. Les entretiens d'Auxerre. Auxerre : Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.wievi.2014.01.0185>.
- Lefort, Isabelle. 2010. « La géographie : quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ? », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 10 (novembre) : 205-15. <https://doi.org/10.4000/traces.4828>.
- Lefort, Isabelle, Amandine Touitou et Séverine Ferrière. 2020. « Ouvrir l'École sur son espace proche : enjeux de la territorialisation de l'enseignement de la géographie dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie », *Géocarrefour* 94 (2). <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14207>.
- Légifrance. 2005. *Loi constitutionnelle n° 2005-205 du 1 mars 2005 relative à la Charte de l'environnement (1)*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000790249/>.
- Legros, Claire. 2023. « Crise climatique : la démocratie environnementale entravée », *Le Monde.fr*, 10 février 2023. https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/02/10/crise-climatique-la-democratie-environnementale-entravee_6161248_3232.html.
- Leininger, Caroline. 2009. « Le développement durable et ses enjeux éducatifs : acteurs, savoirs, stratégies territoriales ». Thèse de géographie, Lyon 2. <http://www.theses.fr/2009LYO20087>.
- Leininger-Frezal, Caroline. 2016. « Penser autrement le développement durable », In , ADAPT/SNES.
- Leininger-Frezal, Caroline, Sophie Gaujal, Catherine Heitz et Pierre Colin. 2020. « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », *Recherches en éducation*, n° 41 (juin). <https://doi.org/10.4000/ree.579>.
- Lenfant, Alain. 2014. « Hommage à Robert Castel », *Spécificités* 6 (1) : 12-18. <https://doi.org/10.3917/spec.006.0012>.
- Les chercheurs ignorants. 2015. *Les recherches-actions collaboratives*. Presses de l'EHESP. Politiques et interventions sociales. <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771.htm>.
- Lévy, Jacques, Jean-Nicolas Fauchille, Ana Povoas et Boris Beaudé. 2018. *Théorie de la justice spatiale : géographie du juste et de l'injuste*. Paris : Odile Jacob.
- Lévy, Jacques et Michel Lussault. 2013. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Linton, Jamie et Jessica Budds. 2014. "The Hydrosocial Cycle: Defining and Mobilizing a Relational-Dialectical Approach to Water", *Géoforum* 57 (novembre) : 170-80. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2013.10.008>.
- Llored, René. 2018. *Sociologie : théories et analyses*.
- Lucie Sauvé. s. d. *écopsychologie* (blog). Consulté le 21 janvier 2021. <http://eco-psychologie.com/recherche/lucie-sauve/>.
- Lussault, Michel. 2007. *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*. La couleur des idées. Paris : Seuil.

Lussault, Michel. 2017. « Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire », 5.

Maertens, Lucile et Raphaëlle Parizet. 2017. « "On ne fait pas de politique !" Les pratiques de dépolitisation au PNUD et au PNUE ». *Critique internationale* 76 (3) : 41.
<https://doi.org/10.3917/cii.076.0041>.

Mancebo, François. 2007a. « Cultures, marquage territorial et appropriation du développement durable », *L'Information géographique* 71 (3) : 79-87. <https://doi.org/10.3917/lig.713.0079>.

Mancebo, François. 2007b. « Quels référentiels pour un aménagement "durable" ? », *L'Information géographique* 71 (3) : 29-47. <https://doi.org/10.3917/lig.713.0029>.

Mancebo, François. 2013. *Développement durable*. Paris : Armand Colin.

Mannheim, Karl, Gérard Mauger, Nia Perivolaropoulou et François de Singly. 2011. *Le problème des générations*. 2e éd. Paris : A. Colin.

Markard, Jochen, Rob Raven et Bernhard Truffer. 2012. "Sustainability Transitions: An Emerging Field of Research and Its Prospects", *Research Policy*, Special Section on Sustainability Transitions, 41 (6) : 955-67. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.02.013>.

Martinez, Marie-Louise et Frédéric Poydenot. 2009. « Finalités, valeurs et identités pour fonder une éducation écocitoyenne ». *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, n° Volume 8 (décembre). <https://doi.org/10.4000/ere.2128>.

Martinez-Alier, Juan, Marc Dufumier et André Verkaeren. 2014. *L'écologisme des pauvres une étude des conflits environnementaux dans le monde*. Paris : Les Petits Matins : Institut Veblen pour les réformes économiques.

Mayol, Alexandre et Simon Porcher. 2022. « Sécheresse : "Il faut activer des leviers efficaces pour agir à la fois sur l'offre et la demande d'eau potable" », *Le Monde.fr*, 6 septembre 2022.
https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/09/06/secheresse-il-faut-activer-des-leviers-efficaces-pour-agir-a-la-fois-sur-l-offre-et-la-demande-d-eau-potable_6140329_3232.html.

Menebhi-Courant, Amina. 2016. « Les politiques et pratiques de l'éducation à l'environnement et au développement durable : le cas des écoles primaires de Tanger (Maroc) ». Thèse de géographie, Le Mans. <http://www.theses.fr/2016LEMA3005>.

Mérenne-Schoumaker, Bernadette. 2017. *Didactique de la géographie : Organiser les apprentissages*. Place of publication not identified : De Boeck (Pédagogie et Formation).
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4827227>.

Merle, Pierre. 2000. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population* 55 (1) : 15-50. <https://doi.org/10.2307/1534764>.

Merle, Pierre. 2012. *La ségrégation scolaire*. Repères 596. Paris : la Découverte.

Merle, Pierre. 2017. *La démocratisation de l'enseignement*. 3e éd. Repères 345. Paris : la Découverte.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. 2003. *Enseigner au collège Histoire-géographie, Programmes et accompagnements*, Centre National de Documentation Pédagogique. Paris.

Ministère de la transition écologique. 2019. « La stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable 2015-2020 ». Ministère de la Transition écologique. 7 février 2019.

<https://www.ecologie.gouv.fr/strategie-nationale-transition-ecologique-vers-developpement-durable-2015-2020>.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2015. « Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous ». Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. 2015. <https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2021. « L'éducation au développement durable ». Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. 2021. <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2022. « Accord-cadre 2021-2030 Éducation au développement durable ». Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. 2022. <https://eduscol.education.fr/1117/education-au-developpement-durable>.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et Ministère de la transition écologique. 2021. « Éducation au développement durable : une nouvelle convention signée entre les deux ministères ». Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. 2021. <https://www.education.gouv.fr/education-au-developpement-durable-une-nouvelle-convention-signee-entre-les-deux-ministeres-323255>.

Miossec, Alain, Paul Arnould, Yvette Veyret, François Guery, Yannick Suire et François Mancebo. 2004. « Vers une géographie du développement durable », *Historiens & géographes*, n° 387 (juillet) : 556.

Monceau, Gilles. 2015. *Chapitre 1. La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Les recherches-actions collaboratives*. Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771-page-21.htm>.

Moore, Jason W. 2020. *Le capitalisme dans la toile de la vie : écologie et accumulation du capital*. Traduit par Robert Ferro. Toulouse : Editions de l'Asymétrie.

Morange, Marianne, Camille Schmoll et Étienne Toureille. 2016. *Les outils qualitatifs en géographie: méthodes et applications*. Malakoff : Armand Colin.

Morfaux, Louis-Marie, Jean Lefranc et Louis-Marie Morfaux. 2005. *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

Morin, Edgar. 2006. « Les sept savoirs nécessaires », *Revue du MAUSS* no 28 (2) : 59-69.

Morin, Edgar. 2016. « Enseigner La Complexité ». UNESCO. 19 décembre 2016. <https://fr.unesco.org/news/edgar-morin-enseigner-complexite>.

Morin, Edgar et UNESCO. 1999. « Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur - UNESCO Bibliothèque Numérique ». 1999. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre.

Morizot, Baptiste. 2020. « Il faut politiser l'émerveillement », Entretien réalisé par Nicolas Trong. https://www.lemonde.fr/series-d-ete/article/2020/08/04/baptiste-morizot-il-faut-politiser-l-emerveillement_6048133_3451060.html.

Mosna-Savoie, Géraldine. 2020. « La politique et le politique ». *France Culture*. <https://www.franceculture.fr/emissions/le-journal-de-la-philos/la-politique-et-le-politique>.

Mothe, Caroline, Estelle Delfosse et Anne Marie Bocquet. 2021. « L'analyse de données textuelles assistée par ordinateur », *Revue française de gestion* N° 295 (2) : 11-37.

Naoufal, Nayla. 2016. « Connexions entre la justice environnementale, l'écologie populaire et l'écocitoyenneté », *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, n° Volume 16 Numéro 1 (avril). <https://doi.org/10.4000/vertigo.17053>.

Naoufal, Nayla. 2017. « Justice environnementale et écocitoyenneté », In *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté*, Presses de l'Université du Québec. Québec.
https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3109_9782760546691.pdf.

Nationale, Assemblée. 2021. « Rapport de la commission d'enquête relative à la mainmise sur la ressource en eau par les intérêts privés et ses conséquences relative à la mainmise sur la ressource en eau par les intérêts privés et ses conséquences (M. Olivier Serva) ». Assemblée nationale. 15 juillet 2021. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/ceeau/115b4376_rapport-enquete.

Nombo-Tchitchiele, Jean-Blaise. 1986. « L' énergie en tant que thème pluridisciplinaire pour l'éducation à l'environnement ». Thèse en sciences appliquées, Paris 7.
<http://www.theses.fr/1986PA077129>.

Nouvelle Aquitaine. 2020. « L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ! » La région Nouvelle-Aquitaine. 11 mai 2020. <https://www.nouvelle-aquitaine.fr/les-actions/transition-energetique-et-ecologique/biodiversite/leducation-lenvironnement>.

Olivier, Marie-Françoise et Thierry Delavet. 2021. « Le territoire apprenant, décoder ce territoire de l'éducation ? », In *Territoires apprenants : un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, par Luc Gwiazdzinski et Florent Cholat. L'innovation autrement. Grenoble : Elya éditions.

ONU. 2021. « Les Objectifs de développement durable ». *Développement durable* (blog). 2021.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>.

Oulkebous, Leila. 2023. « Enjeux géopolitiques autour du partage et du contrôle de trois grands fleuves transfrontaliers en Asie du Sud (Gange, Indus et Brahmapoutre) », *Hérodote* 188 (1) : 73-89.
<https://doi.org/10.3917/her.188.0073>.

Paillé, Pierre. 1994. « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23 : 147-81. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>.

Paillé, Pierre. 2006. *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Collection U. Paris : A. Colin.

Paugam, Serge et Marie Plessz. 2019. « Des classes sociales aux inégalités. Le regard sociologique s'est-il déplacé ? », *Revue européenne des sciences sociales* 57-2 (2) : 19-49.
<https://doi.org/10.4000/ress.5550>.

Paula, Mariana Crepaldi de. 2008. « Education environnementale et autonomie du sujet en aménagement : expériences brésiliennes », Thèse de géographie, Pau.
<http://www.theses.fr/2008PAUU1006>.

Pellaud, Francine. 2011. « Vers une mise en pratique de l'éducation au développement durable », In *Pour une éducation au développement durable*, 115-44. Essais. Versailles : Éditions Quæ.
<https://www.cairn.info/pour-une-education-au-developpement-durable--9782759209057-p-115.htm>.

Pelletier, Philippe. 1997. *La Japonésie: géopolitique et géographie historique de la surinsularité au Japon* / Philippe Pelletier ; préface de Augustin Berque. Espaces et milieux. Paris : CNRS éd.

Pereira, Irène. 2022. « Écologie et Multiplicité des oppressions. Une Perspective problématisatrice en pédagogie critique », *Spirale - Revue de recherches en éducation* 70 (2) : 13-22.
<https://doi.org/10.3917/spir.070.0013>.

Perrenoud, Philippe. 1998. *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Pédagogies en développement. Bruxelles : DeBoeck.

Peugny, Camille. 2020. « Générations, jeunesses et classes sociales. Un quart de siècle d'analyse des inégalités », *Agora débats/jeunesses* 86 (3) : 11-24. <https://doi.org/10.3917/agora.086.0011>.

Peugny, Camille et Cécile Van de Velde. 2013. « Repenser les inégalités entre générations », *Revue française de sociologie* 54 (4) : 641-62. <https://doi.org/10.3917/rfs.544.0641>.

Piaget, Jean. 1967. *La construction du réel chez l'enfant*. 6ème édition (1ère édition 1937). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Pichault, François et Mathieu Pleyers. 2012. « Pour en finir avec la génération Y... enquête sur une représentation managériale », *Annales des Mines - Gérer et comprendre* 108 (2) : 39-54.
<https://doi.org/10.3917/geco.108.0039>.

Pinçon, Michel et Monique Pinçon-Charlot. 2007. *Les ghettos du Gotha : comment la bourgeoisie défend ses espaces*. Paris : Seuil.

Pinson, Gilles. 2020. *La ville néolibérale*. 1re édition: 2020, Août. La ville en débat. Paris : PUF.

Piot, Jean-Yves. 2007. « Géographie, aménagement des territoires et géogouvernance : propositions pour une formation des acteurs à la compréhension des enjeux spatiaux », Thèse en Espaces, cultures, sociétés, Aix-Marseille 1. <http://www.theses.fr/2007AIX10062>.

« Plaidoyer pour la jeunesse avec Naomi Klein ». 2021. *France Culture*.
<https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-idees/plaidoyer-pour-la-jeunesse-avec-naomi-klein>.

Ponthier, Nathalie. 2015. Chapitre 24. *Pensée réflexive et posture de praticienne-chercheuse. Les recherches-actions collaboratives*. Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771-page-214.htm>.

Ramaux, Christophe. 2007. « Quelle théorie pour l'État social ? Apports et limites de la référence assurantielle. Relire François Ewald 20 ans après L'État providence », *Revue française des affaires sociales*, n° 1 : 13-34. <https://doi.org/10.3917/rfas.071.0013>.

Rancon, Sidonie. 2021. « Les dynamiques de territorialisation et la transformation des frontières de l'action publique éducative. Une réflexion à partir du cas de la réforme des rythmes scolaires et des PEDT en France », In *Territoires apprenants. Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*, Elya Éditions, p 139-146. La plaine Saint-Denis.

Ravachol, Denise Orange et Susan Kovacs. 2021. « Neutralité des enseignants et promotion de l'esprit critique : le cas de l'éducation à l'alimentation », *Carrefours de l'éducation* 52 (2) : 77-93.

Rayou, Patrick. 2017. *Sociologie de l'éducation*. <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-education--9782130799726.htm>.

- Rayou, Patrick. 2020. « Des registres pour apprendre », *Education didactique* Vol. 14 (2) : 49-64.
- Rayou, Patrick et Gérard Sensevy. 2014. « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 188 (septembre) : 23-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.4534>.
- Rebotier, Julien. 2011. « Risques et territoires: pour une géographie critique et réflexive. Considérations épistémologiques à partir du cas de villes d'Amérique latine ». HAL CCSD.
- Rebotier, Julien. 2022. « Horizons critiques et réflexifs pour une géographie des risques et de l'environnement ». HAL Id: tel-03755103, 343.
- Renaud, Lise. 2020. « Modélisation du processus de la recherche participative », *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 30 (décembre) : 89-104. <https://doi.org/10.4000/communiquer.7437>.
- Retaillé, Denis. 1998. « Faire de la géographie un programme », *EspacesTemps*, n° 66-67 : 155-73.
- Rey, Alain, éd. 2010. *Dictionnaire historique de la langue française*. Nouv. éd. augmentée. Paris : Le Robert.
- Reynaud, Alain. 1981. *Société, espace et justice : inégalités régionales et justice socio-spatiale*. 1re éd. Espace et liberté. Paris : Presses universitaires de France.
- Reynaud, Christian et Daniel Favre. 2000. « EF Vol. 28:2:09 - Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement. » 2000. <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/09-Favre-Reynaud.html>.
- Rist, Gilbert. 2010. « Chapitre 3. L'Homo oeconomicus : un fantôme dangereux », *Références*, 51-69.
- Robert-Mazaye, Christelle, Fanny Goulet, Sandrine Turcotte, Stéphanie Demers, Élodie Belleau et Marco Barroca-Paccard. 2021. « Comprendre les composantes de l'écocitoyenneté chez les enfants et les jeunes : une réflexion théorique ». *Tréma*, n° 56 (décembre). <https://doi.org/10.4000/trema.7020>.
- Robic, Marie-Claire, éd. 1992. *Du milieu à l'environnement: pratiques et représentations du rapport homme/nature depuis la Renaissance*. Paris : Economica.
- Robic, Marie-Claire, Jean-Louis Tissier et Philippe Pinchemel. 2011. *Deux siècles de géographie française: une anthologie*. Nouvelle éd. actualisée. Collection CTHS géographie 8. Paris : CTHS.
- Rodrik, Dani. 2018. « Le néolibéralisme ou l'économie dévoyée », *L'Économie politique* 78 (2) : 81-93. <https://doi.org/10.3917/leco.078.0081>.
- Roth, Xavier. 2022. « "Éducation" et "Politique" : enquête conceptuelle sur les limites d'une justification libérale de l'éducation au développement durable ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 63 (mars). <https://doi.org/10.4000/edso.18103>.
- Rotillon, Sylvain. 2022a. « Et si on cessait de considérer l'eau comme une ressource inépuisable ? », *DARD/DARD* 7 (1) : 16-27. <https://doi.org/10.3917/dard.007.0016>.
- Rotillon, Sylvain. 2022b. « Le ruissellement, une métaphore qui tombe à l'eau ». *DARD/DARD* 7 (1) : 72-73. <https://doi.org/10.3917/dard.007.0072>.

- Salgarolo, Rudy. 2010. « La diversité culturelle, vecteur du développement durable : un projet rémanent de l'UNESCO ». Thèse en droit public, Valenciennes. <http://www.theses.fr/2009VALE0040>.
- Sauvé, Lucie. 2002. « L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes », 6.
- Sauvé, Lucie. 2014. « Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer », *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, n° Volume 11 (décembre). <https://doi.org/10.4000/ere.662>.
- Sauvé, Lucie. 2017. « Introduction ». In *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté*, Presses de l'Université du Québec.
- Sen, Amartya. 2003. « L'indice de développement humain », *Revue du MAUSS* no 21 (1) : 259-60.
- Simonneaux, Jean. 2007. « Les enjeux didactiques des dimensions économiques et politiques du développement durable », *Écologie & politique* 34 (1) : 129-40. <https://doi.org/10.3917/ecopo.034.0129>.
- Simonneaux, Laurence et Alain Legardez. 2006. *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Pédagogies. Outils 1158-4580. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Siouffi, Gilles et Dan Van Raemdonck. 2012. *100 fiches pour comprendre la linguistique : 1er cycle universitaire*. Paris : Bréal.
- Slimani, Melki. 2022. « L'éducation au politique à travers les questions environnementales : ancrages épistémologiques et alignement avec l'éducation au développement durable », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 63 (mars). <https://doi.org/10.4000/edso.18138>.
- Slimani, Melki, Angela Barthes et Jean-Marc Lange. 2020. « Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène : tendance politique et hétérotopie éducative », *Le Télémaque* 58 (2) : 75-88. <https://doi.org/10.3917/tele.058.0075>.
- Slimani, Melki, Angela Barthes et Jean-Marc Lange. 2022. « La problématisation critique des questions environnementales et de développement. Balises curriculaires pour une éducation possible au temps de l'anthropocène », *Spirale - Revue de recherches en éducation* 70 (2) : 53-65. <https://doi.org/10.3917/spir.070.0053>.
- « SNDD 2010_2013_1er rapport.pdf ». s. d. Consulté le 28 juin 2022. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000532.pdf>.
- « SNTEDD - La stratégie.pdf ». s. d. Consulté le 28 juin 2022. <https://www.ecologie.gouv.fr/sites/default/files/SNTEDD%20-%20La%20strat%C3%A9gie.pdf>.
- Stephan, Laure. 2022. « "La question de l'eau n'est pas assez abordée" : la COP27 vue par des journalistes africains ». *Le Monde.fr*, 11 novembre 2022. https://www.lemonde.fr/afrique/article/2022/11/11/la-question-de-l-eau-n-est-pas-assez-abordee-la-cop27-vue-par-des-journalistes-africains_6149516_3212.html.
- Tasset, Cyprien. 2016. « Jean-Baptiste Comby, La Question climatique. Genèse et dépolitisation d'un problème public (Raisons d'Agir, 2015) ». *Sociologie*, novembre. <https://journals.openedition.org/sociologie/2934>.
- Thémines, Jean-François. 2014. « Mappemonde : sommaire du dossier "la géographie scolaire" n°113, 1-2014 ». 2014. <http://mappemonde-archive.mgm.fr/num41/index.html>.

Thémines, Jean-François. 2016. « La didactique de la géographie », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 197 (décembre) : 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>.

Thémines, Jean-François. 2020. « Les programmes de géographie du lycée en France de 1995 à 2019 : un cas d'instabilité disciplinaire », *L'Espace géographique* Tome 49 (2) : 113-31.

Theys, Jacques. 2014. « Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, sous-exploité ou dépassé ? » *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Vol. 5, n°1 (février). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.10196>.

Toupet, Joy. 2018. « Les traducteurs du changement : de l'intégration des jeunes ruraux à la gestion de la nature : les formes de l'Éducation à l'Environnement au sein de l'ULAMIR-CPIE du Pays de Morlaix (1974 – 2017) ». Thèse de géographie, Rennes 2. <http://www.theses.fr/2018REN20003>.

Toutain, Olivier. 2011. « La situation-problème pour construire ses connaissances entrepreneuriales », *Entreprendre & Innover* 11-12 (3-4) : 127-36. <https://doi.org/10.3917/entin.011.0127>.

Trégloze, Lise, Laurent Litzenburger, Elisabeth Stock et Didier Merou. 2018. *Consommer responsable ? L'alimentation EDD cycle 3, 5ème et 4ème, lycée*. Réseau CANOPé. CANOPé éditions, AGIR. Futuroscope.

Trémolières, François. s. d. « LE PRINCIPE RESPONSABILITÉ », *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 23 août 2021. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/le-principe-responsabilite/>.

Tutiaux-Guillon, Nicole. 2013. « Éduquer au développement durable ou enseigner le développement durable en histoire-géographie : enjeux sociopolitiques et discipline scolaire », *Phronesis* 2 (2-3) : 114-21. <https://doi.org/10.7202/1018079ar>.

UNESCO. 1977a. « Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, URSS, 14-26 octobre 1977 : rapport final - UNESCO Bibliothèque Numérique ». 1977. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_fre.

UNESCO. 1977b. « Panorama des tendances, des besoins et des priorités de l'éducation relative à l'environnement depuis la Conférence de Tbilissi - UNESCO Bibliothèque Numérique ». 1977. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000054971_fre.

UNESCO. 2015. « Décennie Des Nations unies Pour l'EDD ». UNESCO. 2015. <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd/decennie-des-Nations-Unies>.

UNESCO. s. d. « ODD 4 : Éducation | Global Education Monitoring Report ». Consulté le 23 août 2021. <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>.

Universalis, Encyclopædia. s. d. « ESSAI SUR LE PRINCIPE DE POPULATION », *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 31 octobre 2022. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/essai-sur-le-principe-de-population/>.

Urgelli, Benoît. 2009. « Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique ». Thèse en sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication, Lyon, Ecole normale supérieure. <http://www.theses.fr/2009ENSF0069>.

Van Campenhoudt, Luc, Jacques Marquet et Raymond Quivy. 2017. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 5ème. Malauff : Dunod.

Veyret, Yvette, Richard Laganier et Helga-Jane Scarwell. 2017. *L'environnement : concepts, enjeux et territoires*.

Veyret-Medkjian, Yvette. 2007. *Le développement durable*. Pour les concours. Paris : Éd. Sedes.

Viktorovitch, Clément. 2021. *Le pouvoir rhétorique : apprendre à convaincre et à décrypter les discours*. Paris : Éditions du Seuil.

Villalba, Bruno et Edwin Zaccà. 2007. « Inégalités écologiques, inégalités sociales : interfaces, interactions, discontinuités ? », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° Dossier 9 (janvier). <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.3502>.

Voisin, Carole. 2017. « Enseigner la biodiversité, obstacles et difficultés à un enseignement généralisé : approches philosophique, épistémologique et didactique ». Thèse en Sciences de l'éducation, Nantes. <http://www.theses.fr/2017NANT4053>.

Voisin, Carole. 2018. « L'éducation à l'environnement : l'idée de neutralité entre simplisme, positivisme et relativisme », *Éducation et socialisation*, n° 48 (juin). <https://doi.org/10.4000/edso.2950>.

Voisin, Carole. 2022. « École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 64 (juin). <https://doi.org/10.4000/edso.19168>.

Wallenhorst, Nathanaël. 2021. « La datation de l'entrée dans l'Anthropocène », *Recherches & éducations*, n° 23 (novembre). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11539>.

Wallenhorst, Nathanaël et Jean-Philippe Pierron. 2019. *Éduquer en anthropocène*. En anthropocène. Lormont : le Bord de l'eau.

Xu, Ming. 2015. « Les interactions entre le tourisme et le développement durable à la lumière de l'analyse des guides touristiques : Etude de cas en Chine ». Thèse en sciences économiques, Corte. <http://www.theses.fr/2015CORT0004>.

Zeitler, André et Jean-Marie Barbier. 2012. « La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire », *Recherche et formation*, n° 70 (juillet) : 107-18. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>.

Zhong Mengual, Estelle. 2021. *Apprendre à voir : le point de vue du vivant*. Arles : Actes sud.

Zhong Mengual, Estelle et Baptiste Morizot. 2018. « L'illisibilité du paysage. Enquête sur la crise écologique comme crise de la sensibilité », *Nouvelle revue d'esthétique* 22 (2) : 87-96. <https://doi.org/10.3917/nre.022.0087>.

Table des illustrations

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1 : EDD et relations entre discours, institutions et actions : | 17 |
| Tableau 2 : Les textes de référence de l'Éducation au Développement durable en France..... | 37 |
| Tableau 3 : Développement durable et Education au développement en France : dates-clés | 62 |
| Tableau 4 : les cycles d'apprentissages..... | 65 |
| Tableau 5 : EDD et programmes..... | 67 |
| Tableau 6 : La part des thèses de géographie dans l'étude du DD et dans l'EDD | 108 |
| Tableau 7 : la notion d'Anthropocène en débat..... | 152 |
| Tableau 8 : Définitions recueillies dans les questionnaires..... | 198 |
| Tableau 9 : Une majorité de néo-bacheliers parmi les répondants..... | 202 |
| Tableau 10 : Économie : une nébuleuse d'acceptions | 226 |
| Tableau 11 : La nature : une approche essentiellement biophysique..... | 237 |
| Tableau 12 : Les vecteurs de sensibilisation : le rôle limité de l'enseignant | 249 |
| Tableau 13 : Vecteurs de sensibilisation au DD | 252 |
| Tableau 14 : Demande d'ancrer davantage l'EDD dans le « concret »..... | 255 |
| Tableau 15 : Une diversification des thématiques au fil du parcours universitaire | 262 |
| Tableau 16 : Définir la géographie..... | 265 |
| Tableau 17 : Classement des thématiques par ordre de priorité | 269 |
| Tableau 18 : Priorités établies par les répondants à l'enquête 2021-2022 | 270 |
| Tableau 19 : Différentes approches de la mondialisation | 276 |
| Tableau 20 : Une mosaïque de courants de pensée | 286 |
| Tableau 21 : L'économie : la marque des logiques néolibérales | 290 |
| Tableau 22 : Les néo-bacheliers jugent le bilan des actions engagées en faveur du DD..... | 300 |
| Tableau 23 : Différentes approches de l'écologie..... | 311 |
| Tableau 24 : Balises curriculaires d'une éducation au politique..... | 359 |
| Tableau 25 : Ancrage territorial des études de cas proposées par les enseignants référents en EDD | 392 |
| Tableau 26 : Thématiques privilégiées par les enseignants référents en EDD | 393 |
| Tableau 27 : Différentes acceptions du terme <i>environnement</i> dans les réponses des néo-bacheliers | 415 |
| Tableau 28 : Education à l'écocitoyenneté et compétences critiques, éthiques et politiques..... | 416 |
| Tableau 29 : Typologie des conceptions et des pratiques de l'écocitoyenneté | 417 |
| Tableau 30 : Mettre en place des débat(s) et « jeu de rôle » en classe | 426 |
| Tableau 31 : Indicateurs retenus pour analyser le niveau d'argumentation au cours du jeu de rôle..... | 427 |
| Tableau 32 : Positionnement des différents personnages par rapport au problème initial..... | 428 |
| Tableau 33 : Jeu de rôle en L3 de géographie | 429 |
| Tableau 34 : Observation des dimensions géographiques des arguments | 431 |
| Tableau 35 : Effets des différents types de débats sur les apprentissages et l'action | 433 |
| Tableau 36 : Répartition des ressources en eaux sur la planète..... | 477 |
| Tableau 37 : Les usages de l'eau en France (moyenne) | 483 |
| Tableau 38 : Propositions pour la mise en œuvre du parcours de l'eau du CM1 à la Terminale..... | 497 |

Liste des figures

| | |
|--|------------------------------------|
| Figure 1 : Le développement durable : un cadre programmatique international | 25 |
| Figure 2 : l'EDD : un voyage en complexité | 45 |
| Figure 3 : La notion de « transition » dans les programmes de géographie..... | 54 |
| Figure 4 : Les 3 piliers du développement durable..... | 58 |
| Figure 5 : le disque des 17 ODD | 59 |
| Figure 6 : Des ressources pour l'EDD sur Eduscol | 77 |
| Figure 7 : Activité 19 « Le climat change-t-il ? », annexe 1 | 84 |
| Figure 8 : Activité 20 « L'or bleu vu du ciel », annexe 2 | Erreur ! Signet non défini. |
| Figure 9 : Thèses de géographie (académiques) relative au DD | 109 |
| Figure 10 : Thèses de géographie (didactiques) relatives à l'EDD..... | 110 |
| Figure 11 : Le DD écartelé entre l'économie, l'environnement et le social..... | 122 |
| Figure 12 : Le DD : un concept évolutif et plastique | 128 |
| Figure 13 : Le mouvement naturel en Afrique..... | 143 |
| Figure 14 : PIB mondial annuel par habitant (en dollars US)..... | 145 |
| Figure 15 : Démarche par exploration dans le cadre d'une recherche <i>dans et pour l'action</i> | 192 |
| Figure 16 : Trois enquêtes « sur table » | 196 |
| Figure 17 : Répartition des répondants en fonction de leur disciplines..... | 197 |
| Figure 18 : Catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents des répondants | 203 |
| Figure 19 : Catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents à l'UPPA..... | 204 |
| Figure 20 : Développement durable : une grande diversité de définitions | 208 |
| Figure 21 : Encodage manuel des thématiques..... | 210 |
| Figure 22 : Quatre types de verbatims pour le « développement durable » | 214 |
| Figure 23 : Le <i>social</i> : une place réduite des inégalités sociales | 218 |
| Figure 24 : Le <i>social</i> en fonction du domaine universitaire des néo- bacheliers | 219 |
| Figure 25 : Le besoin de lien social | 220 |
| Figure 26 : L' <i>environnement</i> : des espaces plus ou moins anthropisés..... | 222 |
| Figure 27 : L' <i>environnement</i> en fonction du domaine universitaire des néo bacheliers..... | 223 |
| Figure 28 : L' <i>économie</i> : entre finance et économie réelle | 224 |
| Figure 29 : L'économie enseignée : entre science économique et géographie économique..... | 225 |
| Figure 30 : L' <i>économie</i> en fonction du domaine universitaire des néo-bacheliers..... | 227 |
| Figure 31 : Le Développement durable à l'Université : un léger rééquilibrage des piliers..... | 230 |
| Figure 32 : La diversification des thématiques entre <i>verdissement de l'économie</i> et <i>justice sociale</i> | 230 |
| Figure 33 : Sensibilisation au DD en fonction des disciplines enseignées | 231 |
| Figure 34 : Activités pédagogiques proposées dans le cadre de l'EDD | 232 |
| Figure 35 : Prégnance du dualisme Homme et Nature pour les néo-bacheliers | 235 |
| Figure 36 : Différentes conceptions de la nature..... | 236 |
| Figure 37 : Une place inégale de la dimension scientifique..... | 236 |
| Figure 38 : La <i>nature</i> : une notion peu questionnée malgré le niveau d'étude..... | 239 |
| Figure 39 : Propositions de modifications des programmes d'enseignement..... | 250 |
| Figure 40 : Représentations de la géographie | 264 |
| Figure 41 : la géographie en fonction du contexte disciplinaire | 266 |
| Figure 42 : Classer les priorités..... | 268 |
| Figure 43 : Mondialisation et échanges | 273 |
| Figure 44 : Trois types de définitions de la mondialisation | 274 |
| Figure 45 : La mondialisation: des connaissances plus étayées..... | 291 |
| Figure 46 : Le développement durable : entre « développement » et « environnement » | 303 |
| Figure 47 : La diversification des thématiques : entre verdissement de l'économie et justice sociale..... | 303 |
| Figure 48 : Écologie : un terme galvaudé et peu articulé au politique..... | 308 |
| Figure 49 : L'écologie : entre domaine scientifique et engagement politique | 308 |
| Figure 50 : Cinq approches du terme « écologie »..... | 310 |
| Figure 51 : Rêver un monde meilleur..... | 313 |
| Figure 52 : Les solutions préconisées pour un développement durable..... | 314 |

| | |
|--|------------------------------------|
| Figure 53 : Une approche différente du changement selon le genre | 315 |
| Figure 54 : Proportion de bacheliers dans une génération (1980-2022) (en %)..... | 336 |
| Figure 55 : Proportion d'élèves ayant une maîtrise satisfaisante des connaissances et compétences selon le milieu social des parents, rentrée 2020 (en %)..... | 337 |
| Figure 56 : Score moyen des élèves de 15 ans à l'épreuve de compréhension de l'écrit selon le statut économique, social et culturel en 2018 | 338 |
| Figure 57 : Niveau de diplôme dix ans après l'entrée en sixième selon le milieu social (en %)..... | 339 |
| Figure 58 : Part de filles en classe de terminale dans une sélection de doublettes, de séries ou de spécialités à la rentrée 2021 (en %) | 340 |
| Figure 59 : Indice de position sociale (IPS) moyen des familles de collégiens à la rentrée 2021..... | 341 |
| Figure 60 : Une inégale mobilisation des territoires dans le dispositif CUBE | 343 |
| Figure 61 : « Mouvement climat » : politisation en fonction de l'âge..... | 353 |
| Figure 62 : Rapport à l'autoritarisme en fonction de l'âge..... | 354 |
| Figure 63 : 190 000 personnes sensibilisées par an en Nouvelle-Aquitaine via la politique ENEDS | 369 |
| Figure 64 : Des actions qui mobilisent un public dans l'espace proche | 371 |
| Figure 65 : Une action notable en direction des espaces montagnards et littoraux..... | 373 |
| Figure 66 : Projets éducatifs territoriaux (PEDT) analysés dans les Pyrénées-Atlantiques..... | 376 |
| Figure 67 : les Espaces naturels sensibles dans les Pyrénées-Atlantiques..... | 383 |
| Figure 68 : Le triangle de la transposition didactique | 399 |
| Figure 69 : Didactique de la géographie et compétences transversales en EDD | 402 |
| Figure 70 : Le jeu de rôle dans un débat prospectif : des objectifs d'apprentissage spécifiques | 434 |
| Figure 71 : Écarts de développement, contexte géopolitique et découpages du monde (1949-2022) | 446 |
| Figure 72 : Trois mondes, six groupes..... | 447 |
| Figure 73 : Une construction progressive des notions en géographie | 462 |
| Figure 74 : Le cycle hydrologique de la planète dans l' <i>Atlas mondial de l'eau</i> | 476 |
| Figure 75 : Le cycle de l'eau dans un bassin versant..... | 478 |
| Figure 76 : Grand cycle et petit cycle de l'eau..... | 479 |
| Figure 77 : Le petit cycle de l'eau | 481 |
| Figure 78 : Les barrages hydroélectriques dans les Pyrénées durant l'été 2022 | Erreur ! Signet non défini. |

Liste des encadrés

| | |
|---|------------------------------------|
| Encadré 1 : Une série de catastrophes écologiques dans les années 1960-1970 | 26 |
| Encadré 2 : La transition écologique (TE) en France. | 34 |
| Encadré 3 : Environnement : une pluralité d'acceptions | 44 |
| Encadré 4 : Des concepts partagés dans une culture scolaire commune | 46 |
| Encadré 5 : Incidence de la loi « Climat et résilience » sur l'EDD..... | 57 |
| Encadré 6 : Activité 19 « Le climat change-t-il ? », annexe 2..... | 83 |
| Encadré 7 : Programme de Terminale pour la rentrée 2004 : mondialisation et développement durable | 89 |
| Encadré 8 : le développement durable dans le programme de 5 ^{ème} en 2008 | Erreur ! Signet non défini. |
| Encadré 9 : l'île de Pâques : « effondrement » ou violence des rapports de domination coloniale ? | 135 |
| Encadré 10 : Une géopolitique de la jeunesse : pluralité des répertoires d'actions..... | 317 |
| Encadré 11 : Thème 1, en seconde : Sociétés et environnements : des équilibres fragiles | 443 |
| Encadré 12 : l'Afrique du Sud dans les accompagnements du programme de seconde..... | 448 |
| Encadré 13 : L'Afrique du Sud dans « Enseigner l'Histoire-géographie, seconde » | 449 |
| Encadré 14 : L'eau est une ressource vitale, inégalement répartie (programme de seconde) | 472 |

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| <i>Remerciements</i> | 3 |
| <i>Résumé</i> | 4 |
| <i>Abstract</i> | 5 |
| <i>Listes des abréviations</i> | 6 |
| <i>Sommaire</i> | 7 |
| <i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i> | 9 |
| 1ère Partie : L'Éducation au Développement Durable en France L'invisibilisation de la question sociale | 21 |
| <i>Introduction</i> | 22 |
| <i>Chapitre 1 : Éducation au Développement Durable : cadre institutionnel et invisibilisation de la question sociale</i> | 23 |
| 1.1 Émergence et affirmation du syntagme « développement durable » | 23 |
| 1.1.1 L'émergence du développement durable (DD) dans le cadre onusien | 23 |
| 1.1.2 L'inscription du DD dans le paysage politique en France limite la place du pilier social | 28 |
| 1.1.3 Le DD devient l'élément structurant des politiques publiques | 32 |
| 1.2 Institutionnalisation de l'Éducation au Développement Durable (EDD) en France | 35 |
| 1.2.1 De l'« Éducation à l'Environnement » à l'« Éducation au développement durable » : une progressive généralisation | 35 |
| 1.2.2 L'EDD dans le primaire et le secondaire : l'élaboration d'un « projet d'éducation globale » | 43 |
| 1.2.3 La mise en place de la formation à la Transition écologique dans l'Enseignement supérieur | 48 |
| 1.3 « Transition écologique » (TE) et « Objectifs du Développement Durable » (ODD) : deux syntagmes en concurrence | 51 |
| 1.3.1 Émergence de la notion de <i>transition(s)</i> et invisibilisation de la <i>question sociale</i> | 51 |
| 1.3.2 Environnement et « gestes du quotidien » : une place prépondérante dans l'EDD | 56 |
| 1.3.3 Les 17 ODD : une ressource pour intégrer la <i>question sociale</i> | 58 |
| <i>Conclusion du chapitre 1</i> | 61 |
| <i>Chapitre 2 : L'EDD en France : un déséquilibre des piliers aux dépens du social</i> | 64 |
| 2.1 L'EDD en France : une inscription limitée dans les programmes | 64 |
| 2.1.1 Orientations politiques et programmes de l'Éducation nationale | 64 |
| 2.1.2 De l'« Éducation à l'environnement » à l'EDD | 68 |
| 2.1.3 La « transition écologique vers le développement durable » : une éclipse du social | 73 |
| 2.2 L'EDD : une « éducation à... » la « transition écologique » | 76 |
| 2.2.1 L'EDD : « soluble dans la transversalité disciplinaire » ? | 76 |
| 2.2.2 Changement climatique, biodiversité et marginalisation croissante de la question sociale | 79 |
| 2.2.3 Le thème de l'eau en EDD : de grandes insuffisances pédagogiques. | 82 |
| 2.3 L'EDD dans la géographie enseignée : une place de la question sociale réelle mais limitée | 86 |
| 2.3.1 L'EDD : un fil rouge dans les programmes de géographie | 87 |
| 2.3.2 La question sociale dans les programmes de géographie : une place limitée | 93 |
| 2.3.3 La géographie académique et l'EDD : une faible implication malgré la demande sociale | 97 |
| <i>Conclusion du chapitre 2</i> | 113 |
| <i>Chapitre 3 : Le DD : objet de connaissance pour redonner la visibilité à la question sociale</i> | 114 |
| 3.1 Le DD : objet de connaissances en géographie dans une approche critique | 115 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 3.1.1 | Le DD : de l'« horizon programmatique » à l' objet de connaissance | 115 |
| 3.1.2 | Quatre narrations différentes de l'émergence de la notion de DD | 126 |
| 3.1.3 | L'histoire environnementale : restaurer l'historicité des relations entre sociétés et environnements | 130 |
| 3.2 | La géographie ça sert aussi à décrypter les rapports de domination | 136 |
| 3.2.1 | Dépasser la vision binaire des relations Homme/Nature par la dialectique | 137 |
| 3.2.2 | Des dualismes en géographie qui voilent inégalités sociales et rapports de pouvoir | 142 |
| 3.2.3 | La géographie de l'environnement et les relations nature-sociétés | 149 |
| 3.3 | De la question sociale à la justice sociale et environnementale | 154 |
| 3.3.1 | Qu'est devenue la question sociale ? | 154 |
| 3.3.2 | Géographie et question(s) sociale(s) | 160 |
| 3.3.3 | La justice sociale et environnementale : une nouvelle question sociale | 165 |
| | <i>Conclusion du chapitre 3</i> | 170 |
| | <i>Conclusion de la 1^{ère} partie</i> | 172 |
| | 2ème Partie : DD et représentations des élèves : une place réduite pour la question sociale | 174 |
| | <i>Introduction</i> | 175 |
| | <i>Chapitre 4 : De l'expérience professionnelle à la recherche dans et pour l'action</i> | 176 |
| 4.1 | Engager une recherche à partir d'une expérience professionnelle | 177 |
| 4.1.1 | Décrypter les représentations des élèves et des étudiants | 177 |
| 4.1.2 | Analyser sa pratique professionnelle : transmettre ou transposer des savoirs ? | 180 |
| 4.1.3 | Une recherche <i>dans</i> et <i>pour</i> l'action | 183 |
| 4.2 | Construire une démarche en exploration dans et pour des actions | 187 |
| 4.2.1 | Une recherche dans un contexte de forte demande sociale | 188 |
| 4.2.2 | Une recherche en géographie menée à partir d'une expérience professionnelle | 188 |
| 4.2.3 | Une recherche <i>pour</i> l'action associant des chercheurs, des formateurs et des enseignants impliqués dans l'EDD | 193 |
| 4.3 | Articuler une « démarche en exploration » avec la « théorie ancrée » | 194 |
| 4.3.1 | De la collecte d'évaluations-diagnostic à la construction d'un corpus | 194 |
| 4.3.2 | Questionnaires et entretiens : conditions de collecte des matériaux | 195 |
| 4.3.3 | Traitement et analyse des données qualitatives | 205 |
| | <i>Conclusion du chapitre 4</i> | 212 |
| | <i>Chapitre 5 : Appropriation de la notion de DD et place de la question sociale</i> | 213 |
| 5.1 | Le DD : une notion floue construite à partir de termes polysémiques | 214 |
| 5.1.1 | Définir le DD : entre approche scolaire et appropriation personnelle de la notion | 214 |
| 5.1.2 | Une construction de la notion de DD aux dépens du social | 218 |
| 5.1.3 | L'EDD enseignée essentiellement en géographie et en SVT | 231 |
| 5.2 | La prégnance des approches en termes binaires | 234 |
| 5.2.1 | L'opposition nature et sociétés : un cadre de pensée qui s'impose et perdure | 234 |
| 5.2.2 | Du local au global : une Planète sans acteurs politiques | 240 |
| 5.2.3 | Des pauvres au Sud et des riches au Nord : une figure réductrice du Monde et des inégalités | 243 |
| 5.3 | Le développement durable : une question de générations ? | 245 |
| 5.3.1 | « Préserver la planète pour les générations futures » | 245 |
| 5.3.2 | Les relations entre générations : respect et complicité | 246 |
| 5.3.3 | « Sensibiliser dès le plus jeune âge » | 249 |
| | <i>Conclusion du chapitre 5</i> | 257 |

| | |
|--|------------|
| <i>Chapitre 6 : De la notion de « développement durable » à l'action</i> | 258 |
| 6.1 Des écogestes individuels pour « sauver la Planète » ? | 259 |
| 6.1.1 « Il faut trier ses déchets » : l'impact des apprentissages à l'école primaire | 259 |
| 6.1.2 Des actions de « sensibilisation » : un lien ténu avec les territoires | 261 |
| 6.1.3 Des priorités à l'échelle globale, mais sans liens avec des actions | 268 |
| 6.2 Le DD : diversité des « visions du monde » | 271 |
| 6.2.1 Développement et mondialisation : le poids de l'idéologie néolibérale | 272 |
| 6.2.2 La <i>question sociale</i> : une place réduite mais des contenus riches de sens | 281 |
| 6.2.3 Des visions du monde aux multiples facettes | 284 |
| 6.3 Un désir d'engagement entravé par un rapport difficile au politique et à l'action collective | 294 |
| 6.3.1 Défiance vis-à-vis du politique ou déficit de connaissances des institutions ? | 295 |
| 6.3.2 L'écologie : une voie vers l'action politique ? | 307 |
| 6.3.3 Rêver un monde meilleur ? | 312 |
| <i>Conclusion du chapitre 6</i> | 318 |
| <i>Conclusion de la 2^{ème} partie</i> | 320 |
| 3ème Partie : Promouvoir une EDD pour la justice sociale et environnementale | 323 |
| <i>Introduction</i> | 324 |
| <i>Chapitre 7 : EDD et jeunesse(s) : une question sociale</i> | 326 |
| 7.1 Une génération sacrifiée ? | 326 |
| 7.1.1 « Jeunesse sacrifiée » vs « Baby-Boomers » : un discours très médiatisé mais peu pertinent | 327 |
| 7.1.2 Une génération confrontée à un ensemble inédit de crises | 330 |
| 7.1.3 Une classe d'âge fracturée par les inégalités sociales, genrées et territoriales | 333 |
| 7.2 L'EDD face aux inégalités sociales et territoriales parmi les élèves | 335 |
| 7.2.1 Le système éducatif français conforte les inégalités sociales, genrées... | 336 |
| 7.2.2 ... et les inégalités territoriales | 341 |
| 7.2.3 Démarches pédagogiques et inégalités scolaires | 344 |
| 7.3 De l'éco-anxiété à l'engagement politique | 349 |
| 7.3.1 Précarité, incertitudes et éco-anxiété | 350 |
| 7.3.2 Les « jeunes » et la politique : entre défiance, colère et réinvention | 352 |
| 7.3.3 EDD et <i>éducation au politique</i> | 356 |
| <i>Conclusion du chapitre 7</i> | 361 |
| <i>Chapitre 8 : L'EDD pour renouer les liens avec l'action dans les territoires</i> | 362 |
| 8.1 Le cadre institutionnel : territorialisation du système éducatif et ancrage territorial de l'EDD | 363 |
| 8.1.1 EDD et territorialisation de la politique éducative | 363 |
| 8.1.2 De la Région à la Commune : des propositions en EDD diversifiées, inégalement réparties | 367 |
| 8.1.3 Le Conseil départemental : un rôle clé pour les actions en EDD | 381 |
| 8.2 Territoires éducatifs, territoires apprenants ou territoires d'éducation : quels enjeux ? | 386 |
| 8.2.1 Les <i>territoires éducatifs</i> : un produit de la territorialisation du système éducatif | 387 |
| 8.2.2 Les <i>territoires apprenants</i> : une démarche éducative ambiguë | 388 |
| 8.2.3 Les <i>territoires d'éducation</i> : un support pour les apprentissages en EDD | 390 |
| 8.3 Le territoire proche et les enjeux socio-environnementaux | 395 |
| 8.3.1 Le <i>territoire proche</i> pour appréhender l' <i>environnement ordinaire</i> | 395 |
| 8.3.2 Le <i>territoire proche</i> pour concevoir une transposition didactique | 398 |
| 8.3.3 Le <i>territoire proche</i> pour construire des <i>situations-problèmes</i> | 406 |
| <i>Conclusion du chapitre 8</i> | 408 |
| <i>Chapitre 9 : Repenser l'EDD à partir des questions socio-environnementales</i> | 410 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 9.1 | Formation des « écocitoyens » et enjeux socio-environnementaux | 411 |
| 9.1.1 | Diverses approches de la notion d' <i>écocitoyenneté</i> | 412 |
| 9.1.2 | Enseigner les « questions socialement vives » | 418 |
| 9.1.3 | Débats et jeux de rôle en EDD pour une <i>éducation au politique</i> | 422 |
| 9.2 | Géographie enseignée et formation des écocitoyens | 435 |
| 9.2.1 | Enseigner la géographie au temps de l' <i>Anthropocène</i> ? | 435 |
| 9.2.2 | Enseigner une <i>géographie critique</i> ? | 441 |
| 9.2.3 | « Parcours éducatifs » et construction spiralaire des notions de géographie | 451 |
| 9.3 | Transposition didactique en géographie et ODD : l'exemple de l'eau | 465 |
| 9.3.1 | La place de l'eau dans l'enseignement de la géographie | 466 |
| 9.3.2 | Du <i>cycle de l'eau</i> au <i>cycle hydrosocial</i> : transposition didactique | 473 |
| 9.3.3 | La gouvernance de l'eau : élucider les enjeux pour une <i>éducation au politique</i> | 486 |
| | <i>Conclusion du chapitre 9</i> | 493 |
| | <i>Conclusion de la 3^{ème} partie</i> | 495 |
| | CONCLUSION GÉNÉRALE | 502 |
| | BIBLIOGRAPHIE | 507 |
| | <i>Table des illustrations</i> | 532 |
| | Liste des tableaux | 532 |
| | Liste des figures | 533 |
| | Liste des encadrés | 534 |
| | <i>Table des matières</i> | 535 |
| | <i>Annexes</i> | 539 |

Annexes

Annexe 1 : Des Objectifs du Millénaire aux Objectifs du Développement Durable

Table des correspondances entre les OMD et les ODD

| OMD | ODD | CONTENUS |
|--|---|--|
| 1/ Éliminer l'extrême pauvreté et la faim | 1/ Éradication de la pauvreté 2/ Lutte contre la faim | Éradication de la pauvreté Stabilité de la priorité donnée à la lutte contre la pauvreté et la faim dans le Monde |
| | 7/ Recours aux énergies renouvelables 8/ Accès à des emplois décents 9/ Innovation et infrastructure | Insistance sur les besoins en énergies, en emplois et en infrastructures pour assurer l'objectif général de développement |
| 4/ Réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans | 3/ Accès à la santé 6/ Accès à l'eau salubre et à l'assainissement | Rehaussement de la priorité donnée à la santé mais de manière globale avec une sensibilité particulière cependant à la question de l'accès à l'eau salubre, facteur essentiel de santé publique |
| 5/ Améliorer la santé maternelle | | |
| 6/ Combattre le SIDA, le paludisme et d'autres maladies | | |
| 2/ Assurer l'éducation primaire pour tous | 4/ Accès à une éducation de qualité | Maintien en haut de classement de l'enjeu éducatif |
| 3/ Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes | 5/ Égalité des sexes 10/ Réduction des inégalités | Maintien en haut de classement de la priorité donnée à l'égalité des sexes et à la cause des femmes mais élargissement à la thématique générale de lutte contre les inégalités |
| 7/ Assurer un environnement durable | 11/ Villes et communautés durables 12/ Consommation responsable 13/ Lutte contre le changement climatique 14/ Protection de la faune et de la flore aquatiques 15/ Protection de la faune et de la flore terrestres | - Attention particulière portée à la question urbaine eu égard au phénomène global de métropolisation - Attention particulière portée à la gestion des déchets - Introduction de l'enjeu de lutte contre le changement climatique - Introduction des questions de biodiversité aquatique et terrestre |
| | 16/ Paix et justice | Pas d'équivalence dans les OMD mais enjeux implicites essentiels |
| 8/ Mettre en place un partenariat mondial pour le développement | 17/ Partenariats pour les objectifs mondiaux | Maintien de l'objectif de méthode du partenariat global pour la mise en œuvre des Objectifs de développement |

Degron, Robin. « Les Objectifs de développement durable 2015-2030 : un cadre international d'actions sous forte contrainte financière », *Gestion & Finances Publiques*, vol. 3, no. 3, 2020, pp. 72-82.

Annexe 2 : Les origines du développement durable

(Jégou 2007b)

Précurseurs de la durabilité (1346-1936)

| Texte/auteur | Contenu et commentaire | Source |
|--|--|---|
| Ordonnance de Brunoy (1346) | « les maîtres des eaux et forêts enquerrent et visiteront toutes les forez et bois et feront les ventes qui y sont en regard de ce que lesdites forez se puissent perpétuellement soustenir en bon estat [1] ». On notera la vision linéaire du temps (perpétuellement) et la soutenabilité (soustenir). | Clément, 2004 |
| Grande réformation des forêts | Lancée par Colbert, elle est la réaffirmation de ce principe, au nom des générations futures. | |
| Thomas Malthus (1766-1834) | Il est le plus souvent présenté comme le grand initiateur de cette réflexion sur les limites du développement humain. En effet, dans son <i>Essai sur le principe de population</i> (1798), il met l'accent sur l'insuffisance des ressources pour nourrir la population en augmentation constante au XVIII ^e siècle. Cette interrogation sur la finitude des ressources terrestres constitue l'une des sources d'inspiration du développement durable. | Arnould, 2004 Veyret, 2005 |
| Robert Malthus (1766-1834) | Néanmoins, l'une des réponses que Malthus y apporte se détache fondamentalement du principe de développement durable. Malthus conclut qu'il faut éliminer, au sens littéral du terme, les pauvres de la planète, puisque ceux-ci « n'ont pas leur place au grand banquet de la nature » [2]. En dernière analyse, Malthus se présente plutôt comme un « père » paradoxal, difficilement maniable et difficilement manié, de la notion de développement durable. | Lefort, 2005 |
| Inquiétude pour les ressources : faut-il exploiter ou préserver ? | | |
| Henry Thoreau (1817-1862) | Au XIX ^e siècle, suite à l'apparition d'une idée moderne de la nature, apparaît le <i>transcendentalisme</i> , un mouvement littéraire et philosophique, qui contribue à inspirer les mouvements écologistes les plus radicaux. | Voisenet, 2005 |
| Ralph Emerson (1803-1882) | Apparu en Nouvelle-Angleterre, le transcendentalisme vante le retour à la nature, sauvage de préférence (<i>wilderness</i>), pour saisir les vérités de l'existence. Ce courant a pour référence des spiritualités orientales, notamment l'hindouisme [3]. | Allemand, 2006 |
| George Marsh | À cette même époque de pleine révolution industrielle, nombreux sont les scientifiques à souligner les limites des ressources de la planète et le caractère destructeur de certaines pratiques, activités et mises en valeur. Ainsi, en 1864, le géographe américain George Perkins Marsh dans son ouvrage <i>Man and nature : or physical geography as modified by human action</i> , dénonce le gaspillage des ressources naturelles et critique certaines formes d'exploitation trop destructrices. | Miossec, 2004 Lefort, 2005 Veyret, 2005 Arnould, |
| Mobius | Dans la même veine, Mobius, l'inventeur de la biocénose, considère l'homme comme un agent destructeur de la nature. | 2004 |
| Préservationnistes Vs Conservationnistes | G. P. Marsh a contribué, ainsi que le transcendentalisme, à l'émergence des courants préservationniste et conservationniste aux États-Unis à la fin du XIX ^e siècle. Les conflits qui apparaissent entre ces deux courants les opposent sur la valeur intrinsèque à attribuer, ou non, à la « nature », et à son utilisation par les sociétés humaines. Dans le courant <i>préservationniste</i> , la <i>wilderness</i> , grâce à sa pureté, permet à l'homme de se | Vivien, 2001 Arnould, 2004 Veyret, 2005 |

| Texte/auteur | Contenu et commentaire | Source |
|---|--|--|
| | ressourcer spirituellement. Il faut donc la préserver de l'intrusion de toute activité humaine et de toute logique marchande : l'avenir de la nature passe alors avant celui de l'humanité. Les <i>conservationnistes</i> , au contraire, s'interrogent sur les limites de l'exploitation de la nature : il faut conserver des réserves de ressources naturelles, pour que les sociétés humaines puissent les utiliser rationnellement dans l'avenir. Ces deux courants sont à l'origine de la création des premiers parcs nationaux aux États-Unis, notamment Yellowstone en 1872. | |
| F. Ratzel E. Friedrich | À partir de 1891, les géographes allemands F. Ratzel puis E. Friedrich dénoncent l'économie du pillage ou la <i>Raubwirtschaft</i> (l'économie destructive ou encore le rapt économique). Ils insistent sur la nécessité d'une utilisation durable des ressources voire même de leur augmentation. Cette volonté d'amélioration est à relier avec celle de K. Marx, mais elle rencontrera peu d'écho ultérieur. | Mathieu, 2001 Vivien, 2001 Arnould, 2004 |
| Carl O. Sauer (1890-1975) | En ce tournant du xx ^e siècle, Carl O. Sauer, naturaliste, chef de file de l'école de géographie de Berkley, invite à privilégier l'harmonie économique et à mesurer les transformations écologiques de l'environnement par les sociétés, en organisant des relations de longue durée avec celui-ci. | Veyret, 2005 Veyret, 2005 |
| E. Reclus (1830-1905) | Le géographe français E. Reclus (1830-1905) est, avec G.P. Marsh, le plus novateur de ces précurseurs. Isabelle Lefort le présente comme un des géographes les plus « réceptifs à la dimension pleine et entière d'une écologie globale, que nous pourrions même lire aujourd'hui comme une géographie soucieuse de durabilité [4] ». Pour Élisée Reclus, l'intégration de l'homme dans la nature peut être aussi bien « excellente ou pathologique ». | Veyret, 2005 |
| RTM 1882 | En France, les ingénieurs forestiers dénoncent les dangers de la déforestation : la Restauration des Terrains de Montagne est instaurée en 1882. | Veyret, 2005 |
| Roosevelt 1909 | De nombreuses sonnettes d'alarme sont ainsi tirées depuis le milieu du xix ^e siècle jusqu'à la première guerre mondiale, dont l'esprit est résumé par un fameux discours du président Roosevelt en 1909 : « Avec la croissance constante de la population et l'augmentation encore plus rapide de la consommation, notre peuple aura besoin de plus grandes quantités de ressources naturelles. Si nous, de cette génération, détruisons les ressources, [...] qui seront nécessaires à nos enfants, si nous réduisons la capacité de notre terre à soutenir une population, nous diminuons le niveau de vie, nous enlevons même le droit à la vie des générations futures sur ce continent [5] ». Un puissant vœu pieux qui préfigure largement le rapport Brundtland. | Vivien, 2001 |
| 1913 | Première conférence internationale à Berne. Le thème choisi est la protection des paysages naturels. | Paulet, 2005 |
| 1923 | Congrès international sur la protection de la flore, de la faune et des sites naturels à Paris. À Londres se prépare une convention collective concernant la faune et la flore. | |
| En économie : la fin du capitalisme est-elle l'état stationnaire ou la crise ? | | |
| John Stuart Mill (1806- 1873) | Chez les économistes classiques, l'amélioration des conditions de vie passe par celle du capital : ces théoriciens manifestent une grande confiance dans la régularisation marchande de l'harmonisation des intérêts. L'accumulation des richesses doit connaître une acmé, et se figer dans un état dit stationnaire. Selon J. S. Mill, cet état stationnaire est très positif ; avec la réduction du temps de travail, les raffinements de l'esprit et de l'art de vivre pourront se développer : « Seuls les pays les plus arriérés de la terre ont encore réellement besoin d'un accroissement de leur production ; ce qui manque à l'économie des plus avancés, c'est une meilleure distribution » [6]. | Boisvert, 2006 |

| Texte/auteur | Contenu et commentaire | Source |
|---------------------------------|--|----------------|
| Karl Marx | En revanche, le capitalisme est un système nécessairement en crise pour Karl Marx : la privatisation croissante des moyens de production entre en contradiction flagrante avec l'idée d'une gestion à long terme des richesses de la planète. De plus, « les sociétés contemporaines réunies ne sont pas propriétaires de la terre. Elles n'en sont que les possesseurs, elles n'en ont que la jouissance et doivent la léguer aux générations futures après l'avoir améliorée en <i>boni patres familias</i> » [7]. | Boisvert, 2006 |
| John Maynard Keynes (1883-1946) | Dans l'entre-deux-guerres, J. M. Keynes construit une théorie de la crise économique et soutient la thèse selon laquelle la redistribution des richesses va dans le sens du maintien de la croissance économique. Il insiste dans sa <i>Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie</i> (1936) sur la nécessité d'une conciliation entre équité sociale et efficacité économique du système capitaliste. Pour Keynes comme pour Marx, le système capitaliste est voué à la crise car l'incertitude radicale de celui-ci conduit les entrepreneurs à ne pas investir suffisamment sur le long terme. C'est l'État qui doit intervenir pour soutenir l'investissement et l'emploi. | Boisvert, 2006 |

Croissance versus Développement (1947-1966)

| Texte/ auteur | Contenu et commentaire | Source |
|---------------------------|--|----------------|
| F. Osborne 1948 | Le bouleversement économique et social qui caractérise l'après-guerre et les Trente Glorieuses déclenche des reconsidérations théoriques importantes sur les questions de la croissance et du développement. L'idée d'une croissance infinie va peu à peu se mettre en place, au vu de l'installation de rythmes de croissance inégaux dans l'histoire économique des pays développés. La problématique environnementale est oubliée : production et consommation de masse s'imposent comme modèle de société. Seul F. Osborne publie en 1948 <i>La planète au pillage</i> , reprenant les tonalités alarmistes et catastrophistes de ses prédécesseurs. | Boisvert, 2006 |
| Robert Solow M. | Le débat théorique sur la croissance pendant les Trente Glorieuses est alimenté par une opposition entre économistes keynésiens et économistes néoclassiques. Le point de discorde est celui de la durabilité de la croissance. Pour les keynésiens, la dynamique économique capitaliste est instable par nature : la croissance n'a donc rien d'infini. Les néoclassiques, en revanche, inventent, à la suite de Robert M. Solow, des modèles de croissance économiques qui démontrent la possibilité d'une croissance équilibrée sur le long terme. | Vivien, 2001 |
| CEPAL | L'heure est surtout à la reconstruction des pays européens dévastés par le conflit, d'abord, puis à la décolonisation et au développement des pays dits du Tiers-monde [8]. Une économie du développement se constitue, cherchant à démontrer l'incapacité des modèles néoclassiques à guider les politiques économiques dans les pays du tiers-monde. | Boisvert, 2006 |
| | Les économistes latino-américains de la CEPAL (Comisión económica para América latina y el Caribe) favorisent l'approche structuraliste, qui voit dans l'industrialisation par substitution d'importations la clé du développement. Ils mettent donc l'accent sur le productivisme et l'industrie industrialisante, oubliant la question environnementale. | Boisvert, 2006 |
| Plan Marshall (1947-1953) | Dans le même temps, l'Europe occidentale constitue le premier terrain d'expérimentations des politiques de développement menées par les États-Unis, avec l'instauration du plan Marshall (1947-1953) conjointement avec la création de l'OTAN [9]. | |

| Texte/ auteur | Contenu et commentaire | Source |
|--|--|--------------------------------|
| Harry Truman 1949 | L'aide économique apportée par le plan Marshall apparaît alors comme un véritable levier de développement, que ce soit pour les économistes ou pour le président des États-Unis, Harry S. Truman. Dans un discours de janvier 1949, considéré comme fondateur dans la théorie du développement, Truman utilise pour la première fois le terme de « <i>sous-développement</i> ». Pour Truman, tous les pays sont appelés à connaître le même processus de développement économique : certains sont en avance, d'autres en retard. Cette théorie se caractérise par un développement uniforme et universel, identique pour tous les pays, quels que soient leur culture, leur histoire, le contexte national. | Rist, 1996 |
| Walt W. Rostow en 1960 | Le cheminement présenté par Truman est précisé plus tard par Walt W. Rostow en 1960. Selon l'économiste américain, toutes les sociétés humaines sont appelées à passer par cinq phases de développement: la société traditionnelle sous-développée ; les conditions préalables au décollage ; <i>le décollage</i> ; le progrès vers la maturité ; l'ère de la consommation de masse. Le Tiers-Monde doit donc rattraper les pays développés selon un modèle unique. | Brunel, 2004 Boivert, 2006 |
| Aide Publique au Développement (ADP) | Pour Sylvie Brunel, l'idéologie du développement est un pur produit de la guerre froide. Elle note en effet que c'est après la seconde guerre mondiale qu'apparaît le mot développement dans les théories économiques. L'APD (Aide Publique au Développement), dans la lignée du plan Marshall, naît comme lui au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, pour accompagner la décolonisation des pays du Tiers-Monde. Elle note également que l'aide publique au développement s'effondre avec la chute du mur de Berlin en 1989, pour renaître après le 11 septembre 2001 à l'heure d'une nouvelle ère qu'elle nomme <i>pax americana</i> . Loin des beaux discours, Sylvie Brunel veut démontrer que l'aide au développement n'est en réalité qu'un outil stratégique et géopolitique, qui permet aux États-Unis d'« aider » tous les pays alliés ou futurs alliés. À ce titre, l'APD entre dans le cadre de la stratégie du <i>containment</i> en finançant tous les pays non-communistes. Après 2001, elle est octroyée aux pays « non terroristes ». | Brunel, 2004 |
| Paul A. Baran, Andre Gunder Frank Années 1950 | Une nouvelle génération de théories plus radicales apparaît à partir des années 1950, sur la base d'un paradigme néo-marxiste. Pour Paul A. Baran, Andre Gunder Frank, le sous-développement est un processus d'extraction du surplus des pays sous-développés et de transfert de celui-ci dans les centres de capitalisme mondial. La notion de dépendance et le thème de l'échange inégal sont mis en avant. Pour eux, la situation des pays du Tiers-Monde, loin d'être en retard vis-à-vis des pays riches, est le produit d'une histoire particulière qui s'est imposée à eux avec violence, est désormais perçue comme originale, inédite. | Boisvert, 2006 Vivien, 2001 |

Au tournant des années 1970, le retour de l'environnement sur la scène internationale

| | | |
|--------------------------|---|----------------|
| Kenneth Boulding 1966 | Cet économiste reprend l'idée que l'homme gaspille les ressources dont il dispose dans son développement incontrôlé. Il assimile l'économie des Trente Glorieuses à la <i>cowboy economy</i> , caractérisée par un comportement prédateur de l'homme [10]. Il lui préfère <i>l'économie du cosmonaute</i> , dans laquelle l'homme doit agir comme si la Terre était un vaisseau spatial, fonctionnant en autonomie, en système fermé. | Voisenet, 2005 |
| Paul R. Erhlich 1968 | Paul R. Erhlich publie <i>La bombe P. 7 milliards d'hommes en l'an 2000</i> (P. pour population), manifeste malthusien mettant en avant les forts taux de croissance démographique des pays pauvres (en début de seconde phase de la transition démographique). | |

| | | |
|--|---|-----------------------|
| <p>Montée de l'écologisme</p> | <p>L'environnement connaît un retour en grâce remarqué. L'écologie, créée par le biologiste allemand Ernst Haeckel (1834-1919), est une discipline scientifique qui a pour objet l'étude des dynamiques et des interactions au sein des écosystèmes naturels, ainsi que les rapports entre l'homme et son environnement. Le terme est repris par des mouvements idéologiques qui s'engagent dans la voie politique pour défendre l'environnement. En 1974, l'écologiste et agronome René Dumont se présente aux élections présidentielles en France. WWF (World Wild Fond) et Greenpeace, deux des plus grandes ONG (Organisation Non Gouvernementale) écologistes sont créées en 1971. C'est à cette même date qu'apparaît le premier ministère de l'environnement en France.</p> | |
| <p>A. Naess 1973 et la <i>deep ecology</i></p> | <p>En 1973, le philosophe norvégien Arne Naess publie un article [11] sur la <i>deep ecology</i>, marquée par le shintoïsme, l'hindouïsme et le transcendantalisme, qui constitue le mouvement écologiste le plus radical. Ces écologistes récuse le progrès, la science et prônent le retour à la terre.</p> | <p>Larcher, 2004</p> |
| | <p>Passéistes, ils insistent sur l'importance des racines de l'homme afin de recréer l'unité entre l'homme et la présence absolue de la nature. Les mouvements écologistes influencent la contre-culture hippie, permettant une large diffusion des idées de retour à la nature et de défense de l'environnement.</p> | <p>Voisenet, 2005</p> |
| <p><i>Halte à la croissance</i> 1972 (Rapport Meadows)</p> | <p>La publication du premier rapport remis au club de Rome [12] connaît un retentissement extraordinaire. Intitulé <i>The limits to growth</i>, il a été traduit en français, de manière plus alarmiste, <i>Halte à la croissance</i>. Commandé à une équipe de chercheurs du MIT [13] dirigée par Dennis H. Meadows, il s'appuie sur une des premières simulations par ordinateur d'un modèle de l'écosystème mondial caractérisé par l'utilisation de cinq paramètres : la population, la production alimentaire, l'industrialisation, la pollution et l'utilisation des ressources naturelles non renouvelables. La dynamique constituée aboutit à un cercle vicieux : une population croissante d'individus qui consomment et polluent de plus en plus dans un monde fini. La croissance devrait donc stagner, sans empêcher le développement de se poursuivre. Pour les auteurs, développement et environnement doivent absolument être traités comme un seul et même problème : « Nous avons la conviction que la prise de conscience des limites matérielles de l'environnement mondial et des conséquences tragiques d'une exploitation irraisonnée des ressources terrestres est indispensable à l'émergence de nouveaux modes de pensée qui conduiront à une révision fondamentale à la fois du comportement des hommes et, par la suite, de la structure de la société dans son ensemble » [14].</p> | <p>Boisvert, 2006</p> |
| <p><i>Halte à la croissance</i> 1972 (Rapport Meadows)</p> | <p>Plus que le zégisme [15] néo-malthusien retenu par l'opinion commune, le rapport Meadows promeut l'idée d'un « état d'équilibre global » proche des théories de J. Stuart Mill : « La population et le capital sont les seules grandeurs qui doivent rester constantes dans un monde en équilibre. Toutes les activités humaines qui n'entraînent pas une consommation déraisonnable de matériaux irremplaçables ou qui ne dégradent pas d'une manière irréversible l'environnement pourraient se développer indéfiniment. En particulier, ces activités que beaucoup considèrent comme les plus souhaitables et les plus satisfaisantes : éducation, art, religion, recherche fondamentale, sports et relations humaines, pourraient devenir florissantes ». En fait, la croissance doit se poursuivre dans les pays du Sud, au moins pendant un certain temps, tandis qu'elle doit s'arrêter dans ceux du Nord. Ce décalage permettra une redistribution des richesses.</p> | |
| <p>1973 Choc pétrolier</p> | <p>Entre octobre et décembre 1973 débute le premier choc pétrolier : les prix du pétrole quadruplent. Les sociétés développées prennent subitement conscience de leur dépendance à une ressource naturelle dite non renouvelable. La France cherche à briser cette dépendance en se lançant dans un programme nucléaire d'envergure. Les Français sont incités à faire la chasse au « gaspi », c'est-à-dire à limiter leur consommation d'énergie ; le décalage de l'heure d'été apparaît. Au-delà de la crise énergétique, les chocs pétroliers successifs provoquent une crise économique de forte intensité, qui montre que la croissance n'est pas infinie.</p> | |

L'élaboration institutionnelle de la « formule magique »

| | | |
|---|---|---|
| 1972 Conférence de l'ONU sur l'homme et son milieu | À Stockholm en 1972 se tient la première conférence de l'ONU sur l'Homme et son milieu. Cette conférence, proche du rapport Meadows, prône le maintien à un niveau constant des populations et du capital. La conférence de Stockholm voit la naissance du <i>Programme des Nations unies pour l'environnement</i> (PNUE), qui est installé à Nairobi, au Kenya. C'est la première fois qu'une instance onusienne s'implante dans un pays en développement. Ce premier sommet donne naissance à une déclaration de 26 principes, qui popularise une vision catastrophiste de l'état de l'environnement planétaire. Les slogans officiels de la conférence sont « Une seule Terre ; un seul peuple » : un premier pas vers la notion de village mondial. | Veyret, 2005 Boisvert, 2006 ; Arnould, 2004 ; Veyret, 2005 |
| 1972 Conférence de l'ONU sur l'homme et son milieu | L'une des questions centrales de cette réunion est la confrontation entre développement et environnement. Pour concilier les points de vue, le secrétaire général de la conférence, Maurice Strong, propose d'employer le terme d' <i>écodéveloppement</i> [16] créé par Ignacy Sachs. | |
| 1979 | Première conférence mondiale sur le climat à Genève. | |
| 1980 | Congrès de l'UICN et publication de la <i>Stratégie mondiale de conservation</i> . Première formulation du développement durable. | Mancebo, 2006 |
| 1983 | L'Assemblée des Nations unies décide la création de la <i>Commission mondiale pour l'environnement et le développement</i> (CMED), dont elle confie la présidence à Mme Gro Harlem Brundtland, alors premier ministre de Norvège. | |
| 1987 | Signature du protocole de Montréal relatif aux substances qui appauvrissent la couche d'ozone. Il en réglemente la production et la consommation. | Aubertin, 2006 |
| 1987 | Remise du rapport Brundtland, intitulé <i>Notre avenir à tous</i> . Définition du concept de développement durable. | |
| 3-14 juin 1992 Sommet de la Terre de Rio | « Sacre » du développement durable. | Brunel, 2004 |

[1] Article 4, Ordonnance de Brunoy, citée par V. Clément, « Le développement durable, un concept géographique », *Géoconfluences*, 2004, www.ens-lsh.fr/geoconfluence/doc/transv/DevDur/DevdurScient.htm#1.

[2] T.R. Malthus, *Principes d'économie politique sous le rapport de leur application pratique*, 1819, cité par F. Mancebo, *Le développement durable*, 2006, p. 5.

[3] S. Allemand, 2006, p. 32 ; C. Gauchon, *Géopolitique du développement durable*, 2005, p. 12 et 15.

[4] I. Lefort, « De l'écologie au développement durable », 2004, p. 47.

[5] Cité par M.-F. Girard, *L'écologisme retrouvé. Essor et déclin de la Commission de conservation du Canada*, Les presses de l'université d'Ottawa, 1994, p. 44.

[6] J.S. Mill, 1848, *Principes de l'économie politique*, cité par E. Golsmith et alii, 1972, *Changer ou disparaître*, Paris, Fayard.

[7] K. Marx, 1894, *Le Capital*, livre III, cité par F.D. Vivien, « Le développement durable à l'épreuve du temps », in M. Jollivet, *Le développement durable. De l'utopie au concept*, 2001, p. 25.

[8] Expression inventée en 1952 par Alfred Sauvy, s'inspirant du Tiers État de Sieyès, pour désigner un monde exploité et ignoré par les deux grandes puissances mondiales.

[9] Organisation du traité de l'Atlantique Nord.

[10] K. Boulding, *The economics of the coming spaceship earth*, 1966.

[11] A. Naess, « The shallow and the deep, log-range ecology movement. A summary », *Inquiry*, 1973.

[12] Organisme créé en avril 1968 dans le but d'apporter des solutions pratiques aux problèmes planétaires. Il est composé d'une centaine d'industriels, de scientifiques et de fonctionnaires.

[13] Massachusetts Institute of Technology.

[14] D. Meadows, 1972, p 279 et 293-294.

[15] Théorie de la croissance zéro.

[16] Pour I. Sachs, l'introduction officielle du terme a eu lieu plus tard, en 1973.

Annexe 3 : Le développement durable : un « concept glouton »

« Les champs d'action du développement durable sont innombrables, ce qui explique que chacun les décline à sa façon. À l'extrême, le développement durable s'apparente à l'intérêt général. Il englobe toutes les questions qui concernent le devenir de l'humanité et de son milieu de vie, la façon dont les sociétés organisent les règles collectives du vivre ensemble et leurs relations avec les milieux naturels. Le développement durable est un concept glouton. Tenter d'en lister les différents volets aboutit à l'énumération suivante, loin d'être exhaustive :

- dans le domaine environnemental : biodiversité (protection et menaces, avec notamment les questions des forêts primaires, de la protection des territoires, de la souveraineté sur les ressources génétiques), eau (gestion des océans mais aussi des bassins versants, disponibilité, qualité, irrigation), ressources naturelles renouvelables (faune sauvage, pêche...), gestion des ressources fossiles, transition énergétique vers une économie décarbonée, problème des déchets (diminution, traitement et recyclage), changement climatique et effet de serre, pollutions (des eaux continentales et marines, des sols, de l'air), désertification, déforestation, érosion... ;
- dans le domaine économique : découplage entre croissance et consommation de ressources, agriculture durable, droits fonciers (réformes agraires), sécurité alimentaire, échanges internationaux, commerce équitable, sécurité énergétique, politique des transports, politiques économiques, droits des brevets et de la propriété industrielle, notion de ville durable, finance verte... ;
- dans le domaine social : santé (maladies émergentes, accès aux médicaments, politiques sanitaires, internes et internationales), alimentation (sécurité alimentaire qualitative et quantitative), lutte contre la pauvreté, politiques de population (démographie, planning familial, statut de la femme, vieillissement...), droit du travail, accès à l'éducation, organisation sociale, droit de l'information, prévention des conflits, réduction des inégalités... »

(Brunel 2018, pp 53-54)

Annexe 4 : Questionnaire diffusé en septembre 2017

L1 UE Introduction à la géographie

NOM :

Prénom :

Année de naissance :

Date d'obtention du baccalauréat :

Série :

Cocher la case qui vous correspond :

Inscrit en géographie

Autre : discipline

Pourquoi avez-vous choisi cette UE ?

Pour vous, la géographie c'est :

Pour vous, la géographie, c'est utile pour :

Quels sont les thèmes abordés en géographie, qui vous plaisent le plus ?

Pourquoi ?

Pour vous, la mondialisation, c'est :

Pour vous, le développement durable, c'est :

Annexe 5 : Questionnaire diffusé en septembre 2018 et 2019

Vous êtes invité.e à remplir ce questionnaire pour deux raisons.

- ✓ *Le premier objectif du questionnaire est d'ajuster au mieux la construction des séances (cours et TD) de l'UE dans laquelle vous êtes inscrit.e. Il ne s'agit en aucun d'une évaluation pour votre examen. Inversement, vos réponses m'aideront à cerner vos attentes et vos besoins.*
- ✓ *Le deuxième objectif est l'exploitation de vos réponses, de manière anonyme, dans le cadre d'un travail de recherche sur le Développement Durable.*

Vous êtes libre de ne pas répondre à certaines questions.

Je vous remercie de ce temps d'échange. Chacune de vos réponses est, pour moi, importante.

Hélène LÉROU

Entourez la bonne réponse :

L1 L2 L3 M1 M2 Géographie Histoire Sociologie Autre (préciser) :

.....

UE :

NOM : **Prénom :** **Genre :**

.....

Année de naissance :

Commune de résidence : Département :

État :

Date d'obtention du baccalauréat : Série :

Établissements fréquentés : *(nom de l'établissement et commune où il est implanté)*

Primaire : à Collège : à

.....

Lycée : à Autre (préciser) : à

.....

Acceptez-vous que votre réponse soit utilisée de manière anonyme dans le cadre d'un travail de recherche ?

OUI

NON

Souhaitez-vous prolonger cet échange par un entretien oral dans le cadre du travail de recherche ?

OUI

NON

1. Pourquoi avez-vous choisi cette UE ?

2. Pour vous, la géographie c'est :

3. Selon vous, la géographie, c'est utile dans notre société, pour :

4. Quels sont les thèmes abordés en géographie, qui vous plaisent le plus ?

5. Pour vous, la mondialisation, c'est :

6. Pour vous, le développement durable, c'est :

7. Que signifient, pour vous, les termes suivants ?

7.1 Économie :

7.2 Social :

7.3 Environnement :

7.4 Nature :

7.5 Écologie :

8. Dans votre parcours scolaire :

8.1 Quels thèmes des programmes vous semblent aborder les questions de Développement Durable (préciser la ou les disciplines concernées) ?

8.2 Vous a-t-on proposé des activités, des sorties pédagogiques en lien avec le Développement Durable ? (présentez-les brièvement)

8.3 Ces actions avaient-elles un lien avec le lieu où se situe l'établissement scolaire ? (Précisez)

8.4 Si vous êtes invité.e à débattre des programmes d'enseignement, que proposeriez-vous concernant l'Éducation au Développement Durable ?

9. Choisissez une commune du département que vous connaissez bien et indiquez les actions en faveur du Développement Durable qui y sont mises en place?

Commune :

Actions :

10. Vous sentez-vous sensibilisé.e par les questions en lien avec le Développement Durable ? OUI NON

11. Si oui, vous pensez avoir été sensibilisé.e à ces questions par (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

Vos parents Un enseignant Les médias Un goût personnel

Les programmes scolaires (préciser la ou les disciplines)

Des activités hors scolaires (préciser)

Autre (préciser)

12. Citez vos comportements dans la vie quotidienne qui vous semblent compatibles avec le Développement Durable et qui :

Qui vous ont été inculqués Par votre famille

Par vos enseignants

Autre (préciser)

Que vous avez choisi d'adopter

13. Classer les thématiques suivantes par ordre d'importance (1: la plus importante, 6 : la moins importante)

Le réchauffement climatique

La réduction des inégalités sociales

La transition énergétique

La gestion de l'eau

La préservation des océans

La biodiversité

14. Pensez-vous qu'on est sur la bonne voie pour la mise en œuvre du Développement Durable (précisez vos arguments) ?

15. Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ?

Annexe 6 : Questionnaire 2021-2022

Étudiant.e.s à l'Université de Pau et Pays de l'Adour

Vous êtes étudiant.e.s inscrit.e à l'Université de Pau et Pays de l'Adour

cocher la case correspondante

- Licence 1ère année Master 1
 Licence 2ème année Master 2
 Licence 3ème année

Vous êtes inscrit.e en :

Indiquez la discipline du cursus que vous poursuivez

Vous êtes inscrit.e dans :

Indiquez le type d'établissement dans lequel vous êtes inscrit.e (UFR, IUT, École d'ingénieur, INSPÉ,...).

Vous êtes inscrit.e à :

Indiquez le nom de la ville où se situe l'établissement principal où vous suivez les enseignements.

Parcours personnel

Genre :

- Homme Femme Autre

Date de naissance

mois/année

Lieu de naissance

Indiquez le nom de la commune et du département où vous né.e

Lieu de résidence

Indiquez la commune de résidence familiale et précisez le nom du département où elle se trouve.

Catégorie socio-professionnelle parent 1

Indiquez la catégorie socio-professionnelle à laquelle appartient l'un de vos parents.

- Agriculteur, exploitant
 Artisan, commerçant, chef d'entreprise
 Cadre, profession intellectuelle supérieure
 Profession intermédiaire
 Employé
 Ouvrier
 Retraité
 Autre
 Sans activité

Catégorie socio-professionnelle parent 2

Indiquez la catégorie socio-professionnelle à laquelle appartient l'autre parent.

- Agriculteur, exploitant
 Artisan, commerçant, chef d'entreprise
 Cadre, profession intellectuelle supérieure
 Profession intermédiaire
 Employé
 Ouvrier
 Retraité
 Autre
 Sans activité

Parcours scolaire

Date d'obtention du baccalauréat

Indiquez la date où vous avez été reçu.e au baccalauréat.

Série du baccalauréat

Indiquez la série du baccalauréat

Établissements scolaires fréquentés

École primaire

Indiquez le nom de l'école où vous avez fait vos études primaires, la commune, puis le département où elle se trouve.

Collège

Indiquez le nom du collège où vous avez fait vos études, la commune, puis le département où il se trouve.

Lycée

Indiquez le nom du lycée où vous avez fait vos études, la commune, puis le département où il se trouve.

Autre établissement

Si vous avez d'école, de collège ou de lycée, indiquez le nom et le type de l'établissement, la commune, puis le département où il se trouve.

Que signifient, pour vous, les expressions ou mots suivant ?

Pour chaque expression ou terme suivant, précisez ce qu'il signifie pour vous.

Le développement durable, pour moi, c'est :

L'économie, pour moi, c'est :

Le social, pour moi, c'est :

L'environnement, pour moi, c'est :

La nature, pour moi, c'est :

L'écologie, pour moi, c'est :

La mondialisation, pour moi, c'est :

L'Éducation au Développement Durable

L'Éducation au développement durable dans les programmes scolaires

Dans quelle(s) discipline(s) scolaire(s) est-il question de développement durable ?

Indiquez quatre exemples de thèmes abordés en classe en lien avec le développement durable.

Vous a-t-on proposé des activités, des sorties pédagogiques en lien avec le développement durable

OUI

NON

Quelle(s) activité(s) vous a-t-on proposé ?

Pour chaque activité, précisez le niveau de classe, la matière en lien avec l'activité et décrivez en deux lignes l'activité. Vous pouvez présenter deux activités maximum.

Ces activités ont-elles été réalisées avec les intervenants extérieurs ?

Pour chaque activité, précisez quel a été ce partenaire, et la nature de l'intervention.

Ces activités avaient-elles un lien avec le lieu de votre établissement scolaire ?

Pour chaque activité citée, précisez dans quel lieu on l'effectuait et si elle était proche ou éloignée de votre établissement scolaire.

Que proposez-vous pour améliorer l'Éducation au Développement Durable ?

Si vous étiez Ministre de l'Éducation nationale, que proposeriez-vous pour améliorer l'Éducation au Développement Durable ?

Les formes de sensibilisation au développement durable

Les territoires autour de vous

Dans les territoires autour de vous, connaissez-vous des actions réalisées en lien avec le développement durable ?

Décrivez l'action, précisez quels sont les acteurs qui ont engagé l'action (élus, entreprises,...)

Vous sentez-vous sensibilisé.e aux questions liées au développement durable ?

Pas du tout

Plutôt non

Plutôt oui

Tout à fait

Commune

Choisissez une commune que vous connaissez bien, précisez le nom et le département où elle se trouve et indiquez les actions qui s'y déroulent en faveur du développement durable.

Département

Choisissez un département que vous connaissez bien et indiquez son nom et les actions qui s'y déroulent en faveur du développement durable.

Qui vous a sensibilisé, le mieux ?

Classez les rubriques suivantes par ordre d'importance en donnant le n° 1 au plus important, n°2 au suivant, etc...
Cochez la case du n°1 d'abord, puis celle du n°2, etc...

Vos parents

Des enseignants

Les médias

Vous-même par goût personnel

Autre

Si "Autre", précisez :

Quelles actions réalisez-vous dans votre vie quotidienne en lien avec le développement durable ?

Vous pouvez en proposer quatre maximum.

Pour chacune, décrivez-la brièvement et indiquez par qui elle vous a été suggérée (les parents ? des enseignants ? autres (précisez) ?) ou si vous l'avez-vous même choisie.

Action 1 :

Action 2 :

Action 3 :

Action 4 :

Vers un développement durable

Classez les thématiques suivantes par ordre d'importance

Vous classerez en n°1 l'objectif prioritaire selon vous, en n°2 le suivant, etc...

Vous cliquez d'abord sur la case correspondant à l'objectif n°1, puis sur celui que vous classez en n°2, etc...

Le réchauffement climatique

La gestion de l'eau

La transition énergétique

La biodiversité

La préservation des océans

Les transports

La santé

Autre

La réduction des inégalités sociales

Si "Autre" : précisez

Pensez-vous qu'on est sur la bonne voie pour un développement durable ?

"On est sur la bonne voie vers un développement durable".

Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ?

Pas du tout

Plutôt non

Plutôt oui

Tout à fait

Précisez pour quelles raisons

Si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous ?

Annexe 7 : Grilles d'observation des jeux de rôle

Problème posé : Le projet Horizéo, construction d'une plateforme photovoltaïque, à Saucats (Gironde)

Grille d'analyse 1

| Observation des prises de paroles : | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Equilibre de la prise de paroles entre les protagonistes • Manière de prendre la parole de chacun | | | | | |
| | Nombre de prises de parole | Longues prises de parole | Prises de parole courtes | Véhémence Emportement Corps en avant Prise à parti d'autrui | Parole posée Volonté d'apaisement | Coupe la parole à autrui |
| Maire de la commune | | | | | | |
| Technicien institution | | | | | | |
| Usager 1 | | | | | | |
| Usager 2 | | | | | | |
| Entrepreneur RSE* | | | | | | |
| Entrepreneur hors approche DD | | | | | | |
| Média local | | | | | | |
| Association 1 | | | | | | |
| Association 2 | | | | | | |

* RSE : responsabilité sociale des entreprises

Grille d'analyse 2

| Observation du déroulement du débat- | | | | | |
|--------------------------------------|------------|--|--|--|---|
| Enchaînement des arguments | Personnage | Pas de prise en compte des arguments d'autrui, juxtaposition d'idées Absence de coopération dialogale et argumentative | Compléments par rapport à l'énoncé précédent mais sans nouvel argument Coopérativité dialogale | Prise en compte du discours d'autrui, rebondir sur mais sans apports nouveaux Coopérativité dialogale et argumentative | Contenus retravaillés et nouvelle argumentation apportée Coopérativité dialogale et argumentative renforcée |
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |

Grille d'analyse 3

| Observation des dimensions géographiques des arguments : | | | | |
|---|--------------------|---------------------|-----------|---|
| Le projet Horizéo, construction d'une plateforme photovoltaïque, à Saucats (Gironde) | | | | |
| | Notions mobilisées | Territoire concerné | Processus | Pour aller plus : apports scientifiques dans l'analyse du débat |
| Maire de la commune | | | | |
| Technicien institution | | | | |
| Usager 1 | | | | |
| Usager 2 | | | | |
| Entrepreneur RSE | | | | |
| Entrepreneur hors approche DD | | | | |
| Média local | | | | |
| Association 1 | | | | |
| Association 2 | | | | |

Annexe 8 : l'ODD 6 : Eau propre et assainissement³⁶³

Ressources pour étudier la thématique :

Faits et chiffres :

- 3 personnes sur 10 n'ont pas accès à des services d'eau potable gérés de manière sûre et 6 personnes sur 10 n'ont pas accès à des installations sanitaires gérées de manière sûre.
- Au moins 892 millions de personnes continuent à pratiquer la défécation à l'air libre.
- Les femmes et les filles sont responsables de la collecte de l'eau dans 80% des ménages sans accès à l'eau sur place.
- Entre 1990 et 2015, la proportion de la population mondiale utilisant une source d'eau potable améliorée a augmenté de 76% à 90%
- La pénurie d'eau affecte plus de 40% de la population mondiale et devrait augmenter. Plus de 1,7 milliard de personnes vivent actuellement dans des bassins fluviaux où l'utilisation de l'eau est supérieure à la quantité disponible
- 2,4 milliards de personnes manquent d'installations sanitaires de base, telles que des toilettes ou de latrines
- Plus de 80% des eaux usées résultant des activités humaines sont déversées dans les rivières ou la mer sans aucune dépollution
- Chaque jour, 1 000 enfants meurent de maladies faciles à prévenir dues aux conditions d'assainissement et d'hygiène
- Environ 70% de toute l'eau prélevée dans les rivières, lacs et aquifères est utilisée pour l'irrigation
- Les inondations représentent 70% des décès liés à des catastrophes causées par des aléas naturels

Cibles :

6.1 D'ici à 2030, assurer l'accès universel et équitable à l'eau potable, à un coût abordable

6.2 D'ici à 2030, assurer l'accès de tous, dans des conditions équitables, à des services d'assainissement et d'hygiène adéquats et mettre fin à la défécation en plein air, en accordant une attention particulière aux besoins des femmes et des filles et des personnes en situation vulnérable

6.3 D'ici à 2030, améliorer la qualité de l'eau en réduisant la pollution, en éliminant l'immersion de déchets et en réduisant au minimum les émissions de produits chimiques et de matières dangereuses, en diminuant de moitié la proportion d'eaux usées non traitées et en augmentant considérablement à l'échelle mondiale le recyclage et la réutilisation sans danger de l'eau

6.4 D'ici à 2030, augmenter considérablement l'utilisation rationnelle des ressources en eau dans tous les secteurs et garantir la viabilité des retraits et de l'approvisionnement en eau douce afin de tenir compte de la pénurie d'eau et de réduire nettement le nombre de personnes qui souffrent du manque d'eau

6.5 D'ici à 2030, mettre en œuvre une gestion intégrée des ressources en eau à tous les niveaux, y compris au moyen de la coopération transfrontière

6.6 D'ici à 2020, protéger et restaurer les écosystèmes liés à l'eau, notamment les montagnes, les forêts, les zones humides, les rivières, les aquifères et les lacs

6.a D'ici à 2030, développer la coopération internationale et l'appui au renforcement des capacités des pays en développement en ce qui concerne les activités et programmes relatifs à l'eau et à l'assainissement, y compris la collecte de l'eau, la désalinisation, l'utilisation rationnelle de l'eau, le traitement des eaux usées, le recyclage et les techniques de réutilisation

6.b Appuyer et renforcer la participation de la population locale à l'amélioration de la gestion de l'eau et de l'assainissement

Liens :

- [ONU-Eau](#)
- [Programme Mondial pour l'Évaluation des Ressources en Eau \(WWAP\)](#)
- [Eau – UNESCO](#)
- [Décennie « L'eau, source de vie »](#)
- [ONU Habitat – Eau et assainissement](#)

³⁶³ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/water-and-sanitation/> consulté le 16/08/2022

ECOLE DOCTORALE : ED 481 SSH

SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

LABORATOIRE : UMR 6031 TREE (TRansitions Energétiques et Environnementales)



CONTACT

helene.lerou@univ-pau.fr